

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

**MODELOS DE TRANSMISIÓN DE
NORMAS EN ÁMBITOS COTIDIANOS
TESIS DOCTORAL**

LIC. ANA VERNENGO

La Plata, Noviembre de 2008

DIRECTORA DE TESIS: PROF. DRA. ANNA CANDREVA

CODIRECTOR: DR. JUAN CARLOS AGULLA

INDICE

INTRODUCCIÓN, 5

PRIMERA PARTE

Capítulo 1: Antecedentes Teóricos,16

Introducción, 16

Aprendizaje y contexto social, 19

Aprendizaje social y juicios morales, 24

Enfoques de la psicología cognitiva, 42

Conclusiones, 51

Capítulo 2: Características de las normas sociales y jurídicas,52

Introducción, 52

Movimiento de concepciones alternativas y cambio conceptual, 54

Las normas sociales y jurídica, 71

Conclusiones, 79

Capítulo 3: Matriz de análisis de las normas sociales y jurídicas, 81

Introducción, 81

La estructura de los enunciados prescriptivos, 82

La valoración de los contenidos informativos, 84

Las sanciones, 85

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4: Aspectos Metodológicos, 91

Consideraciones generales,91

Muestra, 95

Materiales, 101

Procedimientos, 102

Análisis de los datos, 105

Capítulo 5: Tipologías de modelos de transmisión de Normas, 109

Madre Profesional Profesionalizada, 112

Madre Profesional Realista, 112

Madre Profesional Interpretadora de los deseos de su hijo, 113

Capítulo 6: Análisis de los Resultados, 116

Introducción, 116

Vida Cotidiana de las madres profesionales, 118

El rol asumido frente a la valoración del contenidos informativo de la norma, 128

El comportamiento de los modelos en relación a la valoración del contenido informativo de una norma, 136

Modelos asumidos de transmisión de Normas con respecto a una misma norma, 145

Conclusiones, 158

Capítulo 7: el Uso de la sanciones en la Vida Cotidiana

Introducción, 165

Control social, 166

El uso de las sanciones por parte de las MP, 172

Sanciones de la vida cotidiana y teoría de la pena, 195

Conclusiones, 202

Capítulo 8: Conclusiones, 238

Bibliografía, 222

Anexos, 227

INTRODUCCIÓN

El origen de este proyecto y del problema que estudiaremos es la sospecha de que la sociedad enseña a transgredir. Un aspecto que llamó mi atención desde el comienzo fue cómo vincular la transgresión con un hecho educativo, es decir, circunscrito a un proceso de enseñanza sistemático que debería implicar el fracaso del aprendizaje de las normas. La transgresión siempre se refiere al no-cumplimiento de las normas y si esto es así puede entenderse que, en determinadas situaciones, el origen de las conductas desviadas radique en una falla en el proceso del aprendizaje normativo o, aún más, que efectivamente se enseñe a transgredir, lo que supone la existencia de estrategias de enseñanza y contenidos específicos que tienen como objetivo el logro de la habilidad de burlar las normas. Posiblemente esto sea así en el caso de grupos sociales particulares, pero no parece constituir un objetivo esperado por la mayor parte de la gente. Sin embargo, la transgresión a las normas en nuestra sociedad es un hecho corriente y de gravísimas consecuencias, por lo que el estudio de algunas

de las muchas causas que la promueven, reviste una importancia primordial. La socialización primaria tiene entre sus prioridades la enseñanza de pautas de comportamiento social pero se observa que muchos de los conocimientos que este proceso enseña no colaboran para que los ciudadanos comunes tengan conductas socialmente apropiadas, como por ejemplo: no se respetan las señales de tránsito. El permiso social en nuestra sociedad es tan amplio que provoca en las personas la percepción de que siempre es posible trasgredir sin que ello tenga una sanción. Lamentablemente la administración de la justicia reafirma esta idea.

Toda organización social inculca a sus integrantes modelos de comportamientos con la finalidad de que sus miembros puedan desenvolverse en la sociedad de una manera integrada y eficaz. Si tomamos en cuenta que la cultura es un conjunto de conocimientos, creencias, acciones y valores compartidos la socialización tendría entre sus metas prioritarias la transmisión de la cultura a los nuevos miembros. Las normas regulan la vida social y en ellas se plasman costumbres y valores sociales. Estas pueden tener una aceptación general para el conjunto de la organización social o bien operan en grupos sociales específicos sin que ello afecte la posibilidad de interacción entre ambos niveles.

La sociología asigna a las normas un rol integrador en la medida en que generen un conjunto de significados compartidos y repetidos que orienten la interacción de los individuos en un grupo o una institución. El proceso de socialización implica justamente, la adquisición de estas normas y la obligación de su aceptación como condición de ingreso al grupo social. Comportamientos tan sencillos o banales como la forma de vestir, los modales en la mesa, los saludos, etc., son indicadores de cumplimiento a las normas sociales. Ahora bien, las convenciones sociales no son estáticas sino que sufren modificaciones

que es necesario aceptar. La capacidad de una sociedad para evaluar la vigencia de las pautas establecidas e incorporar nuevas que se adapten mejor a los requerimientos presentes es un requisito para el desarrollo social y necesariamente este proceso creará una tensión entre las pautas ya instaladas y las transformaciones en curso. Las tensiones son una manifestación de los conflictos entre valores viejos y nuevos, la incorporación de nuevos significados compartidos y los cambios en las prácticas sociales. Por lo tanto, la estabilidad de las costumbres de una cultura dada está sujeta a la revisión en dos planos a menudo convergentes: la paulatina aceptación de las nuevas normas, valores y prácticas sociales y la integración armónica al sustrato vigente.

En el caso de las normas jurídicas la administración de justicia es la institución encargada de regular y velar por el cumplimiento de las normas de una sociedad. La percepción que los miembros de una sociedad tengan frente a la negligencia o eficiencia de la administración de justicia, determinará el grado de trasgresión o cumplimiento aún en las normas más sencillas. Los mecanismos sociales para la resolución de los conflictos o la facilitación de los acuerdos en gran medida dependerán del nivel de satisfacción en el desempeño del rol de esta institución. Si cambiamos el foco del análisis y solamente intentamos conocer lo que ocurre en la vida cotidiana en el ambiente familiar, entre madre e hijo, observaremos que se reproduce lo que ocurre en la sociedad. La familia no es un núcleo aislado de sino que forma parte de la dinámica social. Los padres se encuentran en la difícil tarea de transmitir un modelo normativo estable – en teoría- que impone una sociedad cambiante en la realidad. Frente a este conflicto deben dar respuestas permanentes a sus hijos que sean a un tiempo coherentes pero flexibles. La percepción del desempeño del rol parental por parte de los hijos frente a la negligencia o eficiencia en el cumplimiento de las normas va a influir en el grado de cumplimiento o de “permiso” a las

trasgresiones. Así cómo aprendemos a comportarnos según un orden social establecido, también aprendemos a trasgredir o mejor dicho aprendemos en qué situaciones, ante qué autoridad y según que norma podemos no cumplir.

La internalización de las normas es resultado de un proceso de enseñanza más amplio que se denomina socialización primaria. Este proceso, es educativo pero debe diferenciárselo de la educación formal, ya que si bien comparten algunos criterios como la existencia de alguien que enseña y otro que aprende, la transmisión de conocimientos y destrezas o habilidades, se diferencian en el hecho de que la enseñanza en ámbitos cotidianos carece (1) de una forma de planificación formal de la enseñanza, (2) de procedimientos de evaluación de los aprendizajes y (3) de un ámbitos institucionalizado (escuela).

Dando por sentado que el conocimiento prescriptivo es un dominio conceptual único, conformado tanto por normas sociales como jurídicas, se hace evidente que el conjunto de concepciones, creencias y valores transmitidos a lo largo de la socialización primaria influirá en la comprensión de los principios que rigen el sistema jurídico. Mi interés radica en poder analizar los contenidos y los procedimientos sobre las normas y sanciones que se transmiten en la socialización primaria y relacionar los mismos con conceptos análogos elaborados por las ciencias jurídicas.

Partimos de los siguientes interrogantes: ¿Qué conocimientos se transmiten en la socialización primaria con respecto al conocimiento prescriptivo? ¿Existen modelos de transmisión, cuáles son? ¿Fomenta este proceso conductas desviadas en relación con los sistemas normativos?

La búsqueda de respuestas a estas preguntas dio forma a los objetivos perseguidos a lo largo de este trabajo y que podríamos presentar como sigue:

- 1- Analizar las características del proceso de transmisión de normas en situaciones cotidianas.
- 2- Identificar el tratamiento de las sanciones en la socialización primaria.
- 3- Describir el proceso de enseñanza de la trasgresión.
- 4- Relacionar los registros obtenidos con las concepciones elaboradas por las ciencias jurídicas.

Para llevar adelante el cumplimiento de estos objetivos hemos seguido los siguientes pasos:

- 1- Análisis de las teorías preexistentes relativas a la temática tratada.
- 2- Comparación de las normas sociales con las normas jurídicas.
- 3- Elaboración de una matriz de análisis de ambos tipos de normas.
- 4- Definición de una metodología de análisis de transmisión de normas en situaciones cotidianas.

Es necesario señalar, antes de avanzar que no es objeto de estudio juzgar el valor ético de las normas y sanciones, sino describir cómo se transmiten en contextos cotidianos.

Cumplir con estos objetivos presentó dificultades y requirió tomar en cuenta algunos aspectos relativos al desarrollo del trabajo. Un primer problema que encontramos para avanzar sobre nuestra temática fue la escasez de estudios existentes acerca de la trasgresión de normas sociales y al cumplimiento de sanciones en situaciones cotidianas referidas a personas sin conflictos aparentes con el orden normativo ni la sociedad. Los estudios sobre trasgresión están generalmente referidos a sujetos conflictivos o en situaciones de marginalidad

pero no son comunes los estudios sistemáticos sobre las formas de trasgresión ordinarias desarrolladas en la vida diaria por sujetos sin conflictos aparentes.

En segundo lugar, y desde una perspectiva conceptual, el tipo de abordaje planteado exigía la integración de diferentes disciplinas y enfoques para poder abarcar el problema de forma satisfactoria. El resultado consistió en el préstamo de conceptos provenientes de la psicología, la sociología y el Derecho.

En cuanto a la realización de la investigación, comencé por centrar el problema en el análisis de la transmisión de normas en contextos de vida cotidiana y situaciones rutinarias en que este proceso se produce normalmente. Los sujetos indagados debían poseer las condiciones de ejercer el rol de educador en el proceso de socialización primaria. Por esta razón decidí seleccionar sujetos que cumplieran un rol importante como agentes socializadores, como son las madres y escoger aquellas que no tuvieran conflictos sociales aparentes y que al mismo tiempo representasen un grupo social específico a fin de evitar en la evaluación de las respuestas ambigüedades provenientes de la superposición de diferentes criterios de valor. En razón de estas precisiones decidí entrevistar a madres profesionales de clase media urbana. El conocimiento indagado debía ser la enseñanza de las normas y las sanciones por ellas impuestas a sus hijos en situaciones rutinarias.

Dada la falta de registros previos sobre esta problemática tuve que adoptar un diseño cualitativo que me permitiera inferir regularidades en los registros del material empírico y construir tipologías de modelos de transmisión de normas. Las tipologías de la transmisión de normas de las madres fue una herramienta conceptual y metodológica imprescindible para la clasificación de las respuestas. Finalmente realice un análisis comparativo entre las respuestas dado por los sujetos y los conceptos análogos elaborados por el Derecho. En el

tratamiento de los datos tuve especial cuidado de utilizar las expresiones textuales de las entrevistadas a fin de resaltar las circunstancias cotidianas en se desarrolla la acción.

ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA TESIS:

La tesis está organizada en dos partes: la primera corresponde al desarrollo de los antecedentes teóricos y la presentación del marco teórico propuesto. La segunda corresponde a la presentación de los procedimientos para la toma de las entrevistas, la presentación de las tipologías y el análisis de los resultados. Finalmente expondremos las conclusiones del trabajo.

El desarrollo es el siguiente de los capítulos es el siguiente:

Capítulo 1:

En el primer capítulo se describen y analizan los diferentes antecedentes teóricos que han tratado la temática con el fin de rescatar conceptos necesarios para la elaboración de nuestra propuesta. Es importante resaltar que los mismos no corresponden a una sola disciplina, sino que existen trabajos de perspectivas diferentes tales como la psicología social¹, la psicología² y la sociología³

¹ Consideramos importantes los aportes de George Mead (1953) *Espíritu, persona y sociedad*, Kurt Lewin *Los efectos del ambiente social* (1939), Allison Davies y Robert Havighurst (1946) como la psicología *Diferencias de clase social y de color en la crianza del niño*, Muzafer Sherif y Carolyn Sherif (1969) *Social Psychology*.

² Mencionaremos principalmente a El criterio moral en el niño de Jean Piaget (1932), *The psychology of moral development* de Lawrence Kohlberg (1984), *Castigo* de Burhuus Skinner (1953), *Social Foundation of thought and action. A social cognitive theory* de Albert Bandura (1986), *El mundo social en la mente infantil* Eliot Turiel, Ileana Enesco y J. Linaza (1988), *La adquisición de reglas* de Helen Haste (1991), *Handbook of moral behavior and development*, compilación realizada por William Kurtiness y Jacob Gewirtz (1991).

³ Podemos mencionar a *La educación moral* de Emily Durkheim, (1912), *Family structure and the socialization of child* de Talcon Parsons (1955), *Teoría y estructura social y Anomia y conducta desviada* de Robert Merton (1968), *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann (1968).

principalmente. Si bien cada uno de los enfoques mantiene una autonomía conceptual, es relevante analizar el “préstamo” de conceptos entre disciplinas.

El interés de realizar una presentación de estos enfoques es el de rescatar, por un lado, el desarrollo conceptual que ha sufrido este fenómeno sin dejar de analizar las estrategias de investigación que han planteado cada uno de los diferentes autores y, por el otro, analizar los conflictos teóricos que cada enfoque suscita. Estos dos puntos son centrales para el análisis ya que desde una postura de construcción del conocimiento importan tanto los aportes como las dificultades.

Capítulo 2:

El objetivo de este capítulo es demostrar que las normas sociales y las normas jurídicas conforman un mismo dominio de conocimiento. Esta afirmación de partida es imprescindible para el abordaje de nuestro enfoque ya que permite justificar la vinculación de ambos conceptos.

El capítulo está organizado en dos partes, la primera consiste en describir el estado del arte con respecto a la formación de conocimientos de dominios sociales. Para ello realizaremos un esbozo de la formación de conceptos y concepciones implícitas. En la segunda parte realizaremos un análisis de diferentes autores con el fin de elaborar un cuadro comparativo entre normas sociales y normas jurídicas. Los autores que se han tomado como referencia son Talcon Parsons, Robert Merton, George Mead y Berger y Luckmann para conceptualizar una norma social y Hans Kelsen para las normas jurídicas. Concluye, este capítulo, con un análisis de rasgos comunes entre las normas sociales y jurídicas

Capítulo 3:

Es la presentación de la matriz de análisis, describiendo cada uno de los aspectos que se tomarán en cuenta en la transmisión de normas en situaciones cotidianas.

- 1) El contenido informativo. Son las acciones que regulan las normas y que conforman significados culturalmente compartidos que permiten al individuo identificar y evaluar las normas preferidas, vigentes o no, en un contexto dado.
- 2) Comprender los operadores deónticos: prohibir, permitir y obligar, que introducen los enunciados prescriptivos según la lógica deóntica utilizada por el Derecho.
- 3) Introducir la sanción como parte constitutiva de una norma. Las acciones coactivas, ya sean castigos, privaciones o amenazas, son un aspecto relevante para la enseñanza de las normas.

Segunda Parte

Capítulo 4:

En este capítulo se realiza una descripción y justificación del diseño aplicado en relación a la naturaleza del problema. Se presentarán los objetivos específicos, la muestra, los materiales, el procedimiento y la forma en que se han analizado los registros.

Capítulo 5:

Está conformado por las tipologías de modelos de transmisión de normas.

Capítulo 6:

En primera instancia se realiza una reseña de la vida cotidiana del grupo indagado con la finalidad de identificar factores que afectan la situación de transmisión de normas. En segunda instancia se analiza el comportamiento de

las diferentes tipologías en relación a (1) la valoración del contenido informativo de una norma y (2) la atribución de significados de los conceptos deónticos: prohibir, obligar y permitir.

Capítulo 7:

Se analiza los procedimientos inhibitorios utilizados por los sujetos indagados atendiendo: el ejercicio de la autoridad, los tipos de procedimientos inhibitorios utilizados, los argumentos atenuantes. Finalmente realizó este análisis a partir de la comparación entre las justificaciones que las madres daban cuando “penaban” a su hijo y las teorías de justificación de la pena elaborado por las ciencias jurídicas.

Capítulo 8:

Presentación de las conclusiones finales

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO UNO

ANTECEDENTES TEÓRICOS

INTRODUCCIÓN

El objeto de nuestra investigación, la enseñanza de la trasgresión en situaciones de vida cotidiana, está basado en el análisis de los procesos de enseñanza de las normas sociales que se transmiten en la socialización del niño. El estudio de esta temática, toca así, diversas disciplinas, teorías, estudios empíricos y espacios de conocimiento, en parte relacionados con las formas y concepciones de la enseñanza y el aprendizaje social, en parte con las características propias de los sistemas prescriptivos sociales y jurídicos. En este capítulo revisaremos los enfoques relativos a las formas de enseñanza social de las normas y en el próximo, las relativas a las características y concepciones propias del conocimiento prescriptivo, tanto social como jurídico, y a las vinculaciones entre ambos dominios de conocimiento.

Los estudios sobre la enseñanza de conceptos prescriptivos, específicamente normas sociales, jurídicas y morales han tenido diferentes orígenes disciplinares. El acento puesto en la influencia del contexto social o en la construcción individual o en una combinación de ambas variables, ha determinado la existencia de una serie de estudios, tanto teóricos como empíricos que divergen epistemológicamente pero que conforman entre sí un conjunto de interpretaciones que permiten una visión completa del estado de conocimiento del fenómeno. La relación entre hombres y formas prescriptivas no es objeto de estudio exclusivo de una disciplina sino que, desde problemáticas diversas, es objeto de interés tanto para el Derecho como para la sociología, la antropología, la pedagogía y la psicología. Si bien difieren en el origen disciplinar y en las consecuencias que ello supone, cada una de estas perspectivas ofrece una riqueza conceptual sobre el fenómeno que llama a la reflexión sobre la complejidad del tema.

A partir del análisis y la reflexión sobre el desarrollo de cada una de estos enfoques hemos construido una matriz de abordaje que nos permitirá estudiar las formas de transmisión de normas en contextos cotidianos y que desarrollaremos en el tercer capítulo.

Como mencionamos en la introducción, el objetivo de este capítulo es describir y analizar los diferentes enfoques teóricos que han tratado el conocimiento de las normas, con el fin de rescatar aquellos aspectos que consideramos apropiados para avanzar en el estudio de nuestro tema. Si bien cada uno de los enfoques mantiene una autonomía conceptual, es interesante analizar cómo el “préstamo” de conceptos de una disciplina a otra ha permitido un desarrollo hacia el interior de cada enfoque. Por otra parte, es nuestro objetivo realizar una reseña sobre el estado del arte de la problemática.

Para ello hemos organizado los diferentes enfoques en tres grupos tomando en cuenta los siguientes aspectos:

(1) Enfoques que centran su interés en el origen social del significado y en los formatos que la cultura proporciona para dar sentido y legitimar las normas, supeditando, así, la construcción individual a la gramática social. En ellos, el foco del análisis está puesto en la influencia del contexto social sobre el individuo. Este conjunto está conformado por las líneas de trabajo de la psicología conductista y la psicología social centrada en el proceso de socialización.

(2) Enfoques que se han concentrado en los procesos a través de los cuáles el niño construye el significado individualmente, y en las formas en que este proceso de construcción se complejiza y se torna cualitativamente diferente en el transcurso del desarrollo. En este caso, el foco está puesto en los procesos psicológicos individuales. Corresponden a este grupo los estudios de desarrollo moral de Piaget y Kohlberg.

(3) Enfoques que consideran el aprendizaje del mundo social como una interacción entre los procesos psicológicos de los sujetos y las variables contextuales. El foco está aquí puesto en el análisis de la vinculación entre ambas esferas –la individual y la social-. Corresponden a este grupo enfoques de la cognición social y la psicología cognitiva.

1. APRENDIZAJE Y CONTEXTO SOCIAL

Los estudios del aprendizaje del comportamiento social, comprendido como resultado de la interacción del hombre y su contexto, han sido abordados desde

dos enfoques diferentes focalizados, uno en los aportes de la psicología social y el otro, en el papel del castigo.

1.1 Entre los primeros, encontramos los estudios que tienen como finalidad comparar las formas de socialización primaria en diferentes contextos culturales o sociales, como el estudio de Bronislaw Malinowski (1963) acerca de “La estructura de la familia y la conducta del niño” (los niños londinenses y los niños de la isla de Trobriand en el Pacífico) o el trabajo de Davis y Havighurst (1946) “Diferencias de clase social y de color en la crianza del niño” en el que se analiza detalladamente el proceso de socialización sin dejar de lado los significados culturales que se transmiten en él y las pautas motivacionales de las clases sociales norteamericanas.

En estos trabajos se percibe el modo en que la reconstrucción del escenario cotidiano, cultural y social, permite comprender el significado de las pautas de comportamiento y de las motivaciones de los adultos en relación con la significación social atribuidas a las mismas, de importancia fundamental para encarar un estudio sobre la transmisión de modelos conductuales. Consideramos que este aspecto no debe omitirse al encarar un estudio sobre la transmisión de enunciados prescriptivos ya que las normas no son prescripciones vacías de contenidos informativos sino que son justamente éstos los que les dan sentido.

Las prescripciones sociales son verbalizaciones objetivizadas de las expectativas de comportamiento social en las cuales se plasman los significados culturalmente compartidos por los miembros de una sociedad con una finalidad determinada. Ellas señalan formas de comunicación y de interacción y son -por lo tanto- esenciales para la socialización primaria, proceso a través del

cual los niños internalizan los significados culturales que dan sentido a las prescripciones.

De esta manera, la vigencia de las normas de comportamiento y de los significados culturales que ellas informan se asienta en la aceptación social de determinado contenido informativo, cuya valoración determina su grado de legitimidad y de cumplimiento por parte de los individuos. El ámbito de transmisión natural de este conjunto de información normativa es la escena cotidiana, en la que los adultos son los encargados de enseñar a sus niños el repertorio de comportamientos sociales aceptados. En este contexto, el análisis del proceso de socialización primaria permite la reconstrucción de la práctica social en la que la transmisión de las prescripciones tiene lugar y donde su incumplimiento puede ser analizado desde la doble perspectiva de la falta de aceptación de los significados culturalmente transmitidos y de la poca efectividad del proceso de socialización primaria. En todo caso, se hace evidente que el análisis de la valoración de la información cultural que una norma social conlleva es una variable indispensable en este estudio para comprender las situaciones de incumplimiento.

1.2 Los estudios del segundo grupo tratan específicamente sobre el efecto del castigo en el aprendizaje social. Podemos mencionar entre ellos los trabajos sobre “Los efectos del castigo en los niños” de Marshall (1965) y “Los efectos del castigo en la conducta, teorías sobre el castigo” de Church (1963). Si bien estos trabajos no se centran explícitamente en el aprendizaje de pautas de comportamiento social, analizan la noción de castigo y sus efectos en el control de la conducta social con el fin de describir la presión del medio como estímulo

adversivo sobre la conducta individual. Recordemos los resultados del experimento sobre la obediencia y autoridad de Milgram⁴.

Como expresa la definición de castigo de Skinner⁵ (1970 : 184):

“La técnica de control más común en el mundo moderno es el castigo. La norma es bien conocida: si alguien no se comporta como uno desea, se le golpea; si un niño se porta mal, se le zurra, si la gente de un país no se porta como debiera, se la bombardea. Los sistemas jurídicos y policíacos se basan en castigos como multas, torturas físicas, encarcelamientos o trabajos forzados. El control religioso se ejerce a través de condenas, amenazas de excomunión o de ir al infierno. La educación no ha abandonado totalmente el bastón de la censura, represión, desaprobación o expulsión. En una palabra, el grado en que utilizamos el castigo como técnica de control parece estar limitado solamente por el grado en que poseemos el poder requerido. Todo esto se hace con la intención de reducir las tendencias a comportarse de formas determinadas.”

Si bien el conductismo es un enfoque perimido en la actualidad, no podemos dejar de reconocer que fue la primera perspectiva psicológica dirigida a estudiar sistemáticamente la influencia del entorno sobre el sujeto y, específicamente en el caso del aprendizaje, el papel que ejerce la presión externa sobre la conducta. Sin embargo, el conductismo ha intentado reducir sus unidades de análisis a porciones observables cada vez más pequeñas del comportamiento humano es indudablemente este intento de reducir toda conducta humana a los efectos del condicionamiento y a datos observables, al mismo tiempo que estableció criterios para encarar la indagación del fenómeno, significó también un principio de desconocimiento del objeto de estudio. La ingenuidad del conductismo ha consistido en pensar que basta con dar

⁴ .Véase S. Milgram (1963) Behavioral study of obedience, En Punishment, 1970.

⁵ El original fue publicado en 1953.

explicaciones de un objeto de conocimiento acotándolo de tal manera que la complejidad de variables que influyen sobre él dejen de existir por definición y que la posibilidad de controlar la conducta en términos manipulables daría como consecuencia explicaciones objetivas y completas. Como bien analizan Gardner (1985), Pozo (1989) y Carretero (1998), la fragmentación de las unidades de análisis que plantea el conductismo permiten tener el control "obsesivo" de un objeto de conocimiento que a causa de la fragmentación se ha derivado en algo distinto de lo que se busca explicar. Klimovsky (1998:20) ha planteado con claridad las dificultades de este tipo de perspectivas, vinculadas en último término a un enfoque naturalista heredado de la tradición comtiana:

"... la admiración por los avances producidos en el seno de las ciencias naturales y formales, y la creencia concomitante sobre el valor e importancia que la emulación de tales logros podría conllevar para las ciencias humanas y sociales. Adhieren a esta corriente los sociólogos conductistas, los estadígrafos (...) y los modelos de análisis de la conducta en términos de estímulos-respuesta.", y agrega "El interés que manifiestan los naturalistas en la búsqueda de regularidades, de patrones subyacentes, de conexiones causales en la ocurrencia de los hechos sociales, conduce indefectiblemente a desarrollar estrategias de investigación que pasan por alto las particularidades culturales y motivacionales -de gran variabilidad- para encontrar en las dimensiones biológicas, ecológicas y económicas, entre otras, una base posible de generalización y comparación transcultural, es decir, atinente a diversas culturas."

Las críticas al conductismo radican básicamente en su carácter reduccionista que intenta limitar la "psicología general, y todas sus variantes a la psicología del comportamiento" (Klimovsky, 1998:211) constituyendo un modelo que

impide plantear muchos de los problemas que interesan a la psicología como disciplina científica.

Reducir el aprendizaje social a las leyes de asociacionismo cultural no parece sostenible, en la medida en que esta perspectiva no permite explicar la diversidad de las acciones sociales que los individuos realizan. En palabras de Pozo (1999:57) "... ni los animales ni las personas han puesto mucho de su parte para darles la razón a los conductistas. Ratas, perros, cerdos, palomas y otras sufridas especies han insistido tercamente en mostrar sus diferencias no sólo en lo que aprenden, que son bastante obvias, sino también en la forma en que aprenden."

1.3 En síntesis, consideramos que los aportes, tanto de la psicología social como del conductismo para la elaboración de nuestro enfoque son:

1. Destacar la importancia dada a la reconstrucción del contexto, es decir el registro de la información que contienen las pautas de comportamiento y la verificación de su valoración por los agentes transmisores como parte de un grupo cultural particular.
2. Analizar el papel de los procedimientos inhibitorios de la conducta que, como veremos más adelante, son las estrategias preferentemente utilizadas en el aprendizaje social en situaciones cotidianas. No queremos decir con esto que suponemos un sujeto pasivo que depende solamente a estímulos externos y que aprende por temor al castigo, pero sí que este aspecto es relevante para comprender el proceso de aprendizaje de las normas y su cumplimiento que de alguna manera ha sido dejado de lado por los abordajes que desarrollaremos a continuación.

2. APRENDIZAJE SOCIAL Y JUICIOS MORALES

En segundo lugar, trataremos las perspectivas que centran el aprendizaje de los conceptos prescriptivos en relación con la capacidad cognitiva de los individuos, dejando de lado las variables provenientes del contexto y de los significados culturales.

Esteban Pérez Delgado y Vicenta Mestre Escrivá (1998:289 y ss.), han categorizado diacrónicamente los estudios sobre fenómenos morales producidos entre 1900-1910, que permite visualizar el camino recorrido por los autores que desarrollaron este tipo de enfoques. Mientras que entre las materias del Psychological Index, de los primeros años del siglo XX, aparecen indicadores como "ideales y valores", "ética" y "religión", encuadradas en el epígrafe "Manifestaciones superiores de la mente", los conceptos dominantes en el período siguiente (1911-1926) en los trabajos relacionados con lo moral aparecen bajo los epígrafes "Actitudes y actividades intelectuales", "Psicología de los valores", "Psicología de la conducta y moral" y "Psicología de la religión y del mito". Pero el punto de inflexión en los estudios sobre el tema se sitúa en la tercera década del siglo XX con la aparición del estudio "El criterio moral en el niño" (1932) de Jean Piaget, en el que el autor realiza un análisis evolutivo de la adquisición del juicio moral en el niño en relación con la noción de justicia y las formas de responsabilidad. Kohlberg, retoma el trabajo realizado por Piaget, en la década del sesenta y actualmente constituye una de las teorías psicológicas dominantes.

La enciclopedia MIT de ciencias cognitivas (1999:561)⁶ caracteriza dichos enfoques de la siguiente manera:

⁶ Cita original en inglés traducción realizada por el autor "At the heart of this study are questions about the intellectual and emotional capacities in virtue of which human beings qualify as moral agents. (...) The lack of the capacities that a person must have to be morally responsible, capacities that equip people for understanding the moral quality of their actions and for being motivated to act accordingly. Full possession of these capacities is what qualifies a

“El corazón de este estudio son los interrogantes acerca de la capacidad intelectual y emocional, en virtud de la cual los humanos son calificados como agentes morales (...) La posesión total de estas capacidades [para comprender la calidad moral de sus acciones y para estar motivados para actuar en consecuencia] es lo que califica a una persona como agente moral y es el trabajo de la psicología especificar en qué consiste y para determinar cuando se está frente a la total posesión de ellas.”

Estos estudios se centran básicamente en analizar el rol del razonamiento y las formas de los juicios morales, es decir lo que podríamos llamar fenómenos morales.

2.1 El Juicio moral de Jean Piaget: Los juicios morales son, para Piaget, la instancia de reflexión de la regla, es decir, la expresión de la conciencia que el individuo tiene de la misma. Más allá de la prescripción concreta contenida en cada regla, Piaget considera que toda norma cumple en última instancia con un fin general que, al igual que Durkheim, sitúa en el terreno de la solidaridad social. Sin embargo, este último autor plantea problemas en el proceso de aprendizaje de las normas, centradas en el carácter rudimentario de la vida intelectual y afectiva de los niños, cuyos “límites demasiado estrechos de su horizonte intelectual limitan al mismo tiempo su horizonte moral” (Durkheim, 1973: 24). Piaget aborda la cuestión de la construcción del concepto de juicio moral en su estudio acerca del modo en que se desarrolla la conciencia de la regla a partir de la observación de niños pequeños (hasta 11 años

person as a moral agent, and it is the business of moral psychology to specify what they are and to determine what full possession of them consists in.”

aproximadamente), intentando dar respuesta a las dudas de Durkheim⁷, pero apoyándose en los estudios y la metodología psico-genética desarrollados por James Baldwin⁸ cuatro décadas antes, dirigidos a “investigar hasta qué punto pueden aplicarse a la evolución de la sociedad los principios de desenvolvimiento del espíritu individual.” (1907:13). Esta perspectiva permite desarrollar a Piaget su teoría:

“El niño distingue pues una regla verdadera en sí de la simple costumbre, actual o futura, mientras que se encuentra precisamente esclavizado por la costumbre y no por la razón o una realidad jurídico-moral distinta de esta costumbre y superior a ella” (1971:59).

El interés de los planteos de Baldwin radica en que una de sus claves de abordaje, el método genético (las otras dos eran el antropológico o histórico⁹, el sociológico o estadístico¹⁰) pone el acento en dos aspectos que Piaget retoma:

“ 1- El desenvolvimiento psicológico del individuo, cuyo examen pone en claro los elementos sociales y los movimientos de su naturaleza, en virtud de los cuales

⁷ Emily Durkheim en *La educación Moral* (Editorial Schapire, 1973 original, 1925) Considera que la solidaridad social es el fin de las sociedades. La división del trabajo, requiere de un conjunto de reglas colectivas de convivencia en sociedad. Existe conciencia colectiva cuando las personas reaccionan frente a ciertas transgresiones (...) es el conjunto de creencia y de sentimientos comunes al término medio de los miembros de una sociedad y que forma un sistema que tiene vida propia. Es la conciencia nacional de pertenencia”.

⁸ En “Interpretaciones sociales y éticas del desenvolvimiento mental” (original 1897, traducido en 1907 al español). En esta publicación, no solamente se hace una descripción evolutiva de la adquisición de conceptos sociales sino que también hay un planteo epistemológico de la forma en que la psicología debe abordar la comprensión individual de conceptos sociales.

⁹ Definido por el autor como: “ el cual trata de descubrir en la historia de la sociedad los mismos principios a que obedece el desarrollo mental del individuo” (Baldwin, 1907:13)

¹⁰ Definido por el autor como: “ el cual trata, mediante el examen analítico e inductivo de la sociedad, de encontrar los principios de su organización y los modos de desenvolvimiento, comparando los resultados con los de la psicología social” (Baldwin, 1907:14)

se encuentra en organización social con sus semejantes que puede llamarse Psicogenético.

2- Ni fuerzas biológicas y sus resultados ni la vida animal en cuanto hacen ver los antecedentes de las fuerzas sociales y de las instituciones humanas, método que puede llamarse Biogenético” Baldwin, (1907:14)

Hay una notoria similitud entre el tratamiento metodológico empleado en el estudio de Piaget y el propuesto por Baldwin, y como veremos más adelante, esta metodología influirá también en la obra de Lawrence Kohlberg. Baldwin describe diferentes momentos evolutivos en que el niño incorpora a su yo los otros sociales. Esta evolución tiende a mayores grados de conciencia social, resultado de mecanismos de aprendizaje como la imitación y los procedimientos coactivos. Diferencia los niveles de conciencia de las reglas para la acción y la conducta:“(…) encontramos los géneros de acción antes expuestos en detalle: la acción impulsiva, la inteligente y la reflexiva o ética” Baldwin, (1907:507). También aquí puede observarse la correspondencia de ideas con Piaget, específicamente en la orientación del estudio evolutivo a la capacidad del niño de alcanzar mayores estados de conciencia hacia un sentido ético de la conducta moral:

“(…) imaginar una forma de sociedad edificada sobre la base simplemente de un sistema de reglas sociales convencionales que todo ciudadano debe siempre observar. Entrañaría esto estrictamente una sanción social; las reglas serían civiles, podrían ser coactivas, pero no necesitarían ser éticas. Semejante sociedad carecería precisamente de la única cosa que hemos encontrado esencial en la sociedad humana, considerada como una organización progresiva, y la que han omitido las teorías tradicionales de la sociedad humana, que asimilan la ley a la convención, y la conformidad a la conveniencia y a la utilidad. Lo que faltaría precisamente es el principio de desenvolvimiento, el continuo trueque de influjos personales entre el

hombre y el grupo. La sociedad se ha desarrollado en virtud de este proceso de cambio. Como el individuo. Y en el individuo, eso es lo que llamamos su desarrollo ético.” (Baldwin, 1907:513-4)

Las concepciones de Durkheim y de Baldwin en relación con nuestro tema ponen a la vista la lógica del desarrollo posterior de Piaget, plasmado en El criterio moral en el niño (1971 orig. 1932). Piaget inicia su estudio con la siguiente afirmación: “En esta obra no se encontrará ningún análisis directo de la moral infantil tal como se vive en la escuela, en la familia o en las sociedades de niños. Lo que nos hemos propuesto estudiar es el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales” (Op. Cit. 1971:7). Así, el objeto de estudio, se acotará al análisis de los juicios morales considerando los mismos independientemente de su naturaleza social y motivacional que serán tratados en dos niveles:

- (1) La práctica de las reglas: “la manera como los niños de las diferentes edades aplican efectivamente las reglas” (Op. Cit. 1971:10)
- (2) La conciencia de las mismas: “la manera como los niños de las diferentes edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía” (...) “Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, efectivamente, las que permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales” (Op. Cit. 1971:10).

El estudio de Piaget consiste en identificar el nivel operatorio del niño, con el fin de analizar la correspondencia entre práctica y conciencia de las reglas, cuyos datos le permiten interpretar la noción de juicio moral en diferentes edades evolutivas. En su perspectiva, la conciencia de obligación de la regla -

entendidas como el “producto de la cooperación entre iguales” (Op. Cit. 1971:51)- se da a través de la presión que ejercen los adultos (especialmente los padres) sobre los niños. La génesis de la regla colectiva estará así determinada por (...) “la presión adulta más la acción colectiva” (Op. Cit. 1971:43), aunque señala que “el pensamiento va siempre atrasado respecto a la acción y la cooperación tiene que ser practicada durante mucho tiempo para que sus consecuencias puedan ponerse en claro a través de la reflexión” (Op. Cit. 1971:51).

El proceso evolutivo descrito va de un estado egocéntrico a formas cada vez más descentradas por parte del niño, ligadas a su capacidad de tener puntos de vistas acerca de los otros.

Para realizar su estudio Piaget utilizó una particular metodología para la obtención de datos: seleccionó una acción pautada que los niños de diferentes edades estuvieran realmente motivados a realizar, el juego de bolitas (canicas). Preguntó a una veintena de niños entre 4 y 13 años cómo se juega a las bolitas (práctica) y para obtener datos relativos a la conciencia de la regla les solicitó a los niños que inventen una nueva regla. Sus conclusiones pueden sintetizarse en el siguiente cuadro:

	Práctica de las reglas	Conciencia de las reglas
Primer Estadio Motor e individual	Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero individuales. Reglas motrices y no reglas propiamente colectivas	La regla no es coercitiva. Es puramente motriz
Segundo Estadio Egocentrismo	El niño imita las reglas que recibe del exterior pero no coordina las mismas con otros niños	La regla es considerada sagrada e intangible de origen adulto y de esencia eterna.
Tercer Estadio (7 u 8 años) Cooperación	El niño comienza a considerar las reglas como forma de control mutuo. Las mismas son consideradas unificadas para todos	La regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo que es obligatorio respetar.
Cuarto Estadio (11- 12 años) Codificación de reglas	El código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera	

Según el propio Piaget

“La correlación indicada entre los tres estadios del desarrollo de la conciencia de la regla y los cuatro estadios relativos a la práctica efectiva de las reglas, no es más que una correlación estadística, es decir, muy general, aunque a grandes rasgos creemos seguro que existe relación.” (...) “La regla colectiva, es en primer lugar, algo exterior al individuo y, por consiguiente, algo sagrado, después se interioriza poco a poco y aparece en esta misma medida como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma. “

(Op. Cit. , 1971:22).

Según el investigador suizo, la moral infantil tendría dos aspectos, uno relativo a (1) la subordinación del niño con respecto a las reglas y otro tocante a (2) la comprensión de las reglas como formas de regulación colectiva que tienen el fin de la cooperación mutua. Cuando el sentimiento de obligación hacia las normas emerge (aproximadamente a los 5 años), los niños han alcanzado el nivel de heteronomía caracterizado por una aceptación rígida de las órdenes y normas de las personas adultas que son consideradas externas, fijas, estables y absolutas. Un aspecto central de la orientación heterónoma es la relación unilateral de obediencia del niño con el adulto que es concebido como un ser con poder omnisciente, vital y sobrenatural. Por tanto, los conceptos de autoridad son unilaterales y centrales en la relación con el adulto. El nivel final se caracteriza por la autonomía, en el que la naturaleza de la obligación de respetar las reglas proviene del respeto que los niños tienen hacia el grupo del cual forman parte y del que son miembros en igualdad de condiciones. Ahora no aceptará como absolutos los dictados de las autoridades adultas sino que los filtrará a través de las normas generadas por el grupo usando los principios de respeto mutuo y cooperación. Gracias a estas experiencias los niños construyen

juicios morales independientes basados en principios morales contruidos por si mismos en mayor medida que por normas moralmente aceptables cuando por alguna razón no consideran legítima a las autoridades de las que proceden.

Resumidamente, el aporte de Piaget, discutible en diferentes aspectos, tiene el innegable interés de haber puesto sobre el tapete el hecho de que (1) los juicios morales se aprenden [y por lo tanto se enseñan], así como la idea de que (2) el ámbito fundamental de esa enseñanza está situado en la vida social, en la que es fundamental (3) el rol de los adultos en el establecimiento de la obligación.

2.2 Teoría de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg: La teoría del desarrollo moral de Piaget es reelaborada o continuada en los estudios de Kohlberg, quien no sólo incorpora (1) la concepción de estadios elaborados por el suizo acerca del juicio moral, sino también (2) los aspectos del planteo general y el modo de trabajar de Baldwin¹¹, junto a (3) la noción de interacción simbólica de George Mead y (4) a la idea de justicia de John Rawls.

La asimilación de estas concepciones –particularmente la de Rawls- a su teoría es fundamental, pues le permite incorporar a los estadios de desarrollo moral la noción de justicia: “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (Rawls, 1979:19). Kohlberg toma la afirmación de Rawls como eje conceptual de su teoría, entendida - la justicia - como la posibilidad del individuo de formular principios universales a través de juicios morales vinculando criterios formales

¹¹ En este aspecto se observa también similitud con las afirmaciones de Baldwin. Jacob Gewirtz (1991:3) expresa: “En los escritos de Baldwin, Larry (por Kohlberg) encontró las nociones de epistemología genética y en los estadios de juicio moral, y los conceptos de esquema, asimilación y acomodación. Él también identificó en James M. Baldwin (1897) el proceso de imitación como básico en el self (ambos ego y alter)”

con criterios éticos. Considera, así, la existencia de un paralelismo entre desarrollo y organización del juicio lógico y del moral. Para elaborar su teoría comienza revisando los estadios propuestos por Piaget y avanza sobre el pensamiento moral de los adolescentes considerando a los niños como filósofos que activamente construyen sus propios mundos y en él, el significado de sus acciones y sus instrumentos de conocimientos (DeVries, 1991, citado en Gewirtz, 1991).

A diferencia de Piaget, Kohlberg utilizó una metodología que consistía en la presentación de dilemas morales sobre los que los sujetos debían tomar una decisión que implicaba diferentes valores, y cuyas respuesta tipificaba en cada uno de los estadios correspondientes. De los tres estadios propuestos por Kohlberg los dos primeros, (1) el pre-convencional y (2) el convencional se caracterizan por el paso de una relación de tensión entre los deseos del niño y el temor al castigo a una creciente autonomía apoyada en el control de su propia conducta y en pos de un acuerdo con los otros. Este estadio convencional está centrado en la conciencia de la perspectiva de los otros como parámetro de referencia del sistema social. En el último estadio (3) pos-convencional, el individuo tiene la capacidad de emitir juicios morales de valoración universal más allá de las convenciones del sistema social. Para Kohlberg dichos juicios están basados en principios éticos referidos a la justicia, la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de las personas.

En síntesis, en la teoría de desarrollo cognitivo de Kohlberg, el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación "interna" ha logrado madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores y tiende a actuar de acuerdo con ellas.

2.3 ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS DE PIAGET Y KOHLBERG:

Centraremos el análisis de las teorías de Piaget y Kohlberg en tres aspectos que no son relevantes a la exposición del marco interpretativo de esta tesis pero son necesarios plantear debido a la importancia de ambas propuestas en el tratamiento de la temática.

1. La visión universalista del conocimiento moral.
2. La asunción del conocimiento prescriptivo asociado al desarrollo de los juicios morales.
3. El rol de la sanción en la formación de los juicios morales.

2.3.1 Advertimos que ambas teorías denotan un esfuerzo por integrar comprensivamente conceptos de diferentes disciplinas con el fin de formular explicaciones en las cuales es posible identificar el desarrollo de los juicios morales en sus diferentes momentos evolutivos. Adaptar o trasladar conceptos originados en la sociología o la filosofía para ser abordados desde una perspectiva psicológica tiene como riesgo extraer solamente el espectro de significados que el término seleccionado ha recortado. En este sentido observamos que Piaget, toma el sentido positivista de la sociología de Durkheim en tanto, Kohlberg direcciona la evolución de los juicios morales al concepto de justicia de Rawls. Reducir las concepciones de las personas acerca de lo moral a categorías originadas en disciplinas como la sociología o la filosofía del Derecho impide analizar las conductas reales interiorizadas con respecto a lo que se debe y no se debe realizar. Como expresa Wertsch, J. (1998:25), en relación con la transferencia de conceptos entre diferentes disciplinas, *“se trata de vincular sin reducir una perspectiva con otra”*. Este aspecto ya fue planteado por el mismo Baldwin, quien señaló la dificultad de la

psicología de considerar nociones de otras disciplinas, especialmente en el tratamiento de conceptos propios de la sociología desde una perspectiva psicológica¹². En cierta manera, tanto Piaget como Kohlberg, hacen una reducción de la complejidad de la problemática a los conceptos que a priori han considerado. La consecuencia es, a nuestro entender, la dificultad que estos modelos tienen para explicar la diferencia entre verbalizar un juicio moral, aceptándolo como un estado de conciencia de la moral universal y las prácticas sociales. Limitar el conocimiento de lo moral a los juicios morales, evaluados a partir del concepto de justicia universal, impide considerar un conjunto de fenómenos que están íntimamente vinculados, como son, entre otros, la naturaleza de la trasgresión, la motivación para aceptar determinadas normas sociales, el control de la propia conducta, las justificaciones morales de la conducta según la percepción que el sujeto tiene de la situación. El dominio de conocimiento de lo moral es un fenómeno demasiado complejo para reducirse a la posibilidad de expresar juicios morales referidos a la noción de solidaridad social o de justicia. Por otra parte, la validez de los principios universales de justicia son discutibles, ya que son considerados por diferentes autores como una visión occidental y masculina debido a que a menudo las justificaciones acerca de las decisiones en conflictos morales argumentan en un sentido que justifique su práctica, cualquiera sea esta (Bandura, 1991; Gilligan, 1982; Haste, 1990). Aún más, el concepto universal de justicia es un concepto que no tiene consenso entre los especialistas, como bien expresa, Hans Kelsen en *¿Qué es la Justicia?* (trad. 1981:119):

¹² Baldwin expresa en su introducción “ mi objeto, en el presente ensayo, es investigar hasta qué punto aplicarse a la evolución de la sociedad los principios del desenvolvimiento del espíritu individual. Siendo ésta la tesis principal, se presentan, naturalmente, dos investigaciones: cuáles son los principios a que obedece el individuo en su vida mental – principios de organización, desenvolvimiento y conducta- y cuáles son los principios adicionales, si los hay, que la sociedad presenta en sus formas de organización, progreso y actividad.” (Op cit. 1907:13)

“Comencé este estudio con el interrogante: ¿Qué es la justicia? Ahora, al llegar a su fin, me doy cuenta que no lo he respondido (...) En rigor, yo no sé ni puedo decir qué es la justicia, la justicia absoluta, ese hermoso sueño de la humanidad. Debo conformarme con la justicia relativa; tan sólo puedo decir que es para mí la justicia. (...) la justicia es para mí aquello bajo cuya protección puede florecer la ciencia y, junto con la ciencia, la verdad y la sinceridad. Es la justicia de la libertad, la justicia de la paz, la justicia de la democracia, la justicia de la tolerancia.”

La apropiación de conceptos teóricos de otras disciplinas, por parte de Piaget y Kohlberg, ha permitido el desarrollo de la explicación evolutiva de los juicios morales, pero también ha limitado la posibilidad de incluir otros factores que influyen en el aprendizaje de lo moral como son las variables sociales, situacionales y motivacionales. Ambas teorías priorizan la explicación del tipo de juicio moral que puede “pensar” un individuo en diferentes momentos evolutivos, pero el alcance explicativo de éstas teorías se ve limitado a la hora de dar cuenta de cómo un individuo ha podido llegar a determinado juicio moral y especialmente, cómo influye el juicio moral en la acción real.

2.3.2. Tanto Piaget como Kohlberg analizan los juicios morales independientemente de los contenidos sociales en los que las personas están inmersas. No se toma aquí en cuenta el contenido del juicio moral, sino su forma lógica. Para ambos el juicio moral expresa una instancia de reflexión o toma de conciencia después de determinadas experiencias del niño o adolescente en el intercambio con otras personas, pero una vez categorizado, el tipo de juicio es asociado a un determinado estadio sin volver a la reconstrucción de la experiencia para analizar los factores que inciden en su

formación. Se considera así la conducta moral dependiendo exclusivamente de un dominio del pensamiento (dilemas morales, juicios hipotéticos, etc.). En la medida de que el interés se centra en establecer juicios morales que vayan más allá de las influencias sociales, esto es, que expresen argumentos propios de una moral universal despegándose de lo particular, lo que se está evaluando son los tipos de razonamientos frente a valores - lo que se debe y no se debe- y no frente a acciones sociales, entendidas como significados socialmente compartidos. En este marco, las convenciones sociales reales y los enunciados prescriptivos propios de las ciencias jurídicas se posicionan en un nivel intermedio de desarrollo, el estadio convencional. Las personas raramente actúan usando el nivel más alto de juicio moral, el posconvencional (Rest, 1973, Locke, 1980). Es decir, importa más el estado ideal que el real.

Si estamos interesados en comprender la enseñanza de las normas, ya sean morales, sociales o jurídicas, tenemos que distinguir, que toda prescripción implica una tensión entre lo normativo, lo que es deseable y la acción individual en una situación concreta. Esta tensión la encontramos entre los contenidos informativos de las normas, lo que ellas nos obligan, prohíben o facultan, en relación a la visualización e importancia que las mismas tienen socialmente, o lo que el Derecho positivo prescribe, y no en la habilidad cognitiva para resolver dilemas de situaciones hipotéticas que tratan estados ideales de valores.

La motivación está íntimamente vinculada a la significación que determinada acción tenga para el individuo. No dejamos de actuar bien o mal por la prescripción sino que estamos motivados a actuar bien o mal en función del significado de la acción en una situación concreta. Una teoría de la moralidad, según Bandura (1991), requiere un marco más amplio que el que le proporciona un enfoque como el de Kohlberg ya que no se trata solamente de habilidades

cognitivas sino de habilidades de conciliación entre lo individual y las expectativas sociales en un contexto dinámico, que es donde cobran sentido. En este sentido, Damon afirma (1981:162-163):

“El niño no deriva las categorías del mundo- ya sea social o físico – en un estado de aislamiento social, sino que se desarrollan en el transcurso de innumerables intercambios sociales. En el curso de estos intercambios sociales, la atención del niño se centra en ciertos aspectos de las relaciones sujeto-objeto que tienen un significado social y cultural especial. De este modo, el desarrollo cognitivo del niño está guiado continuamente por el contexto social en el que se presenta y se crea todo conocimiento”.

El estudio muestra que la naturaleza de la comprensión de las normas no implica una construcción individual sino que la construcción del significado que esa norma expresa se da en las continuas negociaciones y comunicaciones con los otros sociales. Es esta la razón del poco interés que éstas teorías muestran frente a las variables sociales y situacionales que influyen en la formación de los juicios morales, así como las acciones coactivas que generan estados emocionales, a tener en cuenta frente a todo tipo de juicios prescriptivos (Bandura, 1986, Haste, 1990). Una teoría de lo moral debe poder explicar cómo es el razonamiento moral en conjunción con otros factores psicológicos y sociales ya que los juicios son, solamente, las verbalizaciones del nivel de habilidad cognitiva que un sujeto ha adquirido con respecto a un dominio de conocimiento (Bandura, 1991). Los estadios del desarrollo moral determinan las razones de las acciones pero no explican cómo y por qué estas se desarrollan. De este modo, la conducta relativa a las prescripciones sociales es un fenómeno complejo que no puede reducirse a los juicios morales que esa persona tiene la

capacidad de verbalizar. Helen Haste (1990:164) afirma en referencia a las teorías de Piaget y Kohlberg

“se les ha criticado el hecho de adoptar una posición esencialmente absolutista en sus estadios finales de razonamiento, en el pensamiento moral y lógico, reflejan un marco universal para la conceptualización dentro de estos campos. Esta perspectiva no dejaría espacio para el análisis de los procesos dialécticos que llegan a ser evidentes cuando se adaptan a una perspectiva más amplia de los factores sociales e históricos en el desarrollo individual”.

Este es quizás uno de los aspectos más criticados de ambas teorías, el tratamiento de los juicios morales como enunciados prescriptivos y centrando el análisis en su formación sin preocuparse por la significación de los contenidos en la trama social.

2.3.3. Un aspecto, en el que tanto Piaget como Kohlberg no se han detenido es en el rol de las sanciones como parte del mecanismo de aprendizaje de los juicios morales. Suponemos que esto se debe a que el interés de ambos se centra en descifrar la habilidad lógica de los niños sobre el nivel alcanzado en cada estadio y no en cuáles han sido las estrategias de aprendizaje social para alcanzar dicho estadio. Esto explica, a nuestro entender, la poca importancia que le han asignado al rol de los procedimientos inhibitorios o las sanciones en la construcción de este tipo de juicio. Considerar los procedimientos inhibitorios como parte constitutiva de los juicios morales o mejor dicho, como una proposición que condiciona su cumplimiento, ya sea por temor o amenaza, implica analizar las situaciones concretas en que se producen. De hecho, tanto en el análisis de los sistemas de normas sociales o sistemas expertos de normas, como son las normas jurídicas, como en el análisis de las prácticas de control de

la conducta de los individuos –las sanciones- son relevantes para la comprensión de su aceptación y cumplimiento.

Podríamos afirmar, que tanto Piaget como Kohlberg, tienen una visión optimista o prosocial, ya que suponen que en el proceso de aprendizaje de este tipo de conocimiento social no se requiere de procedimientos inhibitorios o que éstos no implican un control de la propia conducta por parte del individuo. Si bien mencionan los tipos de sanciones en los diferentes estadios, no toman este fenómeno como parte del mecanismo de aprendizaje. En parte, como mencionamos anteriormente, el interés de ambas explicaciones se centra en la adquisición de determinadas metas, los estadios de los juicios morales y no en la reconstrucción de las prácticas sociales.

La utilización de acciones coercitivas, ya sean castigos o amenazas, es una de las estrategias principalmente utilizadas para el aprendizaje de las normas en la socialización primaria y en los sistemas jurídicos¹³, ya sea por la amenaza de su potencial aplicación -o por su efectiva aplicación- como por el sentido ejemplar que emanan.

Históricamente el cumplimiento de las normas se apoya en la existencia de un conjunto de sanciones que tienen la finalidad de disuadir al individuo de incurrir en acciones no permitidas. No es conveniente suponer, como los conductistas clásicos, que la única forma de aprender conductas sociales sea a través de estímulos adversivos, sin embargo, el sentido común nos muestra y, lo veremos más adelante en este estudio, que en situaciones de vida cotidiana los mecanismos explícitos más utilizados por los padres y maestros son las amenazas, los castigos y las explicaciones causales de las consecuencias

¹³ Es interesante mencionar el trabajo de Ulises Schmill Ordóñez (1999) *La reconstrucción pragmática del Derecho*, en la que intenta a partir de la teoría del mandato de Skinner, describir proposiciones jurídicas que incluyen unidades comportamentales de la sanción. (N de A.)

negativas de las acciones. El sistema jurídico, en gran medida, logra el control social a través del temor que provoca en la población el cumplimiento de las sanciones y la exhibición ejemplar de dos tipos: individuos que la justicia ha castigado por sus delitos o bien individuos que muestren una conducta socialmente intachable. Bandura (1986) ha avanzado sobre esta temática, analizando los mecanismos de autorregulación de la conducta a partir de la capacidad de los individuos de interiorizar las sanciones y la observación vicaria de modelos. Este autor señala que el éxito de la socialización es poder sustituir el control externo por el interno y consecuentemente distingue (1) la represión social de (2) la represión interna, conceptos que desarrollaremos en el capítulo 7.

Alf Ross (en Vernengo R. 1988:180) señala que:

“la sanción es un acto de fuerza, ejecutado por un sujeto sobre otro, cuyo temor motiva al eventual sancionado a actuar de tal manera que evite la desaprobación social. La desaprobación puede estar institucionalizada, en cuyo caso hablamos de sanciones jurídicas; o tratarse de la desaprobación cumplida por la propia conciencia del sujeto, en cuyo caso las denominaremos sanciones morales”.

Las sanciones funcionan como inhibidores de las conductas y son parte condicionante de la norma ya que señalan a los individuos que una conducta contraria a la norma es condición para que se aplique la sanción.

Es interesante la propuesta de David Garland (1999) con respecto a la noción de castigo. Garland intenta encontrar un punto medio entre la visión emotiva, propia de la sociología de Durkheim y la visión conspiradora de Foucault. La esencia del castigo no es la racionalidad ni el control instrumental, sino una emoción irracional, irreflexiva, determinada por el sentido de lo sagrado y de su profanación. Para él, es la expresión directa de la conciencia colectiva, lo que

permite promover la solidaridad y la cohesión (Garland, 1990:8-9). De esta manera, el castigo se convierte en un fenómeno moral que es a la vez un asunto de emoción psicológica individual y de moralidad social o colectiva - en el sentido de Durkheim - que permite comprender la vida moral de la sociedad y su forma de operar (Garland, 1999: 51, 65 y 103).

Se observa así, que tanto el planteo de Piaget como de Kohlberg han omitido un componente importante, la sanción, que permite comprender la situación de aprendizaje de toda norma, sea esta social, moral o jurídica. En la formación de un concepto prescriptivo¹⁴ consideramos que no podemos omitir a la sanción como un aspecto constitutivo. El prototipo¹⁵ conceptual de este tipo de enunciados necesariamente debe incluir a la sanción. Decimos entonces que el control de la conducta individual no se comprende como resultado de reflexiones morales -como opinan en gran medida Piaget y Kohlberg - sino en la evaluación que los individuos realicen como consecuencia del efectivo cumplimiento de la sanción. Basta un simple ejemplo: el nivel de cumplimiento de las normas de tránsito es correlativo al conocimiento de los individuos de la efectiva aplicación de las multas antes que a la reflexión acerca de los beneficios sociales de estacionar o no en lugares prohibidos o el uso o no de los cinturones de seguridad. Lamentablemente en nuestra sociedad tenemos muchos ejemplos de este tipo.

Si bien tanto para Piaget como para Kohlberg en el primer estadio o pre-convencional el cumplimiento de las normas se da por temor al castigo, en la etapa posterior el temor se encarna en la no-aceptación del grupo de pares (estadio convencional) y finalmente en el estadio post-convencional el individuo entiende la aceptación de los juicios morales sobre la base de ciertos

¹⁴ Definimos a un enunciado prescriptivo como aquellos que están precedidos por un modalizador deóntico: prohibido, permitido u obligado. (N. de A.)

¹⁵ En el sentido de Eleanor Rosch. 1999

principios o valores universales independientes de las sanciones de los hombres. Para esta tradición, el conocimiento es un producto estrictamente individual que depende de la complejidad de los procesos cognitivos que el individuo aplica para la construcción de lo real. Así, entonces la realidad se construye activamente a través de la aplicación y el reajuste de las habilidades cognitivas del sujeto con el contexto.

3. ENFOQUES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

Reseña de la psicología cognitiva: Definimos a la psicología cognitiva como un conjunto de teorías de carácter experimental que tienen como objetivo indagar sobre los procesos de la mente humana relativos al aprendizaje, almacenamiento y aplicación de la información. Cada teoría conforma un segmento diferenciado, pero no aislado, ya que se complementan a pesar de partir de distintas perspectivas, sean organicistas¹⁶, computacionales¹⁷ o narrativas¹⁸ y comparten criterios teóricos acerca del objeto de estudio, el origen, la estructuración y la organización del conocimiento en la mente humana, así como criterios metodológicos en cuanto a la corroboración empírica de las explicaciones propuestas. Los estudios acerca de la mente van desde explicaciones referidas a la organización y el desarrollo neuro-psicológico de la información a comparaciones entre la mente humana y la computadora como sistemas funcionales análogos, pasando por la capacidad de resolución de problemas, la actividad mentalista en la comprensión del mundo, la adquisición

¹⁶ Se denomina metáfora organicistas a aquellos enfoques que definen al comportamiento humano como un conjunto de conductas observables condicionadas a una serie de estímulos y respuestas

¹⁷ Se denomina metáfora computacional a aquellos enfoques que establecen una analogía entre la mente humana y la computadora.

¹⁸ Se denomina metáfora narrativa a aquellos enfoques que consideran que la mente humana como una función generadora de historias, cuya estructura, funciones y sobre todo su significado, conforma las representaciones cognitivas de los individuos.

experta de conocimientos relativos objetos externos -sean sociales o físicos-, el rol de la motivación en el proceso de formación de conceptos, la influencia de la situación y de la cultura en la representación de los conceptos, el análisis de procesos psicológicos superiores como el lenguaje, la atención, la memoria, la comprensión lectora, entre otras temáticas.

Nuestro interés en estos enfoques se centra en los estudios relacionados con la adquisición y utilización del conocimiento de origen social y en particular con el modo en que las variables sociales y culturales influyen en las representaciones cognitivas de las personas. En este sentido, adherimos a la idea de que es imposible analizar cualquier objeto de estudio de las ciencias sociales sin definir que el hombre es hombre por la cultura (...) "la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa." Geertz, (versión castellana 1992:27). Dentro de este enfoque la cultura no es una variable a tomar en cuenta para dar explicaciones a los procesos cognitivos del hombre sino parte constitutiva de los mismos. Retomando la idea de Geertz, Bruner afirma que no hay mente fuera de la cultura, dado que es ella la que permite la construcción de significados a la vez que constituye el soporte de nuestros procesos mentales superiores. Por otra parte, es (...) "es en virtud de nuestra participación en la cultura, que el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significados e interpretaciones." Bruner (1990:29). La búsqueda consiste en identificar en las formas narrativas que los individuos comparten,

los significados que resultan significativos para ellos y que constituyen el punto de partida para la comprensión de los estados mentales.

Una psicología orientada culturalmente permite establecer nexos relacionales entre lo que se hace y lo que se dice en el proceder normal de la vida. La unidad de análisis - en este contexto - debe definirse como una acción situada (situada en un escenario cultural y en los estados intencionales de los participantes).

Un estudio sobre las formas de transmisión de un objeto de conocimiento social, como son las normas sociales, necesariamente nos lleva a plantear cuál es el papel de la cultura en este proceso. La cultura permanentemente aparece en las personas como un conjunto de criterios que orientan y dan sentido a la acción social, en forma de valores, creencias y prácticas sociales. Constituyen de esta manera, un conjunto de conocimientos indispensables para el ingreso y permanencia de un individuo al grupo. Los valores permiten a los individuos conocer los grados de preferencia de los significados sociales que una acción tenga. Las creencias son las narrativas populares que los individuos comparten y, finalmente, las prácticas sociales constituyen las acciones colectivas que regulan y pautan la vida en común. De ello se deriva que existen tantas culturas como sistemas de valores, creencias y prácticas sociales. En el análisis de las narraciones que conforman la psicología popular, la cultura cobra vida en cada uno de los sujetos. Bruner afirma que en la conformación de conceptos – tanto los referidos al mundo real como al mundo posible- las personas han previamente filtrado los mismos de acuerdo a la narrativa particular de cada cultura. Es decir, la capacidad de conocer de un sujeto esta limitada a los formatos culturales que previamente ha aprendido. Por lo tanto, las acciones preferidas, las creencias aceptadas y las prácticas sociales determinan una particular forma de conocer que vinculará a los individuos entre sí y a una cultura determinada.

Con respecto al conocimiento social, las dos perspectivas más influyentes en las últimas décadas han sido la psicología social cognitiva y la psicología de la cognición social.

Como bien expresan Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993) la psicología social se nutrió de los resultados encontrados en la psicología cognitiva: la memoria, la percepción y la organización de la información pasan a ser constructos centrales de la psicología social. De esta manera, a fin de desligarse de su origen conductista, la psicología social evita reducir sus conceptos a lo externo y lo observable, en tanto que la psicología de la cognición social intenta evitar la reducción de la vida social a procesos exclusivamente mentales.

Para la psicología de la cognición social¹⁹, las personas son procesadores activos de la información. La realidad varía con el modo en que ésta se procesa, hasta el punto de suponer que existirían tantas realidades como individuos. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993:41) sintetizan de la siguiente manera los principios:

1. El efecto de los estímulos percibidos depende de cómo son categorizados e interpretados por el receptor.
2. Toda información es organizada y es sometida a procesos de selección y simplificación.
3. Esta información guía no sólo el comportamiento de los individuos, sino también el modo en que se procesan las futuras informaciones.

Pozo (1996) distingue tres tipos de aprendizaje social, la forma más simple corresponde a la adquisición de habilidades sociales, continúa con el

¹⁹ En una primera instancia asume que toda conducta social puede explicarse desde el punto de vista del procesamiento de la información. Se mantiene una concepción de conocimiento como producto de un razonamiento formal. A partir del desarrollo de la psicología de la cognición social se vislumbra la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento social como diferenciado del conocimiento no social a fin de analizar y abordar la especificidad del conocimiento social

aprendizaje de actitudes y alcanza su mayor complejidad en la formación de representaciones sociales.

Las habilidades sociales implican conocer los códigos de interacción, de comunicación y la destreza para afrontar situaciones conflictivas. Este aprendizaje se da a través del proceso de socialización y el mecanismo usual es el aprendizaje por modelado. En todas las culturas, los niños adquieren y modifican patrones complejos de comportamientos, conocimientos y actitudes a través de la observación de los adultos. Bandura (1976, 1986) señala que afortunadamente, en la mayoría de las sociedades, gran parte de las conductas humanas se aprenden por observación de modelos. Estos modelos proveen a los niños un repertorio de tipos comportamentales que permiten incorporar formas de acción social. Los primeros estudios de Bandura y sus colaboradores (Bandura y Walters, 1974) tenían como objeto determinar el aprendizaje por observación de conductas de tipo agresivas. Éste y otros estudios han permitido conocer diversos mecanismos de aprendizaje orientados a promover nuevas conductas, inhibir o desinhibir conductas previamente aprendidas, facilitación o incremento de la estimulación ambiental y activación de las emociones (Rivière, A., 1992).

Existen procesos subyacentes al aprendizaje por observación de modelos. Estos son:

1. El grado de atención del observador a las actividades o demostraciones del modelo.
2. La capacidad de codificación simbólica y retención de esas actividades.
3. La habilidad para la reproducción de la conducta.

La eficacia del aprendizaje por observación requiere igualmente ciertas condiciones por parte del modelo:

1. El atractivo que posea el modelo para observar.
2. El valor funcional de la conducta modelada.

De los aspectos mencionados en este breve panorama de la psicología cognitiva, tomaremos para nuestro trabajo aquellos directamente relacionados con el análisis del proceso de transmisión de normas sociales en contextos cotidianos.

Para ello tendremos en cuenta particularmente los siguientes aspectos:

1. La valoración social que la norma tiene para el modelo.
2. Las expectativas del modelo ante el cumplimiento de la norma por parte de su hijo.
3. La situación cotidiana en que se desarrolla la transmisión.

Para que este tipo de aprendizaje se produzca pueden distinguirse tres tipos de incentivos: directos, vicarios y autoproducidos. Los directos son aquellos incentivos que recompensan la propia conducta. Se habla de incentivo vicario cuando observamos que otra persona obtiene una recompensa al realizar una determinada conducta y tendemos a imitarla. Finalmente, llamamos incentivos autoproducidos a aquellos que dependen de la autorregulación de la conducta, es decir que provienen de motivaciones internas o autogeneradas. Naturalmente, la evaluación que los individuos hacen de su propia conducta condiciona su acción futura. Los modelos de conducta provistos deberían generar en el individuo condiciones para la regulación de su propia conducta a través de incentivos autoproducidos adecuados al contexto social sin demasiadas intervenciones externas. Por lo tanto, el éxito del proceso de

socialización dependerá de la internalización paulatina de las conductas, independientemente de las acciones coercitivas externas.

La teoría cognitiva social considera que el sujeto que aprende es un predicador activo de las señales del medio y no un mero autómatas que forma asociaciones.

El segundo tipo de aprendizaje social es el aprendizaje de actitudes que son definidas como “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, una persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” Sarabia (1992:137, en Pozo, 1996: 248). A diferencia de las habilidades sociales las actitudes implican valoraciones del conocimiento social. El proceso de aprendizaje de actitudes es el modelado. Todas las personas adoptamos las preferencias y valoraciones de los modelos que hemos recibido, pero la valoración del conocimiento social no solamente depende de aspectos representacionales sino de una identificación con el modelo, como anteriormente mencionamos. De este modo, las actitudes de los agentes sociales adquieren un valor predictivo para los niños fundado en las señales del medio con respecto a las conductas preferidas.

El aprendizaje social complejo está determinado por la formación de representaciones sociales. Este término ha sido acuñado por Serge Moscovici²⁰ con la finalidad de analizar las ideas, las prácticas sociales y los sistemas de valores que comparten los adultos de un mismo grupo sobre distintos aspectos de su mundo social con el fin de desentrañar la función que estas representaciones cumplen y cómo se elaboraban, es decir, un término que estableciera un “lazo estrecho entre las ciencias psicológicas y las ciencias sociales” (Moscovici, 1995:8).

²⁰ Moscovici, S. (1961) El psicoanálisis: su imagen y su público

La teoría de la representación social se origina por la necesidad de conciliar sujeto y objeto social: “ella recupera un sujeto que a través de su actividad y relación con los objetos del mundo construye tanto el mundo como a sí mismo” (Guareschi, 1995:19), dejando de lado la dicotomía sujeto y sociedad para analizar la relación entre ambos. Las representaciones sociales se componen tanto de las elaboraciones colectivas que vienen dadas, como también de las interacciones y las experiencias de los individuos con esas realidades sociales, sobre las que se construyen representaciones. Robert Farr (1995:46) afirma que “las representaciones están presentes tanto en el mundo como en la mente, y que ellas deben ser investigadas por ambos contextos”. Considerar la realidad social como parte integrante y constituyente del individuo fue un cambio de enfoque con respecto a las posturas clásicas de la psicología social experimental²¹ de tradición norteamericana, centradas en el estudio de individuos y la sociedad. Las implicancias de este nuevo concepto teórico determinan la necesidad de un cambio en la práctica de la investigación basado en técnicas de recolección de datos que permitan la identificación de las representaciones sociales de los individuos. Es importante resaltar que las problemáticas planteadas deben ser significativas dentro de la cultura. Como expresa Robert Farr, (1995:46) “Solamente vale la pena estudiar una representación social si ella esta relativamente respaldada dentro de la cultura en que el estudio es realizado. Eso era ciertamente verdadero en cuanto al psicoanálisis en Francia de 1950. No sería verdadero, con todo, para el

²¹ La psicología social experimental realizaba estudios en laboratorios sofisticados e interpretados desde el punto de vista de mini teorías formuladas cuidadosamente; esta ulterior purificación metodológica demostraría que la psicología social podría ser (casi) tan rigurosa como la parte asocial de la psicología experimental. (...) Los micro- sociólogos en Estados Unidos, cuestionaron si los experimentos de laboratorio para estudiar la experiencia social humana eran adecuados, debido a su artificialidad y a las concepciones mecanicistas del hombre que dichos experimentos se decían que implicaban”. Diccionario Oxford de la Mente, (1987:971)

psicoanálisis en Inglaterra de ese mismo periodo". Toda representación social es una elaboración colectiva que construyen las personas de un mismo grupo sobre diferentes aspectos de su mundo. Estas construcciones difieren de las elaboradas por la ciencia, tanto en lo que se refiere a sus contenidos como a sus respectivos procesos de elaboración. Las generalizaciones empíricas que a partir de este término se elaboren van a estar referidas a la parcela del mundo social que el investigador recorte, por ejemplo, la representación social del dinero (Delval, 1989), la representación social de la Administración de la Justicia Argentina (Kunz, 2005), la construcción social del Zen Budismo en Inglaterra (Saito, 1994).

Las implicancias interpretativas que este concepto genera en el campo de la investigación psicológica y de la psicología social son de gran envergadura, los marcos interpretativos en que este término se ha utilizado son variados y van de perspectivas psico-culturales a enfoques constructivistas y de cambio conceptual, entre otros. Independientemente del enfoque puntual que el investigador adopte, el concepto de representación social asume el papel de una afirmación de partida para la investigación que le permite contar con una herramienta conceptual capaz de dar cuenta de la apropiación colectiva del conocimiento social.

En el análisis de las nociones involucradas en el conocimiento prescriptivo, como justificación de la pena, la imputación y la responsabilidad - nociones que implícitamente son transmitidas por los padres a sus hijos en el seno de la vida cotidiana-, observaremos el funcionamiento de estas representaciones sociales. Finalmente, consideramos que el comportamiento social no puede ser entendido exclusivamente en función de la habilidad cognitiva de cada individuo sino de un conjunto de conocimientos colectivos involucrados que

influyen directamente sobre él. Las situaciones cotidianas y el tipo de vínculo entre padres e hijos son variables a tomar en cuenta para la comprensión de la transferencia de este tipo de conocimiento.

CONCLUSIONES

Como expresamos al principio, a pesar de la gran diversidad de estudios existentes hemos intentado solamente rescatar aquellos aspectos pertinentes de algunos enfoques que nos servirán para la construcción de un modelo de interpretación para comprender la transmisión de normas sociales en contextos cotidianos, a saber:

Reconstruir el escenario doméstico en se transmite las normas sociales, ya que esto permitirá identificar el valor que el grupo le asigna a la misma.

- Incorporar en el análisis de los enunciados prescriptivos las acciones coactivas que se realizarán en caso de no cumplimiento, es decir en términos jurídicos, las sanciones.
- Aceptar la especificidad del dominio de conocimiento, caracterizado por la formación de un tipo particular de juicios característico del conocimiento prescriptivo.
- Aceptar que las limitaciones de comprensión de tales juicios son correlativas a las competencias cognitivas de los sujetos.
- Rescatar el aprendizaje social a través de la observación de modelos.
- Describir las representaciones sociales del grupo estudiado.

CAPÍTULO DOS

CARACTERIZACIÓN DE LAS NORMAS SOCIALES Y JURÍDICAS

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que en el sentido común de las personas encontramos variadas concepciones referidas al mundo social, concepciones que, explícitas o implícitas, indican modos de comprender la realidad y que se traducen en comportamientos propios de cada comunidad transmitidos de generación en generación. Quizás, el aspecto más importante de estas concepciones sea el carácter de significados socialmente compartidos que silenciosamente repercuten en la calidad de vida y que difícilmente puedan recortarse como producto de la instrucción formal, ya que son parte del aprendizaje social que se da cotidiana y naturalmente desde que nacemos en las permanentes comunicaciones y negociaciones con otras personas. Las concepciones implícitas sobre los aspectos de la vida social han sido escasamente descritas por la psicología en comparación con las descripciones realizadas en otros

dominios de conocimiento. Esta situación tal vez se deba a las dificultades que presenta encarar el estudio sistemático de algún aspecto particular de la vida social, en virtud del carácter subjetivo –y consiguientemente difícil de demarcar- de las concepciones ligadas a las circunstancias de la vida cotidiana. Según muestran los estudios que muchas de las ideas implícitas acerca de diferentes aspectos de la vida social no difieren demasiado de los elaborados por las ciencias sociales.

A lo largo de este estudio vincularemos las diferentes concepciones implícitas referidas a las prescripciones sociales con las elaboradas por las ciencias jurídicas, con el fin de describir el grado de tipicidad o de polaridad existente entre ambas.

Para desarrollar el enunciado anterior, a lo largo del siguiente capítulo describiremos (1) como entiende la psicología cognitiva la formación de concepciones implícitas. Para ello, nos parece apropiado realizar una breve introducción al movimiento sobre concepciones alternativas y cambio conceptual, que en las últimas décadas ha realizado un aporte significativo en relación a la formación y a la organización de conceptos y dominios de conocimiento en los sujetos. En especial, centraremos nuestro análisis en la formación de conceptos y en la caracterización de la existencia de dominios de conocimiento generales o específicos. En segundo lugar, (2) analizaremos los rasgos comunes y diferentes de los enunciados prescriptivos - las normas sociales y las jurídicas- de origen social o jurídico. La finalidad de ambos análisis es la de establecer parámetros comunes para la elaboración de una matriz que facilite la identificación de criterios comunes entre las normas sociales y las jurídicas con el propósito de compararlos.

1. MOVIMIENTO DE CONCEPCIONES ALTERNATIVAS Y CAMBIO CONCEPTUAL

Se denominan concepciones implícitas o alternativas²² - unidades de análisis de este movimiento- al conjunto de conceptos de un dominio de conocimiento dado, formado en la mente de las personas y necesario para ordenar, comprender y explicar la información circundante. De allí su importancia en el campo de la psicología educativa para el reconocimiento de la influencia de los conocimientos previos de las personas en el proceso de enseñanza.

1.1. ANTECEDENTES:

Es innegable la influencia que han tenido sobre este movimiento las siguientes concepciones:

- 1 - La filosofía de la ciencia.
- 2 - La teoría Piagetiana.
- 3 - Los modelos de expertos y novatos.

1.1.1 LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA:

Las explicaciones de Thomas Kuhn (1968/70) sobre el desarrollo histórico del conocimiento científico, y principalmente la noción de paradigma²³, ha influido en el movimiento de concepciones alternativas a través del establecimiento de

²² Gauld, (1987) ha encontrado veinte posibles denominaciones como “concepciones caseras”, “conocimiento informal”, “creencias ingenuas”, “teorías intuitivas”, “ciencia de los niños”, “marcos o concepciones alternativas”, “concepciones erróneas”, “preconcepciones o conocimiento previo, etc. (citado en Rodríguez Moneo, M., 1999:21)

²³ Se define “paradigma” al conjunto de leyes, hipótesis y generalizaciones empíricas aceptado por la comunidad científica. En 1970, T. Kuhn aceptando las críticas a la definición de *paradigma*, sustituyó el término por <<matriz disciplinar>> cuyos componentes son: 1. las *generalizaciones simbólicas*, son leyes y definiciones aceptadas por la comunidad, 2. los modelos *heurísticos o paradigmas metafísicos*, son un conjunto de modelos específicos que los miembros de la comunidad elaboran sobre las generalizaciones simbólicas, 3. los *valores* definidos como un conjunto de cualidades otorgadas a determinadas realidades científicas y 4. los *ejemplares* que son las instancias concretas de resolución de problemas (citado en Rodríguez Moneo, 1999:60)

la noción de “ciencia normal”, concepto que hace referencia a la existencia de un conjunto de explicaciones aceptadas por la comunidad científica – paradigma- en un momento dado. En su análisis del desarrollo histórico de la ciencia, Kuhn sostiene que las diferentes concepciones responden, no solamente, a diversos criterios de validez científica, sino también a determinadas perspectivas acerca de la relación del hombre con la naturaleza y con los otros hombres. Cada paradigma permite así el desarrollo de un conjunto de explicaciones científicas que son coherentes con los criterios definidos para ese contexto histórico. Cuando las explicaciones científicas no dan respuestas satisfactorias se plantea un problema, que, según Kuhn, suscita una revolución científica que dará origen a un nuevo paradigma explicativo.

Otro concepto empleado por la perspectiva de las teorías alternativas es el de “programa de investigación” de Imre Lákatos, que define el aspecto dinámico de las teorías científicas. Lákatos concibe la organización de las teorías científicas en torno a un “núcleo duro” o corazón de la teoría, que es preciso defender, y un conjunto de hipótesis auxiliares que constituyen un “cinturón protector” que, como su nombre lo indica, protege a la teoría central de posibles refutaciones. El programa de investigación describe así el tipo de investigación que una comunidad científica desarrolla en relación con la adopción de determinado núcleo duro como fundamento de su actividad.

Tanto el concepto de paradigma como el de programa de investigación tienen influencia sobre el movimiento de concepciones previas y cambio conceptual. Por un lado, dan cuenta de la relación existente entre un conjunto de explicaciones a partir de ideas comunes acerca de los criterios de verdad o la concepción del hombre. Por el otro, describen las resistencias por parte de la comunidad a abandonar explicaciones insatisfactorias, o bien a considerar el esfuerzo por mantener su vitalidad, en la medida en que sean útiles o

adecuadas para la comprensión de determinadas situaciones. Así como la física mecánica resulta ser un modelo teórico obsoleto en relación a la física cuántica, sigue siendo más adecuado a la hora de proceder a la realización de determinados cálculos.

En relación con el Movimiento de Teorías Alternativas, el sistema de ideas propuesto por Kuhn ha influido en algunos de los modelos de cambio conceptual que, como los estudios de Posner, establecieron una analogía entre el proceso de asimilación de los sujetos y la noción de “ciencia normal”, por un lado, y el proceso de acomodación del sujeto y el de período de revolución científica, por el otro (Rodríguez Moneo, 1999:59). Posner y otros (1982:92) señalan justamente que la mayor fuente de hipótesis relativas a las “dimensiones sustantivas del proceso por el que las personas cambian sus conceptos centrales y organizadores, desde un conjunto de conceptos a otro incompatible con el primero” radica precisamente en el enfoque proporcionado por la filosofía de la ciencia en relación a “cómo los conceptos cambian con el impacto de las nuevas ideas o de las nuevas informaciones”.

Quizás el aporte más significativo de Kuhn y Lákatos a la epistemología sea el señalar el carácter humano o de convención intersubjetiva propio de las teorías científicas, y especialmente, la forma en que se produce (1) la resistencia o “atrincheramiento” ante el cambio, (2) el paso de una concepción a otra y (3) el carácter histórico de la verdad científica. En el terreno individual, es claro que el conocimiento adquirido por una persona está vinculado a la necesidad de comprensión y solución de los problemas prácticos y conceptuales que el contexto le demanda. Mientras esas concepciones satisfagan los requerimientos no habrá necesidad de cambio. Contrariamente, es esperable un cambio conceptual en la medida en que éstas no den respuesta adecuada a las exigencias de la realidad, fenómeno que parece operar de modo análogo tanto

en el mundo de la ciencia, como en la vida individual. Este es uno de los aspectos de mayor interés, y también de mayor inquietud, para este movimiento y la diversidad de marcos interpretativos para explicarlo²⁴ es un indicador de la complejidad del problema. Los diversos modelos que describen, por un lado, los mecanismos de cambio (conflicto, analogía, metacognición, especificidad en un dominio, motivación, aplicación en diferentes contextos), y por otro, las consecuencias que el cambio conceptual produce en las personas (asimilación/ acomodación, reestructuración, enriquecimiento, revisión, adición, reemplazamiento, cambio en el dominio específico, cambio metacognitivo, etc.) no dan aún interpretaciones concluyentes acerca de este fenómeno.

1.1.2 LA TEORÍA DE PIAGET

En relación con la teoría de Piaget consideramos que es importante distinguir de dos aspectos: el estructural y el funcional. El primero, se centra en describir las estructuras generales del conocimiento en forma de una secuencia que va de estructuras simples a otras paulatinamente más complejas para finalizar en el estadio correspondiente al pensamiento científico. El segundo aspecto, el funcional, se refiere a los factores causantes del desarrollo cognitivo que se mantienen constantes a lo largo del tiempo, como la maduración, la experiencia física y social y la equilibración.

Las críticas sobre el aspecto estructural, son bien conocidas, y se basan en la caracterización de los estadios evolutivos de Piaget como estructuras universales e independientes tanto del contexto como de un dominio

²⁴ Según Rodríguez Moneo, (1999:108) “Tanto en los estudios sobre el cambio conceptual (...) como en los estudios sobre las concepciones alternativas (...) puede observarse cómo, en ocasiones, los autores se entretienen más en la búsqueda de nuevas etiquetas para describir un mismo fenómeno y en perseguir la originalidad ficticia que el acuerdo”.

conocimiento específico²⁵. En lo respecta a este último señalamiento, las investigaciones recientes indican que la construcción de explicaciones, por parte de los individuos, son cada vez más complejas y especializadas (Karmiloff-Smith, 1992, Carey, 1991).

En referencia al aspecto funcional, el Movimiento de Teorías Alternativas presta atención a los mecanismos cognitivos descritos por el científico suizo, especialmente aquellos vinculados al mecanismo de equilibración. Esta noción ha sido adoptada en numerosos trabajos sobre cambio conceptual en los cuales se asume la noción de conflicto y desequilibrio como mecanismo causante del cambio de concepciones de los sujetos (Rodríguez Moneo 1999). Es cierto que no siempre el cambio conceptual se produce por una situación de desequilibrio o conflicto - podríamos mencionar otros mecanismos como la metacognición, la especificidad de un dominio de conocimiento, la motivación, etc.-, pero la existencia de otras causantes de cambio no invalida la importancia del concepto de equilibración de Piaget.

El constructivismo piagetiano ha permitido avanzar sobre la formación de conceptos organizados en función de una estructura cognitiva operativa y mostrar como el desarrollo de esta estructura permite al sujeto la formación de conceptos más complejos. El sujeto es el protagonista de propios conocimientos y el aprendizaje se produce por la incorporación de los nuevos conocimientos a las estructuras preexistentes o bien por el cambio en esas estructuras cognitivas previas teniendo como desenlace la aparición de una nueva.

Las críticas a Piaget ponen de manifiesto básicamente dos cuestionamientos, la generalización de las habilidades intelectuales en todos los dominios de conocimiento y el pobre lugar que se le asigna al contexto.

²⁵ Hemos hecho referencia a este aspecto en el capítulo 1 de esta tesis. (N. de A)

1.1.3 ESTUDIOS SOBRE NOVATOS Y EXPERTOS

Finalmente, querríamos señalar la importancia que los estudios sobre novatos y expertos para este enfoque. Una de las líneas de investigación más interesantes en ese terreno (Chi y otros, 1982), ha sido la indagación acerca de la complejidad de las explicaciones que poseen sujetos expertos en un dominio específico en relación con las respuestas que sobre ese mismo campo dan las personas novatas. Estos estudios han arrojado algunas conclusiones de interés:

1. El conocimiento declarativo de los expertos tiene una estructura de conocimiento más amplia, organizada, precisa, integrada y coherente que el de los novatos, tanto en los aspectos cualitativos como en los cuantitativos
2. Los expertos poseen conocimientos procedimentales que les permiten interpretar mejor la realidad y resolver mejor los problemas que los novatos.
3. Los expertos tienen un comportamiento más inteligente que los novatos y se cree que aprenderán más rápidamente otros dominios de conocimiento

La diferencia entre novatos y expertos no solamente reside en la acumulación de conocimiento sino que se refleja también en la diferencia cualitativa en la organización del conocimiento y de las representaciones (extraído del Diccionario The MIT Encyclopedie of Cognitive Sciences, 1999:298).

Los conceptos que el movimiento de teorías alternativas recoge de estos estudios los mecanismos de procesamiento de información y las formas de

representación cognitiva en sujetos expertos y novatos en diferentes contextos y en especial la noción de dominios específicos.

1. 2 CARACTERÍSTICAS DE LA TEORÍAS ALTERNATIVAS

Se denominan “Teorías Alternativas” las concepciones implícitas que operan en los individuos en la comprensión de los fenómenos que los rodea. Existen opiniones diversas sobre su carácter, pero a grandes rasgos las diferencias se deben a cuestiones relativas a la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El peso puesto en aspectos racionales, contextuales o motivacionales, las formas de organización de las representaciones conceptuales y los tipos de cambios que estas configuraciones sufren o deberían sufrir, marcan diferencias entre los modelos, definidos por Driver y Easley, 1978 como fríos y calientes.

MODELOS CALIENTES	MODELOS FRÍOS
Centrados en el conocimiento del sujeto	Centrados en el conocimiento científico

Dentro del amplio espectro de modelos teóricos, nos interesa especialmente los modelos situados –que forman parte de los modelos calientes- , en los cuales se advierte una influencia de la teoría de Vigostsky, cuyo objetivo es explicar el uso del conocimiento en diferentes situaciones. El estudio de este mecanismo es relativamente reciente. Desde los modelos situados no se insiste en la lucha contra las concepciones alternativas, tal y como se hace desde la mayor parte de los modelos fríos. Más bien se trata de la adecuación del uso de conocimiento al contexto de aplicación, manteniendo las concepciones alternativas para los contextos cotidianos si en ellos son efectivas.

Esta flexibilidad ante las concepciones alternativas tiene implicaciones perjudiciales para la comprensión del sistema de regulación normativa en una

sociedad democrática. Por esta razón, creemos que es necesario trabajar en esta línea para indicar el nivel de atrincheramiento de las concepciones alternativas empleadas en los contextos cotidianos para analizar el grado de polaridad existente entre concepciones relativas a las normas sociales y las ciencias jurídicas.

De todas maneras y a pesar de las diferencias entre los diferentes autores, todos coinciden en que estas teorías alternativas son:

1. Son construcciones personales.
2. Responden a una organización de un dominio de conocimiento.
3. Son implícitas.
4. Son resistentes al cambio.

Para nuestro desarrollo son relevantes los dos primeros aspectos.

1.2.1 LAS CONCEPCIONES ALTERNATIVAS SON CONSTRUCCIONES PERSONALES:

Las concepciones alternativas son elaboraciones individuales que se van construyendo a lo largo de la interacción con el contexto y de acuerdo al desarrollo evolutivo. Si bien algunos autores afirman que existen componentes diferenciados según el objeto de conocimiento de que se trate²⁶, esta compleja red de concepciones diversas conviven sin contradicción aparente en cada sujeto.

²⁶ La teoría modular de la mente considera la existencia de una serie de principios o ideas centrales que diferenciarían el procedimiento de los objetos categorizados dentro de ese dominio del que tiene lugar con el resto de objetos. Esos principios restringirán el procedimiento de los estímulos que constituyen su objeto de conocimiento de forma que se focalizarían sobre aquellos aspectos más informativos, lo que incrementaría la capacidad de predecir y controlar el comportamiento de esos objetos. El mundo físico y social don dos dominios diferentes ya que están constituidos por entidades ontológicamente diferentes (Carey y Spelke, 1993, citado en Pozo, 1994)

En el caso particular de conceptos referidos al ámbito social no hay duda de que el individuo va construyendo un conjunto de concepciones a partir de su participación en eventos de la vida cotidiana. Es razonable suponer que las concepciones van a estar integradas por los significados socialmente compartidos del grupo de pertenencia. Por esta razón es difícil pensar que los conceptos sociales sean universales, es decir, válidos para individuos provenientes de diferentes formas de organización social, ya que a simple vista la diversidad tanto de costumbres, valores, formas de interacción entre los miembros, distribución de los roles sociales e intercambio de bienes, hace evidente las diferencias. Sin embargo, existen formas conceptuales equivalentes aunque con contenidos diferentes: la necesidad de solidaridad social (en el sentido de Durkheim) traducida en diferentes formas de institucionalización para la regulación de los grupos (sean clanes, tribus, feudos, monarquías, democracias, etc.), la comunicación interpersonal entre los miembros de una sociedad y el rol de los adultos como modelos de transmisión del acopio social, constituyen representaciones conceptuales necesarias para todos los seres humanos.

Un ejemplo de búsqueda de formas universales - referidas a juicios prescriptivos- con contenidos diferentes, es el trabajo en que Premack y Premack (2002) proponen rastrear los esquemas primitivos de las creencias morales a partir de la relación entre atribución de objetos intencionales y el poder de posesión:

“Así como existen primitivos a partir de los cuales se construyen oraciones, también existen primitivos a partir de los cuales se construyen creencias morales. Estos primitivos no afectan el contenido ni de una frase ni de una creencia moral, sino que afectan las formas. Así mientras el contenido de las creencias morales puede variar mucho en las diferentes culturas, las formas serán semejantes”.
(pág. 233)

La necesidad de encontrar patrones comunes en la génesis de las concepciones no implica necesariamente que estos generen contenidos informativos comunes. “La existencia de esta trama interpersonal con actores, intenciones, metas, tareas y actividades culturales constituyen una invarianza social. Esto significa que cualquiera que sea la cultura, niños, adultos, expertos y legos “tejen” su conocimiento sobre ésta trama” Rodrigo, M. J. (1994:40). Especialmente en el caso del conocimiento social existe una urgencia emocional de integrarnos y participar, situación que implica la formación de concepciones sobre los diferentes aspectos de la vida social. La habilidad o la pericia en este dominio de conocimiento va a repercutir en la calidad de vida cotidiana del sujeto.

La elaboración de concepciones alternativas depende de la formación de conceptos, proceso que explicaremos a partir de las teorías (1) clásica y (2) prototípica.

La teoría clásica explica la formación de conceptos a partir de un proceso de categorización que incluye el concepto. En ella, los conceptos se consideran entidades abstractas representativas de la realidad y están claramente definidos en función de un conjunto de atributos necesarios y suficientes de los miembros de la clase. La finalidad de la formación de conceptos es que (...) “frente a la realidad compleja el sistema cognitivo humano dispone de una función básica que permite la ubicación de todos los datos del entorno en clases, de forma tal que estímulos que no son idénticos puedan ser tratados de manera equivalente” Rodríguez Moneo (1995: 59).

Si tomamos como ejemplo el concepto de “acciones socialmente prohibidas”, la clase va a estar constituida por todas aquellas acciones definidas como prohibidas por el grupo social de pertenencia y referencia y quizás por la

sociedad a la que pertenezca.

La variabilidad de las acciones prohibidas socialmente es enorme y un indicador de esta situación es que existen acciones sociales prohibidas para algunos grupos sociales y no para otros, aún en una misma clase social, como ocurre por ejemplo, con los modales en la mesa o el comportamiento de los hijos con respecto a sus mayores. Lo que sí es claro, es que frente a una acción prohibida existe una sanción social. Por lo tanto, todo enunciado prescriptivo - en este caso una prohibición- debe estar asociado al concepto de sanción para su constitución.

Este enfoque, si bien permite dar una definición de tipo designativa a los conceptos, no permite identificar eficientemente los elementos denotativos del término, es decir, permite reconstruir la organización cognitiva de los conceptos relativa a un modelo idealizado de lo que el concepto es por definición, pero no es útil para comprender la construcción, la identificación de los miembros de que pertenecen a la categoría y el uso que ese concepto tiene en los sujetos. Es, en cambio, eficaz para conceptos bien definidos, ya sean artificiales o propios del lenguaje técnico, en la medida en que identifica claramente los límites entre ellos no así para palabras propias del lenguaje natural.

En el caso del concepto acciones sociales prohibidas resulta sencillo definir la clase pero no así identificar las acciones que constituyen la categoría. Esto se debe a la dificultad de atribuir la prohibición a determinadas acciones independientemente de otros factores que atentan contra la correspondencia entre el término [prohibir] y los individuos que pertenecen a la clase [acciones prohibidas].

En la segunda parte de esta tesis analizaremos este fenómeno, que reviste para nosotros gran interés en la medida en que la variabilidad idiosincrática de los sujetos [madres] atribuye a las prohibiciones un valor relativo en función de las

diferentes situaciones cotidianas o de la valoración social del significado de la prescripción. Contrariamente, en las prescripciones jurídicas las clases de las acciones antijurídicas están bien definidas y los límites entre las acciones prohibidas y las que no lo son, están claramente expuestos.

La teoría probabilística, elaborada por Eleanor Rosch, sostiene que los conceptos o categorías naturales deben ser analizados en relación con la noción de prototipo, definido como el ejemplar que mejor representa a la categoría. A diferencia del enfoque clásico los rasgos definatorios que se atribuyen a la categoría formarían un conjunto borroso. Este enfoque pone en duda la noción de categorización de los conceptos -propuesto por el enfoque clásico- argumentando la dificultad de concebir la formación de los conceptos a partir de entidades abstractas. Rosch señala que los conceptos no tienen una representación cognitiva con límites tan precisos como las definiciones que a priori describe la teoría clásica, sino que existen conceptos prototípicos que corresponden al “mejor” ejemplar “durante muchos años, yo argumentaba que las categorizaciones humanas no deberían considerarse como un producto arbitrario de un accidente histórico o un capricho, pero más bien como el resultado de principios psicológicos que son objeto de esta investigación” Rosch, (1999:189). A diferencia del modelo clásico, esta perspectiva es eficaz para conceptos pobremente definidos y para conceptos o categorías naturales. El límite entre los conceptos es a veces difuso. Las investigaciones que se realizan a partir de este enfoque buscan analizar la tipicidad y la polaridad y pretenden determinar las representaciones del conocimiento de las personas sobre el dominio de interés.

Si partimos del ejemplo anterior, observamos que el concepto de “acciones socialmente prohibidas” no está conformado por un número finito de acciones definidas a priori como prohibidas, sino por acciones más prohibidas o menos

prohibidas. La agrupación estaría compuesta por acciones tipificadas como prohibidas y acciones que polarizan con la noción de lo prohibido. Muchas veces, en situaciones cotidianas, las acciones interiorizadas como permitidas dependen de una conjunción de factores, como la valoración de la información de lo permitido, la situación concreta en que se da, la observación vicaria de modelos comportamentales, etc. Esto determina que una misma acción social tenga, para los sujetos, matices de uso y de significación que impiden una delimitación concluyente en un sentido. La tensión existente entre la prohibición otorgada socialmente y la prohibición jurídica es un claro ejemplo de esta situación. El permiso social es muchas veces más convincente, aún ante la existencia de una prohibición proveniente del sistema legal. En este sentido muchas veces las normas jurídicas se diferencian de las sociales por el hecho de que su sentido no se presta a múltiples interpretaciones y que no dependen de las vicisitudes de la situación, mientras las segundas dependen de lo convenido y aceptado por el grupo social en un contexto dinámico.

Es importante destacar que las prohibiciones sociales representadas por los individuos no necesariamente corresponden a las prohibiciones jurídicas. Un claro ejemplo de ello es la carencia de sanción social que en nuestra sociedad se observa frente a acciones prohibidas jurídicamente, como el pago de impuestos o las normas de tránsito. La sociología jurídica ha distinguido el concepto de “permiso social” para definir la actitud hacia las acciones que están prohibidas por el sistema jurídico, pero toleradas por el consenso social, que otorga un “permiso” efectivo para su trasgresión.

Resumiendo, aunque ninguno de los modelos presentados es concluyente, el estudio de la constitución de los conceptos es una temática de importancia fundamental para el movimiento de teorías alternativas, ya que proporciona un

marco interpretativo en torno a la organización de las unidades conceptuales que forman los sujetos. Por otra parte, y si bien la construcción de los conceptos es un acto individual, en el caso de los conceptos referidos al mundo social no se puede desconocer la influencia de las personas y de los grupos con los que el sujeto interactúa en el proceso de elaboración. Los conceptos sociales, aprendidos en la socialización primaria, son parte constitutiva de la identidad cultural de las personas y determinan patrones comportamentales reales o esperados y aceptados por la comunidad. En toda actividad humana no existen ni situaciones libres de contexto ni comportamientos fuera del mismo. El repertorio de significados socialmente compartidos que un sujeto aprende e interioriza está delimitado por los formatos sociales en los que el sujeto ha participado y que constituyen el marco en el que sus acciones pueden ser interpretadas.

1.2.2 RESPONDEN A UNA ORGANIZACIÓN EN DOMINIO DE CONOCIMIENTO.

Las concepciones alternativas están organizadas, o se supone que lo están, en dominios que responden a diferentes esferas de conocimientos. La división clásica corresponde a la clasificación en ciencias formales y empíricas. Las ciencias formales (matemática y lógica), se caracterizan por referirse a objetos de conocimiento de carácter abstracto. La explicación científica de estas disciplinas se verifica a partir de su deducción de un conjunto de axiomas definidos a priori. En las ciencias empíricas -comprende a las ciencias naturales y sociales-, los objetos de conocimiento están referidos a diferentes fenómenos observables y la validez de los enunciados proviene, del acuerdo de las explicaciones teóricas con la observación de la realidad que pretenden describir o aplicar.

En el primer tipo de disciplinas, las explicaciones científicas tienen un alto grado de consenso por parte de la comunidad científica, mientras que en las ciencias sociales conviven una gran divergencia de explicaciones frente a un mismo problema.

Con respecto a la formación de concepciones alternativas la discusión se focaliza en el tipo de organización con que se estructuran, sea de modo (1) compartimentado en diferentes dominios, (2) divergente (varias concepciones no contradictorias) o (3) conviven concepciones contradictorias entre si frente a un mismo objeto de conocimiento específicos.

Sobre esta temática las opiniones también son divergentes. Existen autores que conciben la existencia de especificidad en los procesos cognitivos relativos a determinados contenidos, como Fodor (1983). Dentro de esta postura modular pero sin ser tan radicales, otros autores han apoyado la idea de la existencia de dominios.

“lo que definiría la existencia de un dominio psicológico o de conocimiento específico sería la existencia de una serie de principios o ideas centrales que diferenciarían el procesamiento de los objetos categorizados dentro de ese dominio del que tiene lugar con el resto de los objetos” (Carey y Spelke, 1993, citado en Pozo 1994:423).

El rol de estos principios sería el de restringir el procesamiento de elementos pertenecientes al objeto de conocimiento para focalizarlo en aspectos más informativos que permitirán mejorar la capacidad de predecir y de controlar los propios elementos. Agrega Pozo (1994:424) “En otras palabras los sistemas de conocimiento específico de cada dominio serían innatos y constituirían una especie de “universales cognitivos” que podrían identificarse con independencia de la cultura y el contexto”.

Contrariamente, Juan Delval²⁷ sostiene que los dominios se constituyen en un proceso de diferenciación y jerarquización creciente en función de su acción sobre la realidad. Así un niño pequeño discriminaría el mundo de los seres vivos, seres no vivos y de las relaciones institucionales. Si bien los niños pequeños dependen del proceso madurativo para no equivocarse en la atribución de elementos en los diferentes dominios, de todas maneras han podido elaborar prototipos, quizás no del todo bien conformados, de los diferentes conocimientos específicos. La existencia de “principios cognitivos” que establecerían criterios de clasificación “universal” del conocimiento válido para cada dominio y el entramado y la riqueza conceptual que constituye el conocimiento de ese dominio se debe a un proceso de “diferenciación y jerarquización” que permitiría al niño y al adulto dar respuestas adecuadas. Las representaciones cognitivas no serían entonces meras formas o principios categorizadores vacíos de significados sino “representaciones de algo”²⁸.

La introducción del concepto de dominio, ha permitido a los psicólogos dejar de lado el enfoque generalista que implicaba la dificultad de “explicar la diversidad de los contenidos, o los desfases en la adquisición de conocimientos que suponen una lógica similar. Para superar estas dificultades, postulan la existencia de representaciones, teorías, y/o principios de procesamiento que difieren de un dominio a otro” Castorina, (2001:41).

Nuestra duda es si efectivamente organizamos las representaciones en función de la especificidad del significado del conocimiento o si se trata de una mera herramienta metodológica. En general, existe acuerdo entre los diferentes autores acerca de que los dominios de conocimiento responden a la clasificación realizada por la ciencia. Se suelen diferenciar los dominios en físicos

²⁷ Conferencia realizada en FLACSO el 25 de abril de 2003.

²⁸ . Ibidem

(conocimiento sobre los objetos) y sociales (conocimiento sobre las personas). Existen algunos autores que agregarían un dominio numérico y geométrico (Carey y Spelke, 1993) y otro biológico (Karmiloff-Smith, 1992). Sin embargo, “a pesar de la riqueza de la investigación, se carece de una definición explícita, consensuada, y bien articulada, de dominio” Castorina, (2001:42). Los problemas o dificultades en los que hay divergencia son:

1. No hay acuerdo en cuántos y cuáles son los dominios. O bien se toman áreas de conocimiento muy amplias, como las sociales y las físicas o demasiado pequeñas, como estudiar dentro de la física mecánica, la velocidad.
2. No hay criterios de demarcación de los dominios, por lo tanto se produce una “vaguedad” ya que no se sabe cuándo un fragmento del conocimiento corresponde a un dominio.

Frente a estos planteos, consideramos que es posible identificar al conocimiento prescriptivo dentro del dominio social que incluye tanto a las normas sociales como las jurídicas, como así también a los juicios morales y las convenciones. Si bien cada uno de ellos tiene aspectos particulares podemos decir que todos ellos son prescripciones sociales cuyo fin es el control de la conducta individual con un fin social.

Si bien no es objeto de esta tesis analizar la pertinencia en la formación de los dominios de conocimiento consideramos que el desarrollo de las teorías psicológicas sobre la temática permitirá la elaboración de un marco interpretativo para la comprensión de la vinculación entre los individuos y los diferentes objetos de conocimiento siendo esta una problemática aún sin resolver en el campo de la educación y de la didáctica.

2. LAS NORMAS SOCIALES Y JURÍDICAS:

Nos centraremos ahora en el análisis comparativo de las nociones de normas sociales y jurídicas. Aunque no conocemos estudios que aborden la problemática de la relación existente en la estructura cognitiva de los individuos entre las concepciones implícitas relativas a ambos conceptos, las teorías que acabamos de reseñar relativas a la organización de los dominios, nos permiten inferir que las nociones prescriptivas, tanto sociales como jurídicas, pertenecen a un mismo dominio de conocimiento y que esta cercanía representativa facilita la influencia mutua. Para indagar en este vínculo nos introduciremos en diferentes enfoques sociológicos y de la filosofía del Derecho con el fin de elaborar una matriz que servirá de herramienta conceptual para el análisis comparativo de ambos conceptos, los que si bien presentan una estructura conceptual equivalente, se diferencian en aspectos tales como su origen, su naturaleza y su contexto de uso como veremos a continuación. Para la realización del siguiente cuadro comparativo entre normas sociales y jurídicas hemos tomado en cuenta los siguientes autores: Talcott Parsons, Robert Merton, Peter Berger y Thomas Luckmann. George Mead para caracterizar las normas sociales y Hans Kelsen para las jurídicas.

CON RESPECTO AL ORIGEN DE LAS NORMAS:

Autor	Origen
Parsons, T. ²⁹	Tradición culturalmente compartida
Merton, R. ³⁰	Institucional

²⁹ . Talcott Parsons (1902-1979) centra su interés en una compatibilización teórica y terminológica común a las ciencias sociales, constituyendo de esta manera una descripción de los componentes que integran la acción social (persona o actor, situación en la cual se encuentra el actor y la orientación del actor en la situación).

Berger y Luckmann ³¹	Objetivación de los significantes subjetivos. Rutinas de la vida cotidiana
Mead, G. ³²	Las actitudes sociales de unos provocan conductas sociales en otros.
Kelsen, H. ³³	Órgano estatal facultado establece un ordenamiento normativo positivo.

Independientemente de las diferencias mencionadas por los autores acerca de las normas sociales todos reconocen que este concepto hace referencia a un conjunto de prescripciones sobre la acción social de los sujetos. Tanto Parsons como Merton identifican las normas sociales con independencia de la intencionalidad de los sujetos sobre las prescripciones, es decir, considerando la tradición cultural y las instituciones como los agentes autorizados para establecer los parámetros comportamentales que los individuos deben conocer a fin de ser un miembro de la sociedad. Por otro lado, Berger y Luckmann y Mead consideran las normas sociales como la expresión de la intencionalidad colectiva referida a la preferencia por determinadas acciones que posibilitan la comunicación social. Para estos autores las normas lo son en la medida en que los significantes subjetivos que expresan sean reconocidos por los sujetos como propios e intentan ubicar las normas sociales en la lógica de la acción social en contextos de vida cotidiana.

³⁰ . Robert Merton (1910-) apunta su análisis a trabajos de corte empírico (desviación o no conformidad normativa), a través del análisis de la relaciones entre la estructura social (medios) y la cultura (fines) .

³¹ . Peter Berger y Thomas Luckmannn, autores de *La Construcción Social de la Realidad* (1963), elaboran desde una perspectiva de la sociología del conocimiento, un análisis de la vida cotidiana, con gran influencia de Karl Mannheim.

³² . George Mead (1863-1931), precursor de la psicología social, incorpora nociones de la psicología conductista (a pesar que reconoce la existencia del mundo interno del individuo) al análisis social.

³³ . Hans Kelsen (1881-1973) Autor de *Teoría Pura del Derecho*, obra publicada por primera vez en 1934. En ella se exponen los principios del positivismo jurídico.

Para Kelsen, debe diferenciarse las normas jurídicas de otro tipo de prescripciones ya que no se trata de comportamientos humanos sino de cómo un agente autorizado espera que otra persona deba comportarse.

“Cuando un hombre, a través de una acción cualquiera exterioriza la voluntad de que otro hombre actúe de determinada manera: cuando ordena o autoriza esa conducta, el sentido de su acción no puede ser descripto con el enunciado que afirma que el otro así actuará sino, sólo con el enunciado de que así debe actuar” (1986: 18). Para Kelsen las normas jurídicas expresan enunciados de cómo deben ser los comportamientos de los miembros de una sociedad, siempre y cuando, exista un órgano estatal facultado y legitimado por la sociedad para realizar dicho fin. Toda norma tiene un sentido subjetivo, el acto de voluntad de un hombre orientado intencionalmente hacia el comportamiento de otro y un sentido objetivo

“que expresa que la conducta hacia la cual el acto se orienta intencionalmente, es considerada, como debida no sólo desde el punto de vista del individuo que cumple el acto, sino también desde el punto de vista de un tercero no participante. Tal es, pues el caso cuando el acto de voluntad, cuyo sentido subjetivo es un deber, ha recibido ese sentido objetivo a través de una norma (...) el sentido de una norma válida, proviene de que la constitución otorga al acto que legisla ese sentido objetivo. El acto constituyente no cuenta sólo con un sentido subjetivo, sino también con un sentido normativo objetivo, cuando se presupone que corresponde actuar como lo prescribe el constituyente” (op. cit. 21)

Las acciones que están descritas por las normas jurídicas, informan que determinado comportamiento humano es ordenado, prescripto, prohibido, obligado o permitido a través enunciados escritos dictados por un agente autorizado.

Tanto una norma social como una norma jurídica expresan formas prohibidas, permitidas u obligadas del comportamiento de los miembros de una sociedad. En el caso de ser jurídicas la existencia de un órgano facultado otorga a este tipo de enunciado de una validez que las sociales no tienen.

Autor	Naturaleza
Parsons, T.	Criterios de orientación de conductas del hombre. Motivaciones orientadas positivamente. Tienen como función social el reclutamiento.
Merton, R	Normas reguladoras de la cultura. Son prescriptivas, preferidas, permitidas y proscriptas. Tienen como función permitir sociedades estables
Berger y Luckmann	Esquemas tipificadores. Proporcionan datos complejos y detallados de la vida cotidiana. Crean acciones habitualizadas. Su función es la de facilitar la interacción social.
Mead, G.	Internalización de los símbolos significantes que tienen significaciones para todos los miembros de una sociedad. Permiten la comunicación social. Su función es la integración al mundo social
Kelsen, H.	Enunciados prescriptivos que deben seguir los individuos de una sociedad. Constituyen un derecho positivo. Operan como control social ya que dispone de la legalidad para la aplicación de sanciones. Tienen como fin regular las acciones del individuo en el sistema social. Prohíben, permiten u obligan.

En cuanto a la naturaleza de las normas, el carácter prescriptivo de este tipo de conceptos determina la función social de establecer criterios de orientación de la conducta. Para lograr dicha meta, cada miembro deberá "orientar sus motivaciones" a través de "normas prescriptas, preferidas y permitidas" que favorezcan tanto la integración de un nuevo miembro, como también la interacción entre ellos. También proporcionan datos sobre los estilos de vida cotidiana: las acciones se repiten y se "habitualizan", estableciendo un

repertorio significativo y particular de conductas sociales. Son así el sostén de la cohesión social, generadoras de un sentimiento positivo de contención entre los miembros de un grupo, sea expresado como "motivaciones orientadas positivamente" o como "normas preferidas y permitidas".

Las normas jurídicas, enuncian conductas que deben regular las acciones de los individuos en el marco de un Derecho positivo. Una sociedad otorga a un órgano, como el judicial, la capacidad de regulación de las normas; su función es la de aplicar el Derecho positivo permitiendo, prohibiendo u obligando a los miembros de su jurisdicción, con el fin de evitar actos ilícitos perjudiciales al conjunto de la sociedad. Kelsen sostiene que las normas positivas de orden jurídico, se refieren a todos los actos de la conducta de los individuos regidos por este orden y expresan las consecuencias imputativas si este accionar no obedece al mismo. La función de las normas sociales, como la de las jurídicas, queda garantizada en la medida en que se establecen acciones complementarias para evitar la trasgresión. Estas acciones, si bien son diferentes a las normas ya que no prescriben, son parte constitutiva de las mismas. Se denominan sanciones y su función es ejercer anticipadamente y en forma de preventiva (amenaza) una presión dirigida a que las personas actúen conforme a las normas o bien a operar ante la trasgresión mediante el uso de un conjunto de procedimientos inhibitorios socialmente aceptados. En el caso de las normas jurídicas, estas sanciones están tipificadas en los códigos civiles y penales.

La cohesión social se logra sobre la base de la aceptación de la comunidad de las normas sociales y en la medida en que existan mecanismos de control eficaces. Tanto las normas sociales como las jurídicas cuentan con procedimientos inhibitorios formales (controles externos) o informales (controles internos), destinados a encausar las conductas que operan fuera de lo establecido por ellas y puedan ser perjudiciales para la vida en común.

Un comportamiento se denomina desviado cuando no es permitido o está prohibido por una norma, ya sea social o jurídica; en el último caso se define como un acto ilícito. Merton ha desarrollado con profundidad dicha temática y explica que la desviación normativa ocurre cuando existen enfrentamientos entre la estructura social (medios) y la estructura cultural (fines). Si el individuo conoce los fines (por ejemplo: el éxito económico), pero no los medios, trata de alcanzar dicho fin a través de comportamientos trasgresores, como puede ser el fraude o la corrupción, o innovando con nuevos procedimientos. Puede ocurrir también la situación contraria: que el individuo adecue su conducta a los medios pero no tome en cuenta los fines; estamos frente a un ritualista. Frente a la conducta conformista, aquella que respeta tanto los medios como los fines, Merton hace una tipología de adaptación individual. Consideramos aquí cinco tipos de adaptación, esquemáticamente expuestos en el cuadro que aparece a continuación, en el cual (+) significa "aceptación". (-) significa "rechazo", y (+ y -) significa "rechazo de los valores vigentes y su sustitución por nuevos valores. Estas categorías se refieren a la conducta que corresponde al papel social en tipos específicos de situaciones, no a la personalidad. Tipología de los modos de adaptación individual de Merton.:

Modos de Adaptación	Metas Culturales	Metas Institucionalizadas
Conformidad	+	+
Innovación	+	-
Ritualismo	-	+
Retraimiento	-	-
Rebelión	- y +	- y +

En su perspectiva, estas disfuncionalidades provocarían grados de no-conformismo normativo, es decir, grados de anomia social.

Desde otra perspectiva, Berger y Luckmann consideran la conducta desviada reiterada como una consecuencia del hecho de que la pauta de comportamiento ya no responde a las necesidades que le dieron origen, provocando la necesidad de creación de nuevos esquemas tipificadores en el seno de la vida cotidiana.

De manera restringida al área del Derecho, Kelsen establece que un acto ilícito es la conducta contraria a una norma y que a ella corresponde una sanción. Las sanciones son los actos coactivos determinados por un orden jurídico. Existen dos tipos: las penales (intimatorias, ejemplificadoras o retributivas) y las civiles (compensatorias, reparatorias, sustitutivas de la prestación debida, entrega judicial de lo convenido, indemnización de los daños y perjuicios, etc.). El acto coactivo que establece la sanción es siempre cumplido por un organismo administrativo. Kelsen afirma que "Sólo porque una acción y omisión, determinadas por el orden jurídico, se las califica de ilicitud o delito; sólo porque un acto coactivo está estatuido por el orden jurídico como consecuencia de determinada acción u omisión, tiene ese acto coactivo el carácter de sanción o de consecuencia de un delito." (op cit. 45)

Autor	Criterios de uso
Parsons, T.	Se transmiten a través de la socialización y se utilizan para el control social. La desviación es considerada como motivaciones negativas y formas de anomia en diferentes grados.
Merton, R	Se dan como procedimientos de control institucional. La desviación se comprende en la medida que se analicen los resultados de acciones cruzadas entre la cultura y la estructura social.
Berger y Luckmann	Son aprehendidas y tratadas en encuentros "cara a cara". Se considera a la desviación cuando la validez del acopio social de conocimiento de la vida cotidiana no da respuestas satisfactorias a una situación nueva.

Mead, G.	Se aprenden a través de una comunicación de gestos. Entienden por desviación a las cruzadas entre el yo social y el mi individual.
Kelsen, H.	Se generan desde un cuerpo legislativo estatal. Se aplican a través de organismos del estado a través del Derecho positivo escrito, administración de justicia. La conducta desviada es considerada ilícita y existen mecanismos legales para la aplicación de sanciones.

En cuanto a los criterios de uso, los contextos en que estos conceptos se desarrollan están claramente diferenciados. Las acciones sociales pueden ser prescriptas tanto por un ordenamiento social como jurídico. El ordenamiento social tiene límites difusos tanto en lo que hace al tipo de prescripciones (prohibición, permisión y obligación) como a la valoración o adhesión de los grupos sociales a determinados significados y finalmente al tipo de sanción que se aplicará en caso de desobediencia. La transmisión de las pautas de comportamiento social se realiza a través del proceso de socialización primaria. A través de este proceso los niños van aprendiendo, entre otras cosas, los comportamientos que se esperan de ellos. Las formas de aprendizaje se dan por (1) transmisión explícita, (2) observación de modelos de comportamiento social o (3) participación guiada. Las normas jurídicas se aprenden en la escuela, escuelas de leyes y facultades de Derecho.

Con respecto al control social, tanto las pautas de comportamiento como las normas jurídicas tienen la particularidad de exigir a través de presiones sociales o sanciones jurídicas, la obligación por parte del sujeto al cumplimiento de las prescripciones.

En todos los casos el control es ejercido por la autoridad: los padres para un niño, la iglesia para un creyente, el poder legislativo para la redacción de una norma, el juez para la decisión de una sentencia.

CONCLUSIONES

De las consideraciones precedentes podemos concluir que mientras las normas sociales se generan en base a acuerdos sociales que surgen de la dinámica cotidiana y se repiten de generación en generación -muchas veces independientemente de los significados que les dieron origen-, las normas jurídicas son creadas por un órgano estatal facultado especialmente para regular la acción social.

Según vimos las normas sociales y las jurídicas tienen en común las siguientes características

1. Brindan información a los individuos sobre los comportamientos sociales aceptados, permitidos y prohibidos. Esto les permite adecuar su conducta a los parámetros sociales esperados.
2. Tienen como finalidad el control de la conducta social.
3. Expresan un conjunto de significados sociales valorados y compartidos que generan un sentido de identidad social particular.
4. Utilizan procedimientos coactivos de la conducta como estrategia para evitar la trasgresión.
5. Son enunciados de tipo prescriptivo precedidos por modalizadores deónticos (prohibir, obligar o permitir).

Podemos mencionar como diferencias:

1. Las personas aprenden las normas sociales en ámbitos cotidianos y son transmitidas en forma oral, mediante su participación en acciones comunes o simplemente por observación de los comportamientos de los miembros de la comunidad. Se denomina a este proceso socialización primaria. Contrariamente, las normas jurídicas son aprendidas en situaciones de educación formal.

2. Las normas sociales se expresan en el lenguaje natural. Contrariamente, las normas jurídicas son escritas y se expresan en un lenguaje técnico-jurídico.
3. Las normas sociales proveen de criterios de comportamiento social relativos a las preferencias de los diferentes grupos sociales. Contrariamente, las normas jurídicas informan pautas permitidas, obligatorias y prohibidas al conjunto de la sociedad. Las sanciones en el ámbito de la vida cotidiana no están establecidas a priori, aunque existe un repertorio de sanciones permitidas por los grupos sociales. Contrariamente, las sanciones jurídicas están tipificadas por el sistema legal y son administradas por un órgano estatal facultado para dicho fin.

CAPÍTULO TRES

MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE LAS NORMAS SOCIALES Y JURÍDICAS

INTRODUCCIÓN

A partir del análisis de los estudios y de las teorías presentados en los capítulos precedentes, consideramos necesario rescatar variables como el contexto social, la significación cultural y grupal de las acciones que se pretenden regular y las estrategias utilizadas para lograr el control social descriptos, con la finalidad de integrarlos en un esquema conceptual -una matriz para el análisis de las normas- necesario para procesar el material empírico.

Como intentamos explicar en los capítulos anteriores, el cumplimiento del conocimiento prescriptivo no depende solamente de la eficacia en la aplicación del castigo o de la competencia cognitiva de su comprensión sino que responde a un complejo entramado de variables que influyen directamente en cada situación. Es por esta razón que hemos identificado tres aspectos comunes que conforman nuestra matriz para el análisis de normas:

La estructura particular de los enunciados prescriptivos.

La valoración social e individual de los significados culturalmente compartidos de los enunciados prescriptivos.

Las sanciones, consideradas como elementos constitutivos de las normas.

1. LA ESTRUCTURA DE LOS ENUNCIADOS PRESCRIPTIVOS:

Desde el punto de vista de la lógica deóntica, las normas son proposiciones precedidas por una modalidad que introduce el carácter prescriptivo, que expresan: dado la existencia de una proposición p esta es obligatoria, prohibida o permitida. Por ejemplo:

“p” es la proposición que enuncia:

“Los trabajadores deben llegar a horario a su lugar de trabajo”

Se introduce la prescripción anteponiendo los operadores deónticos:

“es obligatorio que”, “es prohibido que”, “es permitido que”, quedando:

“Es obligatorio que los trabajadores lleguen a horario a su lugar de trabajo”.

O las expresiones equivalentes:

“Está prohibido que los trabajadores no lleguen a horario a su lugar de trabajo”

“No está permitido que los trabajadores no lleguen a horario su lugar de trabajo”

Prohibir, permitir y obligar, son los giros lingüísticos que anteceden a un contenido informativo y lo modelan con el fin de introducir la prescripción.

Esas modalidades, que a partir de Von Wright³⁴ se denominan deónticas, se

³⁴ Vernengo, R. (1988:72) señala que a partir del ensayo de von Wright “Deontic Logic” publicado en Mind, Tomo 60, año 1951, se inauguraron los estudios modernos en el campo de la lógica deóntica.

aplican a todo enunciado prescriptivo. El objetivo de la lógica aplicada a enunciados prescriptivos, tiene como fin (...) “toda vez que el jurista, manejándose en el plano del lenguaje corriente, remita a la autoridad de la lógica” (Vernengo, R. 1988:72)

Creemos importante aclarar que la inclusión de los modalizadores deónticos, propia del análisis de normas jurídicas, en el análisis del conocimiento acerca de las normas sociales, nos permitirá por una parte caracterizar los enunciados prescriptivos y de esta manera establecer parámetros independientes del contenido informativo. Sin embargo, no hay que confundir la lógica deóntica que se utiliza para el análisis de las normas jurídicas inscriptas en un ordenamiento jurídico del uso que tenemos en cuenta para el análisis de las normas sociales cuyo contexto, no pueden inscribirse en un ordenamiento positivo³⁵. Aclarémoslo con un ejemplo: Un jurista en el acto de creación de una norma, tiene presente que la misma debe ser coherente con el resto de las normas vigentes para que tenga validez, pero en el contexto de las normas sociales una norma puede estar permitida en el ámbito familiar y prohibida en un ámbito grupal más amplio, una familia puede moverse desnuda en su propia casa y es tomado como algo natural y correcto, pero se le señala al niño que no puede andar desnudo fuera de su casa pues es visto como una conducta incorrecta por otros miembros del grupo.

Como analizamos en el capítulo anterior la formación de conceptos puede ser considerada como una apropiación difusa relacionada a la experiencia que el sujeto ha tenido en su historia personal con el mismo. En este sentido, la categoría de lo prohibido, permitido u obligado puede ser considerada a partir

³⁵ H. Kelsen dice que un acción humana está regulada “positivamente” cuando esta modalizada con el operador “es obligatorio que”; esto constituiría una regulación positiva de la conducta. Teoría Pura del Derecho, 1986)

del repertorio de acciones interiorizadas en situaciones reiteradas provistas por modelos comportamentales externos y situaciones concretas y que el sujeto ha hecho suyas. A diferencia de lo que ocurre con las normas jurídicas en las cuales las categorías deónticas son utilizadas sin ambigüedades y apoyadas por un lenguaje técnico que le otorga validez al sistema.

2. LA VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS INFORMATIVOS:

El segundo aspecto que hemos señalado en relación con el estudio de las normas se refiere al contenido informativo que describe las acciones que se pretende regular, es decir los significados subjetivos compartidos³⁶ y aceptados por un grupo social. Estos representan las prácticas sociales que una sociedad prefiere y desea transmitir al conjunto de las personas de esa sociedad.

Existen diferencias claras entre las normas sociales y las jurídicas al respecto. Las primeras no están expresadas en forma escrita sino que son parte de la transmisión oral y por lo tanto conllevan los problemas propios de la oralidad – la falta de precisión en los significados y la necesidad de contextualización a fin de evitar la ambigüedad-. Por otra parte, no afectan al conjunto de los miembros de una sociedad y finalmente no existen mecanismos instituidos que velen por su cumplimiento. Sin embargo, afectan a las personas de manera significativa en la vida cotidiana, ya que representan valores, creencias y prácticas sociales del grupo de pertenencia creando al individuo su identidad social y cultural particular. En términos de Bruner (1990) son el conjunto de narraciones que constituyen, por un lado, el punto de partida para la comprensión de los estados mentales y por el otro, permiten la diferenciación con otros grupos sociales, hecho que, como ha estudiado Merton, provoca

³⁶ Este concepto ha sido elaborado por Berger y Luckmann (1968) en “La construcción de la realidad”.

eventualmente estados de tensión y muchas veces de conflicto en la dinámica social. Las normas sociales son enseñadas en el proceso de socialización y las concepciones y creencias de los agentes de socialización dan cuenta de un repertorio de valores y preferencias asociados a las distintas acciones reguladas. Contrariamente, los contenidos informativos de las normas jurídicas son siempre explícitos por medio de leyes escritas en constituciones, y códigos y rigen para toda la sociedad. La necesidad de regular las conductas sociales tiene como requisito la obligación de velar por su cumplimiento. En el caso de las normas jurídicas existen en todas las sociedades instituciones estatales que cumplen dicho fin, es decir administrar la justicia.

Si toda norma es la pretensión de regular una acción, la valoración que los sujetos tengan al respecto afectará su cumplimiento. Ahora bien, mientras que en el caso de las normas jurídicas la obligación de su cumplimiento esta condicionada por la sanción institucionalizada, la situación de las normas sociales es más compleja ya que por un lado los individuos están motivados a aceptarlas en la medida en que las mismas generan la aceptación social pero esta aceptación está en relación directa con el interés o preferencia genuina que cada norma despierta en el grupo. El problema se suscita cuando las mismas pierden sentido para ellos, ya sea por perder vigencia o porque corresponden a acciones de otros grupos sociales. La mayor o menor preferencia por parte de los sujetos de una acción social regulada nos permitirá establecer parámetros para el análisis del cumplimiento de las mismas en contextos cotidianos.

3. LAS SANCIONES:

Finalmente analizamos el requisito de asociar los enunciados prescriptivos que regulan una acción social con una sanción. Toda sanción es un procedimiento de inhibición de la conducta. Son considerados históricamente por las

sociedades como técnicas de control utilizadas como estrategias de enseñanza típicas del proceso de socialización. Operan en como represiones externas temidas por los niños, quienes a fin de evitar situaciones dolorosas ajustan su comportamiento a lo esperado. La norma pretende que, al evitar el castigo, el individuo oriente su comportamiento de acuerdo con las pautas que indica, aunque no está excluido que la amenaza de una sanción punitiva produzca otras conductas que no son las previstas.

Las sanciones funcionan así como inhibidores de las conductas y son parte condicionante de las normas. Para el Derecho, esta relación condicional entre la norma y la consecuencia coactiva se establece a través de un principio de imputación o atribución, que se caracteriza por establecer una decisión convenida socialmente (diferente a la causalidad científica) por parte de un órgano facultado o de un agente socializador, según el contexto de que se trate. El principio de imputación califica la “legalidad” de la sanción como una consecuencia debida al no-cumplimiento de determinada norma.

“La diferencia entre causalidad e imputación reside, como ya se apuntó, en que la relación entre la condición como causa y la consecuencia como efecto, que se expresa en la ley natural, no es establecida, como la relación entre condición y consecuencia formulada en una ley moral o jurídica, mediante una norma puesta por un hombre, sino que es enteramente independiente de semejante intervención humana. Dado que el sentido específico del acto mediante el cual se establece la relación entre condición y consecuencia en una ley moral o jurídica, es una norma, cabe hablar de una relación normativa para diferenciarla de una relación causal, “imputación” es el término que designa una relación normativa”
.(Kelsen 1981:104)

Aclarémoslo con un ejemplo: No existe ninguna relación causal directa entre pagar una multa y cruzar la luz roja del semáforo o prohibir a un niño ir a una fiesta por no cumplir con la tarea escolar. El rol de estas sanciones es generar en el individuo temor a las consecuencias negativas de su comportamiento (amenaza) y ser ejemplificadoras, pero es claro que las sanciones no son explicaciones causales a las conductas desviadas sino consecuencias convenidas socialmente.

Con el desarrollo de los estados modernos los enfoques sobre la justificación de la pena se han clasificado en tres grandes teorías³⁷: (1) aquellas que ven en la sanción la necesidad de que el sujeto sea castigado o teoría retributiva; (2) las que intentan que el sujeto sea reeducado o teoría preventiva especial y (3) las que sostienen que los sujetos deben poder anticipar las consecuencias negativas de su acción (dañosa) ilícita o teoría preventiva general. Los modelos retributivos son considerados como reflexiones arcaicas acerca de la pena, mientras que los modelos preventivos, a pesar de no dar respuestas totalmente certeras, representan mejor el espíritu democrático de la sociedad actual. Se desarrollarán las mismas en el capítulo 7.

Denominaremos sanción a la proposición que enuncia un procedimiento inhibitorio que aplica un sancionador a un sancionado como consecuencia de su conducta transgresora. La sanción es un hecho social, un acto de fuerza permitido, por ser obligado. Socialmente y legalmente no está permitido utilizar cualquier procedimiento inhibitorio: en nuestro país, por ejemplo, la pena de muerte no está autorizada como sanción, y en la vida cotidiana existe una gran cantidad de procedimientos inhibitorios que no son avalados por la mayoría de

³⁷ Existen otras teorías que se desprenden de las mencionadas. (N de A)

las personas³⁸. El papel de las teorías de justificación de la pena es el que marca, con sus argumentos convenidos socialmente, la línea divisoria entre las sanciones permitidas y las que no los son. Éstas han sido desarrolladas por el Derecho penal y como dijimos se diferencian las tres posturas que acabamos de reseñar.

Existe en las situaciones cotidianas de transmisión de pautas de comportamiento un repertorio de procedimientos convenidos como sanciones que el niño reconoce y que lo inducen a actuar de determinado modo. Los tipos de procedimientos inhibitorios utilizados por los padres en la vida cotidiana son:

Castigos:

1. La confiscación de privilegios.
2. La confiscación de objetos deseados.
3. Castigos físicos.

Amenazas:

1. Pérdida de amor.
2. Dolor de los agentes socializadores.
3. Enunciados condicionales del tipo "si no se cumple la norma p entonces se pondrá un castigo q".

Explicación causal

1. Explicaciones racionales verbales de las consecuencias negativas de la acción desviada.
2. Explicaciones verbales de los beneficios que trae el cumplimiento de la norma.

³⁸ Es una acción de un individuo facultado a otro imputado. El Derecho distingue dos tipos de sanciones las penales y las civiles. Las primeras no suelen tener carácter resarcitorio del daño ocasionado a las víctimas del delito y tomarán forma en la práctica según el criterio establecido por la política penal; en las segundas se suele reducir el acto coercitivo a la ejecución forzosa de bienes del deudor.

3. Los engaños.

En síntesis, tanto las normas sociales como las jurídicas son prescripciones, en tanto prohíben, obligan o permiten, relativas a cierta información preferida por la sociedad y no pueden pensarse independientemente de la amenaza que supone la sanción. Ambos conceptos son parte del dominio social de conocimiento, ya que ambos se refieren a las formas de regulación de las conductas sociales por parte del control externo, ya sea por un órgano facultado como es la administración de justicia o por un agente socializador en la vida cotidiana.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO CUATRO

ASPECTOS METODOLÓGICOS

CONSIDERACIONES GENERALES

Hemos elegido un tipo de metodología cualitativa porque consideramos que es la que mejor se adapta a la búsqueda de información que realizaremos y a satisfacer los objetivos que nos hemos propuesto. Siendo el objeto de estudio la enseñanza de la trasgresión en la vida cotidiana intentaremos que el registro de acciones y situaciones que reflejé fielmente la realidad cotidiana en la cual las madres enseñan a sus hijos pautas de comportamiento social.

Nuestro propósito es responder a los siguientes objetivos:

1. Identificar la existencia de modelos maternos de transmisión de normas sociales en contextos cotidianos. Con ese fin hemos construido tipologías que den cuenta de los rasgos comunes relativos al comportamiento y a las concepciones respecto al conocimiento prescriptivo.

2. Analizar el comportamiento de cada modelo respecto a la transmisión de normas sociales en la dinámica cotidiana, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:
3. La valoración del contenido informativo de la norma.
4. Los significados atribuidos a los conceptos de prohibir, permitir y obligar.
5. El uso de procedimientos inhibitorios
6. Cruzar los resultados obtenidos en el análisis de cada una de las dimensiones con el ejercicio de la autoridad por parte del modelo, a fin de observar la existencia del cumplimiento efectivo de la prescripción.
7. Identificar en cada uno de los casos anteriormente mencionados, la valoración de los contenidos informáticos, el uso de los modalizadores deónticos y de los procedimientos inhibitorios, y cómo el comportamiento del modelo inhibe o promueve la enseñanza de la trasgresión
8. Analizar de que modo afectan las concepciones propias de cada modelo de transmisión de normas representados en las tipologías la comprensión del conocimiento prescriptivo elaborado por las ciencias jurídicas.

Debido a la falta de estudios anteriores que trataran esta problemática desde un enfoque que diera cuenta del sentido y del significado de este tipo acciones sociales, y de la complejidad de discriminar las diferentes variables que afectan el comportamiento en situaciones cotidianas, fue definitiva la decisión de adoptar un diseño de investigación cualitativo que facilitara la generación de categorías de análisis a medida que se obtenía el material empírico y que, a modo de esquemas conceptuales, fueran verdaderas herramientas para el

ordenamiento de la información a través del registro de regularidades en las respuestas.

A tal efecto, se consideró que el material empírico debía reflejar la historia personal, las expectativas, la influencia de los otros, los modelos de autoridad aprendidos y las circunstancias de la vida cotidiana de cada una de las entrevistadas para ir avanzado inductivamente en la elaboración de un marco interpretativo necesario para responder a los objetivos propuestos. De esta manera se fueron distinguiendo diferentes concepciones, creencias, usos de estrategias de enseñanza utilizadas por los sujetos entrevistados respecto de la transmisión de normas a sus hijos, a partir de la descripción de las acciones individuales y de los contextos en que se producían.

Este tipo de abordaje favorece la reconstrucción significativa del proceso de transmisión de normas en contextos cotidianos evitando que se generen interpretaciones reducidas a eventos fragmentados de la realidad. Se buscó, especialmente, que la interpretación del material empírico representara la complejidad del fenómeno y que la realización de análisis parciales que respondan a los objetivos, no se diluyera la comprensión total. De esta manera mediante una metodología cualitativa se priorizó la búsqueda del sentido a través del reconocimiento y la identificación de regularidades en los procesos dinámicos de la vida cotidiana.

La estrategia empleada consistió en la toma de entrevistas a madres profesionales. Se utilizó para ello un cuestionario para obtener datos iniciales de los sujetos y una guía para orientar el diálogo y registrar la información referente a las rutinas de la vida cotidiana y la enseñanza de normas sociales a sus hijos. En el transcurso de las entrevistas se alentó a las entrevistadas a recordar sus experiencias como hija respecto a las normas transmitidas y

valoradas, como también las sanciones que utilizaban sus progenitores y la opinión de los familiares cercanos respecto a su comportamiento. Todas las entrevistas fueron grabadas y en el análisis del material se transcribieron las frases textuales tomadas a modo de registro. La primera etapa consistió en:

Identificar y clasificar las primeras categorías que fueron dando lugar a la definición de las tipologías de modelos de transmisión de normas.

Ajustar una matriz común para el análisis de las normas, tanto sociales como jurídicas, que respondiera a las diferentes dimensiones propuestas en los objetivos: a) la valoración de los contenidos informativos de las normas, b) la atribución asignada a los enunciados prescriptivos en tanto prohibir, obligar y permitir y c) el uso de los procedimientos inhibitorios. Es importante señalar que la matriz fue el resultado de la lectura y el análisis de las teorías e investigaciones existentes y fue elaborada especialmente para este estudio con al finalidad de contar con una guía conceptual que orientará la investigación. La matriz integra los componentes observados en toda norma: contenidos informativos de una norma, modalizadores deónticos y el cumplimiento a través del análisis del uso de las sanciones. Este esquema conceptual permite realizar un análisis comparativo de las normas sociales y jurídicas pues sitúa componentes definitorios de ambos sistemas en un mismo plano de análisis.

La segunda etapa consistió en:

1. El registro de los dichos por las entrevistadas.
2. La búsqueda de “unidades de sentido” de cada fragmento de los registros.
3. La construcción de las tipologías de modelos de transmisión de normas.

4. El análisis del material empírico y su categorización en cada una de las tipologías.
5. La interpretación del material categorizado con el objeto de :
6. Vincular los análisis con el ejercicio de la autoridad para el efectivo cumplimiento de la norma.
7. Vincular los análisis con la enseñanza de la trasgresión.
8. Comparar los análisis con los conceptos elaborados por las ciencias jurídicas.

Con la finalidad de describir detalladamente la metodología empleada, se presentará a continuación una exposición de las características de: la muestra, los materiales, el procedimiento y el análisis de los datos.

MUESTRA:

La muestra fue intencionada y se utilizó una metodología de bola de nieve. Para ello se seleccionaron casos cuyos atributos consistieron en:

Madres con estudios superiores. Madres profesionales (MP).

Con hijos de 4 a 12 años. La edad de los niños ha sido decidida a fin de evitar la primera crianza y la etapa conflictiva propia de los adolescentes.

Residentes de la Capital Federal y alrededores.

Se seleccionaron casos típicos con la finalidad de obtener información de un grupo social con una idiosincrasia común, expectativas sociales semejantes y rutinas cotidianas similares a fin de evitar variables extrañas en la valoración de los contenidos informativos de las normas.

La muestra quedo conformada de la siguiente manera, a saber:

1. Eugenia	Profesorado de Educ. Física	Lucia (4), Guido (2)
2. Elvira	Abogacía	Tomás (4)
3. Lidia	Abogacía	Lidia (7), Jorge (5)
4. Ingrid	Lic. en Cs de la Educación	Lucia (13), Martina (9), Nicolás (4)
5. Viridiana	Abogacía	Lucas (6)
6. Alejandra	Abogacía	Pablo (9), Sol (5)
7. Florencia	Medicina	Javier (14), José (12), Florencia (11)
8 Gloria	Medicina	Dante (8), Franco (6), Marco (4)
9. Dolores	Psicología	Gaspar (7), Tomás (4)
10. Ma. Marta	Profesorado de Danza	Guido (11), Inés (9)
11. Cristina	Obstetricia	Gonzalo (12), Aili (11), Carla (9)
12. Liliana	Psicología	Alejandro (7), Camila (6 meses)
13. Mercedes	Profesorado de Ens. Primaria	Magdalena (7), Emilia (4)
14. Ana	Psicología	Sofía (5), Lucio (2)
15. Adriana	Ingeniería civil	Juan (5), Enzo (1)
16. Alejandra	Psicología	Elisa (4)
17. Laura	Farmacia	Francisco (7), Emilia (5)
18. Fernanda	Contador Público	Florencia (7), Camila(4)
19. Claudia	Analista de Sistemas	Violeta (12)
20. Gisela	Arquitectura	Carla (16), Bruno (12), Luisina (10)
21. Lilian	Arquitectura	Ana Laura (11), Mateo (6),
22. Marcela	Psicología	Paula (7), Florencia (5)
23. Liliana	Antropología	Daniela (8)
24. Beatriz	Odontología	Nicolás (8), Matías (6), Denise (3)
25. Cristina	Abogacía	Martín (7), Santiago (5)
26. María Ana	Bioquímica	Tomás (8), Lucas (5), Lucia (1)
27. Laura	Profesorado de Educ. Física	Antonella (15), Carlos (13), Máximo (9) y Augusto (9)
28. Gabriela ³⁹	Asistente Social	Juan Ignacio (6), Marcos (4)
29. Carolina	Historia	Joaquín (13),Francisco (10)
30. Irene	Antropología	Victoria (9), Francisco (6)

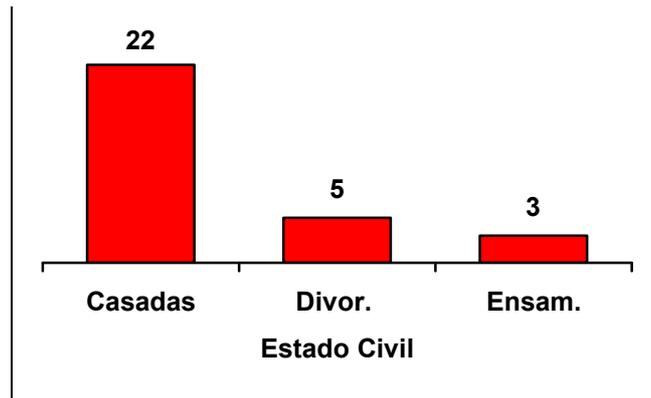
ESTADO CIVIL DE LAS ENTREVISTADAS

Se distinguieron los siguientes estados civiles:

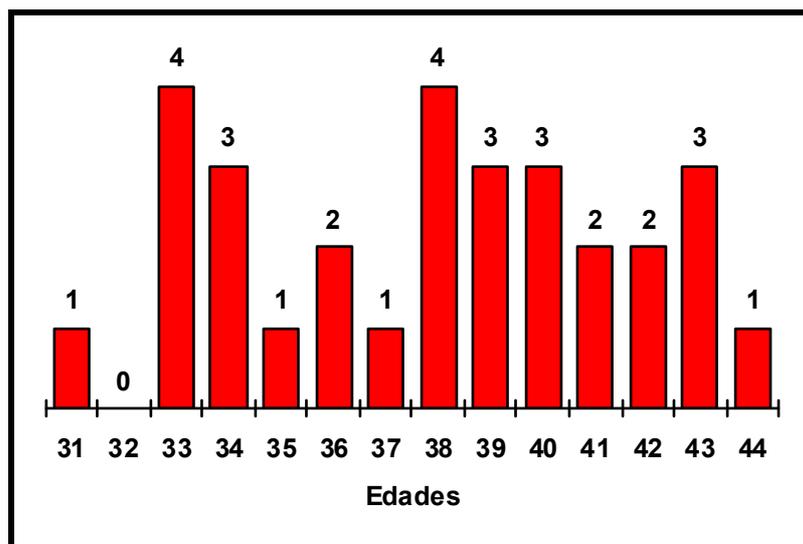
1. Casadas

³⁹ La grabación de la entrevista sufrió daños pero hemos podido rescatar las respuestas a través de los registros escritos. (N del A)

- 2. Separadas
- 3. Ensambladas

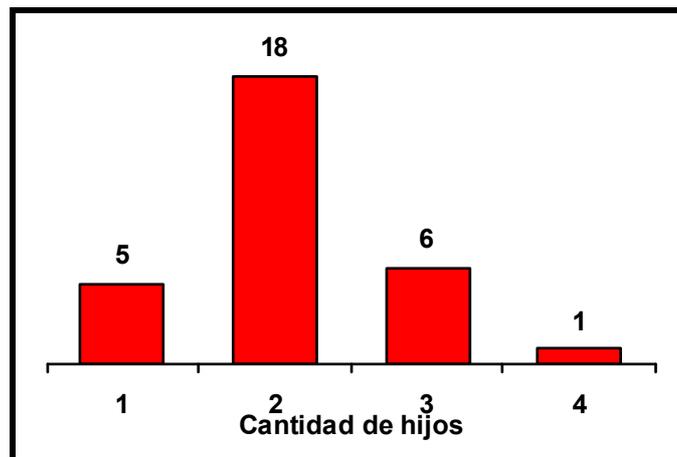


EDADES DE LAS ENTREVISTADAS:



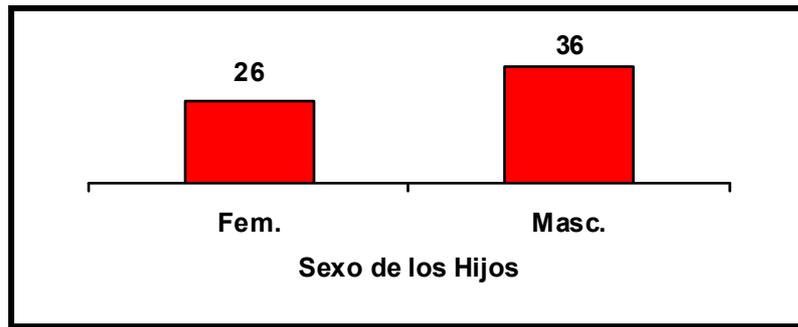
Las edades de las entrevistadas oscilan entre 31 y 44 años. En todos los casos, salvo dos (Ingrid y Cristina), mencionan que han tenido a su/s hijo/s después de los 25 años y haber finalizado sus estudios. El 60 % de la muestra es mayor de 38 años y la media de las edades es de 37,9 años.

CANTIDAD DE HIJOS:



La media es de dos hijos. La concepción de hijos fue planificada, pues según señalan las entrevistadas no podrían, en primer lugar, ocuparse adecuadamente de los mismos sin descuidar su actividad laboral y en segundo lugar, sostener el gasto de mantenimiento por chico según sus expectativas (educación, actividades extra escolares, esparcimiento, juguetes, etc.). El 90% ha reducido la cantidad de horas de trabajo fuera de la casa o ha renunciado en el primer año de vida de cada uno de sus hijos.

SEXO DE LOS HIJOS:



No hay una diferencia significativa con respecto al sexo de los hijos. Se observó en el transcurso de las entrevistas que las normas a estudiar (modales en la mesa y obligaciones escolares) no denotan expectativas diferenciales por parte de las madres respecto al género del hijo.

EDADES DE LOS HIJOS:



La distribución de edad de los hijos no ha sido azarosa, ya que, como dijimos, fue una de las condiciones clasificatorias de grupo seleccionado. Es importante destacar que no hemos podido obtener una muestra "pura", ya que muchas de las entrevistadas tienen hijos de otras edades. No han sido considerados el 18,7

% de los hijos ya que corresponden a los rangos de edad entre 0 a 3 años y mayores de 13 años.

NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE DE LOS HIJOS:

El 80 % de los padres ha realizado estudios superiores. Existe, por lo tanto, una correspondencia entre el nivel educativo de ambos progenitores.

NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES DE LA ENTREVISTADA:

El nivel educativo alcanzado por los padres de las entrevistadas es diferencial según el sexo del progenitor. El 77% de los padres tienen estudios universitarios, pero solamente el 20% de las madres han alcanzado dicho nivel. Esta diferencia se debe al escaso acceso de las mujeres a la educación superior en el pasado.

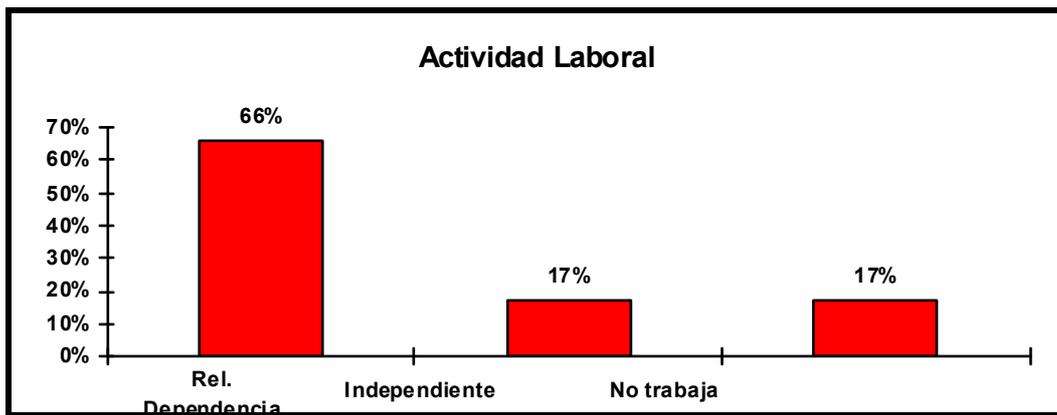
PARTICIPACIÓN ECONÓMICA EN EL GASTO MENSUAL DE LA ENTREVISTADA:

La participación de su ingreso al grupo familiar oscila entre el 30% y 50% entre las madres que están casadas.

Las divorciadas expresan que su ex marido solamente pasa los alimentos correspondientes a sus hijos.

ACTIVIDAD LABORAL:

Trabajan en relación de dependencia un 66%. Trabajan en forma independiente un 17% y el 17% restante actualmente no trabaja. Es decir, en el momento de la entrevista trabajaban el 83 % de las MP de las cuales el 75% lo hacía tiempo completo y el resto solamente medio tiempo.



VIVIENDA:

El 100% posee vivienda propia. En general las viviendas son de 4 o más ambientes permitiendo un promedio de dos individuos por dormitorio. El 93% tiene patio, terraza o jardín.

Finalmente, La muestra seleccionada representa al grupo social típico de una clase social media y alta profesional de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores. Se eligió que el grupo no representara a sectores en situación de marginalidad o de conflicto social o personal con la finalidad de conocer cómo se transmiten normas sociales en situaciones comunes. Las expectativas sociales de las madres con respecto a sus hijos se reflejan, como veremos, en la regularidad de las respuestas sobre la valoración de las normas, el repertorio de procedimientos inhibitorios utilizados y las reflexiones respecto a la enseñanza de normas sociales a sus hijos. Por otra parte, se observó similitud en la organización de las rutinas cotidianas.

MATERIALES:

Se considero la necesidad de diferenciar dos tipos de información, la primera relativa a datos puntuales de las entrevistadas y la segunda referida a su

comportamiento cotidiano en la enseñanza de pautas de comportamiento a los hijos. Por esta razón, se utilizaron, en el transcurso de las entrevistas, dos tipos de materiales, a saber:

Un cuestionario para registrar los datos iniciales	Guía de temas o preguntas conducentes al diálogo con el objetivo de obtener información cualitativa.*
<p>Edad. Estado civil Estudios-profesión Cantidad de hijos, edades y sexo Nivel educativo alcanzado por el cónyuge o ex-cónyuge y padres Actividad laboral Tiempo de permanencia en la casa. Ayuda doméstica</p>	<p>Descripción de las entrevistadas de la reconstrucción de la vida cotidiana en relación al relato de las rutinas diarias de la madre e hijo. Descripción de la distribución de las responsabilidades maternas frente a las actividades de los hijos (actividades escolares, salud, vestimenta, aseo, descanso y alimentación) Descripción de las acciones efectuadas, por parte de las madres, frente a una situación conflictiva con respecto al cumplimiento de una norma. Para esto se utilizaron las situaciones recreadas de la entrevistada mencionadas durante la sesión. Indagación de las acciones que habitualmente utiliza frente a la enseñanza de una norma a su hijo. Se indujo a que describiera su accionar en relación con situaciones puntuales de la vida cotidiana y se guió el diálogo a la descripción de los procedimientos utilizados para la resolución del conflicto. Reflexiones sobre el propio accionar de las entrevistadas con la finalidad de conocer la performance ideal de su comportamiento.</p>

Las guías constituyeron el piso de los temas y de las preguntas a tratar, que se fueran ajustando, a lo largo de la sesión, a los aspectos específicos y pertinentes de la investigación.

PROCEDIMIENTOS:

Una vez elaborados los cuestionarios se concertaron las primeras citas. Las primeras entrevistadas fueron presentadas por un tercero en común y las

siguientes fueron recomendadas por el primer grupo y así sucesivamente, es decir se utilizó la estrategia de bola de nieve.

A partir de la entrevista número 20 se alcanzó un nivel de saturación de la información provista por la muestra, sin embargo se continuó con 10 entrevistas más a fin de obtener mayor información. Este proceso demandó:

Seis meses para la toma, transcripción y primeros análisis del material recogido de las primeras 20 entrevistas.

Dos meses más para la toma de las restantes 10 con un lapso intermedio de tres meses.

El clima de las entrevistas se caracterizó por un diálogo amable y fluido, a pesar de que la duración de las mismas fue de 2 horas o más en promedio. La experiencia fue positiva, ya que las entrevistadas esperaron de buena manera al entrevistador.

Las entrevistas fueron realizadas en su totalidad por la autora de este trabajo.

El lugar de realización fue decidido por las propias entrevistadas y se efectuaron en los hogares y en los lugares de trabajo. Se solicitó previamente a las entrevistadas que tuvieran en cuenta no ser molestadas en el transcurso de la sesión a fin de evitar interrupciones.

Como dijimos, las entrevistas fueron totalmente grabadas y no hubo en ningún caso resistencia a ello.

Se desgrabó y transcribió el material en papel y a partir de la tercera entrevista se fue paralelamente etiquetando el material y efectuando anotaciones a fin de ir identificando temas recurrentes. En esta instancia se observó que:

1. La enseñanza de los modales en la mesa generaba en las entrevistadas diferentes formas de actuación según la edad de los hijos y, que además en la narración sobre su proceder intercalaban menciones de su propia vivencia infantil, comentarios de familiares respecto a su actuación que

indicaron grados de tensión respecto a la enseñanza de esta pauta social. Estos indicios fueron tomados en cuenta para que en las siguientes entrevistas se profundizara en esta norma en particular, que finalmente constituyó una sustancial parte de la información empírica que se tomó de base para el análisis de su actuación y la constitución de las diferentes tipologías.

2. Otra de las normas sobre la que se fundó el estudio debido al tiempo que las entrevistadas le dedicaban en su relato, fue el rol que asumían frente a las obligaciones escolares de sus hijos. Se consideró pertinente profundizar en las entrevistas sobre esta temática, dado la importancia atribuida a la misma por el grupo.

La constitución de tipologías estuvo apoyada en la identificación de rasgos comunes en el rol asumido por las madres en las situaciones cotidianas indagadas, estableciendo tres tipos de roles que fueron delineándose y ajustándose en las entrevistas posteriores.

En relación con la aplicación de la matriz para el análisis de las normas - que como se indicó anteriormente fue elaborado a partir de la lectura y análisis de estudios preexistentes- se observó que se ajustaba adecuadamente al análisis del material empírico, pero fue necesario vincular el ejercicio de la autoridad con las diferentes dimensiones para identificar la intencionalidad efectiva de las madres respecto a la voluntad de controlar la conducta de su hijo.

Entre la cuarta y décima entrevista se pudieron inferir algunas regularidades que permitieron terminar de definir las tipologías de los modelos de transmisión de normas y asignarle nombres a cada una de ellas. Se intentó que los nombres -Madre Profesional Profesionalizada (MPP), Madre Profesional

Realista (MPR) y Madre Profesional Interpretadora de las necesidades del hijo (MPI)- describieran el tipo de rol asumido frente a la situación de enseñanza de normas sociales a sus hijos.

El proceso de análisis fue complejo, ya que se fueron realizando simultáneamente, la lectura del material, el ordenamiento de la información, la atribución de categorías, la interpretación de cada una de las categorías en base a la ubicación de las respuestas en la tipología, la necesidad de releer el material teórico - como, por ejemplo: la introducción de la noción de justificación de la pena para el análisis de las sanciones y el uso de análisis lógicos para el estudio de las argumentaciones. Finalmente se asociaron las interpretaciones a la enseñanza de la trasgresión y se analizaron los resultados de cada uno de los modelos en relación a las concepciones elaboradas por las ciencias jurídicas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como señalamos, el análisis del material fue complejo ya que la información que se iba registrando se prestaba a múltiples posibilidades de interpretación y en este sentido los objetivos propuestos sirvieron de guía para focalizar la información relevante al problema. En este sentido, el uso de razonamientos inductivos, como mecanismo de descubrimiento y de formación de generalizaciones empíricas fue una experiencia de investigación profunda.

En el análisis del material de las entrevistas se utilizaron las dimensiones presentadas en la matriz elaborada en la primera parte de este estudio y las tipologías que representan los modelos de transmisión de normas que presentaremos en el próximo capítulo. Ambas herramientas constituyeron los criterios para la categorización del material empírico.

Las tipologías permitieron identificar el/los rol/es asumido/s por cada modelo en situaciones cotidianas teniendo en cuenta las dimensiones de análisis de las normas.

El análisis de los datos se desarrolló inductivamente de la siguiente manera: *La fecha muestra la orientación del razonamiento*

Ejemplos de Registro	Identificación de recurrencias	Categorías de análisis (1era generalización)
<p>“Mientras son chicos lo único que importa es que coman, no cómo lo hacen”</p> <p>“ Hasta los cinco años lo único que me importaba era que comieran cosas que les gustaran, sin fijarme si lo hacían bien o mal”</p> <p>“ Antes era un desastre, pero ahora que E tiene 7 años tengo que educarlo (...)”</p>	<p>Asociación de la enseñanza de los modales en la mesa con: La edad de su hijo. El valor social de la norma preferido o no. La influencia de los otros agentes socializadores (cónyuge, abuelos)</p>	<p>La Valoración del contenido informativo determina el efectivo cumplimiento de la norma. En cada caso el rol asumido por la MP responde a diferentes modelos.</p>
<p>“A veces comienzo a enseñarles. Comé bien, cerrá la boca, pero la veo cansada y no le enseño más”</p> <p>“es tanto el trabajo de poner orden en la mesa, que pienso ya van a crecer y listo, aguanto el desorden”</p>	<p>Intenta enseñar una norma pero justifica su no aplicación. Hay diferentes tipos de justificaciones, centradas en el hijo, en ellas o en la situación. Hay ambigüedad respecto a la enseñanza de las normas.</p>	<p>El uso de los conceptos de prohibido, permitido y obligado se ve afectado por la introducción de argumentaciones descalificadoras de cada uno de ellos determinando su uso ambiguo. En cada caso el rol asumido por la MP responde diferentes modelos</p>
<p>“los persigo, los amenazo y les tiro los pelos, ellos deben comprender que no deben hacer ciertas cosas”</p> <p>“les digo esto no se puede porque.....”</p>	<p>Tipos de procedimientos utilizados: amenazas castigos físicos explicaciones causales</p>	<p>El uso de procedimientos inhibitorios responde a tipos de sanciones utilizadas respecto a la complejidad de la acción. Las justificaciones que realizan la MP respecto a la aplicación de sanciones varían según la situación. En cada caso el rol asumido por la MP responde a un modelo diferente.</p>

A partir de las categorías de análisis fueron surgiendo las siguientes interpretaciones:

Categorías de análisis (1era generalización)	Conclusiones (2da generalización)
<p>La Valoración del contenido informativo determina el efectivo cumplimiento de la norma. En cada caso el rol asumido por la MP responde a diferente modelo.</p>	<p>Identificación del rol asumido respecto a algunas de las tipologías y su relación con: a) el efectivo cumplimiento de la norma, y la trasgresión b) el conocimiento prescriptivo elaborado por las ciencias jurídicas.</p>
<p>El uso de los conceptos de prohibido, permitido y obligado se ve afectado por la introducción de argumentaciones descalificatorias de cada uno de ellos determinando su uso ambiguo. En cada caso el rol asumido por la MP responde diferentes modelos</p>	<p>Identificación del rol asumido respecto a la tipología, y su relación con: a) la ambigüedad en el uso de los modalizadores deónticos: Prohibido. Permitido y obligado. b) relación con el conocimiento prescriptivo elaborado por las ciencias jurídicas,</p>
<p>El uso de los procedimientos inhibitorios responde a tipos de sanciones utilizadas respecto a la complejidad de la acción. Las justificaciones que realizan la MP respecto a la aplicación de sanciones varía según la situación. En cada caso el rol asumido por la MP responde a un modelo diferente.</p>	<p>Identificación del rol asumido con respecto a las tipologías y su relación con: a) la noción de autoridad y b) el conocimiento prescriptivo elaborado por las ciencias jurídicas, (concepto de imputabilidad, teorías de justificación de la pena)</p>

En síntesis y como ya dijimos la metodología aplicada en este estudio persiguió la reconstrucción de las situaciones cotidianas en las que ocurre el hecho estudiado. El ordenamiento de los registros para el primer nivel de análisis, a través de las diferentes dimensiones, conjuntamente con las tipologías de modelos de transmisión de normas, constituyeron herramientas conceptuales fundamentales para la categorización del material. A partir, de este primer ordenamiento, se logró vincular el material empírico con las interpretaciones del comportamiento de cada uno de los modelos respecto a:

- 1) El cumplimiento y la trasgresión de las normas

- 2) Las prescripciones en la socialización primaria y su vinculación con las concepciones

CAPÍTULO CINCO

TIPOLOGÍAS DE MODELOS DE TRANSMISIÓN DE NORMAS

La construcción de tipologías de los diferentes modelos de transmisión de normas de las madres profesionales (MP) a sus hijos se desarrolló con la finalidad de contar con un instrumento conceptual que permitiera el ordenamiento del material empírico. Como bien se expuso en el capítulo anterior, la elaboración fue paulatina y los conceptos y las categorías se fueron ajustando a partir del análisis de los registros. La aplicación de esta estrategia metodológica se tuvo en cuenta desde el inicio de esta investigación como una instancia válida para el tratamiento de la información recogida en las entrevistas y especialmente para avanzar en la identificación de modelos comportamentales. El análisis del material empírico estuvo sujeto a la identificación del rol que asume cada uno de los sujetos en situaciones cotidianas y, en este sentido, la identificación de rasgos comunes y temas

recurrentes respecto del conocimiento prescriptivo de las MP permitió la elaboración de tipologías como herramienta metodológica.

TIPOLOGÍA DE MODELOS DE TRANSMISIÓN DE NORMAS

Alfred Schütz, considera que en la construcción de tipologías para el estudio de los fenómenos sociales hay que tener en cuenta que:

“Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él. En uno u otro caso, llevan consigo su horizonte interpretativo interno y externo. Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella; los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas de procedimientos aceptadas para el pensar, a las que se denomina método científico” (1974: 36, 37).

La construcción de las tipologías se ve afectada por las limitaciones planteadas por Schütz: de alguna manera no dejan de ser un artificio metodológico que colabora en el ordenamiento y la sistematización de la información. Es importante comprender este concepto, ya que si bien las tipologías son construcciones ideales que dan cuenta de un tipo especial de comportamiento social "(...) se realiza un realce conceptual de ciertos elementos de la realidad, aclarando que la relación de esta construcción con los hechos empíricos consiste

en que allí donde se compruebe o se suponga que operan de hecho conexiones del tipo empleado, se logra ilustrarlo y volverlo comprensible” (Kunz y Cardinaux 2004:66). En pos de alcanzar una interpretación de los hechos se tiende a dejar de lado elementos significativos para la comprensión del problema o aún peor tergiversar la realidad.

Estas tipologías que hemos elaborado con el fin de dar cuenta de los diferentes modelos de transmisión de normas en situaciones cotidianas no son sin embargo entidades estancas. Es importante aclarar que las mismas no operan de modo invariable para cada individuo, sino que una misma MP puede asumir un rol correspondiente a un tipo frente a una situación dada en un momento específico y adoptar otro modelo en otra situación, aún para la transmisión de la misma norma social. Aceptamos también la posibilidad de que en teoría⁴⁰ asuma las características de un tipo pero en la situación real actúe de otro modo.

Para la construcción de las tipologías hemos tomado en cuenta los siguientes criterios:

1. Definición del rol.
2. Formas de vinculación entre el rol y su comprensión de las normas.
3. Formas de vinculación del rol con sus hijos.
4. Tipo de sanciones que utiliza.
5. Percepción del mundo social.

⁴⁰ AGULLA, Juan Carlos y KUNZ, Ana. *El profesor de Derecho*. Editorial Cristal, 1990 definen: **Rol real:** comportamiento del rol tal como se manifiesta. **Rol teórico:** el conjunto de expectativas institucionalizadas que tiene "la sociedad" con respecto a las conductas que eventualmente ejercerá el ocupante del rol. **Rol ideal:** el comportamiento que le exigiría un nuevo modelo.

MADRE-PROFESIONAL-PROFESIONALIZADA MPP SE CARACTERIZA

POR:

1. Las normas responden al logro de ciertos objetivos y asimila las reglas y ritmos del mundo del trabajo a las rutinas de la vida cotidiana.
2. Identifica a las normas como entidades de carácter universal y que cumplen con la función de ser mediadoras entre los sujetos y el mundo externo.
3. Rol docente. Da un tratamiento formalizado al proceso de educación social cotidiano.
4. Las pautas y las sanciones son marcadas verbalmente sin ambigüedades. Establece vínculos contractuales inflexibles, generalmente explícitos en el corto plazo. Los procedimientos inhibitorios utilizados son aquellos que son eficaces inmediata y por lo general el tipo de pena es retributiva.
5. Sobrevaloración en la repercusión social de su accionar. Orienta su conducta a metas extrínsecas.

MADRE PROFESIONAL-REALISTA MPR, SE CARACTERIZA POR:

1. Orienta su rol realizando previamente un análisis de su realidad cotidiana, en la que toma en cuenta tanto factores externos como personales e intenta dar respuestas con sentido para sí, para su hijo y adecuadas con respecto al contexto.
2. Considera las normas como pautas que marcan maneras racionales y convencionales de vínculos con el mundo externo y que producen la posibilidad de la vida en común organizada pero cambiante.
3. Rol educador: se caracteriza por asumir un rol colaborador en el proceso de socialización de su hijo.

4. Las pautas y sanciones son marcadas verbalmente pero se acompañan de explicaciones "racionales-causales". En el caso que las pautas que se quieren transmitir no tengan una valoración personal importante se utiliza como procedimiento inhibitorio la amenaza verbal que generalmente no se cumple. Establece vínculos contractuales flexibles a convenir con los hijos. Antes de utilizar formas inhibitorias busca alternativas de conductas.
5. Centrada en el desarrollo personal y el de su hijo pero integrado a un contexto social más amplio. Orienta su conducta a metas de intrínsecas

MADRE-PROFESIONAL-INTERPRETADORA DE LAS NECESIDADES DE SU HIJO MPI:

1. El rol se caracteriza por satisfacer todas las necesidades afectivas y materiales a su hijo.
2. Considera a las normas como pautas cambiantes en función de las situaciones que se le presentan. Las normas se adaptan a necesidades de su hijo y éstas nunca deben impedir su libre expresión.
3. Rol de educando: identifica las pautas que su hijo exige y opera en función de las mismas.
4. Verbalizar y dar forma racional a las pautas impuestas por su hijo. Generalmente construye argumentos que anulan la sanción.
5. Se centran en el desarrollo individual de su hijo. No le interesa la opinión externa. Orienta su conducta a formas de satisfacción de su hijo

CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS MODELOS:

	MADRE PROFESIONAL-PROFESIONALIZADA	MADRE PROFESIONAL REALISTA	MADRE PROFESIONAL INTERPRETADORA
DEFINICIÓN DEL ROL	Da respuestas a la vida cotidiana familiar a partir de sus expectativas de logro.	Da respuestas a la vida cotidiana familiar teniendo en cuenta factores personales, de su hijo y sociales	Da respuestas a la vida cotidiana familiar teniendo en cuenta la satisfacción de los deseos de su hijo.
COMPRENSIÓN DE LAS NORMAS	Las normas marcan pautas correctas que establecen consecuencias eficientes	Las normas permiten la vida en común organizada pero cambiante.	Las normas son pautas cambiantes en función de la demanda de su hijo.
ROL ASUMIDO EN LA INTERACCIÓN CON SU HIJO	Rol docente. Formal, escolarizado. Relación asimétrica.	Rol educador. Socializador, participativo. Relación asimétrica.	Rol educando. Informal, madre e hijo conforman un grupo de pares. Relación simétrica.
TIPOS DE PROCEDIMIENTOS INHIBITORIOS	Sanciones físicas y verbales sin ambigüedad siempre explícitas de tipo retributivas.	Sanciones verbales Acompañadas con explicaciones de tipo preventivas.	Sanciones amenazantes verbales que generalmente no se cumplen. No hay claridad con respecto al tipo retributivo o preventivo.
PERCEPCIÓN DEL MUNDO SOCIAL	Repercusión social de su accionar.	Repercusión social de su accionar en función de la salud propia y la de su hijo.	Es tomado solamente en cuanto permite la felicidad de su hijo.

CONSIDERACIONES FINALES

Como esperamos haber mostrado, la construcción y el uso de tipologías nos ha permitido, a través de la presentación de los diferentes modelos de transmisión de normas caracterizar el rol de las madres como agente socializador. Esta categorización conforma una instancia de gran importancia para nuestro estudio ya que permite introducir un esquema modélico en el que los diferentes rasgos que adopta la enseñanza normativa en la vida real pueden ser interpretados coherentemente en virtud de la intencionalidad que sirve de base

al empleo de formas actuar y argumentar características por parte de las madres profesionales.

CAPÍTULO SEIS

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

La presentación de los resultados está organizada siguiendo la lógica de la investigación cualitativa, es decir que se irán entramando los registros obtenidos en las entrevistas con los análisis parciales destinados a dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos en el capítulo 4 (Aspectos metodológicos), que como dijimos son los siguientes:

- Identificar la existencia de modelos maternos de transmisión de normas sociales en contextos cotidianos.
- Analizar el comportamiento de cada modelo respecto a la transmisión de normas sociales en la dinámica cotidiana teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: a) la valoración del contenido informativo de la norma, b) el uso de los modalizadores deónticos y c) el uso de procedimientos inhibitorios.

- Cruzar los resultados obtenidos de los análisis de cada una de las dimensiones con el ejercicio de la autoridad por parte del modelo, a fin de observar la existencia del cumplimiento efectivo de la prescripción.
- Identificar en cada uno de los casos anteriormente mencionados, cómo el comportamiento del modelo inhibe o promueve la enseñanza de la trasgresión.
- Analizar cómo las concepciones de cada modelo de transmisión de normas afectan la comprensión del conocimiento prescriptivo elaborado por las ciencias jurídicas.

Los resultados se desarrollarán de la siguiente manera:

1. Se realizará una caracterización de la vida cotidiana del grupo indagado con la finalidad de analizar cómo la dinámica cotidiana afecta el ejercicio de autoridad y, en consecuencia, la enseñanza de pautas de comportamiento y al uso de procedimientos inhibitorios. Como dijimos al comienzo de este estudio, es necesario tener en cuenta la situación real - las rutinas de la vida cotidiana- en la cuál se desarrolla el fenómeno a estudiar, estos es, realizar una reconstrucción contextual que impida una comprensión sesgada o artificialmente recortada del comportamiento de las madres.
2. Se presentará el análisis del comportamiento de los modelos en relación con la valoración del contenido informativo de las normas conjuntamente con el uso el de los modalizadores deónticos. Con respecto a la importancia que las MP asignan a determinadas acciones prescriptas, se analizará en primera instancia la influencia de los modelos aprendidos en su infancia y el conflicto entre la adopción de valores heredados y la necesidad de innovación y en segundo lugar centraremos el análisis en dos tipos de situaciones: (1) el rol asumido de

las MP frente a las obligaciones académicas de su hijo y (2) la enseñanza de los modales en al mesa.

Es importante aclarar que se presentará en forma conjunta el análisis de las dimensiones referidas a la valoración de los contenidos informativos de las normas y al uso de los modalizadores deónticos, debido a que los significados asignados a los conceptos de “prohibido”, “obligado” y “permitido” están directamente asociados a la valoración de las acciones prescriptas, es decir, que la fuerza intencional puesta en el uso de estos conceptos dependerá de la importancia que las MP asignen a la enseñanza de determinada pauta social.

3. Finalmente presentaremos (en el próximo capítulo) el análisis referido al uso de los procedimientos inhibitorios y su relación con el ejercicio de la autoridad y la sanción jurídica.

1. VIDA COTIDIANA DE LAS MADRES PROFESIONALES

La distribución de rutinas familiares en las que está en juego la aplicación de normas de comportamiento permite la identificación de un repertorio de prácticas que se realizan durante la jornada. En este sentido es claro que las secuencias de acciones cotidianas afectan directamente a la dinámica familiar y al comportamiento tanto de los padres como de los hijos debido a las circunstancias previsibles o azarosas del devenir diario. Considerando que la enseñanza de pautas de comportamiento se desarrolla fundamentalmente en situaciones cotidianas proponemos analizar el comportamiento de los modelos maternos en este contexto.

Para la sociología, las normas sociales, las costumbres y los valores otorgan a las prácticas sociales la justificación de su existencia, es decir, que su vigencia depende de valores consensuados devenidos prescripciones. Dicho de otro modo, los valores compartidos por el grupo cobran vida, o en palabras de

Habermas eficacia empírica (Habermas, 1984, t. 1: 251), en las rutinas diarias que condicionan y regulan. Este consenso da a la vida social carácter común y en cierta forma naturaliza la construcción social. Al decir de Berger y Luckmann (1968:39)

“La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como un mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es común a muchos hombres”.

En la dinámica cotidiana los niños participan de rutinas organizadas y administradas por sus progenitores a través de las cuales se habitúan a un conjunto de ritmos y rituales cotidianos en los que subyacen normas que los pautan: formas y horarios para comer, dormir, bañarse, hacer las tareas escolares, ver la televisión, jugar.

Las familias exhiben una variedad de prácticas sociales que dan forma a la vida doméstica ritualizando conductas que son comprendidas y mayoritariamente aceptadas por el grupo, mediante las cuales se establecen pautas de convivencia que favorecen la interacción entre los miembros y confieren al grupo rasgos identificatorios o de familia que refuerzan el sentido de pertenencia de los miembros. En la constitución de una nueva familia siempre existe un nivel de tensión entre las prácticas aprendidas por cada uno de los integrantes, que se arrastran de las familias de origen, y las nuevas rutinas que se irán conformando. Lo que está en juego es la introducción de un nuevo valor que cuestiona el orden vigente aprendido por cada integrante, produciendo situaciones de ajuste o de conflicto.

Las normas que se transmiten en el ámbito de la familia, se observan en y durante las prácticas sociales. Por esta razón, los conflictos generados en el proceso de negociación respecto a la adopción de una determinada rutina en el seno de una familia, necesariamente repercutirán en la enseñanza de normas sociales por parte de los padres a los nuevos miembros. Las variables implicadas en la toma de decisión, conciente o no, respecto a la adopción de una norma social dependen de variadas razones:

- Las prácticas sociales aprendidas por los progenitores en su infancia.
 - La posición y expectativas sociales de la familia.
 - Los cambios introducidos en la cultura vigente.
 - Los cambios debidos a situaciones coyunturales tales como: la instalación de la familia en otra cultura (cambio de país), la pérdida de la vigencia de determinadas prácticas sociales, nuevos nacimientos, problemas personales, laborales y de pareja, etc.
-
- Los rasgos de personalidad de cada uno de los miembros del grupo familiar.

El comentario de F. (Contadora Pública) refleja claramente la tensión existente entre mantener las pautas de los padres e introducir nuevas:

Creo que uno siempre es un poco el reflejo de lo que fue en su casa, y bueno, por ahí sí, algunos límites los pongo porque a mí me los imponían y porque creo que gracias a Dios me los impusieron, porque fue una manera de que conmigo nunca tuvieran problemas... Lo que decían mi mamá y mi papá era palabra santa. No es que yo comparta, trato de ser un poco más flexible porque, por ahí, ellos eran demasiados rígidos.

Por otra parte, los hijos son susceptibles a la influencia de las diferentes personas adultas con quienes interactúan y de quienes aprenden o adquieren prácticas sociales, rutinas y valores. El aprendizaje social por parte de los hijos, como dijimos en el primer capítulo, se da prioritariamente a través de la observación de modelos comportamentales aportados por los agentes sociales, así como por la apropiación del repertorio de ideas, creencias, valores y concepciones relativos al conocimiento social que ellos introducen en el ámbito familiar. De esta manera se van conformando un conjunto de significados asociados a los conceptos propios de las prescripciones que constituyen mundos posibles de comprensión de la realidad social.

1.1 EL ROL DE LA MADRE-PROFESIONAL EN CONTEXTOS COTIDIANOS

Tradicionalmente en la familia occidental, la madre se dedicaba únicamente al cuidado de los hijos y del hogar, mientras que los padres satisfacían las necesidades materiales. Con el ingreso de la mujer al mundo del trabajo la dinámica familiar se ha modificado ya que muchas mujeres no cumplen exclusivamente el rol de amas de casa y pasan varias horas fuera del hogar delegando muchas de las tareas hogareñas que estaban a su cargo.

Sin embargo, hemos observado que las madres profesionales entrevistadas hacen un esfuerzo deliberado por cumplir al mismo tiempo con el rol tradicional de ama de casas y desempeñarse en la profesión.

I. (Lic. en Cs de la Educación) describe de la siguiente manera cómo transcurre un día de su vida:

Llego generalmente entre las 19 horas y 19.30, baño a mis hijos más chicos, a eso de las 20. hs. comemos y a las 21 hs. los mando a la cama. Mi marido llega a las 22 hs. le preparo la cena y lo acompaño a comer. Mi hija mayor

llega a las 23.15 hs. de la escuela y nuevamente caliento la cena y me siento a charlar con ella. Normalmente me acuesto, si no me caigo antes, a la 1 hs. de la mañana, y me levanto a las 6 hs. para preparar trabajos antes de que mi familia se despierte.

Muchas de las entrevistadas evitan trabajar durante el tiempo en que sus hijos están en su casa, razón por la que se ven obligadas a desarrollar sus actividades en horarios en que ellos duermen. Cada una de ellas ha resuelto esta situación adecuando su comportamiento y sus expectativas respecto a los mandatos tradicionales a su propia realidad. Veamos algunos ejemplos:

G. (médica)

Considero inadecuado sacarle el poco tiempo que tengo para estar con mis hijos, para estudiar para el concurso. Generalmente, preparo el concurso a la noche y antes que se despierten a la mañana.

F. (médica)

En esta profesión no hay que demostrar que porque sos mujer no podés estudiar y ascender. Yo hace años que me despierto a las 5 para estudiar.

A. (abogada)

Expresa que como es muy ordenada, los fines de semana cuando sus hijos van a hacer deportes, se dedica a arreglar la ropa y ordenar los roperos.

E. (Profesora de educación física)

Cuando estoy en casa, un par de horas después de almorzar, no me acuesto a dormir la siesta ya que duermo 6 horas sino que me tiro al pasto a jugar con los chicos, les enseño a andar en bici o nos metemos a la pileta en verano.

M. (Prof. en Educación Primaria)

No tengo tiempo ni siquiera de leer el diario, porque corro a la mañana con la cosas de la casa, las correcciones de los trabajos de mis alumnos y preparar las clases. A la noche llego a casa las 19 hs. baño a las chicas y preparo la cena para todos. Hemos convenido con mi marido que se ocupe de lavar los platos a la noche y acostar a las chicas, así yo puedo leer el diario un rato antes de acostarme.

Se observa cómo las MP tratan de conciliar las expectativas tanto respecto al desempeño del rol tradicional como del profesional, y una muestra de esta situación es que independientemente de la cantidad de horas que trabajen, en la mayoría de los casos, adaptan sus horarios a los horarios de sus hijos. En este sentido, hay poca delegación de tareas maternas "tradicionales", ya que generalmente llevan ellas mismas a los chicos a la escuela, al médico, los ayudan en las tareas escolares, los bañan, les preparan la comida y los llevan a las diferentes actividades sociales y deportivas. Si no pueden realizar alguna de estas funciones en segunda instancia las delegan al padre, y en último caso recurren a abuelos o mucamas.

D. (psicóloga)

A pesar de estar separados, mi ex-marido se mudó a la vuelta de casa, de esa manera, nos organizamos para llevar a los chicos a la escuela, o si alguno de los chicos o él quieren verse pueden hacerlo.

A. (psicóloga)

Yo trabajo de 6.30 a 14.30 hs., si bien viene una chica a cuidar a los pibes, mi marido viene temprano al mediodía para preparar el almuerzo y lleva a Sofía a la escuela, pero si no encuentra la ropa que se tienen que poner, va a la esquina y les compra lo que les hace falta.

G. (médica)

Yo voy a trabajar a las 7 hs. Mi marido se queda en casa hasta las 9 hs., prepara el desayuno y juega con los chicos hasta la hora en que llega la mucama.

I. (Lic. en ciencias de la educación)

Mi marido trabaja hasta muy tarde, así que se organizó, para estar a la mañana con nuestro hijo, lo levanta, lo viste, desayunan juntos y lo lleva a la escuela.

Una de las tareas en que este grupo señaló especial interés fue - la realización de las tareas escolares de sus hijos. Todas las MP entrevistadas revisan las tareas

que deben hacer sus hijos diariamente y en la mayoría de los casos participan activamente en su cumplimiento personalmente o por teléfono.

A. (abogada)

Vuelvo a casa a eso de las 19.30 hs. para controlar si los chicos hicieron los deberes del colegio y tener tiempo para ir a la librería si necesitan comprar algo.

F. (médica)

Busco a los chicos del colegio a las 16.30 hs., llegamos a casa, preparamos el te, y durante casi 2 hs. los ayudo a hacer los deberes. Ellos van a un colegio muy exigente y necesitan que esté porque me consultan todo el tiempo. Este año invertí en la enciclopedia británica, solamente por los deberes.

I. (Lic. en Ciencias de la Educación)

Mi hija Valeria llega a casa a las 17 hs., pero yo la llamo desde mi trabajo a las 17.30 hs. para que me diga qué tareas tiene. Si tiene dificultades para hacerla sola, me pasa la dificultad por teléfono y trato de ayudarla. El año pasado preparé con mi hija mayor el ingreso al Nacional Buenos Aires, todos los días durante dos horas.

M. M. (profesora de danza)

Después de almorzar, ayudo a los chicos a hacer las tareas. Me parece que este año Guido tiene bastante pocas, por eso, trato de que lea o le invento algo, porque quiero que por lo menos 1 hora se acostumbre a estudiar.

Es relevante señalar que el valor que las MP atribuyen al cumplimiento de las obligaciones académicas de su hijo es un indicador de las expectativas sociales respecto al nivel de educación formal que podrá alcanzar. La participación y el control en la realización de las tareas escolares es un aspecto central en la organización de la rutina cotidiana.

El conflicto producido por la voluntad de responder de manera responsable tanto a las exigencias del trabajo como a la actividad maternal determina a veces soluciones inadecuadas o estresantes. F. (médica) relata:

Después de cada parto, fui a trabajar a la semana. En ese momento era jefe de residencia y siendo mujer no podía mostrar mi incapacidad tomándome la licencia por maternidad. Igualmente llevé a mis bebés al trabajo para atenderlos los primeros meses.

El objetivo es abarcar ambas responsabilidades, en este caso llevando al bebé al trabajo o como en la mayoría de los casos, llevando trabajo a la casa.

Las características de las rutinas diarias vividas por las MP denotan una organización de los horarios y distribución de las tareas a lo largo del día para que todo funcione. La meta esperada es que la actividad profesional no altere el funcionamiento interno de la casa y de esta manera lograr responder a las expectativas tanto tradicionales como profesionales. Esta meta es muy exigente y a menudo el doble objetivo de responder a la expectativas propias del rol tradicional de ama de casa y potenciar al mismo tiempo el desarrollo profesional, no es alcanzado satisfactoriamente. Este conflicto, en que se suman presiones laborales, demandas filiales y maritales, resulta comúnmente estresante y suele provocar actitudes de intolerancia e irritabilidad en la vida diaria del hogar. En estas situaciones muchas de nuestras madres reconocen que retan a sus hijos por motivos menores, pierden fácilmente la paciencia y terminan utilizando castigos físicos o actuando de modo arbitrario.

A. (psicóloga)

Mi marido me dice, pará de retar a todos, cálmate.

F. (médica)

Cuando tengo problemas en el trabajo, porque tengo un paciente que se está muriendo, les aviso a los chicos, para que me tengan paciencia, porque saben que salto por cualquier cosa.

L. (abogada)

Cuando tengo mucho trabajo, viene mi mamá a atender a los chicos porque estoy muy nerviosa.

D. (psicóloga)

Cuando llego del trabajo saludo a los chicos, pero ellos ya saben que me voy a la terraza, me fumo un cigarrillo y tomo unos mates, y bajo tranquila, tranquila.

A pesar de contar con la ayuda de una empleada doméstica, la organización de las tareas de la casa generalmente es decidida por ellas, aunque reconocen que sus maridos también participan, especialmente en el manejo de los chicos.

El 13% no tiene ayuda doméstica, el 48% tiene personal doméstico sin retiro y el resto (39 %) tiene ayuda entre 4 y 6 horas diarias. Generalmente la mucama limpia y ocasionalmente cocina y cuida la casa.

Como mencionamos al principio, las rutinas cotidianas se construyen a partir de la adopción de determinadas prácticas sociales en las que subyace un valor social preferido. Sin embargo, a menudo hay una aceptación verbal de prácticas que en la realidad cotidiana no se efectivizan. Un claro ejemplo de ello son las pautas relacionadas con los horarios de acostar a los niños o de bañarse, los que más allá de las enunciaciones, dependen de los hábitos de los padres. Si éstos se acuestan tarde, los chicos también, a pesar de que expresen verbalmente una preferencia contraria. Esta contradicción entre las acciones que efectivamente ocurren y las que desearían que ocurran es tomada en cuenta por las MP.

E. (abogada)

Mi hijo debería acostarse temprano, pero la realidad es que empezamos a cenar a las 22 hs. cuando llega mi marido y él termina dando vueltas o mirando la tele hasta que nosotros nos acostamos.

M. M. (Prof. de danza)

Guido está más grande y yo necesito ser coherente con mi actitud sino no sé que voy a hacer cuando él sea adolescente.

CONCLUSIONES:

A lo largo de las declaraciones precedentes se observa que el rol asumido por la MP está directamente vinculado a las circunstancias cotidianas y por esta razón no siempre responde a una tipología específica sino que está, al menos en parte, determinado por la dinámica propia de cada situación, sumada a su capacidad de resolución de problemas y a la toma de decisiones frente a los problemas puntuales que se presentan.

De esta manera es posible observar que, a pesar de asumir o enunciar una concepción dada respecto a la importancia de transmitir determinada pauta de comportamiento, tanto las circunstancias cotidianas como la tensión originada por la asunción de múltiples roles generan ambigüedades y aún contradicciones en las actitudes de las MP respecto de sus propias convicciones.

El conflicto entre lo ideal y lo posible es un aspecto sumamente importante a tener en cuenta al analizar la adscripción de las MP a una tipología determinada, ya que muchas veces la transmisión de una norma se ve sujeta a las posibilidades de éxito reales de la enseñanza en circunstancias concretas, antes que a la idealización de un proceso de aprendizaje "aséptico". En este sentido la observación vicaria de la actuación de modelos comportamentales por parte de los hijos es una variable sustancial para comprender la enseñanza de conocimientos sociales.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en relación con las dificultades de controlar de modo efectivo el proceso de transmisión de normas es la tensión

existente entre el cumplimiento de los mandatos sociales y familiares respecto al comportamiento esperado de la madre y su desempeño real, tensión que coloca a las MP nuevamente en situación de ambigüedad entre la valoración de la pauta a enseñar y el uso de los procedimientos inhibitorios para su cumplimiento.

2. EL ROL ASUMIDO FRENTE A LA VALORACIÓN DEL CONTENIDO INFORMATIVO DE UNA NORMA

Como dijimos más arriba, el análisis se focalizó sobre dos tipos de pautas: el cumplimiento de las tareas escolares y los modales en la mesa. La elección del primero aspecto a estudiar (el cumplimiento de las obligaciones académicas de su hijo) estuvo determinada por la destacada valoración que le asigna el grupo indagado. Su enseñanza implica por parte de las MP el control del ambiente en cual el niño realiza las tareas escolares, la utilización de estrategias de estudio y la verificación de la calidad del resultado obtenido.

El análisis de la enseñanza de los modales en la mesa nos ha interesado en primer lugar por su carácter eminentemente social. Este hecho permite en muchos casos observar claramente - en el rol asumido por las MP- la tensión existente entre la propia valoración de la norma y las expectativas sociales implícitas en su cumplimiento, dadas por el papel de indicador de pertenencia o ubicación en la escala social que se adscribe al modo de comer. En todas las culturas son las reglas que gobiernan los modales, según expresa el diccionario Oxford de la Mente (2000: 761) en referencia a la voz "Modales". En el siglo XV la clase alta desarrolló reglas restrictivas para la utilización de la servilleta y cubiertos, hacia el XVIII se generalizó el uso de los platos y cubiertos. Su enseñanza implica una serie de informaciones específicas, como la utilización

de los cubiertos según los diferentes alimentos, el uso de la servilleta, la disposición en la mesa de los platos, vasos, bebidas, pan, etc.; la secuencia de las diferentes comidas en el plato principal, el postre y los lugares que cada miembro de la familia ocupa alrededor de la mesa. Otras informaciones expresan los comportamientos adecuados a esta situación como por ejemplo: estar sentado correctamente, comer con la boca cerrada, esperar a que todos terminen de comer para pasar a otro plato o levantarse, conversar con el resto de las personas, etc.

Mencionamos que utilizaremos las siguientes abreviaturas para referirnos a:

Madre Profesional Profesionalizada: MPP

Madre Profesional Realista: MPR

Madre Profesional Interpretadora: MPI

2.1 EL COMPORTAMIENTO DE LOS MODELOS EN RELACIÓN A LA VALORACIÓN DEL CONTENIDO INFORMATIVO DE UNA NORMA.

Como dijimos, toda norma expresa un valor respecto a una acción social consensuada por un grupo dado. Específicamente, cuando nos referimos a la valoración del contenido informativo de una norma, hacemos referencia a la descripción de una acción social evaluada y pautada por cada grupo. A hora bien, la valoración de una norma social responde básicamente a una convención y si bien refleja una concepción dada respecto a las reglas de convivencia y a la necesidad de contar con parámetros para medir las acciones sociales justas, muchas de ellas prescriben comportamientos que no necesariamente son significativos fuera del terreno de la representación social. En este sentido la valoración de una norma se ve afectada por la importancia que para los sujetos

representa en la vida social. Decimos entonces que la valoración que los sujetos tengan respecto a la acción pautada por una norma condicionará su cumplimiento y en el caso de ejercer el rol de agente socializador influirá directamente en la enseñanza de la misma.

Analizaremos a continuación la relación entre la valoración asignada por las MP a un determinada norma y el modelo de enseñanza asumido al respecto. Se analizará conjuntamente la relación de este comportamiento con la posición tomada desde una perspectiva del Derecho positivo.

2.1.1 DEL MODELO ADQUIRIDO AL MODELO TRANSMISOR:

Las experiencias y las concepciones que han aprendido las entrevistadas en su infancia conforman un conjunto de experiencias, conceptos y creencias que son tomadas en cuenta para el ejercicio del rol maternal. A fin de analizar cómo éstas afecta la atribución de valor de determinadas normas se ordenó la información en dos tipo de respuestas:

- 1- Rechazo de los modelos provistos por sus padres
- 2- Aprobación de los modelos provistos por los padres.

El resultado obtenido es el siguiente:

Rechazo al modelo provisto por los padres	20 entrevistadas
Aceptación parcial o total de los modelos provistos por los padres de las entrevistadas	10 entrevistadas

2.1.1.1 RECHAZO AL MODELO APRENDIDO

F. (Médica)

Yo cuando era chica escribía en un cuaderno todo lo que mis padres hacían cuando me retaban o me pegaban, eran sumamente arbitrarios. Yo hago exactamente lo contrario o lo intento con mis hijos.

L. (Psicóloga)

Mi padre me pegaba por cualquier cosa, yo no le pego a mi hijo. Mi madre no era pegadora pero era mala.

G. (Arquitecta)

(Se le pregunta si su hija colabora en la casa) No quiero cargarla con esa responsabilidad, porque me tocó a mi cuando era chica y no quiero que le pase lo mismo.

L. (Farmacéutica)

Yo espero no repetir nada de lo que hizo mi mamá, porque mi mamá pobre tuvo una infancia bastante infeliz y lo que hizo con nosotras fue buenísimo comparado con lo que ella vivió. Trato de no repetir nada, nada, nada, Por ejemplo: en vacaciones venía, a las 7 de la mañana (golpea las manos) ¡Vamos! ¡Vamos, a hacer los mandados!

A. (Psicóloga)

Me parece que la madre es un referente de una, te identificas inevitablemente con la madre. Mi madre prácticamente es esas presencias absolutas y continuas durante todo el día pero en ausencia, como no estando. Yo tengo la teoría que el mejor momento es el que estoy con ella (su hija)

L. (Arquitecta)

...trato de que el castigo no sea desmedido porque en mi casa era como desmedido el no salir por ahí una semana por una estupidez. Trato de que sea medido. En mi casa no había amenazas, pero era desmedido, por ejemplo: no pusiste la mesa te perdiste una fiesta de 15, era una cosa sin medida.

C. (Abogada)

Mi mamá por ejemplo jamás me gritó, jamás me pegó, pero mi mamá era de esas madres que te miraban y vos con la mirada ya entendías todo y por ahí no me daba pelota y ahí por una semana. Y vos lo verás que estaba distante. Yo, no lo hago (con sus hijos). Yo siempre trato de decir lo que me pasa nunca estoy por ahí enojada y no me mantengo distante de los que quiero sin decir que me pasa.

L. (Prof. de educación Física)

A mi me criaron para casarme con un señor que sea muy trabajador y que me tenga bien, y tener muchos hijos y ser ama de casa y en realidad actualmente me doy cuenta que desperdicié las cosas que me gustaban.

V. (Abogada)

Mi padre me fajaba por cualquier cosa. No era por mi conducta si no para descargarse. Yo me cuidó mucho con mi hijo, no me gusta cuando mi marido lo reta mal.

B. (Odontóloga)

Yo trato de no usar mucho los (castigos) de mis padres. Pegarme no tanto. Pero mi viejo me decía un NO tirante y chau. Yo por mi forma de ser sufría, porque sabía que no me quedaba otra, entonces trato de probar todas las demás, pero llegado el caso le doy un flor de chirlo o con una zapatilla o lo que sea y lo dejo encerrado.

En otros casos hay una actitud de desacreditación de las opiniones los padres y suegros

L. (Antropóloga)

Que coman bien o mal es un problema de los adultos.

A. (Ingeniera)

Cada vez que viene mi suegra o vamos a su casa, me recalca lo mal que come J. F. Y a mi me parece que en vez de disfrutar a su nieto tal cual es, trata de educarlo.

En los casos precedentes las experiencias de la infancia son consideradas negativamente, especialmente cuando hacen referencia a la situación en la cual las normas fueron enseñadas de manera arbitraria o por medio del uso de la violencia como procedimiento inhibitorio. Todo este grupo rechaza las metodologías empleadas por sus padres, bien por considerarlas arbitrarias o violentas, bien por que el rol asumido por ellos resultó ser indiferente o acosador. Por otra parte, expresan la necesidad de asumir una actitud diferente a la aprendida a fin de evitar este tipo de experiencias a sus hijos. Se observa

que no hay un cuestionamiento importante respecto a la valoración de las acciones prescriptas sino a los procedimientos y roles asumidos por sus padres en la situación. En este sentido, los modelos comportamentales observados por las MP están ligados a experiencias emocionales respecto a la situación en la que les han enseñado de pautas de comportamiento más que al cuestionamiento de los significados sociales a las que se refiere la pauta.

La referencia al comportamiento de sus padres con respecto a la enseñanza de las normas y a la administración de las sanciones no les resulta un aspecto indiferente. Consideramos que esta situación está reforzada por una situación particular a la cual hace referencia L. (Profesora de Educación Física):

Considero que hay un cambio social profundo en el rol de las mujeres en relación al rol asumido por sus madres.

Desde el punto de vista de la tipología de Merton (1968) las expresiones expuestas por la MP corresponderían a la quinta tipología denominada de innovación. La misma es definida como el rechazo a los valores institucionalizados y su sustitución por nuevos valores.

2.1.1.2 ACEPTACIÓN DEL MODELO APRENDIDO

El segundo grupo está conformado por las madres que repiten el modelo aprendido y que recuperan algunos aspectos positivos mientras que señalan otros negativos de la disciplina de sus padres. Se observa nuevamente que sus respuestas están focalizadas en las metodologías empleadas y en la descripción de la situación de enseñanza más que en la reflexión sobre los significados que constituyen la norma.

Los argumentos expuestos responden a los tipos (Merton, op. cit.):

1- Conformistas, en el cual se refleja la aceptación de los valores vigentes sin cuestionamientos.

2- Ritualistas, cuyos argumentos hacen referencia a repeticiones de las conductas aprendidas.

M. M. (Prof. de danza)

Lo que me dice mi madre lo escucho, pero yo tomo mis propias decisiones. De todas maneras muchas veces repito lo que hacía mi madre.

F. (Contadora)

Creo que uno siempre es un poco el reflejo de lo que fue en la casa, y bueno, por ahí sí, algunos límites los pongo porque a mí me los imponían y porque creo que gracias a Dios me los impusieron porque fue una manera de que conmigo nunca tuvieron problemas... Lo que decían mi mamá y mi papá era palabra santa. No es que yo comparto, trato de ser un poco más flexible porque por ahí ellos eran demasiados rígidos.

G. (Asistente social)

Mis padres siempre actuaron justamente, las reglas fueron claras. Trato de hacer lo mismo.

C. (Historiadora)

Mi madre siempre fue muy tranquila, eso permitía un buen clima, trato de que ocurra eso en mi casa.

E. (Prof. de educación física)

Yo hago lo mismo que mi mamá, a Lucía no le pego con la mano sino con la chancleta las manos son para acariciar.

La opinión recibida por los abuelos respecto al rol asumido por las madres en la enseñanza de normas a sus nietos es también tomada en cuenta.

G. (Médica)

Yo escucho lo que dicen mis suegros o padres, y generalmente no les hago caso, sin embargo, después me pongo a pensar y me doy cuenta que mis hijos son unos mal educados.

A pesar de que las MP intenten desacreditar esta intervención consideramos que los cuestionamientos operan como disparadores para la reflexión acerca de la situación y en muchos casos hay una aceptación sobre la valoración referida a la pauta cuestionada.

El conflicto aparece al intentar conciliar los contenidos informativos de las pautas en que han sido socializadas con el de las pautas que desean transmitir a sus hijos. En esta situación, el modelo incorporado en la infancia de la MP se ve en peligro y genera cuestionamientos tanto acerca del contenido informativo como de la prescripción de las normas, el tipo de procedimiento inhibitorio en el que han sido socializadas y especialmente la modalidad que sus padres han asumido para hacerlo.

Estamos en condiciones de afirmar que si los conceptos prototípicos referidos a las normas no son claros, las MP responden con ambigüedad a las situaciones que se les plantean cotidianamente. Generalmente esto se resuelve con una secuencia de argumentaciones verborragias con que intentan demostrarse a sí mismas la aceptación de determinado significado social o práctica.

E. (Abogada)

Yo no le enseño a comer. Mis padres me lo señalan. Pero él es tan bueno. No sé qué hacer. ¿Vos que hacés? A veces me parece mejor que haga lo que quiera total ya va aprender, pero otras veces intento enseñarle.

M.M. (Prof. de Danza)

Antes, cuando eran chicos, los castigaba todo el tiempo, nunca sabía bien cuál era el grado entre su conducta y el castigo que les debería impartir. Te ponés nerviosa y hablás y hablás y ni siquiera te escuchas, es como para convencerte de que está bien lo que haces. Ahora después de tener "gimnasia" los castigo poco. Si ellos me piden disculpas, no los castigo, porque me dan a entender que saben que han obrado mal y para mi en esa situación el castigo ya no tiene sentido.

CONCLUSIONES:

Como muestran los testimonios presentados, la experiencia de la propia infancia compone un sistema de ideas y valores del que es difícil desprenderse a la hora de enseñar pautas a los hijos. A menudo, no es el contenido de las normas lo que se cuestiona o aprueba, sino los métodos empleados para imponerlos. También aquí estos pueden ser positiva o negativamente valorados, de acuerdo a la experiencia, y por lo tanto, reiterados o contrariados. En algunos casos se manifiesta una valoración ambigua de las normas, que generalmente expresa un corrimiento en el sistema valorativo. Cuando esto ocurre, y si las madres no definen claramente los límites de la conducta aceptable, cada situación particular suele ser tratada como un caso especial. En este sentido, la claridad que las MP posean respecto a la importancia del significado de la pauta repercutirá en el ejercicio de la autoridad y en la capacidad de hacerla respetar.

Con respecto a la atribución de significados de los conceptos deónticos, es evidente que mientras subsiste la ambigüedad en la valoración del contenido informativo de una norma el espectro de acciones prohibidas, permitidas y obligadas tiende a hacerse difuso y la decisión final acerca de la prohibición, permisión u obligación de la acción responde a las circunstancias situacionales. Esta ambigüedad u obsolescencia de las normas motivada por cambios en el sistema de valores tiene correspondencia en el sistema jurídico, cuyas normas dejan de aplicarse por que ya no regulan acciones significativas para la sociedad. Contrariamente, surgen conflictos normativos cuando efectivamente hay valores diferentes respecto a los contenidos informativos de la normas. Esta situación resulta inevitable ya que las sociedades no son estáticas sino

dinámicas y el cuestionamiento al orden normativo sea social o jurídico es una variable importante para el desarrollo.

2. 2. MODELO ASUMIDO DE TRANSMISIÓN DE NORMAS CON RESPECTO A UNA MISMA NORMA.

Las obligaciones escolares de los hijos por parte de las madres profesionales tienen un valor muy significativo. En la desgrabación de las entrevistas ocupan alrededor de 15 minutos promedio. Esta situación nos llamó la atención y allí nuestro interés en analizarla en función a la tipología propuesta. La pauta es la obligación del niño en la realización de las tareas escolares. Esta actividad es supervisada diariamente por las madres-profesionales que tienen hijos en edad escolar, donde casi exclusivamente los padres no intervienen o intervienen muy poco.

Según las entrevistadas el ambiente físico, en el que niño realiza sus tareas, está asignado y organizado para tal fin desde que inicia la escolaridad.

M. M. (Profesora de danza)

Como el dormitorio no es muy grande improvisamos dos escritorios para cada uno con su biblioteca en la sala.

V. (Abogada)

Cuando llega L. de la escuela la mesa, la única que hay en la casa, está limpia para que pueda sentarse tranquilo a hacer sus tareas.

M. (Profesora de educación primaria)

Durante la mañana ordenamos la mesa y yo corrijo y las chicas hacen la tarea.

F. (Médica)

Cada chico tiene su escritorio para trabajar. Pero tuvimos que hacer una biblioteca para las enciclopedias.

La organización física es importante ya que permitirá la realización de la tarea en condiciones óptimas. Se busca deliberadamente que ningún factor externo condicione la calidad de la realización de la obligación.

Con respecto al horario en el cual se desarrollará la realización de las tareas escolares están predeterminados y convenidos entre madre e hijos.

F. (Médica)

Llegamos a casa a las 17. hs. tomamos algo y a las 17.30 hs todos tiene que ponerse a estudiar, van a un colegio muy exigente y yo me quedo toda la tarde para ayudarlos.

A. (Abogada)

Ellos llegan de la escuela temprano toman la merienda se bañan y ven la tele hasta que yo llego y reviso las mochilas y cuadernos y durante 1 hora tienen que hacer los deberes.

M. M. (Profesora de danza)

Después de almorzar los pongo a hacer la tarea, y si no tienen les pido que lean o repasen.

I. (Lic. en Ciencias de la educación)

Mi hija de 10 años cuando llega tiene que ver que tareas tiene y me llama por teléfono al trabajo para que la ayude, y además controlo que la realice.

L. (Prof. de educación física)

Las tareas se hacen después del té. El de 13 necesita bastante mi ayuda, es un chico que se preocupa, no le gusta que le vaya mal pero le cuesta sentarse a estudiar, se siente mal cuando le va mal.

Con respecto a la distribución de los horarios observamos que hay una planificación previa en cuanto a la distribución y coordinación con el resto de las acciones que debe realizar el niño.

Las madres controlan también la calidad de realización.

M. (Profesora de educación primaria)

Miro que las tareas estén completas y si hay cosas mal, tienen que hacerlas otra vez.

G. (Médica)

Mi hijo mayor, que es el único que tiene que hacer tareas, no me pide ayuda, pero de todas maneras yo las reviso.

M. A. (Bioquímica)

Llegan de la escuela y reviso todo, si les falta algún lápiz se lo repongo. La maestra me pidió que no haga más eso así aprende a cuidar las cosas.

Esta actitud implica que las madres asuman un rol docente.

I. (Lic. en Ciencias de la educación)

El año pasado preparé durante dos horas todos los días con mi hija el ingreso al secundario.

F. (Médica)

Parece como si estuviera haciendo la escuela otra vez, tuve que aprender de todo, para poder ayudar a los chicos.

L. (Abogada)

Me siento con ellos y les explico lo que no entienden.

F. (Contadora pública)

Si no entienden, me siento con ellas y trato de enseñarles.

L. (Antropóloga)

Con Daniela hay que explicarle los deberes de matemática.

A. (Ingeniera)

Por ahora tienen pocas tareas, pero igual o lo ayudo yo o la chica que lo cuida para hacer las copias.

C. (Abogada)

Con el mayor tengo que estar haciendo con él los deberes.

A fin de evitar fallas en el proceso que impliquen el no cumplimiento de la obligación las MP mencionan que durante el desarrollo de la actividad van realizando amenazas verbales consisten en la pérdida de algún beneficio o premio. Ante la consulta si efectivamente llevan a cabo la amenaza, concuerdan que generalmente éstas son cumplidas a pesar de que les cuesta.

F. (Médica)

Le dije a mi hijo mayor que si no mejoraba, no tendría una montura nueva para su cumpleaños. Y lo cumplí.

M. M. (Profesora de danza)

Guido es bastante vago en la escuela así que si no estudia no lo dejo ir a jugar al fútbol.

L. (Abogada)

Si no hacen las tareas no ven la tele.

B. (Odontóloga)

Si no cumplen con las tareas, les prohíbo ver la televisión una semana entera (se le pregunta si cumple): por supuesto.

I. (Antropóloga)

No hay muchos problemas creo que es porque saben que si les va mal en el colegio es algo grave.

Pero si sus hijos dan buenas respuestas los gratifican con premios o beneficios.

A. (Abogada)

Pablo, mi hijo mayor tenía dificultades en la escuela, por eso cuando veo que se esfuerza y mejora le regalo algo.

G. (Médica)

Mi hijo es tan buen alumno que le compramos una computadora.

D. (Psicóloga)

Cuando veo que van bien en la escuela les invento algún programita.

De todas maneras no es común dar regalos o beneficios extras, ya que las tareas escolares son tomadas como la obligación de sus hijos.

F. (Médica)

Yo les digo a los chicos, mi obligación es trabajar la de ustedes es estudiar.

I. (Abogada)

Los deberes son su obligación.

I. (Lic. en ciencia de la educación)

Tienen la obligación de hacer los deberes, es lo único que les exijo.

A. (Abogada)

Mi marido me dice que soy muy obsesiva con las tareas de los chicos. Pero yo le digo que es la obligación que deben cumplir y tiene que ser responsables aunque sean chicos.

A (Psicóloga)

Mi hija es muy buena alumna, yo creo que es su mayor responsabilidad que tiene que hacerlo muy bien.

G. (Arquitecta)

Nosotros trabajamos ustedes tienen que estudiar.

Con respecto a la repercusión social que la actividad analizada posee para el grupo indagado, es clara su vinculación con las expectativas de desarrollo futuro de los hijos y particularmente su futura inserción laboral y la consiguiente inserción social. De esta manera se visualiza con claridad como la planificación de la realización de las actividades académicas está asociada a su propia actividad laboral y al hecho de formar a sus hijos para las exigencias del mundo del trabajo actual.

A pesar de las conclusiones formuladas en los trabajos realizados por Albert Bandura (1986) que muestran en la enseñanza de pautas de comportamiento con respecto al rendimiento escolar una actitud diferenciada por parte de los padres según el sexo de sus hijos, no hemos notado diferencias llamativas. Por

otra parte se observa que un reforzamiento recurrente de la acción a través del comportamiento de la MP como modelo.

F. (Médica)

Yo generalmente me levanto a las 5.30 hs para estudiar y mi hijo mayor a veces lo hace conmigo para repasar.

G. (Médica)

Me levanto antes para leer algo.

M. (Profesora de enseñanza primaria)

Mientras yo corrijo o estudio, las chicas hacen la tarea.

CONCLUSIONES:

El modelo normativo transmitido en este caso corresponde al que definimos como MP profesionalizada. Como bien se expuso anteriormente, se caracteriza por el cumplimiento efectivo de la obligación de las pautas de comportamiento que, como se observa en el ejemplo anteriormente desarrollado, se concreta a partir del convencimiento del valor del significado que transmite la norma. Un indicador de ello son los argumentos utilizados por las MP que denotan la preferencia atribuida al cumplimiento de las tareas escolares. Especialmente, y con la finalidad de lograr que sus hijos aprendan esta obligación, acompañan las estrategias de enseñanza con la exposición de los motivos de su importancia: garantizar las oportunidades de su desempeño profesional futuro. En este sentido, la enseñanza del cumplimiento de las obligaciones escolares está orientada a permitir y poner de relieve el alcance de metas, la exposición de beneficios personales y las posibilidades de repercusión social. No obstante en la valoración atribuida al cumplimiento de las obligaciones académicas no se han registrado argumentos tendientes a considerar la importancia del desarrollo personal del niño respecto al propio proceso de aprendizaje. Se

fortalece, de esta manera, la motivación extrínseca en el niño vinculada al logro de metas de aprendizaje para la obtención de recompensas externas más que a la motivación intrínseca que intenta generar en los individuos el interés genuino frente a la actividad académica.

El rol asumido por las MP determina la necesidad de controlar y desarrollar la situación de enseñanza en una secuencia de acciones previas, durante y finales. Para ello reducen las variables externas que pueden afectar el no cumplimiento de la obligación como por ejemplo, la preparación del ambiente físico en el que se desarrollará la actividad, el control del tiempo y la coordinación con el resto de las actividades del niño. Decimos entonces, que hay una planificación estratégica anterior a la acción que tiene la finalidad de alcanzar el cumplimiento de la obligación pautaada debido a la importancia atribuida al su cumplimiento.

Se observa que los mecanismos utilizados son análogos a los ritmos y reglas de juego exigidos por el mundo del trabajo, y en este sentido, las MP consideran imprescindible que sus hijos incorporen un modelo de comportamiento frente a las exigencias externas, pues de ello dependerá su desenvolvimiento laboral futuro.

La claridad en el logro de la meta y en la información a enseñar determina que las MP asuman un rol análogo al de los docentes en situaciones de educación formal, manifiesto en el cuidado de la preparación previa y en el uso de estrategias de enseñanza y de procedimientos inhibitorios en el transcurso de la acción tendientes al control el proceso.

De esta manera podemos inferir que el valor asignado por el agente socializador a la acción que prescribe una norma determina que su comportamiento este orientado al logro de una efectiva enseñanza de la pauta social en juego. La falta de ambigüedad respecto a la enseñanza de una norma

favorece la internalización de la misma y determina que el rol asumido, en este caso por las MPP, permita el ejercicio de la autoridad sin dificultades. Así, la validez de una norma se ve sustentada por la acción de la autoridad. Contrariamente, para las ciencias jurídicas, una norma es válida porque ha sido promulgada por un órgano estatal facultado e integra un orden jurídico y no porque sea expresado por una autoridad (Kelsen, 1986:24).

Es importante señalar que a diferencia del Derecho en el que el valor de una norma no está sujeto a la preferencia de los individuos, en la vida cotidiana las normas son efectivamente tomadas en cuenta en la medida que son significativas para los individuos y los grupos.

En la socialización primaria las normas sociales que se transmiten tienen esta propiedad, es decir, solamente se enseñan aquellas normas que son significativas para el grupo, determinando la existencia de pautas diferenciadas según los grupos sociales de pertenencia. En una segunda instancia, en el proceso de socialización secundaria, el intercambio y el conocimiento de normas y costumbres sociales diferentes colabora a que los niños pongan en tela de juicio los conocimientos aprendidos. En esta etapa, el rol de la escuela es fundamental para la integración social respecto a la negociación de los significados preferidos que cada niño trae y para la introducción de un sistema de reglas que sea independiente de las preferencias personales a través de un código de convivencia.

En relación a las concepciones referidas a la noción de responsabilidad que se transmite, se observa que es similar a la considerada en el ordenamiento jurídico. En tanto que el concepto de responsabilidad, para las ciencias jurídicas, está ligado a la obligación jurídica y entiende que un individuo es responsable cuando se encuentra jurídicamente obligado a determinada conducta (y si su conducta es contraria es condición de un acto coactivo). Es

decir, la responsabilidad está ligada a la obligación ya que si no se cumple con la misma, efectivamente se aplica una sanción.

Una persona para ser responsable debe considerarse que es conciente de su accionar y en este sentido el Derecho demarca claramente que los sujetos que no son responsables de sus actos no pueden ser considerados jurídicamente responsables, y por lo tanto, no se les puede aplicar una sanción en caso de trasgresión a una norma.

Observamos que el comportamiento del modelo de MPP no favorece la enseñanza de la trasgresión ya que no hay lugar para el no cumplimiento de la obligación. Si el niño no cumple con la obligación no hay argumentos que disuadan la aplicación de una sanción, como observaremos en el capítulo siguiente respecto al uso de las sanciones en la vida cotidiana, en este sentido el concepto transmitido de la noción de obligar es similar a la concepción del Derecho positivo.

2.3 ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE TRANSMISIÓN DE NORMAS EN RELACIÓN A LA VALORACIÓN DEL CONTENIDO INFORMATIVO DE LAS NORMAS

Una situación diferente se desarrolla cuando la valoración del contenido informativo de una norma social no es en sí significativa para las MP. Sin embargo, hemos registrado que este desinterés por la significación atribuida a una pauta de comportamiento social puede cambiar, en la medida en que su incumplimiento implica una desaprobación social.

Para ello se analizarán diferentes argumentos utilizados por las MP frente a la enseñanza de los modales en la mesa. Se halló una regularidad en las respuestas que permitió establecer como la asunción de las diferentes tipologías de

modelos de MP está en estrecha relación con el interés asignado a la norma a enseñar a su hijo. Ocurre que los modales en la mesa no es una conducta que interese a las madres cuando los chicos son pequeños y especialmente porque se desenvuelven en ámbitos familiares. Ahora bien, a medida que los niños comienzan a ir a la casa de los compañeros o comer en la escuela, los modales en la mesa son una pauta importante de enseñar. Dicho de otro modo, a medida que el niño se inserta en la vida social, la pauta adquiere otra significación.

A partir de los resultados obtenidos de los registros se expondrá cómo esta situación afecta el comportamiento de las MP. Identificando la asunción de diversos modelos de transmisión de normas en relación a la enseñanza de los modales en la mesa en diferentes momentos del desarrollo de la socialización.

2.3.1 PRIMER MOMENTO:

En un primer momento el rol asumido por la MP responde al tipo Modelo interpretador de las necesidades del hijo (MPI), la pauta no es aplicada ya que la madre desvaloriza los modales en la mesa frente a otros valores asociados a los aspectos nutricionales.

D. (Psicóloga)

Mientras eran chiquitos no prestaba demasiada importancia a cómo comían.

F. (Médica)

Hasta los 5 años lo único que me importaba era que comieran cosas que les gustará, sin fijarme si lo hacían bien o mal.

E. (Abogada)

Tomás todavía es chico (tiene 4 años), la hora de la comida le resulta un plomo y se porta tan mal que come con una bandeja en su cuarto viendo la tele. No sé si hago bien, pero ya va aprender.

L. (Abogada)

Ahora que son más grandes presto atención, antes mientras eran chicos, era un desastre.

C. (Historiadora)

Mientras son chicos lo único que importa es que coman, no cómo lo hacen.

Cuando el valor informativo de la norma es irrelevante para la madre, ésta adopta una actitud desinteresada y la manera más fácil y sencilla de llevar adelante la situación es la de satisfacer los deseos de su hijo sin dar respuestas normativas que pauten el comportamiento. Como consecuencia de este desinterés no es necesario el ejercicio de la autoridad por parte de la madre debido a que no hay norma que hacer respetar. Sin embargo la falta de interés por la prescripción no implica su desconocimiento.

L. (Farmacéutica)

Ellos comen mal y es por culpa mía. Yo bueno, les doy los gustos. Acelga no le gusta, no hago, arroz no les gusta, con los modales no soy muy distinta.

V. (Abogada)

Hasta que no fue al colegio, Lucas comía a cualquier hora lo que me pidiera y con las manos, en una mesa improvisada.

A. (Ingeniera civil)

Mi hijo quiere comer viendo los dibujitos, aunque a mí no me gusta igual lo dejo, porque a él le gusta y a mi marido le parece bien.

E. (Profesora de educación física)

Generalmente, estoy tan cansada a la noche, que para no escuchar los caprichos de Lucia (tiene 4 años) la dejo levantarse mientras comemos, pero como al final no sé si come o no, y para que no se vaya a la cama sin comer le doy cosas que a ella le gusten antes de acostarse.

L. (Psicóloga)

La hora de la comida es un tiempo lúdico, hay más juguetes y libros en la mesa que comida.

La falta de autoridad se puede observar a través de la no utilización de procedimientos inhibitorios. En esta situación -en la que no hay interés de enseñar los modales en la mesa- no se aplican formas coactivas de control de la conducta ya que las MP tienden a responder a las demandas de los hijos, y si los retan ceden rápidamente ante el primer reclamo del niño. En muchos casos esta situación provoca un estado de anomia.

A. (Psicóloga)

A veces comienzo a enseñarle, come bien, cerrará la boca, pero la veo cansada, y no le enseño más.

G. (Médica)

Es tanto trabajo poner orden en la mesa, que pienso: ya van a crecer y listo, aguanto el desorden.

L. (Psicóloga)

Si me pongo en que te voy a educar lo sermoneo todo el día que esto o lo otro. Pero no lo puedo mantener mucho tiempo.

A (Psicóloga)

No es para mí estar todo el día encima de ellos.

I. (Lic. en cs. de la educación)

Mi casa es muy desordenada, a mí no me importa que mis hijos cumplan ciertas formalidades, ¿para qué?, solamente me fijo que no coman como chanchos, pero no me pongo como maestra ciruela, prefiero que exista una buena comunicación.

Es notorio que, a pesar de la falta de control señalada, las MP no hacen nada para que la situación se modifique. Algunas señalan que generalmente otro adulto externo al núcleo familiar, les hace notar que no están enseñando a comer correctamente a su hijo. Como bien mencionamos anteriormente, las opiniones de los abuelos y maridos son importantes y a veces provocan el replanteo de comportamiento en las MP.

E. (Abogada)

Mis padres me dicen que no lo deje comer así viendo la tele, que T. debería saber comer bien. Pero para mí, creo que está bien, ¿a vos que te parece?

A. (Psicóloga)

Mis suegros son los únicos que se quejan que no le enseñó a comer a S.

G. (Asist. Social)

Pablo (el marido) me dice: ¿cuándo les vas a enseñar a comer a los chicos?
Mirá ni siquiera pueden cortar bien

O como en el siguiente caso el comentario puede ser de la maestra

V. (Abogada)

La maestra me dijo que debería enseñarle a comer a Lucas porque en la escuela no puede hacerlo solo.

Los niños se comportan de acuerdo a las expectativas esperadas por la madre pero al no existir ninguna pauta de comportamiento que cumplir responden según sus preferencias y deseos.

Las MP en esta etapa se comportan como MP interpretadora de los deseos de su hijo. Este modelo se caracteriza por dar respuestas a la vida familiar teniendo en cuenta la satisfacción de los deseos de sus hijos. En este contexto las normas se basan en pautas aisladas plausibles de modificarse en función de la situación. La falta de acciones punitivas es un indicador de la ausencia de normas.

Por otra parte, es cierto que en la edad en la que se encuentran los niños - generalmente menores de 6 años-, no se espera de ellos una conducta social consolidada y el entorno familiar generalmente es tolerante frente al aprendizaje de pautas.

Las MPI no proveen de nociones a sus hijos que colaboren con la comprensión del Derecho. Tanto la prohibición como la obligación son posibles siempre de convertirse en una permisión, solamente utilizando el argumento adecuado. En

este sentido consideramos que la formación de los conceptos prototípicos de las acciones prohibidas y obligadas se ven afectadas por la amplitud en las acepciones que las MP asignan a dichos conceptos cuando están desinteresadas en la enseñanza de determinada pauta de comportamiento a sus hijos.

Con respecto al ejercicio de la autoridad se observa que no se ejerce ya que no hay una acción que deba cumplirse en realidad. El mecanismo que utilizan la MP es el de convertir el deseo del niño en la regla, de esta manera la necesidad de ejercer la autoridad para que se respete la norma no es necesario.

Desde el punto de vista jurídico, el ordenamiento jurídico no plantea las normas como formas de satisfacción de los individuos particulares -quizás en sistemas autoritarios así sea- pero en los sistemas democráticos las leyes colocan a los individuos en igualdad de condiciones por el hecho de aplicarse a todos los ciudadanos de una nación. El fin de las normas jurídicas consiste en regular las conductas de los ciudadanos con el objetivo de alcanzar el bien común.

Observamos que en esta primera etapa el rol asumido por la MP es de MPI. El modelo de normas que transmite conlleva la idea que las normas no dependen de una convención social sino de lo que niño quiere. La madre solamente interpreta sus deseos y los formaliza como una regla a seguir. Esta situación se da porque no hay interés por parte de la MP en hacer cumplir determinada pauta debido a que considera que no es importante para el desarrollo de su hijo.

2.3.2 SEGUNDA ETAPA

En el segundo momento la situación se modifica, ya sea porque el niño comienza a participar en otros ámbitos sociales o porque el descontrol anterior llegó a ser intolerable. La actitud de la madre ahora cambia a un tipo de madre profesional- profesionalizada (MPP).

L. (Abogada)

Lo primero que le enseñó es el uso de los cubiertos y sobre todo, y lo marco constantemente, es que pidan las cosas educadamente, por favor me alcanzás, por favor me servís, me importa que sean respetuosos.

D. (Psicóloga)

Antes era un desastre, pero ahora que E. tiene 7 años, tengo que educarlo y a pesar que yo no estoy al mediodía, le pido a la mucama, que le ponga la mesa y lo acompañe y no lo deje comer mal. Generalmente llamo por teléfono para saber como andan las cosas.

C. (Partera y estudiante de medicina)

Mis chicos ahora son grandes, pero a la más chica todavía estoy encima para ver como come. Este año ella empezó a comer en la escuela y la primera semana la acompañé para controlar que lo podía hacer sola.

E. (Profesora de educación física)

Quisiera que Lucía sea educada, sobre todo porque empezó a ir a comer a la casa de amigas, por eso creo que me voy a poner las pilas y a empezar a poner límites para que aprenda.

En contrapartida de la etapa anterior se evidencia un gran interés en mostrar que sus hijos son educados en la mesa y al mismo tiempo hay una revalorización de algunos elementos como el mantel, vasos lindos, dejan de comer en la cocina o en la habitación y pasan al comedor con los chicos. El contenido informativo de la norma pasa a tener un valor importante y las estrategias de enseñanza para que la transmisión sea efectiva se ponen en juego. Hay una intencionalidad por parte de las madres en enseñar la norma pues tiene expectativas sociales de su cumplimiento. El modelo adoptado es el de MPP, caracterizado por la asunción de un rol docente en la enseñanza de la pauta y el reconocimiento del valor de la norma como una regulación necesaria para la vida social independientemente de los deseos del niño y de las circunstancias en que se desarrolla la rutina. Se observa el uso de

procedimientos inhibitorios para garantizar el aprendizaje que generalmente se cumplen.

El primer cambio que se observa, es la necesidad de presentar de manera estética la rutina. Si bien este aspecto no es parte constituyente de la norma, el ambiente físico genera un principio de orden.

M. M. (Profesora de danza)

Yo no soy la madre típica de los grandes platos, pero la hora de la comida, tiene que estar todo puesto en la mesa, así no hay lío y podemos charlar. A pesar que comemos en la cocina, los chicos tienen que poner la mesa con todo y bien.

A. (Abogada)

Yo vuelvo a las 19.30 hs. a casa. Mis chicos ya están bañados y cambiados. Superviso yo, que la comida esté bien hecha, miro si no falta nada en la mesa, quiero que la mesa este muy linda con mantel y todo en el comedor; y esperamos que venga mi marido, y comenzamos a comer. Creo que me paso toda la mesa dándoles indicaciones, cerrá la boca, sacá los codos de la mesa, comé todo. Mi marido me dice: no sea tan obsesiva que los vas a volver locos. Pero para mí es importante que coman bien.

D. (Psicóloga)

Trato que la mesa tenga mantel o individuales y ahora comemos en el comedor.

A. (Psicóloga)

Me gusta ver la mesa linda.

F. (Médica)

De la cena y la mesa me ocupo yo. Comemos ahí (muestra un amplio comedor), porque ya son grandes y no tiran comida.

I (Antropóloga)

Empecé por cosas sencillas, apagar la tv, colocar el mantel a la hora de la comida.

Las madres se colocan en un rol docente y despliegan todas sus habilidades didácticas. La secuencia de enseñanza es planificada a fin de controlar los

distintos factores que pueden repercutir en la calidad de aprendizaje de los hijos.

M. A. (Bioquímica)

y... en general estoy encima, más que nada la cosa de comer, si comen con la boca abierta, el modal, que no hable con la boca llena. Yo lo que digo es que es importante, por que los sacamos a comer afuera y en general una vez por semana salimos a comer afuera y también en una comida informal le digo: hay que saber comer, saber modales para poder ir a cualquier lugar y saber comportarse. ...no pueden pasar un papelón es importante comer, ser educados.

V. (Abogada)

Sí, le enseñó a que agarre el tenedor (se ríe), las diferentes formas de agarrarlo según la comida (se ríe). Claro la verdad es que no le enseñaba, es un poco engorroso el tema para una digo, estar repitiendo todo el tiempo.

D. (Psicóloga)

En la mesa hablamos de lo feo que come tal amiguito, y lo bueno que es saber comer bien.

M. (Profesora de educación primaria)

En la mesa tienen que comer. No las dejo levantarse hasta que todos terminemos. Les exijo que coman bien.

F. (Contadora pública)

La mesa es una enseñanza cotidiana,... comé bien, cargá poco, la mano por ejemplo: ellas agarran un cacho de puré que es una cosa así (me muestra) y agarro y les digo mirá que tal quedo yo metiéndome todo esto en la boca o comé con la boca cerrada por que es mala educación comer con la boca abierta, yo no tengo porque estar viendo lo que estás masticando.

B. (Odontóloga)

Yo lo que quiero es que sepan usar el tenedor, el cuchillo no tanto porque es peligroso. Les exijo que pidan por favor y que coman hasta el final del plato. No son guarangos lo que tienen es que a veces agarran con las manos y se levantan. Hasta hace un tiempo no, eran un desastre, y ahora

no por ejemplo ayer comieron perfectos sentados en su lugar, bastante bien...

Los procedimientos de enseñanza muestran por un lado la transmisión del uso de los utensilios en forma precisa, y por otro lado el valor social de aprender la pauta. Esta actitud marca no sólo la aceptación del contenido informativo de la norma sino que muestra a la misma como algo construido socialmente que debe ser cumplido.

E. (Profesora de educación física)

Yo le digo a Lucía si no comés bien no vas a poder ir a otras casas.

A. (Psicóloga)

Me parece importante que sepa comer, así puede ir a cualquier lugar.

G. (Arquitecta)

El problema en serio lo tengo con el varón, por que las otras es como que solas los han incorporado (los modales en la mesa) Creo que es importante por una cuestión de convivencia. Y lo que le marco es eso, que si él no aprende a comportarse, la gente no va a querer estar al lado de él.

L. (Arquitecta)

Me cuesta Mateo (en referencia a los modales en la mesa), agarra la comida con la mano y bueno estamos en enseñarle que tiene que comer bien porque es un ser humano, no es una animalito, que sino los otros chicos no van a querer estar a su lado.

El procedimiento inhibitorio comúnmente utilizado es la amenaza ante el no cumplimiento con el fin de revertir la acción que funciona como formas preventivas para evitar la trasgresión y garantizar su enseñanza.

A. (Abogada)

Yo les digo si no comen bien se van a la cama.

C. (Abogada)

Yo le pido que coma bien y cuento 1, 2 y 3

G. (Asistente social)

No coman mal sino no van a poder ir a comer a lo sus abuelos.

Otro mecanismo es el de dar recompensas si se cumple la norma

L. (Psicóloga)

Si comés bien te dejo ver la tele.

E. (Profesora de educación física)

Si comés todo después te doy un helado.

A. (Psicóloga)

Si S. come bien después le leo un cuento en su cama.

Es importante recalcar que la mayoría de las madres afirman que cumplen con las amenazas o con los premios. Pero la actitud consiste en que su hijo comprenda la importancia de su conducta en función de un valor social esperado por ellas.

En esta situación se observa que la MP hace respetar las normas y para ello se desempeñan con autoridad frente al hijo. Es importante mencionar la existencia del uso de las amenazas como una estrategia para evitar la aplicación de las sanciones. Esta estrategia -como veremos en el capítulo siguiente- responde a la concepción jurídica que entiende que las sanciones deben ser consideradas como amenazas sociales con la finalidad de prevenir la comisión del delito. El rol asumido es de MPP que se caracteriza por orientar su conducta a garantizar el logro de la enseñanza de la pauta. Para ello las estrategias utilizadas son planificadas y deben ser eficaces para llegar a la meta. Se observa que la significación e importancia que cobra la enseñanza de los modales en la mesa son considerados desde la significación que tienen socialmente. Las MPP transmiten a sus hijos la obligatoriedad de aceptar y cumplir con las normas a fin de lograr la inserción social y beneficiarse de la vida en común. Las

argumentaciones expresadas para su comisión son de tipo positivas y no son diferentes a las expectativas del ordenamiento jurídico. La validez del cumplimiento de la misma se debe, al igual que en el Derecho, a la correspondencia de la conducta real con la conducta debida expresada en el contenido de la norma.

2.3.3 TERCERA ETAPA:

En el tercer momento, las madres cambian de rol ya que sus hijos aprendieron los modales en la mesa y su edad - mayores de 7 u 8 años- les permite asumir un rol más “relajado” sin que ello implique la actitud del primer momento. El modelo asumido es de madre profesional realista MPR, caracterizada por dar respuesta a la vida familiar teniendo en cuenta factores personales, los de su hijo y las circunstancias sociales.

Las normas tienen carácter funcional, es decir, permiten y facilitan la vida en común pero no son consideradas estáticas sino que pueden modificarse bajo ciertas condiciones. Esto determina que los procedimientos inhibitorios utilizados tengan la particularidad de no ser de tipo coercitivos sino de dar explicaciones causales-rationales que permitan a su hijo comprender la naturaleza de la norma a fin de que tome conciencia de los beneficios de la misma.

L. (Arquitecta)

A Ana Laura casi no hay que decirle nada (con respecto a los modales en la mesa)

C. (Partera y estudiante de medicina)

En casa los chicos internalizaron bien cómo comer, en general me felicitan.

F. (Médica)

A veces doy indicaciones pero considero que comen bien, es una mesa ordenada.

G. (Médica)

Con mi hijo mayor, ya no hay problema, generalmente no le tengo que decir nada.

El modelo que transmiten, a diferencia de los anteriores, denotan la aceptación de las pautas transmitidas y los procedimientos inhibitorios se utilizan en caso de trasgresión pero acompañados de explicaciones verbales de consecuencias negativas. Solamente utilizan la autoridad si la situación lo requiere.

C. (Abogada)

No digo nada, a veces simplemente les pido que no coman con la boca abierta por que es desagradable para alguien comer de esa manera.

M. M. (Profesora de danza)

En general comen bien, sólo les tengo que pedir que no ponga los pies en la mesa porque es sucio.

I. (Lic. en Ciencias de la Educación)

Ya son grandes comen bien pero me molesta que pongan las patas en la mesa. Le pido que las saque porque me parece que les puede afectar la postura.

E. (Abogada)

A los chicos de mi marido les tengo que marcar que se sienten bien, porque parece que están haciendo equilibrio en la silla.

Generalmente la percepción del cumplimiento de la norma permite una buena comunicación a la hora de comer.

M. M. (Profesora de danza)

Nos quedamos charlando bastante rato.

F. (Médica)

Nuestra mesa es armónica.

L. (Abogada)

Comemos tranquilos.

V. (Abogada)

Veo que ahora podemos charlar un poco mejor.

El modelo de MPR se adapta bastante bien a las expectativas de cumplimiento de las pautas sociales que deben aceptarse y ejercerse para lograr los beneficios de la vida en común, pero se toman en cuenta aspectos situacionales y personales, tanto de la madre como del hijo a la hora de cumplir la norma. Hay interés en que la norma esté presente en el comportamiento diario pero no es necesario el despliegue didáctico para que la misma se cumpla. Las estrategias coercitivas que se utilizan son amenazas o explicaciones causales respecto a la importancia de la enseñanza de los modales en la mesa.

Desde la perspectiva de las ciencias jurídicas las normas son aquellas que están vigentes en códigos, y leyes. Puede ocurrir que una norma exista pero que no se utilice, es decir que haya quedado en desuso; se considera entonces que no ha perdido su validez pero sí su efectividad.

CONCLUSIONES

Hemos analizado cómo la asunción de los modelos está básicamente determinada por la significación que la norma transmite para la MP. En las situaciones analizadas se aprecia un factor común: la valoración de la acción prescripta por parte del agente socializador determina la fuerza intencional en la situación de transmitir una norma a su hijo.

En primer lugar, observamos que la influencia de determinadas condiciones externas afecta a la adopción de la tipología, a saber:

1. El rechazo o aprobación de los modelos aprendidos en la propia infancia.
2. El conflicto provocado por responder a las expectativas de cumplimiento del rol tradicional y profesional.
3. El manejo del stress provocado por la intención de responder a las exigencias externas.
4. La opinión de las personas cercanas respecto a su comportamiento.

Cada uno de estos aspectos repercute en la significación que las MP atribuyen a las normas y, en consecuencia, al posicionamiento final respecto al modelo asumido. De esta manera podemos decir que independientemente de las concepciones que las MP tengan respecto a una pauta de comportamiento hay factores externos que condicionan su posicionamiento con respecto a la necesidad de hacer cumplir determinada norma a su hijo o de enseñarla.

En cuanto a la relación entre la asunción de una tipología y la valoración del contenido informativo que transmite una norma observamos los siguientes posicionamientos:

Valor del contenido informativo de una norma	Posición de la MP
Cuando el contenido informativo de un norma es valorado muy positivamente por la madre	Madre Profesional Profesionalizada
Cuando el contenido informativo de una norma es valorado positivamente por la madre pero su transmisión depende de diferentes factores situacionales.	Madre Profesional Realista
Cuando el contenido informativo de una norma es valorado por la madre en la medida que responde a los deseos del hijo.	Madre Profesional Interpretadora de los deseos de su hijo

La asunción de los diferentes modelos responde a la preferencia asignada a la acción que se está reglamentando. El primer modelo MPP considera necesario la enseñanza y el cumplimiento de la norma en juego y su comportamiento es coherente para alcanzar el objetivo esperado. Si bien las MPR también consideran importante enseñar y hacer cumplir ciertas normas, a diferencia de las MPP realizan una evaluación de la situación a fin de tener en cuenta distintos factores. Finalmente, en el modelo de MPI no hay un cuestionamiento de la norma sino la necesidad de adecuar la situación reglada a los deseos del hijo.

Respecto a la relación entre las nociones de “prohibir”, “permitir” y “obligar” y el posicionamiento de las tipologías se observan las siguientes relaciones:

	MPP	MPR	MPI
Prohibir	Concepción restringida del término. Una prescripción está prohibida o permitida.	Concepción relativa del término. Una prescripción prohíbe o no según determinadas condiciones que no ponen en tela de juicio la acción que se prohíbe sino que deben responder a la situación.	Concepción restrictiva del término. Una prescripción está prohibida si responde a lo que el hijo considera prohibido.
Permitir	Concepción restringida del término. Una prescripción está permitida o prohibida	Concepción relativa del término. Una prescripción permite o no según determinadas condiciones que no ponen en tela de juicio la acción que se permite sino que deben responder a la situación.	Concepción restrictiva del término. Una prescripción está permitida si responde a lo que el hijo considera permitido.
Obligar	Concepción restringida del término. Una prescripción obliga debe cumplirse o sino debe aplicarse una sanción. Su no cumplimiento afecta a la autoridad	Concepción relativa del término. Una obligación es necesaria de ser cumplida si responde adecuadamente a la situación. Su no cumplimiento afecta al bien común	No hay obligaciones que cumplir.

Desde una perspectiva de formación de conceptos prototípicos se observa que cada modelo asigna a cada uno de los términos “prohibir”, “permitir” y “obligar” una significación diferente según el rol asumido en cada situación y a la importancia atribuida por el modelo a la acción social que se prescribe, generando de esta manera una asociación vinculante entre los conceptos prescriptivos y la valoración de la acción social para la MP. De esta manera, el niño aprende que las acciones prohibidas se deben cumplir en la medida que la MP crea que son importantes. Las derivaciones de este resultado nos llevan a reflexionar sobre la dependencia entre el cumplimiento de una norma y el comportamiento del agente socializador, determinando que la validez de una norma descansa en la apreciación y/o voluntad del individuo encargado de hacer respetar su cumplimiento y no en la necesidad de regular la vida en común.

El ejercicio de la autoridad es ejercido por cada modelo de la siguiente manera:

	Ejercicio de la autoridad MPP	Ejercicio de la autoridad MPR	Ejercicio de la autoridad MPI
El contenido informativo de un norma es valorado muy positivamente por la madre	Sin ambigüedad	De manera ambigua	No se ejerce

En relación a la noción de autoridad entendemos que para el orden jurídico la autoridad es ejercida por el órgano estatal quién tiene la facultad en administrar la justicia, mientras en contextos de vida cotidiana la autoridad es ejercida por el agente socializador. Esta diferencia marca una brecha fundamental entre el orden jurídico y el ordenamiento social: mientras que en el primero la validez de una norma descansa en el contenido que la norma positiva prescribe y la

efectividad de aplicación se basa en procesos establecidos por la administración de la justicia, en el ordenamiento social la validez de una norma descansa en la valoración subjetiva del agente socializador que ejerce la autoridad.

	MPP	MPR	MPI
Validez de una norma	La validez de una norma descansa en la valoración del sujeto que ejerce la autoridad. Contrariamente en para el Derecho la validez de una norma descansa en independientemente de los sujetos que la han promulgado	La validez de una norma descansa en su sentido pragmático. Si bien hay un cuestionamiento de la validez de una norma en concordancia con el Derecho las normas pueden modificarse y ser dejadas de usar en la medida que no respondan a la necesidad de la sociedad	La validez de una norma responde a lo que le hijo considera valido.
Responsabilidad	Un individuo es responsable en la medida que cumple con sus obligaciones	Un individuo es responsable de sus actos en la medida que cumple con sus obligaciones pero es conciente que lo obligado puede no serlo según determinadas condiciones	No hay responsabilidad.

Para finalizar, comprendemos que los modelos de transmisión de normas operan de diferente manera. El modelo de MPP responde a un esquema conceptual compatible con la teoría jurídica positivista, en la cual la conducta de las personas se ve afectada por un conjunto de regulaciones sociales que se deben cumplir a fin de evitar una sanción, pero coloca al peso de la autoridad en una situación privilegiada en relación al sentido de la norma. En cuanto al modelo MPR acepta la vigencia de un orden normativo pero la validez depende de ciertas condiciones externas al contenido de la norma situación que crea un

campo propicio para la generación de argumentos atenuantes. Por último nos encontramos con el modelo de MPI, que representa la imposibilidad de establecer un orden normativo para la vida cotidiana.

La valoración del contenido informativo de una norma determina el cumplimiento de la misma en contextos cotidianos. Contrariamente, en Derecho el cumplimiento de las normas positivas no depende de la valoración social de la norma sino de un orden jurídico que garantice su aplicación. Esto trae aparejado como consecuencia que en contextos cotidianos la validez de una norma descansa en la preferencia o no del agente socializador (la autoridad), mientras que en el orden jurídico la validez descansa en su vigencia y en la garantía de la existencia de un órgano estatal facultado para administrar justicia que a su vez depende de las leyes y normas enunciadas en constituciones y códigos.

En relación con las dimensiones analizadas -la valoración de la acción prescripta por las MP y la atribución de significados asignados a los modalizadores deónticos- consideramos importante resaltar que en los tres modelos estudiados la transmisión de las normas está sujeta a la preferencia del agente socializador, la que a su vez suele estar vinculada no tanto a la consideración del valor intrínseco de las normas como a la expectativa de los resultados personales y sociales que su seguimiento puede acarrear. En este sentido, la trasgresión pierde significación, en la medida en que el incumplimiento no vulnera un sistema de valores claros y enraizados en el bienestar de la comunidad o en requerimientos de conductas sociales estimadas, sino que atenta contra fines prácticos ligados a metas de satisfacción externas al sujeto.

En el próximo capítulo analizaremos el rol de la sanción en contextos cotidianos en relación a la imputación y las teorías de la justificación de la pena.

CAPÍTULO SIETE

EL USO DE LAS SANCIONES EN CONTEXTOS COTIDIANOS

INTRODUCCIÓN

Antes de abordar el estudio de los procedimientos inhibitorios utilizados por las MP es necesario poner en claro el concepto de sanción, entendido como una metodología de control social. Para ello, hemos organizado a lo largo de este capítulo una sección dedicada (1) al análisis del concepto de sanción, (2) a los procedimientos de inhibición de la conducta social consustanciales a él y (3) a su relación condicional con la prescripción. También trataremos, en este acápite, la diferencia sanciones sociales y jurídicas.

En la segunda parte del capítulo analizaremos los procedimientos inhibitorios utilizados por la MP teniendo en cuenta (1) la operatividad del ejercicio de la autoridad, (2) el tipo de procedimientos utilizados (castigos, amenazas, explicaciones causales) y (3) los argumentos atenuantes empleados para dejar sin efecto la aplicación de una sanción

Cada uno de estos aspectos se analizará a la luz de las tipologías de modelos de transmisión de normas anteriormente presentadas.

Finalmente, desarrollaremos un análisis comparativo entre las sanciones de la vida cotidiana y las jurídicas teniendo en cuenta la justificación de la pena.

1.1 EL CONTROL SOCIAL

Como mencionamos en el primer capítulo, desde nuestra perspectiva es necesario introducir el concepto de la sanción como parte constitutiva de la norma para comprender la naturaleza de la socialización del conocimiento prescriptivo. Skinner (1970) fue uno de los primeros psicólogos en desarrollar sistemáticamente la noción de castigo entendida como una técnica social de inhibición de la conducta cuya finalidad es el control social. Desde esta perspectiva conductista, el castigo es considerado un recurso necesario para el aprendizaje, en la medida en que los sujetos orientan su conducta a las respuestas esperadas con la finalidad de evitar las situaciones dolorosas que provoca.

Los estudios realizados por A. Bandura (1986) desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje social señalan dos aspectos centrales para el control de la conducta: (1) La represión social, considerada como los medios que utiliza el agente socializador para disciplinar el comportamiento de los sujetos y (2) la represión interna, i. e., el proceso por el cual el individuo logra anticipar las consecuencias negativas de su accionar y se autocensura para evitarlas.

Para Bandura este aprendizaje que vehiculiza el control social se desarrolla a través de un proceso de socialización en el cual los niños adquieren paulatinamente la capacidad de inhibir la propia conducta mediante una evaluación de la relación entre la pérdida que produce la sanción y los beneficios de la conducta transgredida. En otras palabras, según el autor

americano (1986:263), el control de la conducta depende no tanto del temor al castigo del mundo externo, sino básicamente de (1) la capacidad anticipadora, que permite a los sujetos anticipar las consecuencias negativas que producirá su acción, (2) de las pautas internalizadas por la observación de modelos comportamentales prestigiosos y (3) de la capacidad de percepción de la “reacción social” entendida como el estigma negativo ante un conducta inadecuada o, contrariamente, como el “permiso social” que otorga cierta “licitud” a la acción desviada.

Las sociedades cuentan con estrategias legales dirigidas al control social. La sanción legal funciona como amenaza de una consecuencia negativa ante una conducta contraria a la norma que opera tanto en forma directa sobre los transgresores -imputados por el orden legal-, como a través de la disuasión vicaria, encarnando en los transgresores el ejemplo de lo que no debe hacerse (función ejemplar de la pena).

El aprendizaje social del sistema normativo -las normas que regulan el comportamiento social – se logra a través de estrategias de enseñanza basadas prioritariamente en (1) disuadir la conducta desviada a través de una acción coactiva dirigida al trasgresor y (2) a la observación de modelos conductuales.

De esta manera consideramos que el análisis de los procedimientos inhibitorios para la enseñanza de normas sociales es fundamental para desarrollar una técnica socialmente aceptada dirigida a lograr el control de la conducta individual.

La sanción, basa su efectividad en la creencia de los sujetos en la probabilidad de que la acción desviada tendrá castigo⁴¹, es decir, la percepción social respecto

⁴¹ El 50% de los crímenes quedan sin descubrir y si llegan a la justicia no existe evidencia. Zimring y Hawkins (1973 en Bandura, 1987:273) estiman que solamente el 1% de los criminales va a prisión, por lo tanto los transgresores tienen una razón para disuadir su conducta ya que existe una pequeña probabilidad que sea arrestada y enviado a prisión.

su efectiva aplicación. Los individuos evalúan los riesgos de la conducta desviada en función de la capacidad – tanto del agente socializador como del Estado- de aplicar efectivamente las sanciones. En este sentido la amenaza es un mecanismo de disuasión en la medida que los individuos reconozcan anticipadamente que el castigo tiene altas probabilidades de cumplirse. Contrariamente, la amenaza de la aplicación de una sanción es menos creíble en comunidades cuyos crímenes son comunes y las penas son infrecuentes.

Los estudios de Jenden, (1969), Parker y Grasmick, (1979), citados por Bandura (1986:373), demostraron que las personas que no tienen el hábito de trasgredir las normas comparten la idea de que serán capturados y castigados casi con seguridad. Y posiblemente las personas que están al borde de la ley tengan una representación más realista de lo que ocurre.

A medida que se sube en la escala social la conducta incorrecta representa una pérdida importante de su consideración, ya que el estigma social repercute en las oportunidades futuras. En este caso se puede presumir que la sanción social funciona mejor que la sanción legal, en la medida en que hay una sanción directa que lo afecta emotivamente.

1.2 LA ESTRUCTURA DE LA SANCIÓN

La introducción del concepto de sanción como parte constitutiva de las normas es parte de nuestro presupuesto para emprender el estudio de la enseñanza de las normas en contextos cotidianos. La norma y la sanción se vinculan a través de una relación condicional, – la prescripción y la sanción- una proposición que enuncia la norma y una proposición que enuncia la sanción. Ambos términos están vinculados a través de un enunciado intermedio – la condición- que señala el nivel de dependencia de la consecuencia con respecto al antecedente. En este caso el enunciado intermedio es el que introduce la noción de sanción.

En términos de Kelsen (1986) el enunciado intermedio consiste en la introducción del principio de imputación⁴² que implica la no-relación causal (entendida como una ley natural) entre la norma y la sanción sino la convención establecida entre estos conceptos. Es decir, a condición define que una norma se enlaza a una acción coactiva en caso de que una acción sea contraria a la misma.

Tenemos la norma x, pero si esta no es cumplida (condición) entonces se aplicará una consecuencia coactiva y.

En referencia a este concepto Schmill Ordóñez escribe (1999:22 ss):

“Kelsen desde su primera obra, había presentado su hipótesis fundamental: La norma entendida como un enunciado hipotético, que dispone el ejercicio de la coacción por órganos del Estado. La interiorización semántica de la coacción en la norma jurídica produce un cambio fundamental en la conceptualización de la forma de la norma jurídica: la norma no puede ser entendida como un imperativo, como una regla que prescribe una determinada conducta, a la manera como lo hacen las normas del Decálogo: ¡Haz X!, ¡No hagas Y!. Si la coacción se introduce dentro de la norma de manera tal que se conciba que ésta dispone el ejercicio condicionado de la voluntad coactiva de los órganos jurídicos, es claro que su forma debe tener un carácter hipotético o condicional: sólo bajo ciertas condiciones o supuestos deben ejercerse, como consecuencia, actos coactivos de unos hombres contra otros hombres”.

A nuestros fines, consideramos al conocimiento normativo como la comprensión de un contenido informativo prescriptivo asociado a una acción

⁴² Ver cita, capítulo 3,

coactiva- la sanción- que resulta como consecuencia del no-cumplimiento de la norma en una situación.⁴³

Es necesario introducir una diferencia entre las normas sociales y las normas de tipo jurídicas. Mientras que las primeras dependen en gran medida de la variabilidad idiosincrásica⁴⁴ del grupo social con respecto a una norma y la valoración de la situación particular, como hemos explicado anteriormente, las segundas no responden a la voluntad de las personas sino al orden jurídico legitimado por el Estado.

La mayoría de los conceptos cotidianos, incluso los referidos a fenómenos científicos, se adecuan más a la concepción prototípica⁴⁵ según la cual los conceptos tienen una estructura difusa dictada por la experiencia antes que por categorías apriorísticas. Por esta razón, es bastante difícil identificar claramente en la dinámica de la vida cotidiana la distinción entre conductas prohibidas y permitidas. En realidad, podemos inferir que existen acciones que son más prohibidas que otras y generalmente conocemos este dato por la fuerza del castigo y su cumplimiento. El nivel de la tolerancia del sancionador en una u otra situación es distinto, por ejemplo: un niño ha aprendido que está prohibido pegarle a su hermano menor, pues si así lo hiciese a través capacidad anticipadora que le permite predecir su conducta sabe que existen altas probabilidades de que sea castigado, ahora bien, también conoce que está

⁴³ Se desarrollo este aspecto en el capítulo tercero (N. de A.)

⁴⁴La variabilidad idiosincrásica es el valor subjetivo asociado a determinado conocimiento. Ausubel y Sullivan (1983:58) definen este término para explicar que los padres o grupos desarrollan su propia cultura distintiva, con normas, valores, sanciones y definición de roles. Responde a los recuerdos de los padres de su propia experiencia infantil y sus reacciones afectivas respecto de las prácticas utilizadas por sus progenitores valoradas o no.

⁴⁵ A partir de la obra de Eleanor Roch (*Natural categories en Cognitive Psychology*, 4, 328-350,1973; *Classification of real-world objects: origins and representations in cognition*, en *Thinking: readings in cognitive science*. Cambrigde University Press, 1977; *Cognition and categorization*, Hillsdale, N.: Erlbaum, 1978) se ha impuesto la idea de que los conceptos están definidos de un modo probalístico, con límites borrosos.

prohibido comer en la mesa con las manos o con la boca abierta pero esta acción no es tan castigada o los castigos son muy laxos o sabe que a su madre no le presta demasiada atención al cumplimiento de dicha norma, por lo tanto, a pesar de que ambas acciones son prohibidas podemos decir que desde el punto de vista de la comprensión del concepto de forma prototípica el uso del concepto prohibir en el primer ejemplo responde a una concepción categórica del término mientras que en el segundo ejemplo el concepto es utilizado de manera laxa. Podemos presumir que existe una correlación positiva entre una acción prototípica de las acciones prohibidas y el cumplimiento de la sanción.

He aquí una diferencia esencial entre las normas sociales y las jurídicas. Como ya dijimos, las primeras dependen del valor social subjetivo atribuido a las normas y, como resultado de esta valoración depende la aplicación de la sanción o no. Contrariamente las normas jurídicas el valor es objetivo ya que está legitimado por los códigos, constituciones, etc., por lo tanto las sanciones están prevista por el orden jurídico, están tipificadas en los códigos.

“Los actos constituyentes del hecho de la costumbre pueden también establecer normas mediante las cuales un comportamiento queda determinado como debido. Cuando los hombres, que conviven socialmente, actúan igual, surge en cada individuo la voluntad de actuar en la manera como los hombres de la sociedad consuetudinariamente actúan. El sentido subjetivo de los actos constituyentes del hecho de la costumbre, no es por de pronto un deber. Sólo cuando ciertos actos se han sucedido durante cierto tiempo, aparece en cada individuo la representación de que debe actuarse como los miembros de la sociedad suelen hacerlo, y el querer que también los restantes miembros de la sociedad se deben comportar así. Si un miembro de la sociedad no actúa en la forma en que los otros miembros suelen hacerlo, su conducta es objeto de reproches por aquellos, puesto que no se conducen como ellos lo quieren. Así el hecho de la costumbre se convierte en voluntad colectiva, cuyo sentido subjetivo

es el deber. Como norma objetivamente válida sólo puede ser entendida el sentido subjetivo de los actos constituyentes de la costumbre, cuando la costumbre es introducida por una norma superior como una circunstancia productora de normas. Dado que el hecho de la costumbre está constituido por actos de conducta humana, las normas producidas por la costumbre son establecidas por actos de conducta humana, y, de ese modo, de igual manera que las normas de sentido subjetivo es ser actos legislativos, son también impuestas, es decir: normas positivas. Las normas jurídicas son producidas consuetudinariamente cuando la constitución de la comunidad establece la costumbre y, una costumbre especialmente caracterizada - como un hecho productor de Derecho." (Kelsen: 1986: 23)

El principio de imputación califica la legalidad de la sanción como una consecuencia ante el no-cumplimiento de determinada norma. Los argumentos que enlazan la norma y la sanción son justificaciones, y para el derecho penal se denominan teorías de justificación de la pena.

Si A entonces B, donde A es la prescripción y B es la sanción.

Si Juan cometió un crimen penado por la ley entonces se aplicará una sanción establecida por el código penal.

La sanción en el caso del código penal argentino tiene una justificación preventiva, es decir la atribución que se establece entre la norma y la sanción tiene como fin la resocialización de Juan o la reparación del daño.

Finalmente, denominemos sanción a la proposición que enuncia un procedimiento inhibitorio que aplica una autoridad a un individuo como consecuencia de su conducta trasgresora. La sanción como hecho social es un acto de fuerza permitido, por ser obligado. Socialmente y legalmente no está

permitido utilizar cualquier procedimiento inhibitorio, por ejemplo: en nuestro país la pena de muerte no está autorizada como sanción y en la vida cotidiana existe una gran cantidad de procedimientos inhibitorios que no son avalados por la mayoría de las personas⁴⁶. El papel de las teorías de justificación de la pena es el que marca, con sus argumentos convenidos socialmente, la línea divisoria entre las sanciones permitidas y las que no lo son. Éstas han sido desarrolladas por el Derecho penal y como se irá indicando, se diferencian tres posturas tradicionales: la teoría retributiva, la teoría preventiva especial y teoría preventiva general.

2. EL USO DE LAS SANCIONES POR PARTE DE LAS MP

2.1 EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD

Como señalamos anteriormente, la enseñanza de las pautas de comportamiento se ve afectada por el ejercicio de la autoridad del agente socializador, encargado de hacer respetar su cumplimiento. La autoridad tiene, justamente, la responsabilidad de favorecer la internalización de los mecanismos de autocensura en sus hijos y enseñar conductas prosociales.

A lo largo de las entrevistas, las MP expresaron diversas consideraciones o creencias acerca de las razones en que la autoridad se funda. Algunas de ellas presentan un grado alto de coincidencia, como la idea de (1) asociar la autoridad necesariamente al cumplimiento de una sanción o la (2) exigencia de coherencia entre lo que la madre dice y lo que hace. Otras, en cambio, muestran claras contradicciones en las visiones de las diferentes MP, como la posibilidad o no de persistir en una decisión tomada. Mientras algunas estimaron que (3) la

⁴⁶ Según Kelsen para el Derecho el orden jurídico se funda en que el Derecho sea un orden coactivo dado que sus normas estatuyen actos de coacción atribuibles a la comunidad jurídica. A la acción contraria a la norma, acto ilícito, el Derecho prescribe una acción coactiva, por supuesto, previo proceso jurídico que demuestre la culpabilidad de individuo. Las acciones para el Derecho son o no prohibidas o son o no obligadas o son o no permitidas, pero no más o menos prohibidas o más o menos obligadas o más o menos permitidas.

autoridad reposa en parte en la firmeza en el sostenimiento una sanción, aún considerándola injusta, otras valoraron (4) la posibilidad de retractarse como un rasgo de dominio de la situación.

Las apreciaciones 1 y 3 vinculan la autoridad -y por lo tanto la aplicación de la sanción en caso de que correspondiere- al efectivo cumplimiento de la norma. La autoridad es entendida de esta manera como la capacidad de reprimir externamente la conducta transgresora del niño a través de una acción coactiva. Prevalece aquí la creencia de que el sistema de punibilidad se sostiene solamente por el ejercicio de la autoridad y no por el valor de la norma. Ser flexible en un caso implica extender la laxitud a todas las situaciones.

L. (Psicóloga)

Yo no le puedo decir que lo reto equivocadamente, no se le puede decir eso. El me puede decir ¿hoy te equivocaste? y entonces después ya no tiene sentido si lo reto o no. No hay contradicción, sino lo vuelvo loco. El castigo siempre es justo.

Todas las MP coinciden en esta idea, pero lo llamativo es que, en algunos casos, esta inflexibilidad convive con las creencias expuestas en 2 y 4, las que tienden a fundamentar el sostenimiento de la noción de autoridad en la coherencia del agente -lo que implica la aceptación de la "racionalidad" propia del contexto- y aún en la posibilidad de atenuar o eludir la imposición de la sanción. Esta forma de autoridad se basa en el diálogo y la capacidad del modelo de proveer explicaciones claras para la justificación de las sanciones que se utilizan. La autoridad no tiene aquí un carácter riguroso, sino que adopta una visión adulta y compleja para la resolución del conflicto planteado por la norma trasgredida. Esta postura -típica de las madres- se acomoda o acompaña bien la dinámica y los vaivenes propios de la vida cotidiana de las MP, que hemos expuesto en el capítulo anterior.

M. M. (Prof. de danza)

Si hay problemas (de trasgresión) son independientes a mi persona. Eso lo digo siempre, la verdad que los únicos que podemos hacer que la convivencia funcione somos cada uno de nosotros y esto se logra respetando algunas pautas que implican el respeto al otro. Si los castigo no sigo enojada ya está, se cumple el castigo y listo. A mí no me molesta equivocarme y decírseles no por eso después me faltan el respeto.

B. (Odontóloga)

En general si hacen cosas que no deben con sólo verme la cara se reprimen. Nunca me queda claro si es por mi cara o porque comprendieron que hicieron mal.

En este tipo de contextos, cuando las reglas son claras, la imposición no depende del ejercicio del rol de la autoridad sino de la justificación racional de lo expresado por la norma. Este sentido de autoridad dado por la racionalidad de la norma, debería también regir la evaluación del funcionamiento de la justicia. Sin embargo, en la consideración de la opinión pública respecto a las normas jurídicas es un lugar común asociar la sanción legal al mandato subjetivo del juez antes que a la trasgresión de una norma legal. Dicho de otro modo, las reglas no son percibidas como parte de un orden jurídico, sino como la interpretación subjetiva del agente legal autorizado (Ana Kunz, 2005, en prensa).

La interpretación de las acciones y la consideración normativa que se les atribuye, es un tema de discusión en el dominio del Derecho. Kelsen ya se refería a este problema como la indeterminación intencional del acto de aplicación del Derecho. Si las ciencias jurídicas tienen problemas para definirse en este asunto en el cual el ordenamiento jurídico, en tanto las letras de las normas y los procedimientos sancionatorios judiciales son explícitos, es evidente que en el orden social esta situación es aún más compleja ya que ni las normas ni los procedimientos inhibitorios son siempre explícitos.

El posicionamiento de las MP con respecto a las diferentes tipologías muestra – según dijimos en el capítulo anterior- una correlación entre la valoración positiva de una norma y el ejercicio de la autoridad, es decir que el cumplimiento efectivo de la sanción está en directa relación con la significación atribuida a la norma. Generalmente, los modelos Madre profesional profesionalizada (MPP) y Madre profesional realista (MPR), al ejercer un rol educador a través de la transmisión de normas a sus hijos, apoyan el ejercicio de la autoridad en la exigencia de respeto de la norma antes que en el ejercicio jerárquico del mandato. Hay sin embargo diferencias entre ambos modelos (MPP y MPR) respecto de la elección del tipo de procedimiento inhibitorio utilizado y de la concepción con respecto a la pena, aspectos que desarrollaremos más adelante. Contrariamente, la Madre profesional interpretadora (MPI) al no ejercer un rol educador sino de intérprete de los deseos de su hijo, no requiere el ejercicio de la autoridad, en la medida en que no hay norma que hacer cumplir.

Desde la perspectiva del niño, no podemos afirmar que se internalice una forma de autoridad determinada, sino que parece más cercano a los hechos la coexistencia simultánea de diferentes formas de mandato, si bien, en la búsqueda de una formación que aliente los valores democráticos, sería deseable que la noción de autoridad se basase en la letra de las normas antes que en el ejercicio del rol. Si se espera que la comprensión de las normas promueva conductas benéficas para el conjunto de los individuos, el proceso de socialización tiene la obligación de proveer modelos que conduzcan la interacción social según reglas dirigidas al bien común y en cierta manera, independientes de la voluntad individual.

2.1.1 MANTENIMIENTO DE LA SANCIÓN

Las sanciones que no se cumplen tienen generalmente algunas características comunes. A veces, el castigo es difícil de mantener a largo plazo y es finalmente suspendido.

M.M. (Profesora de danza)

Pongo castigos muy largos, pero en el momento no lo pienso, antes cuando eran más chicos buscaba excusas y los levantaba, pero ahora que son más grandes hago lo posible para mantenerlos, no quiero que se me vayan de las manos.

E. (Profesora de educación física)

Amenazo con cosas que se que no voy a cumplir.

L. (Abogada)

Les digo por ejemplo que no les voy a dar un regalo que quieren cuando se portan mal, pero después siempre se los compro.

L. (Farmacéutica)

Trato de no poner castigos largos porque se no los voy a cumplir.

Las razones de las dificultades para cumplir la sanción parecen tener que ver con la imposibilidad de mantenerla en el tiempo pasado el contexto de la trasgresión, o eventualmente, con la aparición de nuevos elementos de evaluación de la conducta desviada o de causas particulares que relativizan el sentido de la misma. En estos casos, la madre hace una reconsideración del comportamiento de su hijo con respecto a la norma que debe cumplir en relación con los nuevos elementos de la situación o con el cambio de su propia visión o actitud hacia el hecho. Este es el esquema propio del modelo MPR.

A. (Abogada)

Cuando Pablo era chico, y estaba celoso de su hermana recién nacida, lo retaba y después pensaba él es chico y también me necesita.

V. (Abogada)

Cuando estoy estresada lo dejo hacer cualquier cosa, para que no me moleste, pero después pienso pobre, se porta mal porque yo lo dejo.

D. (Psicóloga)

Joaquín estaba muy mal por la separación así que no le ponía demasiados límites.

Como hemos visto, otra situación de reconsideración señalada por las madres se da cuando la sanción que aplican es considerada por ellas mismas como arbitraria o injusta, hecho que a menudo asocian a su propio cansancio o al descontrol generado por situaciones de la vida cotidiana o profesional que motiva intolerancia hacia la conducta de sus hijos.

2.1.2 LA INFLUENCIA DE LOS OTROS EN EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD

Otro caso que motiva la no-aplicación de una norma está dado por el cuestionamiento del procedimiento inhibitorio por parte de otra persona adulta, generalmente el marido.

G. (Médica)

Mi marido dice que explico demasiado y no hago nada. No me gusta que me desautorice.

E. (Profesora de Educación física)

Empiezo retando a mi hija y viene mi marido y me desautoriza y terminamos peleándonos nosotros.

A menudo los propios hijos se encargan de criticar las actitudes de la madre.

MM. (Profesora de danza)

Me piden que nos les grite si estoy cansada.

F. (Médica)

Tengo que darles explicaciones sino ellos me la piden.

L. (Psicóloga)

Tengo que explicarle que soy su madre y que tengo que educarlo.

Se observa que las MP que no cumplen con la sanción pero informan a su hijo que los castigarán, corresponden a los tipos MPPI y MPR. En el primer caso se debe a que descalifica el valor de la norma y revaloriza las explicaciones que su hijo le da justificando la realización de la conducta desviada. En el segundo caso la MPR intenta que sus respuestas sean “racionales” pero adecuadas a las circunstancias situacionales y a la realidad de su hijo. Muchas veces la “adecuación” produce ambigüedad con respecto al ejercicio de la autoridad y la duda comúnmente se refleja en la no aplicación de la sanción. A modo de ejemplo: una MPI deja que su hijo coma golosina excesivamente porque no puede dejar de gratificarlo o una MPR no puede sancionarlo porque algún motivo externo -el comienzo de la escuela o el estrés que acarrearán sus muchas actividades- desdibuja su deber de comer con la boca cerrada.

Contrariamente, en las situaciones en que la sanción es cumplida, el contenido de la norma es positivamente valorado por la madre-profesional y generalmente las justificaciones que apuntalan esta valoración son claras para ellas prescindiendo de señalamientos externos que tienen peso en su estimación (abuelos, escuela, médico pediatra, padre).

L. (Psicóloga)

No puede pegarle a su hermana eso está claro.

A. (Ingeniera civil)

No dejes que moleste a su hermano.

L. (Abogada)

Tienen que ser respetuosos con los mayores. Les enseñó a saludar a la gente. Se los señalo aunque estemos en la calle.

Es importante señalar que en la aplicación de las sanciones el modelo MPP responde con bastante certeza pues las consecuencias de la conducta desviada tienen repercusión en el mundo externo al que asigna un valor primordial.

Las madres con actitud realista también aplican las sanciones, bajo las condiciones a las que anteriormente hicimos referencia (si puede dar explicaciones racionales no arbitrarias a su aplicación), si es conveniente para el desarrollo de su hijo.

El niño va a internalizar las respuestas punitivas que sus madres aplican. Como dijimos, no podríamos afirmar que ha recibido solamente un modelo, sino la variedad de modelos analizados anteriormente, pero ha aprendido a guiar sus respuestas futuras en función de las expectativas que estos modelos maternos expresan. Él conoce bien cuáles comportamientos tendrán sanción real y cuáles no.

2.2 TIPOS DE PROCEDIMIENTOS INHIBITORIOS UTILIZADOS

De los datos recabados en las entrevistas hemos recogido y clasificado un conjunto de procedimientos inhibitorios empleados por las MP en la vida cotidiana:

Castigos	Confiscación de privilegios. Confiscación de objetos deseados. Castigos físicos.
Amenazas	Pérdida de amor. Dolor de los agentes socializadores. Enunciados condicionales del tipo "si no se cumple la norma <i>p</i> entonces se pondrá un castigo <i>q</i>"
Explicaciones Causales	Explicaciones de las consecuencias negativas de la acción desviada. Explicaciones verbales de los beneficios que trae el cumplimiento de la norma. Engaños

Sin embargo, hemos observado que la fuerza represiva de la sanción no está tanto determinada por el tipo de procedimiento escogido por las MP, como por la anticipación de su cumplimiento -o no-. Es decir, la fuerza coercitiva depende menos del hecho de que la sanción sea un castigo, una amenaza o una explicación causal, que de la presunción de que ésta realmente se va a efectivizar.

2.2.1 CASTIGOS

Las MP mencionan diferentes tipos de castigos que emplean. Uno de ellos es la confiscación de privilegios:

E (Prof. de Educa Física)

Si no come bien no come postre.

F. (Médica)

Si no terminan la tarea no hay tele

C. (Historiadora del arte)

Íbamos a ir al Parque de la Costa el fin de semana pero los chicos se portaron tan mal que no fuimos nada.

Otra forma de castigo es la confiscación de objetos:

I (Antropóloga)

Francisco se porta mal en la escuela y la maestra me llamó para informarme que haga algo. Yo decidí guardar la play station hasta que cambie de actitud.

M. A. (Bioquímica)

A veces cuando se portan mal les guardo los juguetes en un bolso hasta que cambien.

C. (Abogada)

Si cuento 1, 2 y...3 y no se portan bien les guardo todos los autitos tirados y los llevó al cuarto del fondo.

La excepción son los castigos físicos. Esta metodología es considerada negativamente por las entrevistadas y es utilizada en ocasiones donde se las considera necesarias, como en situaciones de peligro, de daño o de máximo stress. De todas maneras, mencionan la utilización de castigos físicos como: pellizcones, tirar el pelo, agarrar del brazo, golpear con objetos, etc.

C. (Analista de sistemas)

Casi nunca le he pegado, si tengo que contar las veces que le he pegado las puedo contar.

V. (Abogada)

No, no le pego pero a veces le tiro el pelo.

L. (Psicóloga)

Le tiro el pelo, le doy coscorriones, lo empujo, pero todo suave.

C. (Partera y estudiante de medicina)

A veces les agarro el brazo para que me den bolilla.

A. (Psicóloga)

Alguna que otra vez le habré dado un coscorrón.

L. (Antropóloga)

No necesito pegarle a Daniela.

Como se aprecia en las citas transcritas, los castigos físicos están mal vistos como forma disciplinaria por el grupo social de referencia, si bien en la práctica a veces son aplicados en formas leves. En parte, este rechazo proviene de la experiencia de este procedimiento inhibitorio -asociado a la violencia y al autoritarismo- por parte de las mismas entrevistadas en su infancia. En parte, de la no aceptación de formas autoritarias con las que este tipo de castigos es identificado. Sin embargo, en el pasaje de un estilo autoritario a otro

democrático, parece existir un espacio de indecisión que promueve la aparición entre las MP de las conductas ambiguas que hemos reseñado.

Es interesante, pese a esta ambigüedad, la aparición de un marco de referencia ideológico nuevo, ligado a valores que reniegan de las formas violentas de sanción como parte de la educación de los hijos y que hace que –a diferencia de lo que ocurría en generaciones anteriores- el uso del castigo físico no sea visto como un elemento positivo en la promoción de conductas estimadas.

2.2.2 AMENAZAS

Las amenazas constituyen el procedimiento inhibitorio más usado por el grupo social de referencia. Generalmente se suelen utilizar previamente a la comisión de la conducta desviada. Hemos clasificado tres formas diferentes a saber:

(1) Amenazar con la pérdida del amor.

G. (Arquitecta)

Les digo que así nadie los va a querer.

F (Contadora Pública)

Ellas saben cuando no les doy el beso de la buenas noches saben que tienen que cambiar su comportamiento.

A (Psicóloga)

A veces la amenazo que me voy a ir ... la verdad que es estúpido porque ella sabe que no voy a ir a ningún lado.

(2) Amenazar con el dolor o malestar que la acción provoca a los mayores.

L (Abogada)

A Lidia le digo que me pone muy mal que no estudia lo suficiente.

A. (Abogada)

Les demuestro que me entristecen cuando se pelean.

(3) Amenazar a través de un enunciado condicional, esta es la forma más común utilizada en la vida cotidiana.

L (Prof. de Educación Física)

Por ejemplo amenaza diciendo si hacés tal cosa entonces no vas a ver la película.

M.A (Bioquímica)

Si se portan mal les digo que no les voy a dejar invitar amigos el fin de semana.

G. (Asistente Social)

Generalmente antes de castigarlos los amenazo que si no cambian les voy..., como por ejemplo que no los voy a dejar hacer tal cosa o algo que les guste.

Las amenazas son una metodología que, a diferencia de los castigos, son preventivos, es decir se utilizan antes de que se produzca la conducta desviada. Ahora bien, se debe tener en cuenta que en la medida que las MP no las cumplan sistemáticamente dejan de tener efectividad como procedimiento inhibitorio. Esta metodología es análoga a la concepción de la sanción ejemplar en el campo de la Justicia, cuya finalidad es la disuasión de una conducta desviada por medio del temor a la sanción. Como dijimos anteriormente, tanto en la vida privada como en la social, la amenaza –y la consiguiente autocensura- es efectiva en la medida que la autoridad cumpla con ellas. Este procedimiento inhibitorio es utilizado por todas las tipologías. La diferencia radica en que las MPP cumplen las amenazas, las MPR cumplen bajo ciertas condiciones y las MPI nunca cumplen con las amenazas.

2.2.3. EXPLICACIONES CAUSALES:

El otro procedimiento inhibitorio utilizado es el uso de explicaciones causales dirigidas en dos sentidos: poniendo de manifiesto las consecuencias negativas de su acción para el mismo niño o, contrariamente, intentando promover la conciencia del beneficio que obtendrá por cumplir con la norma.

C. (Analista de sistemas)

Yo le hablo y le hablo, le explico todo.

I. (Antropóloga)

Ellos tienen que comprender el peligro al cual se exponen.

G. (Arquitecta)

Yo les explico lo importante que es respetar las normas.

L. (Arquitecta)

Si no es una barbaridad les explico lo negativo con ejemplos de situaciones parecidas.

C. (Historiadora)

Da trabajo, pero a la larga explicar porque no los dejen salir solos es mejor que prohibirlo.

M. (Prof. de educación)

Primero trató de que entiendan y después....

L. (Farmacéutica)

Les digo esto y esto no se puede porque.... A veces me pudro.

L. (Abogada)

Con explicaciones basta en la mayoría de los casos.

Si bien las explicaciones causales con son en sí amenazas o formas de sanción efectiva, funcionan igualmente como procedimientos inhibitorios, en la medida en que tienen la finalidad de controlar la conducta, en este caso a través de una explicación "racional" del sentido de la norma.

2.2.3.1 LOS ENGAÑOS

No siempre las explicaciones causales que las MP utilizan con sus hijos presentan alternativas futuras veraces. Eventualmente, también los engaños pueden cumplir el mismo papel, poniendo a la vista consecuencias falsas que seguirán a la acción que se pretende inhibir. En estos casos las MP están amparadas en la inocencia o falta de conocimiento o criterio de sus hijos – generalmente chicos- para evaluar la certeza de su afirmación. Algunos ejemplos:

D. (Psicóloga)

A veces les digo cosas como que si comen con la boca abierta les entran moscas y les hacen un nido en la panza

I. (Lic. en Ciencia de la Educ.)

Cuando eran chicos les decía que si comían con la boca abierta les entraba aire y la panza se les ponía como un globo.

B. (Odontóloga)

Uso el tema del avioncito o los regalos de Papá Noel.

Casi todos los engaños tácticos de las madres anticipan correctamente el pensamiento del niño, ya que todas, salvo la última de los registros presentados, son recreaciones de tipo animistas bastante creíbles para niños de corta edad. La amenaza está constituida por una creencia falsa y es el temor que el niño tiene al cumplimiento de esa creencia lo que determina que adecue su conducta a la norma social. Todas las madres afirman que en general esto les resulta más eficiente que poner otro tipo de castigos y además, no crean situaciones tensionantes. El uso de este tipo de razonamientos es propio de la MPR, ya que tiene la intencionalidad de que su hijo respete la norma pero evita las situaciones de conflicto.

El engaño tiene un proceso elaborado, en el que el punto de partida es la intención (acción preparatoria) de transmitir una norma. La madre cree que su

hijo puede aprenderla si logra que el niño tema una consecuencia negativa que le infrinja algún tipo de dolor o imposibilidad de concretar un deseo o tener una anomalía física, etc. También sabe que su hijo no conoce explicaciones referentes a, por ejemplo, porqué debe comer con la boca cerrada y para desarrollar su explicación debe imaginar un conjunto de argumentos que articulen las representaciones de su hijo con su propio intención (que aprenda la norma). Comúnmente, las madres incurren en el error de atribuir una causalidad natural a las normas (que como explicamos anteriormente a propósito de los enunciados prescriptivos no se fundan en una relación de causalidad sino en la condicionalidad de atribución socialmente decidida). La creencia falsa que introducen sustituye la información correcta por una información alternativa y ficticia para la madre pero posible y real para el niño, que no tiene herramientas para reconocer la falsedad de la creencia. Sin embargo, si la madre utiliza frecuentemente una misma creencia falsa, el niño comienza a poner en duda su veracidad, llegando generalmente a la conclusión de que no hace falta que respete la norma.

Otro tipo de engaño que utilizan las madres es el de plantear amenazas o privaciones que ellas mismas reconocen como falsas, es decir, de seguro incumplimiento. Aquí no se incurre a la creación de mundos ficticios explicativos sino a puniciones futuras que no se llevarán a cabo.

En el caso de niños más grandes, los engaños usados suelen presentar un panorama de temor acorde a expectativas valoradas por él. Uno de esos temas es el de su futura inserción social.

F. (Médica)

Yo les digo que coman bien sino no vas a poder conseguir un buen trabajo.

A. (Psicóloga)

Le digo a Elisa que ella tiene ser educada porque si no, no va a llegar a ser lo que quiere (Con respecto a los modales en la mesa).

Es claro que comer con buenos modales no repercutirá en la inserción laboral del niño. Los engaños -o las afirmaciones en que se apoyan- utilizados en este rango de edad se fundan en situaciones hipotéticas futuras que hacen referencia a las expectativas sociales del grupo y que si bien presentan situaciones verosímiles, no pasan de conjeturas imaginadas en un mundo posible, pero que indudablemente cuentan con el temor, por parte de los chicos, de que las previsiones se cumplan, temor que los induce a evitar la posibilidad de no alcanzar los patrones de comportamiento socialmente deseados.

2.3 TIPOS DE ARGUMENTOS UTILIZADOS EN LA VIDA COTIDIANA

Basándonos en el hecho de que la estructuración lógica de los razonamientos prescriptivos no es diferente en el caso de las normas sociales y de las jurídicas, tomaremos como criterios para el análisis de la acción de sancionar en la vida cotidiana parámetros elaborados por las ciencias jurídicas, los que nos permitirán realizar un estudio de los argumentos utilizados por las MP para justificar la no aplicación de una sanción frente a una acción trasgresora de su hijo.

Para el Derecho las decisiones se inscriben en el ordenamiento “cerrado” de un conjunto de normas y procedimientos positivos previsible que dan forma a un sistema deductivo que las normas sociales no tienen en virtud de que los contextos sociales, siendo abiertos y cambiantes, no pueden hacer previsible el conjunto posible de acciones valoradas. Tanto las prescripciones sociales como las formas de coacción de la conducta no están escritas en ningún código, aunque muchas veces son más respetadas que las jurídicas.

Van Dijk (1984:333) describe la acción de sancionar como una secuencia de acciones posibles de reducirse a:

“x prohíbe A, y hace A, x castiga a y, donde el castigo está basado en violación de la prohibición establecida”.

Si bien la función social no se expresa verbalmente en enunciados, la organización de sus significados se estructura en forma de representaciones verbales. Los enunciados implicados que representan la acción de sancionar son de tipo condicional.

Si a entonces b, a por lo tanto b (Modus Ponens)

Donde “a” es la conducta contraria a la norma y “b” la sanción.

Por ejemplo: Si mi hijo come con la boca abierta, entonces no comerá en la mesa con todos. Comió con la boca abierta por lo tanto no come en la mesa con todos.

Ahora bien, nos interesa analizar las situaciones en que las MP, aún sabiendo que deben sancionar a su hijo, introducen una serie de argumentos que finalizan por descalificar la prescripción y que por lo tanto las libera de la obligación de “castigar” a su hijo permitiéndole así justificar su decisión.

Es interesante observar que estos argumentos son muchas veces los mismos que utiliza el Derecho, como declarar no responsable de la acción contraria a la norma al niño – inimputable -, atenuar las penas por circunstancias situacionales o “emociones violentas”, etc.

Es importante tomar en cuenta que en la dinámica de la vida cotidiana las situaciones ocurren vertiginosamente, y el espacio para detenerse y reflexionar es breve. Como expresa una de las entrevistadas

G. (médica):

“Mientras los voy amenazando los voy perdonando”.

2.3.1. ARGUMENTOS EN QUE SE DESCALIFICA LA INTENCIONALIDAD DEL NIÑO EN LA ACCIÓN TRASGRESORA, POR NO SER RESPONSABLE DE SUS ACTOS:

D. (Psicóloga)

Mientras eran chiquitos no prestaba demasiada atención a cómo comían ya que me parece que todavía no eran suficientemente grandes para entender el porqué.

V. (Abogada)

Lucas es muy chico para ser responsable de sus tareas para el colegio, por eso trato de volver temprano del estudio y ayudarlo. No me parece que lo esté castigando para que las haga.

E. (Abogada)

Tomás todavía es chico, la hora de comida le resulta un plomo, y se porta tan mal que finalmente le preparo una bandeja en su cuarto viendo la tele. No sé si hago bien.

G. (Médica)

Es tanto trabajo poner orden en la mesa, que pienso: ya van a crecer y listo, aguanto el desorden.

L. (Psicóloga)

Si el chico hace las cosas que hace es responsabilidad mía no de él.

G. (Asistente social)

Muchas veces no los castigo porque pienso que como no estoy durante el día, se acostumbran a hacer cosas que no deberían.

2.3.2 ARGUMENTOS EN QUE SE MENCIONAN ASPECTOS PERSONALES DE LOS HIJOS:

A. (Abogada)

Cuando comprendí que mi hijo Pablo tenía problemas de conducta en la escuela porque tenía problemas de aprendizaje, dejé de castigarlo.

A. (Psicóloga)

A veces empiezo a enseñarles. Come bien, cerrá la boca que sino (los amenazo con cualquier huevada), pero las veo tan cansadas y no les enseño más.

A. (Ingeniera)

Al chico le pasan tantas cosas por la cabeza que eso no lo corrijo.

2.3.3 ARGUMENTOS EN QUE SE MENCIONAN ASPECTOS DE LA SITUACIÓN FAMILIAR O EXTERNOS:

D. (Psicóloga)

Yo estoy separada hace unos años, pero durante los primeros meses de separación fui bastante contemplativa con los malos comportamientos de los chicos. Casi no los retaba. Me costó bastante retomar el orden.

L. (Psicóloga)

Desde que nació Camila, mi marido y yo tratamos de no castigar a Pachu, porque consideramos que es normal que quiera llamar la atención. Preferimos que este celoso ahora y no después.

2.3.4. ARGUMENTOS PARA CAMBIAR LA DECISIÓN DE LA SANCIÓN YA EXPRESADA:

E. (Profesora de Educación Física)

Muchas veces pongo castigos, por ejemplo: no te voy a llevar a Mc Donald's el sábado; cuando es sábado a la mañana tengo que inventar algo, como que bien te portaste hoy u otra cosa, para por supuesto llevarla a Mc Donald's.

M. M. (Profesora de danza)

Si me equivoco cuando los castigo trato de revertir la decisión, para dejar sin efecto el castigo.

F. (Contadora Pública)

Por esta vez, y por que en realidad se portaron bien, les voy a hacer el 2 por 1.

Los argumentos 1, 2 y 3 son anteriores a la acción concreta de sancionar, mientras los argumentos de tipo 4, son posteriores.

2.3.5 ANÁLISIS DE LAS FORMAS ARGUMENTALES

Independientemente de los contenidos, nos interesa analizar las formalizaciones de los argumentos en juego, especialmente en la estructura causal que satisface al sujeto para la toma de decisión. En todos los argumentos se observa explícita o implícitamente el reconocimiento de la norma. Pero aún así se organiza un razonamiento que resulta "lógico" para evitar su aplicación. En los casos 1, 2, 3 y 4, los argumentos tienden a mostrar condiciones que descalificarían la eficacia de la necesidad de respetar la prescripción. Se podría formalizar de la siguiente manera:

Si a entonces b, pero no a, por lo tanto no b (Falacia de negación del antecedente).

Los argumentos de las madres para evitar sancionar a sus hijos se introducen en la segunda premisa y consideramos que son proposiciones que niegan la norma ya que los argumentos funcionan como atenuantes⁴⁷ o descalificadores.

V. (Abogada)

Lucas es muy chico para ser responsable de sus tareas para el colegio, por eso trato de volver temprano del estudio y ayudarlo. No me parece castigarlo para que las haga.

Enunciado prescriptivo: es obligatorio ser responsable con las tareas escolares.

(a)

Argumento atenuante⁴⁸ : Pero Lucas no es responsable porque es muy chico para serlo, por lo tanto no es obligatorio para Lucas ser responsable en sus tareas escolares (-a)

Sanción: no es necesario algún castigo (- b)

A. (Abogada)

Cuando comprendí que mi hijo Pablo tenía problemas de conducta en la escuela porque tenía problemas de aprendizaje, dejé de castigarlo.

Enunciado prescriptivo: Está prohibido portarse mal en la escuela (a)

Argumento atenuante: Pablo se porta mal en la escuela porque tiene problemas de aprendizaje, por lo tanto no está para Pablo prohibido portarse mal en la escuela (-a)

⁴⁷ Van Dijk (1984:134) expresa que existen atenuantes o constricciones en la aseveración del antecedentes de una forma condicional. *“las cosas pueden ser diferentes de cómo normalmente son, es decir, en la mayor parte del mundo normales posibles. Aunque las dependencias pueden mantenerse en general, puede haber excepciones, debido a circunstancias particulares inesperadas que contrastan con las expectativas normales acerca de cómo parecen los mundos. Tales relaciones se expresan por conectivos como: pero, si bien, aunque, con todo, no obstante, a pesar de, sin embargo, etc”*

⁴⁸ Agregamos las proposiciones que no están explícitas verbalmente para completar el razonamiento

Sanción: no es necesario algún castigo (-b)

L. (Psicóloga)

Desde que nació Camila, mi marido y yo tratamos de no castigar a Pachu, por consideramos que es normal que quiera llamar la atención. Preferimos que este celoso ahora y no después.

Enunciado prescriptivo: Esta prohibido portarse mal en la casa. (a)

Argumento atenuante: Pachu está celoso por eso quiere llamar la atención, es decir portarse mal. Por lo tanto Pachu no tiene prohibido portarse mal en la casa.(-a)

Sanción: no es necesario algún castigo (-b)

E. (Profesora de Educación Física)

Muchas veces pongo castigos, por ejemplo: no te voy a llevar a Mc Donald's el sábado; cuando es sábado a la mañana tengo que inventar algo, como que bien te portaste hoy u otra cosa, para por supuesto llevarla a Mc Donald's.

Enunciado prescriptivo: prohibido portarse mal (a)

Argumento atenuante: Lucía se portó muy bien por lo tanto puede ir a Mc. Donald's (-a)

Sanción: no es necesario algún castigo (-b)

El razonamiento que se forma es una falacia de negación del antecedente. Generalmente las personas no utilizan estrategias que introducen negaciones. Ahora bien, suponemos que este razonamiento ofrece "garantías" a las madres de que no están incurriendo en una contradicción. Otro dato a tomar en cuenta es que este no es un problema de causalidad sino de imputación. No existe impedimento en reemplazar la condición antecedente de la sanción por otra. La

relación vincular entre enunciado prescriptivo y sanción, es otro enunciado que justifica la condición necesaria y suficiente para la aplicación de una sanción y no una ley de causalidad entre fenómenos. Este enunciado puede ser formulado por cualquier sujeto y como consecuencia establecer la condicionalidad requerida por este tipo de conocimientos. Pareciera que mientras no tenga vicio de no-contradicción, cualquier argumentación se convertirá en condición.

2.4 SANCIONES DE VIDA COTIDIANA Y TEORÍAS DE LA PENA

A continuación analizaremos las ideas implícitas que poseen las MP sobre la justificación de la pena. Nuestro interés se centra en conocer las concepciones de un aspecto de la vida social que ha sido objeto de análisis y discusión permanente, cómo es el de justificar la aplicación de una sanción. Si bien la disciplina jurídica ha elaborado a lo largo de la historia diferentes teorías que han servido de sustento argumental para la aplicación de sanciones por parte de la administración de justicia, actualmente y específicamente en nuestra sociedad, suponemos que existen concepciones populares que no corresponden al modelo que el Derecho ha asumido. Esta falta de correspondencia entre el conocimiento cotidiano y el académico provoca a nuestro entender dificultades de comprensión de las decisiones judiciales. Las dificultades de comprensión del funcionamiento y la lógica del accionar de la administración de la justicia son altamente significativas en nuestra sociedad e implican limitaciones en la defensa de sus Derechos, el conocimiento de sus responsabilidades y la comprensión del sistema de justificaciones que rige la aplicación de sanciones que ésta le impone. Es conocida entre los especialistas del Derecho⁴⁹ la

⁴⁹ Se han publicado algunos trabajos, al respecto, en el ámbito del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, cuyos contenidos es el de conocer la comprensión del Derecho por parte del ciudadano común y de los medios de

dificultad que existe entre las personas (y muchas veces los medios de los comunicadores sociales como ha analizado Ana Kunz, 2005) para comprender las interpretaciones jurídicas en procesos judiciales y por lo tanto la desvirtualización de determinadas decisiones jurídicas, provocando desconfianza hacia el funcionamiento del conjunto del sistema jurídico. Esta situación repercute negativamente en la vida democrática y es por ello que nos interesa indagar acerca de la comprensión de la temática jurídica relativa a las justificaciones existentes en la aplicación de sanciones desde la perspectiva de la representación cognitiva de este fenómeno. Existen diferentes argumentos, que han sido elaborados a lo largo de la historia, cuya finalidad es la de justificar cuáles serán las sanciones que el sistema jurídico podrá aplicar en los casos en que se cometan acciones contrarias a las normas prescriptas. Se denominan a dichos argumentos, teorías de justificación de la pena. Si bien éstas son elaboraciones propias de las ciencias jurídicas, nuestro interés es trasladar este concepto al plano de la vida cotidiana, identificando cuáles son las justificaciones de pena que expresan ante la aplicación de las sanciones los sujetos. Como dijimos en el capítulo tres se ha desarrollado a lo largo de la formación de los Estados modernos diferentes teorías sobre la justificación de la pena tres a saber:

- Teoría retributiva: La sanción debe expresar un castigo que se aplicará a un sujeto y el castigo debe ser análogo al daño producido.
- Teoría preventiva especial: La sanción debe garantizar que el sujeto sea reeducado.

comunicación masiva. Podemos mencionar la tesis doctoral "La opacidad del Derecho" de Carlos Cárcova, 1998 y el trabajo sobre La representación social de la administración de la justicia de Ana Kunz, 2001, sobre "La representaciones sociales, administración de justicia y prensa escrita".

- Teoría preventiva general: La sanción es considerada como una amenaza con la finalidad de que los sujetos anticipen las consecuencias negativas de su acción (dañosa) ilícita.

2.4.1 LA TEORÍA DE LA RETRIBUCIÓN O DE LA EXPIACIÓN:

La teoría retributiva ...” ve el sentido de la pena no en la persecución de alguna finalidad socialmente útil, sino que, por medio de la imposición de un mal, la culpabilidad que el autor carga sobre sí mismo como consecuencia de su hecho es retribuida, compensada, espada en forma justa” (Roxin 1993:16). La pena debe ser justa, y presupone que en su duración e intensidad se corresponda con la gravedad del hecho dañoso, la pena compensa. Detrás de esta teoría está la sentencia “ojo por ojo, diente por diente”, el principio del Talión. Según Roxin (1993:17), la ventaja de la teoría de la retribución reside en su fuerza de imposición socio-psicológica, y en que ofrece un principio de medida para la magnitud de la pena ya que si no es posible determinar con precisión matemática qué pena corresponde a la magnitud de la culpabilidad, con ayuda de las reglas de la individualización de la pena y de una doctrina científicamente refinada, es posible establecer magnitudes de pena en alguna medida mensurables. La crítica básica a esta teoría es que no es compatible con la misión del Derecho penal, que tiene como fin la protección de los bienes jurídicos, por lo tanto, no propone una finalidad social.

La mayoría de los procedimientos utilizados en la vida cotidiana por la MP responden a la noción retributiva de la pena. Independientemente que sean castigos físicos, privaciones, confiscaciones, intimidaciones, amenazas y explicaciones causales las MP consideran que el hijo debe ser castigado por la acción transgresora por ser culpable de la misma. Raramente piensan en la sanción como medio de prevenir o producir conductas prosociales. Tanto los

modelos MPP, MPR y MPI consideran que su hijo debe sufrir por las consecuencias de su acto y raramente proponen a formas alternativas de reflexión.

L. (Psicóloga)

El castigo siempre es justo.

G. (Médica)

Los persigo, los amenazo y les tiro de los pelos, ellos deben comprender que no deben hacer ciertas cosas.

V. (Abogada)

Cuando hace algo mal lo insulto, trato de que se sienta mal por lo que hizo.

D. (Psicóloga)

Cuando se portan mal trato de pensar en hacerles lo que más les duele.

I. (Ingeniera)

Lo encierro en el cuarto o no dejo ver televisión, por un rato.

L. (Prof. de educ. física)

Los mellizos me dan trabajo, entonces a ellos los castigo, generalmente veo la gravedad.

G. (Asistente social)

Cuando los retos generalmente pienso algo que signifique un castigo.

C. (Abogada)

Cuando está todo muy desprolijo no los dejo salir del cuarto hasta que ordenen.

En todos estos casos al preguntarles a la MP qué actitud toman después de impuesto cualquiera de los procedimientos de castigo, expresan que dejan que pase el mal momento y luego reanudan la relación con su hijo normalmente.

F. (Médica)

Ellos ya me conocen después del castigo me tienen que dejar tranquila.

L. (Psicóloga)

Una vez que lo castigué no vuelvo sobre el tema.

M. (Prof. de enseñanza primaria)

Si hacen algo incorrecto saben que son castigadas y punto.

Otro indicador de la asunción de esta concepción es que consideran a los procedimientos inhibitorios como castigo y no intentan disuadir la conducta de su hijo. Las amenazas responden más a la incapacidad de controlar a su hijo que a intentar disuadir su conducta. Posiblemente el modelo de MPR es el único que intenta comprender la sanción desde otra perspectiva ya que tiene conciencia de que se está socializando a su hijo y este debe tomar en cuenta las consecuencias de su accionar.

La transmisión de la noción de la finalidad de la pena en el contexto de la vida cotidiana es de tipo retributivo. Esta noción en nuestra sociedad es generalizada y ofrecida por los medios de comunicación para los que la venganza, la justicia por mano propia y las condiciones del sistema penitenciario como reductos de castigo y no de rehabilitación son tipos de información corrientes.

Los modelos brindados en este sentido son diferentes a la comprensión de la finalidad de la pena entendido por el Derecho. Contrariamente, éste propone una intencionalidad preventiva como finalidad de la pena que a continuación expondremos. En referencia a las penas en el artículo 18 del texto de nuestra Constitución Nacional expresa:

“Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice.”

2.4.2 TEORÍA DE LA PREVENCIÓN

La teoría preventiva especial, considera que los individuos imputados deberán resocializarse. "... la misión de la pena es únicamente disuadir al autor de futuros hechos punibles" (Roxin 1993:20) Esta postura, que anticipa por Séneca en el año 65 de nuestra era -"ningún hombre prudente pena porque se ha pecado, sino para que no se peque" (Séneca, De ira, liber I, XIX-7)- se apoya en el principio de que la resocialización es central en la misión del Derecho penal, pero plantea un problema serio para su ejecución, ya que no ofrece medida para la pena. Tendría que determinarse cómo se medirá el tiempo en que un condenado se resocializa y si el Estado, al obligar a adultos a educarse, no lesiona el principio de dignidad.

La teoría de la prevención general, que ve el fin de la pena no en la retribución ni en la actuación sobre el autor, sino en la influencia sobre la acción a través de la amenaza penal que disuade la conducta infractora, se basa en la coacción psicológica que ejerce sobre los individuos la amenaza de una consecuencia dolorosa futura ante la acción delictiva. Es aquí negativo el aspecto intimidatorio, que puede llegar a convertirse en terror de Estado, así como la carencia de instrumentos para establecer una relación entre la pena y el hecho que se sanciona. Contrariamente, señalaremos como aspecto positivo el resguardo del Derecho, en tanto protector de los bienes jurídicos y el efecto de confianza que se instala en la sociedad.

Este sistema de ideas no se transmite comúnmente en el grupo social estudiado, y si bien existe una intención ideal por parte de la MP de realizarlo, en la práctica cotidiana los conceptos que se manejan son preferentemente de tipo retributivo.

Ahora bien, podemos también afirmar que cuando las MP tienen tiempo para reflexionar acerca de su acción sancionadora y logran tener el "espacio mental"

para implementar un accionar planificado, ponen corrientemente en práctica la noción de la teoría preventiva.

M.M. (Prof. de danza)

Si los chicos se dan cuenta que obraron mal y se dan cuenta solos y modifican su comportamiento, para mí ya está, en ese caso el castigo no tiene sentido.

G. (Médica)

Antes de amenazarlos, si estoy tranquila trato de distraerlos para que cambien.

A. (Ingeniera)

A veces le digo Juan no hagas tal cosa, Juan no le pegues a tu hermano, en general no me presta atención y termino mandándolo al cuarto.

L. (Psicóloga)

Tenemos con mi marido una paciencia, y especialmente él le habla y habla mil horas. Yo tengo menos paciencia que él.

L. (Farmacéutica)

Trato de no amenazar todo el tiempo, por mi bien.

M. (Psicóloga)

Si hacen algún daño les pido que lo arreglen, como castigo.

C. (Analista de Sistemas)

Ante todo ella tiene que saber porque hacés determinadas cosas. Después le pongo una penitencia.

Generalmente, las MP toman en cuenta la posibilidad de disuadir la conducta de su hijo, al menos cuando la dinámica de la vida cotidiana es tranquila (piénsese en el cúmulo de responsabilidades laborales y hogareñas en que se encuentran dichas mujeres), aunque a menudo no logran visualizar la eficacia de la prevención como forma de inhibición de la conducta.

G. (Médica)

Yo les hablo y hablo, explico todo y mi marido me dice actúa no hables tanto. Y veo que tiene razón.

Las MPR son las que más intentan dar respuestas de este tipo. Considerar la sanción como una acción que debe provocar cambios positivos en la persona que trasgrede no es una noción en la cual estamos socializados. Tanto las familias como las instituciones escolares ofrecen a los niños modelos de sanciones de tipo retributivas. No existe un espacio para la disuasión ni para que se planifiquen estrategias que tengan como objetivo la corrección de la conducta desviada. Los medios de comunicación tampoco promueven este tipo de nociones.

Consideramos que en este punto, existe una diferencia sustancial entre los conceptos utilizados por el Derecho y los usados en las relaciones sociales de la vida cotidiana. Los primeros son conocimientos expertos y en definitiva logran resolver con claridad problemas como la imputación, la legitimidad de la autoridad y la dignidad de los sujetos que trasgreden. Los segundos, los conceptos normativos que usamos en la vida cotidiana y se ven envueltos en un conjunto de ambigüedades que no tienen respuestas claras y en ellos no se conoce el rol de autoridad. La imputación está determinada por una cantidad significativa de factores confusos, de modo que finalmente prevalece, entre las MP, la valoración de la eficacia del castigo retributivo como forma de sanción y de esta manera la internalización de las normas queda directamente vinculada a formas externas de represión en lugar de promover un proceso de generación de actitudes pro sociales, características de la formación de la represión interna.

CONCLUSIONES

Las MP utilizan un conjunto de argumentos que operan como fundamentos para justificar y explicar las causas de la conducta desviada de su hijo. Como hemos señalado, la noción de culpabilidad que se transmite no es unívoca sino que depende de una gran variedad de factores. Los niños vivencian cotidianamente estas formas argumentales que operan como atenuantes para la efectiva aplicación de las sanciones. Suponemos que más allá del contenido argumental de la justificación el modelo transmitido permite reconocer que si se crean explicaciones causales es posible atenuar el castigo o suspenderlo. Consideramos que este modelo genera expectativas relativas al cumplimiento de las sanciones en la vida cotidiana, las que conforman en el niño una experiencia rutinaria constituida por un repertorio de concepciones respecto del cumplimiento de las sanciones. Estas últimas influirán, a su vez, en la representación del adulto frente a la sanción jurídica, tendiente a poner en duda la eficacia del sistema judicial para sancionar efectivamente la trasgresión.

La acción de atribuir culpa, está asociada -para el Derecho- a la adjudicación a un sujeto de la responsabilidad de una acción contraria a una norma. Se atribuye responsabilidad cuando la acción ha sido efectuada con conocimiento de sus consecuencias e intención de suscitarlas. En estas circunstancias el acto es atribuido a su autor, quien debe hacerse cargo de las consecuencias. La responsabilidad jurídica imputada a un sujeto, por lo tanto, no es una característica intrínseca del sujeto, sino una responsabilidad funcional que establecemos entre ciertos actos suyos y la eventual acción del órgano sancionador: un sujeto es jurídicamente responsable sólo si puede ser sancionado por un órgano autorizado, ya sea porque es el autor material del acto ilícito o porque no ha prestado ayuda para que no se cometiera otro. El padre es responsable por los actos de sus hijos menores y si bien son éstos los

obligados, por ejemplo, a no dañar bienes ajenos, es él quien tendrá que sufrir las consecuencias de la acción de sus hijos.

Para nuestros fines es importante resaltar con qué frecuencia se transmite la noción de que el niño no es responsable de sus acciones, independientemente de la justificación en que esto se funde y de que esta idea no responda adecuadamente a los requerimientos de la noción de responsabilidad empleada por el Derecho. No hemos podido visualizar con sutileza si las madres disculpan a sus hijos por sus características personales o por los factores que motivan la trasgresión. De todas maneras hemos registrado que las MPP cumplen con las sanciones ya que consideran que el hijo es responsable de sus acciones, mientras que las MPR hacen una evaluación de la situación y sus respuestas tienden a balancear responsabilidades internas y externas según el caso. Las MPI reconocen que su hijo responde solamente a sus contingencias personales, las que no pueden clasificarse como intencionales.

En la vida cotidiana, las sanciones están convenidas socialmente. Si no están bien vistos los castigos físicos, sobre todo en las clases sociales educadas, de todas maneras se utilizan justificaciones retributivas – castigos - más que preventivas. Existe un repertorio de sanciones preferidas y aceptadas socialmente y los agentes socializadores, generalmente, actúan en consecuencia. No vamos a detallar la relación vincular que se da entre sancionador y sancionado pero querríamos agregar que la sanción es una acción intencional - no accidental- por parte del sancionador (agente socializador). La decisión de realizar la acción de sancionar...”depende de la anticipación de las previsiones de las dentro del repertorio de acciones posibles y conocidas por parte del agente en función del éxito que dicha acción tendrá en el entorno” (Bandura, 1986:467). Por lo tanto, existe una evaluación cognitiva anticipatoria de la intención en función de la situación dada.

Las MPP generalmente no toman en cuenta ni los estados psicológicos del niño, ni los propios, ni las circunstancias externas.

Las MPR usan argumentos atenuantes para evitar el procedimiento inhibitorio a su hijo, toma en cuenta los factores intervinientes en la situación dada e intenta hacer una evaluación “racional” antes de implementar algún procedimiento inhibitorio adecuado a su concepción de la norma.

Las MPI utilizan siempre argumentos atenuantes, ya que necesitan justificar permanentemente las conductas desviadas de sus hijos. Esta necesidad de justificación de todas las conductas desviadas, las lleva a buscar explicaciones, a veces absurdas, para disculpar la acción de los niños. Es interesante observar que la mayoría reconoce que se está auto-engañando, ya que saben de antemano que no deberían dejar a su hijo sin el cumplimiento de la sanción. Pero crean argumentos “rationales” para demostrarle a su hijo y a ellas mismas que es justo que esta no se cumpla, hecho que es percibido por los hijos.

Las circunstancias externas son consideradas como atenuantes de la culpabilidad por las MP. Las situaciones de conflicto o cambios de rutinas familiares son argumentos suficientes para suspender la inhibición de cualquier conducta. Generalmente esto se asocia a las competencias del niño ya que a éste no se lo puede considerar como generador del conflicto.

Seguramente el Derecho considerará otros atenuantes frente a la culpabilidad de un acto ilícito, pero lo importante es que tanto el orden social como el orden legal, necesitan responder a determinados factores intervinientes que hacen que no se pueda responsabilizar a un individuo por carecer de claridad acerca de la intencionalidad que ha motivado la acción.

Otra forma en que las MP entran en conflicto es cuando consideran que en su rol de sancionadoras han incurrido en abuso de poder, ya sea por ejercer la

autoridad arbitrariamente o porque consideran que el procedimiento inhibitorio utilizado es exagerado en comparación con la conducta desviada del niño.

En síntesis:

1. El concepto de sanción que tienen las MP está compuesto por la noción de causalidad propia de las ciencias empíricas a diferencia del concepto elaborado por las ciencias jurídicas.
2. En la vida cotidiana se usan permanentemente argumentos atenuantes por parte de los agentes socializadores para justificar el no cumplimiento de una norma. El Derecho también posee argumentos atenuantes para evitar la aplicación de una sanción. La diferencia radica en que, mientras los argumentos en la vida cotidiana descalifican la norma en cuestión, en el orden jurídico la no aplicación de una norma se basa en la incapacidad del sujeto (sea menor, idiota, etc.).
3. En la justificación de la pena en contextos cotidianos se usan argumentos similares a los elaborados por el Derecho – teoría retributiva y teorías preventivas, dependiendo de la complejidad de la situación que la justificación de la pena adoptada por la MP responda a una u otra teoría.

Para finalizar me interesa repetir la expresión de M. M. (Prof. de danza):

Mi problema es saber cuál es la relación entre el castigo y lo que los chicos hacen.

CAPÍTULO OCHO

CONCLUSIONES

Hemos organizado la presentación de las conclusiones en tres aspectos: la valoración de las normas, el ejercicio de la autoridad y el uso de procedimientos inhibitorios.

LA VALORACIÓN DE LAS NORMAS

A lo largo de este trabajo hemos descrito el proceso de transmisión de normas como un hecho complejo condicionado por diferentes variables de tipo valorativas, personales y contextuales que interactúan en la vida cotidiana. Por esta razón, no debe pensarse que de su análisis obtendremos resultados definitivos sino más bien un conjunto de generalizaciones y conclusiones emergentes del cruce de las expectativas de las madres respecto a sus hijos, las actitudes que ambos adoptan y las posibilidades que las situaciones concretas les brindan.

En el marco cambiante, confuso y por momentos tensionado de la vida cotidiana, en el que las determinaciones ideales colisionan con lo posible, ocupa un lugar fundamental la cuestión del valor. El análisis de los resultados nos ha permitido visualizar que la incidencia que tiene la valoración del contenido informativo de una norma es una condición relevante para su aplicación. Dicho en otras palabras: las normas se enseñan si están acompañadas por una valoración positiva del agente socializador. Es finalmente ésta la que determina su efectivo cumplimiento. Esta situación se ha observado claramente en las dos normas estudiadas. En el caso de la enseñanza de “los modales en la mesa”, se hizo evidente que la voluntad de transmitir las pautas que los ordenan era directamente proporcional al interés que la norma despertaba en función de las diferentes etapas de la vida social del niño. Así, mientras que en el momento de la infancia en que los modales en la mesa se practican fundamentalmente en el ámbito doméstico (y este aspecto no es significativo para muchas madres), es manifiesta la laxitud inhibitoria, acompañada por argumentaciones atenuantes tendientes a descalificar la norma o evitar la sanción. Cuando los modales cobran efectiva significación social, las madres cambian su apreciación despliegan un repertorio de estrategias “didácticas” con el objetivo de inculcarlos y cambian su papel en la administración de las sanciones utilizando procedimientos inhibitorios de tipo retributivo, al que dan cumplimiento. Una vez que la norma está instalada en los chicos, su actitud se vuelve más flexible aunque continúa haciendo respetar las pautas.

También con respecto a la norma referida al “cumplimiento de las responsabilidades escolares” hemos observado que el valor que la norma tenga para el agente socializador es un factor determinante de su aplicación. La diferencia radica ahora en que esta norma reviste siempre importancia para el grupo social de referencia y es por esa razón que todas las madres utilizan los

recursos disponibles para enseñar efectivamente la norma a sus hijos y controlar el cumplimiento de la misma más allá de otras circunstancias. En este contexto, la sanción acompaña la transmisión de la norma a fin de lograr un efecto persuasivo y amenazante. El modelo de transmisión en este caso es claramente el de MPP y se caracteriza por interpretar las normas como formas de regulación de las conductas necesarias para la vida en común que deben administrarse independientemente de las circunstancias y de las problemáticas individuales o personales que puedan afectar su aplicación.

Esta primera aproximación tiene además efecto sobre el modo de acción de las madres, es decir, la valoración remodela el concepto de tipología introduciendo en lo que podríamos llamar “patrones comportamentales básicos” de las madres un elemento que potencia o aletarga su capacidad disuasiva a través del uso efectivo o el relajamiento de la sanción.

Por esta razón, y como hemos visto al desarrollar los análisis correspondientes, no se puede adscribir de un modo constante cada madre a una tipología, sino que su actitud se modifica en virtud de otras variables, de las que, el valor asignado a la norma –junto a la influencia de las situaciones particulares, que no tratamos aquí por ser personales- son las principales.

Por otra parte, es significativo el hecho de que, en los casos de MPP que hemos estudiado, las preferencias valorativas están en parte orientadas a la consecución de metas externas, como el reconocimiento social o las ventajas laborales y económicas que es dable esperar de una buena formación académica. Ninguna de ellas ha señalado un objetivo ligado a un interés interno de su hijo ni a otras formas de compromiso. Este tipo de motivación externa no parece promover formas activas de conciencia respecto de los temas tratados, en la medida en que no pone el acento en razones de interés genuino para los niños. En este sentido, hay una cierta trivialización de los objetivos, que pone en

la aceptación social o en la obtención de ventajas particulares una carga excesiva, minimizando la importancia de una retribución más distante o indirecta pero quizás más significativa desde el punto de vista de la experiencia personal y social. Si bien en parte esto se debe al carácter de las actividades estudiadas, es evidente que también en ellas podrían introducirse objetivos más amplios que la mera utilidad personal. Sería de interés testear como operan los motivos esgrimidos para impulsar tipos de acciones reguladas más directamente vinculadas a actividades con mayor responsabilidad social. Una actitud diferente se observa en el modelo MPR en el cual, la exigencia de enseñanza no es tan apremiante y presenta a sus hijos explicaciones vinculadas a las normas que consideran beneficios más vastos.

Desde el punto de vista teórico, es interesante notar en que grado la consideración del contexto permite apreciar diferentes matices para la atribución de valores a una norma y este hecho muestra la importancia de orientar los estudios relativos a la construcción de conocimiento social hacia el análisis de la intención que expresa el sentido del comportamiento. Tanto la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, como los estudios de la cognición social, son un intento de desarrollar formas de aproximación apoyadas en la necesidad de contextualizar los significados sociales y culturales de los sujetos.

La ambigüedad prescriptiva que acabamos de reseñar en el estudio de las normas enseñadas en la socialización primaria no tiene una analogía exacta en las nociones elaboradas en el campo del Derecho, donde las normas deben cumplirse independientemente de su valoración. En el primer caso que presentamos, es decir aquél en que la norma no acredita un valor significativo para el agente, la utilización en la vida cotidiana de mecanismos recurrentes

que justifiquen la no-aplicación de la sanción en el caso de las normas de valoración ambigua, plantea un tipo de enseñanza contrario a la operatividad esperada del sistema jurídico.

Contrariamente, en los casos que efectivamente hay una valoración positiva respecto a la pauta, el modelo se acerca a la visión jurídica, es decir, a la consideración positiva de las normas en la que el cumplimiento no se vincula al problema ético del deber sino a la clasificación de los comportamientos como contrarios o no a una norma dada. Para el Derecho, la obligatoriedad esta dada por la vigencia y la efectividad de una norma estatuida por un órgano estatal. Sin embargo esta analogía se rompe cuando pasamos al plano de la sanción. En ambos casos la sanción es condición en caso de desobediencia, pero el modelo MPP analizado utiliza generalmente un procedimiento inhibitorio ligado al castigo, procedimiento diferente al aplicado por el Derecho, ya que para las ciencias jurídicas la sanción debe ser preventiva, esto es, debe funcionar por un lado de modo ejemplar, como amenaza a los posibles transgresores y por el otro –si el delito es penal-, intentar resocializar al sancionado a fin de que pueda integrarse nuevamente a la comunidad.

EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD:

En las dos normas estudiadas se evidencia que el agente socializador tiene un rol de primer orden en el proceso de enseñanza. Esto es natural, ya que todo procedimiento normativo descansa, en último término, en el ejercicio de un poder capaz de sancionarlo, en nuestro caso representado por las madres. Su autoridad es un aspecto fundamental, tanto si la ejerce como si no. La dificultad del rol radica en la capacidad de ejercer la autoridad de manera democrática pero sin olvidar que es el adulto responsable de la educación de su hijo. Este conflicto se visualiza reiteradamente en la dificultad de las madres para

encontrar un punto medio entre una actitud autoritaria y una *laissez-faire*. En este sentido y como señalamos, la experiencia de la infancia, ligada muchas veces a procedimientos considerados arbitrarios –recordemos que los procedimientos mantenían en su memoria más presencia que los contenidos–, parecen generar un rechazo hacia cualquier forma de imposición forzosa y así tienden, contrariamente, a favorecer una perspectiva más racional en el tratamiento de las normas y las sanciones. Estas argumentaciones favorecen, por otra parte, la construcción de una imagen prestigiosa de quien enseña, hecho que, según Bandura, es fundamental en la observación vicaria. Es decir que si para que el modelo sea observado es necesario que tenga prestigio, los términos de enseñanza deben tender a una persuasión positiva y fundamentada. Por esta razón y particularmente cuando sus hijos que se acercan a la adolescencia, muchas madres no incurren en formas de culpabilidad que no puedan justificar racionalmente.

Otro aspecto que algunas entrevistadas han resaltado y que guarda una estrecha relación con el punto precedente, es la necesidad de poseer autoridad moral para ejecutar las sanciones, entendiendo por tal la coherencia entre lo que se predica y los comportamientos propios, esto es entre lo que dice y lo que se hace, a fin de dar credibilidad a su rol.

Finalmente, hay acuerdo general en que el ejercicio de la autoridad está asociado a la capacidad de aplicar sanciones, así como al hecho de que éstas puedan ser efectivamente sostenidas en el tiempo. Contra esta exigencia choca muchas veces el mismo carácter de las acciones coactivas aplicadas, guiadas por la emotividad de las situaciones en que se sanciona y que luego aparecen como desmesuradas y por lo tanto difíciles de cumplir. En estas situaciones, y según vimos, la utilización de argumentos atenuantes es una estrategia para descalificar la norma y de esta manera evitar tanto la pérdida de autoridad

frente al hijo como el sostenimiento de una sanción considerada excesiva o arbitraria. Algunas de las madres señalaron que a medida que adquieren experiencia tratan de controlar este problema intentando no imponer sanciones que saben de antemano que difícilmente harán efectivas.

Estas actitudes generales relacionadas con el rol de la autoridad materna tienen un desempeño desigual o con matices en cada uno de los diferentes modelos que hemos estudiado. Las MPP tienden a sostener el papel de la autoridad sin demasiados conflictos y con un sesgo impositivo en el cumplimiento de las normas. Buscan así asegurar la eficacia del resultado en desmedro de los aspectos concernientes a formas de reflexión que promuevan una conciencia profunda sobre los tópicos transmitidos y en consecuencia favorezcan comportamientos autónomos sostenidos por convicción propia. Las MPI suelen, contrariamente, legitimar el deseo de sus hijos sin asumir un rol marcado de autoridad, y así en cierta manera, dan forma de norma a las demandas y consecuentemente invalidan el mismo carácter de las prescripciones al generar la sensación –y el hecho- de que toda pauta puede ser modificada en relación al propio deseo y por lo tanto trasgredida. Esta actitud convierte las normas en elementos individuales, más sujetas a la voluntad propia que a la preexistencia de un sistema que debe ser observado.

Estos dos modelos presentan un papel relacional diferente entre madre e hijo. Mientras que el primero establece un vínculo asimétrico en el que uno de los términos impone su criterio al otro, las MPI adoptan una modalidad permisiva que tiende a borrar la diferencia de roles. Mientras que la primera favorece el ejercicio de la autoridad asociada a la capacidad de represión externa, la segunda favorece un estado de anomia. Desde una perspectiva social, los riesgos son en el primer caso el autoritarismo y en el segundo la pérdida de nitidez de un estado de derecho.

Entre ambas situaciones, las MPR tienden a apoyar la autoridad en una actividad reflexiva que evalúa la complejidad de cada situación intentando encontrar un término armonioso entre las diversas variables y las normas tratando de evitar caer tanto en la arbitrariedad como en la falta de control. Esta actitud establece de todos modos relaciones asimétricas pero de carácter abierto, es decir un vínculo en el que las directivas o las opiniones no circulan en un solo sentido y así promueve el intercambio y la incorporación de puntos de vista variados sobre los problemas y exige necesariamente llegar a formas de consenso sin desdibujar el rol de autoridad de la madre. Naturalmente este tipo de dinámica permite una reflexión permanente sobre el sentido mismo de las normas y favorece la modificación o la integración de nuevos valores pero, a diferencia de lo que ocurre con las MPI, tamizados por la legitimación materna. Desde una perspectiva individual tiene el interés de poner el acento en la aceptación conciente de las normas en virtud de una elección racional de las ventajas que otorga un comportamiento adecuado a ellas. Desde una perspectiva social, este modelo resulta más democrático, en la medida en que se apoya en todos los actores involucrados sin perder de vista la existencia de un marco normativo, aunque privándolo de un carácter dogmático. Esta posibilidad de revisión es justamente la que permite la incorporación de nuevos valores al sistema normativo y así promueve la transformación del mismo para adecuarse a situaciones cambiantes.

Se pueden establecer analogías entre los modelos de autoridad maternal y el sistema del Derecho positivo, si bien en éste la autoridad no está vinculada a una persona en particular, sino a una instancia instituida conformada por distintos actores sociales. Como se sabe, el sistema normativo legal es de cumplimiento obligatorio, y por lo tanto puede asimilarse al tipo de autoridad

ejercida por las MPP en el sentido de que no admite –en teoría- la trasgresión de sus prescripciones sin sanción. Sin embargo, también el sistema jurídico está sujeto a modificaciones permanentes que se expresan tanto por la obsolescencia de algunas leyes como por la sanción de otras nuevas que representan los nuevos valores o necesidades de la sociedad y, finalmente, por la existencia de jurisprudencia que incorpora nuevas tipificaciones e interpretaciones del sistema legal. En este sentido, el funcionamiento de la normativa jurídica se aproxima al de las MPR, ya que tiende a integrar nuevos puntos de vista entre sus prescripciones. Es decir, visto en un corte sincrónico, el sistema legal opera como una instancia más o menos acabada que impone sanciones a quienes no obedecen sus pautas (MPP). En un desarrollo diacrónico, se presenta en cambio como un espacio abierto a las transformaciones que la sociedad requiere o impulsa (MPR). Desde una perspectiva pragmática, la administración de Justicia parece más cercana al modelo permisivo (MPI), en la medida en que tanto las dificultades técnicas (superposición de códigos, ambigüedades procesales, falta de recursos, etc.), como determinadas perspectivas ideológicas tendientes a la permisividad y aún la permeabilidad a la corrupción, hacen que existan grandes dificultades para un funcionamiento adecuado.

LOS PROCEDIMIENTOS INHIBITORIOS

Con respecto al uso de los procedimientos inhibitorios, hemos analizado de qué modo la noción de autoridad influye en su aplicación así como la influencia que las opiniones de personas cercanas tiene en el proceso, pero nos interesa detenernos especialmente en el análisis de la utilización recurrente de argumentaciones atenuantes empleadas para evitar cumplir con la sanción que –paradójicamente- las madres desean aplicar. Estas argumentaciones permiten observar una estrategia educativa que favorece la descalificación de la

prescripción a través de un razonamiento falaz interpretado como válido y que, como vimos, en lugar de brindar argumentos que justifiquen el incumplimiento de la sanción, suelen descalificar el sentido de la norma. Naturalmente, este procedimiento favorece la internalización de un esquema argumental que permite justificar la trasgresión con el simple procedimiento de encontrar argumentos adecuados. Es cierto que nosotros no podemos observar que implicancia ha tenido este modelo comportamental en la formación de los conceptos de los niños ya adultos –aunque sería interesante hacerlo-, pero sí es posible constatar en nuestra sociedad la existencia de mecanismos argumentales análogos dirigidos a evitar el cumplimiento de las leyes. La percepción social de que toda norma es pasible de ser transgredida mediante la simple formulación de una justificación que resulte creíble, tiene sustento en la experiencia: los hijos de nuestras madres han observado toda su infancia estrategias dirigidas a justificar la trasgresión de las normas.

Con respecto a las sanciones de la vida cotidiana, los tipos de procedimientos mayoritariamente utilizados son los castigos o explicaciones causales como formas inhibitorias de la conducta. Los primeros van acompañados por justificaciones de tipo retributivas - es decir que consideran aplicar una sanción equiparable al daño o desviación producida- que producen muchas veces en la madres un cuestionamiento respecto a cual es la medida del castigo correspondiente a la acción trasgresora. Las explicaciones causales, que no constituyen en sí mismas una sanción, operan igualmente como inhibitorias en la medida en que intentan persuadir por medio de la descripción de las consecuencias negativas que producirá la acción desviada.

Este tipo de problemática es observado en la mayoría de los modelos ya que en todos ellos hay dificultad para utilizar sanciones de tipo preventivas, independientemente del uso recurrente de las amenazas, que al no efectivizarse

pierden su carácter disuasivo. Hemos notado que cuando la trasgresión es grave, las madres generalmente reflexionan y utilizan sanciones que permitan al hijo revertir su comportamiento, previo análisis de la situación. En la dinámica de la vida cotidiana existe poco “espacio mental” y real para desarrollar acciones alternativas creativas que sean a un tiempo disuasivas.

Con respecto al uso de los castigos, nuestro Derecho funda las penas en una concepción preventiva no retributiva y las sanciones están tipificadas en los códigos; su fin no es el castigo sino la resocialización o la reparación de un daño y por lo tanto la medida entre la acción ilícita y la pena pasa a un segundo plano. En las situaciones de complejidad en las que las madres utilizan sanciones de tipo preventivas la brecha con las nociones utilizadas por el Derecho no es tan grande. Si bien es claro el criterio de resocialización en el sistema penal argentino, no constituye más que una expresión idealizada alejada de la realidad penitenciaria, hecho que no desvaloriza la intención asumida por los principios jurídicos invocados.

Partimos de la idea de que los modelos observados en la socialización primaria proveen de un conjunto de categorías, ideas y principios sobre las normas conformando organizaciones prototípicas que responden a cada uno de los modelos observados por el niño. Hemos podido clasificar algunos modelos y a partir de ellos inferir cuáles entre ellos facilitarán la comprensión de los principios básicos que rigen las normas jurídicas. Pozo explica que a partir de las nociones de organización y predicción se generan modelos interpretativos del aprendizaje de determinados conocimientos. Estos modelos establecen formas analógicas o <<teorías>> implícitas o explícitas de las situaciones a las que nos enfrentamos. La función de estos modelos interpretativos de la comprensión de conceptos no se reduce solamente a la capacidad de identificar

o describir elementos simbólicos de la realidad, sino a la capacidad de todo sujeto de anticipar la secuencia de acciones futuras en determinada situación por él ya conocida y de contar con una función adaptativa anticipatoria de las conductas esperadas en el futuro. Pozo (1994)

En principio consideramos que los niños no han estado frente a un sólo modelo de transmisión de normas sino a los tres. Por lo tanto han observado diferentes patrones comportamentales al respecto. El modelo de MPP transmite una visión reglada del mundo social y el rol de la autoridad es protagónico en la medida que logra efectivizar el cumplimiento de determinada norma. Este modelo es necesario para la enseñanza de acciones que puedan poner en peligro al hijo y exhiben altas expectativas de desarrollo personal y social. Un aspecto negativo es el abuso de procedimientos inhibitorios retributivos que favorecen la internalización de la noción de que el cumplimiento de una norma se debe al miedo de que la autoridad aplique una sanción antes que a la toma de conciencia del aspecto negativo de la conducta.

El modelo MPR, es el más complicado ya que debe ser muy reflexivo en situaciones de cotidianas. La propuesta se ajusta a parámetros democráticos de convivencia, pero el abuso de explicaciones causales muchas veces desnaturaliza los hechos hasta el punto de llegar a los engaños: si el chico está por poner el dedo en la llama no es adecuado explicar los efectos del calor sobre la dermis humana. Tampoco es adecuado dar explicaciones pseudo científicas a fin de explicar porqué no se debe comer con la boca abierta. Lo paradójico es que estas madres valorizan la vida reglada pero en vez de resaltar este aspecto para justificar la aplicación de una norma - es decir, que es una convención social que colabora en la vida común - consideran que las explicaciones causales explican mejor el problema. Utilizan sanciones preventivas si la situación es

compleja. Este modelo provee de paradigmas de comportamientos sociales democráticos, es flexible ante la realidad y cree en las normas, no de un modo ritual, sino como formas que permiten la vida en común. Es conflictivo el rol de la autoridad ya que debe sostenerse con independencia de su persona. Quizás el aspecto negativo sea que muchas veces la flexibilidad en la valoración de las normas genera situaciones poco claras y actitudes ambiguas o excesivamente dependientes de las circunstancias y de resolución engorrosa. La ambigüedad en la aplicación de las normas es una característica que no se corresponde con el orden jurídico.

Con respecto al modelo (MPI) consideramos que es más problemático, ya que el eje de las situaciones es decidida solapadamente por el hijo. La madre sólo se limita a verbalizar en forma de enunciado prescriptivo la norma que desea el hijo, esta verbalización tiene el fin de presentar la situación como la transmisión de una norma pero en realidad no es así. Este modelo es perjudicial para el niño en la medida que lo ubica en una posición de autoridad y favorece la confusión de deseo y realidad y naturalmente no facilita la comprensión de las normas jurídicas.

A continuación presentaremos un cuadro síntesis de cada uno de los modelos a partir de los aspectos estudiados:

	Madre Profesional profesionalizada	Madre profesional Realista	Madre profesional Interpretadora
Valoración del contenido informativo de una norma	El contenido informativo de las normas es valorado en forma positiva o negativa (La disyunción es excluyente)	El contenido informativo de las normas es considerado positivo o negativo bajo ciertas condiciones. (La disyunción es inclusiva)	El contenido informativo de las normas son las expresiones de deseo de su hijo.

Ejercicio de la autoridad	Rol activo con respecto a la aplicación de las normas.	Rol ambiguo con respecto a la aplicación de las normas.	Rol pasivo con respecto a la aplicación de las normas.
Uso de procedimientos inhibitorios	Castigos. Noción de la pena de tipo retributiva.	Explicaciones causales. Noción de la pena retributiva y preventiva.	No aplica procedimientos inhibitorios.

Para finalizar consideramos que la enseñanza del conocimiento normativo genera en el individuo concepciones o teorías acerca de las acciones permitidas, obligadas o prohibidas por determinada sociedad o grupo social. El conjunto de valores, representaciones simbólicas internalizadas y las consideraciones subjetivas del contexto acerca del conocimiento prescriptivo conformará así un modelo de comprensión normativa originado en el aprendizaje social. La experiencia con las normas producida durante la socialización primaria conforma una experiencia que, registrada en el dominio correspondiente, indudablemente incidirá en la percepción adulta de situaciones análogas, haciendo familiares conductas que muy posiblemente dificulten una adaptación adecuada al sistema normativo y la vida comunitaria.

Los temas tratados en esta investigación tocan aspectos que hacen a algunas de las dificultades de nuestra sociedad para alcanzar un funcionamiento acorde a derecho. Se suele poner el acento, no sin razón, en los aspectos superestructurales de la cuestión. Sin embargo, no debemos olvidar que la cultura expresada por las instituciones y los funcionarios no es independiente de las condiciones en que se ha constituido ni es ajena a valores y procedimientos aceptados por el conjunto de la comunidad. En este sentido, la reflexión en un nivel micro acerca de los problemas de legitimidad de los sistemas normativos, creemos que puede aportar una visión complementaria de las grandes lecturas institucionales, y quizás alguna de las claves para la

transformación de la mentalidad, que en cierto modo, debe pasar siempre por instancias individuales. Por otra parte, la oscilación de la sociedad argentina entre modelos autoritarios o extremadamente permisivos, hace necesario hallar un punto de balance en la ponderación de las normas inserta en los problemas y situaciones reales, en el que una razonabilidad comprometida con el análisis cuidadoso de las circunstancias permita hallar soluciones adecuadas para regular la relación entre las expectativas individuales y la vida comunitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Agulla, J. C. (1994) La experiencia sociológica. Tomos I, II, III y IV. Buenos Aires, Estudio Sigma.

Agulla, J. C. Y Kunz , A. (1990) El profesor de Derecho. Buenos Aires. Ed Cristal

Alchourron, C. (1981) G. H. Von Wright. Los desarrollos de la lógica deóntica. Anuario de Filosofía jurídica y social, Buenos Aires, Ed. Abeledo-Perrot.

Baldwin, J. M. (1907) Interpretaciones sociales y éticas del desenvolvimiento mental. Madrid, Daniel Jorro Editor.

Bandura. A. (1986) Social cognitive theory and moral thought and action. New Jersey, Prentice Hall

(1991) Social cognitive theory and moral thought and action. En Hand book of moral behavior and development. Vol. 1 Erlbaum, Associates, Publishers.

Berger y Luckmann (1968) La construcción de la realidad. Bs As Amorrortu.

Berker, H. (1971) Los extraños. Sociología de la desviación. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Bruner, J. (1990) Actos de significado. Madrid, Alianza Editorial.

Carey S. y Spelke, E. (2002) Conocimiento dominio-especifico y cambio conceptual. En Cartografía de la mente, traducción original 1994, Ed. Gedisa

Carretero, M. (1997) Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires, Aique.

(1998) Introducción a la Psicología Cognitiva, Buenos Aires, Aique.

Castorina, A. (2001) Dominios de conocimiento desde una perspectiva cognitiva. Problemas teóricos y metodológicos. En Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA año 6-nº2.

- Castorina, A., Lenzi, A. y Aisenberg, B. (1997) El análisis de los conocimientos previos. En revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación., año vi, nº 11.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998) Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Familia y desarrollo humano, Madrid, Alianza Editorial.
- Church, R (1963) The varied effect of punishment on behavior. Definition of punishment. En Punishment, Nueva Zelanda, Penguin Book
- Delval, J (1989) La representación infantil del mundo social. En El mundo social en la mente del niño. Madrid, Alianza Editorial
- Durkheim, E. (1973) La educación moral. Buenos Aires, Editorial Schapire.
- Farr, R. (1995) Representações sociais: a teoria e sua história. en Textos em representações sociais. Petropolis, Editora Vozes.
- Ferrater Mora, J. (1986) Diccionario de Filosofía, Madrid, Alianza
- Fucito, F. (1993) Sociología del Derecho. Buenos Aires Editorial Universidad.
- Gardner, H. (1987) La nueva ciencia de la mente. Barcelona, Paidós.
- Garland, D. (1990) Framework of inquiry in the sociology of punishment, en The British Journal of sociology, vol. 41, pp. 1-15.
- (1999) Castigo y sociedad moderna.. S XXI.
- Geertz, C. (1992) La interpretación de la cultura. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Gewirtz, J. (1991) Lawrence Kohlberg's life and work from the vantage of a long-time friends and colleague: a memoir. En Hand book of moral behavior and development. Vol. 1 Erlbaum, associates, Publishers.
- Gregory R. (Ed) (1995) Diccionario Oxford de la mente. Madrid, Alianza Ed..
- Habermas, J (1984) Teoría de la Acción Humana. Taurus, Madrid
- Haste, H. (1990) La adquisición de las reglas. En La elaboración del sentido. Paidós.
- Huertas, J. A (1997) Motivación. Querer aprender. Aique

- Guareschi, P y Jovchelovitch, S. (1995) Introduções, en Textos em representações sociais. Petropolis, Editora Vozes.
- Havighurst, R. y Davis, A. (1965) Diferencias de clase social y de color en la crianza del niño. En El niño y su ambiente,. Buenos Aires Paidos..
- Hersh, R. Reimer. J y Paolitto, D. (1997) El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Narcea.
- Karmiloff- Smith, A (1992) Más allá de la modularidad de la mente. Madrid Alianza Ed.
- Kelsen, H. (1986) Teoría pura del derecho México, UNAM
(1981) ¿Qué es la justicia?
- Klimovsky, G. (1994) Las desventuras del conocimiento científico. A-Z editora.
(1998) La inexplicable sociedad. Buenos Aires, A-Z editora.
- Kohlberg, I. (1998) De lo que es a lo que debe ser. Buenos Aires, Almagesto
(1984) The psychology of moral development. Vol. II. Harper and Row, Publishers. NY.
- Kuhn, T. (1985) La estructura de las revoluciones científicas, México, FCE.
- Kunz, A (2005 en prensa) Representación social, administración de Justicia y Prensa escrita.
- Kunz, A y Cardinoux, N (2004) Investigar en derecho, Buenos Aires. Depto de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA
- Lewin, K. (1965) Los efectos del ambiente social, en El niño y su ambiente, Buenos Aires, Paidós.
- Malinowski, B. (1965) La estructura de la familia y la conducta del niño en Estudios de psicología primitiva. Buenos Aires, Paidós,
- Marchall, J (1965) The effect of the punishment. En Punishment, NZ, Penguin
- Mead, G. (1953) Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires, Paidos.

- Mead, M. (1965) El cuidado del niño en Samoa, en *El niño y su ambiente*. Buenos Aires, Paidós.
- Merton, R. (1968) *Teoría y estructura social*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Michel, Ma. R. (1998) *Estudios preliminares, En De lo que es a lo que debe ser de Lawrence Kohlberg*. Buenos Aires, Almagesto
- Milgram, S (1963) Behavioral study of obedience. En *Punishment, NZ*, Penguin Book.
- Moscovici, S. (1995) Prefácio. en *Textos em representações sociais*. Petropolis, Editora Vozes.
- Parsons, T. (1955) Family structure and the socialization of the child, en *Family socialization and interaction process*, New York Free Press.
- Pérez Delgado, E. y Mestre Escrivá, V. (1998) Razonamiento Moral y Psicología del pensamiento. En las *Actas del Primeras Jornadas de Psicología del Pensamiento*, Universidad de Santiago de Compostela.
- Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Editorial Fontanella.
- Portantiero, J. (1985) *La sociología clásica: Durkheinn y Weber*. Estudio preliminar y selección de textos, Centro Editor de América Latina.
- Pozo, J. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- (1994) *El cambio conceptual en el conocimiento físico y social. Del desarrollo a la Instrucción, En Contexto y Desarrollo Social*, comp.. Rodrigo Ma José síntesis, Madrid.
- (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Ed. Morata.
- Premack, D. Y Premack, A. (2002) *La creencia moral: forma versus contenido*. En *Cartografía de la mente*, traducción original 1994, Barcelona, Ed. Gedisa
- Rawls, J. (1979) *Teoría de la justicia*. Buenos Aires, FCE

- Rodrigo, M. J. (1994) Contexto y Desarrollo Social. Madrid, Síntesis
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid, Visor.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998) Familia y desarrollo Humano. Madrid, Alianza Editorial.
- Rodríguez Moneo, M. (1999) Conocimiento y cambio conceptual. Aique.
- Rosch, E. (1999) Principles of categorization. En Concept, compilador por Margolis E. y Laurence, S., London, MIT Press,
- Roxin, C. (1993) Fin y justificación de la pena. En Mayer, J. "Determinación judicial de la Pena", Buenos Aires Editores del Puerto.
- Schmill Ordoñez, U. (1999) Reconstrucción pragmática de la teoría del derecho. México, Editorial Themis.
- Schultz, A. (1974) El problema de la realidad social, Buenos Aires , Amorrortu.
- Skinner, B. (1970) Ciencia y conducta Humana. Barcelona, Ed. Fontanella
- Turiel, E., Enesco, I. y Linaza J. (1989) El mundo social en la mente del niño, Madrid, .Alianza Editorial.
- van Dijk, T. (1984) Texto y Contexto, Semántica y pragmática del discurso, Madrid, Cátedra.
- Vernengo, R. (1988) Curso de Teoría General de Derecho, Depalma.
- Walters, R. , Cheyne, A. y Banks, R. (1972) Punishment, NZ, Penguin Book..
- Wertsch, J. (1998) La mente en acción. Buenos Aires, Aique.
- Wilson R. y Keil F. (editores) (2000) The MIT Encyclopedia of the cognitive sciences. London, The MIT press.

ANEXOS

Cuestionarios Utilizados

A) DATOS INICIALES DE LA MADRES PROFESIONALES:

1. Edad:

2. Estado civil:

Soltera

Casada

Separada

Divorciada

Ensamblada

Viuda

3. Profesión:

Disciplina estudiada.

Cantidad de años de la carrera

Cantidad de años en qué finalizó la carrera

4. Maternidad:

Cantidad de hijos.

Sexo de los hijos

Edades de los hijos

Del mismo padre

Se diferentes padres

Tuvó hijos mientras era estudiante

5. Perfil familiar:

Profesión y desempeño profesional-laboral del /s marido/s.

Profesión y desempeño laboral del padre.

Profesión y desempeño laboral de la madre

Cantidad de hermanos.

Vive su madre.

Vive su padre.

6. Ámbito doméstico

Cantidad de horas que permanece en la casa de L a V.

Cantidad de horas que permanece en la casa los fines de semana.

7. Actividad laboral

Función

Relación Laboral

Carga Horaria

Tipo de ámbito laboral

Salario, porcentaje de su ingreso en el gasto familiar.

Antigüedad en su último trabajo.

Tipo de licencia que se ha tomado.

8. Vivienda:

Tipo de vivienda.

Cantidad de ambientes.

Distribución de los dormitorios por habitante

Espacio al aire libre.

B) CUESTIONARIO GUÍA DE LA ENTREVISTA

Reconstrucción de la vida cotidiana:

Descripción de las rutinas diarias entre madre e hijo:

Organización de Familiar

Descripción de un día de semana cualquiera (mañana, tarde y noche)

Descripción del fin de semana.

Ayuda doméstica, características.

Quién lleva a los chicos al médico.

Quién acostumbra a llevarlos a la escuela.

Quién se ocupa de llevarlos a las actividades extra escolares.

Quién viste a los chicos.

Quién ayuda a los chicos a realizar las tareas escolares.

Quién los viste

Quién los manda a bañar

Quién los manda a dormir.

Quién les enseña a comer, de qué manera se enseña.

Con respecto a la enseñanza de las normas sociales se indagará sobre los modales en la mesa y las responsabilidades escolares.

Procedimientos inhibitorios utilizados

Formas de resolución de conflicto

Actitud frente a la opinión de otras personas allegadas.

Reflexión sobre las formas de intervención.

Si piensa que hubiera resultado el conflicto de otra manera.

Descripción de la situación ideal de resolución del conflicto-

Qué tipos de sanciones usa y si los aprendió.

Si disuade la conducta antes de emplear sanciones.

Si castiga que tipo de castigos

Si amenaza qué tipo de amenazas

Si dan explicaciones de qué tipo.

