



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
"CAMPUS IZTACALA"



LOS NIÑOS HABLAN: UN ACERCAMIENTO  
A SU EXPERIENCIA LECTORA

REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL

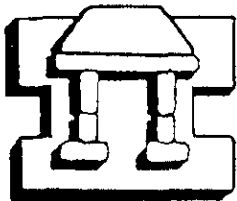
Que para obtener el título de:  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a

MARIA TERESA RIVERA DE LA MORA

Asesores:

- Lic. Irma de Lourdes Alarcón Delgado
- Lic. María Antonieta Covarrubias Terán
- Mtro. Adrián Cuevas Jiménez



IZTACALA

Tlalnepantla, Edo. de México

Marzo 1999

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE GENERAL

<b>I. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....</b>	<b>5</b>
1.1 Problema y justificación.....	5
1.2 Objetivos, del estudio.....	13
1.3 Metodología.....	13
1.4 Registros del habla.....	17
1.5 Orientación general del análisis.....	22
1.6 Descripción del papel del psicólogo dentro del área en que se trabaja.....	24
<b>II. CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS.....</b>	<b>31</b>
2.1 ¿Qué son los Rincones de Lectura?.....	31
2.2 Tareas básicas de la Unidad de Publicaciones Educativas.....	32
2.3 Actividades de apoyo, seguimiento y evaluación.....	34
<b>III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA NOCIÓN DE COMUNICACIÓN EN HABERMAS.....</b>	<b>37</b>
3.1 Observación y entendimiento lingüístico.....	37
3.2 Concepciones sobre la noción de significado.....	43
<b>IV. CONSIDERACIONES Y PRESUPUESTOS SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES.....</b>	<b>57</b>
4.1 La lectura en el aula.....	60
4.2 Los niños hablan.....	63

<b>V. ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LOS TEXTOS NARRATIVOS DE FICCIÓN.....</b>	<b>65</b>
5.1 La lectura como acción comunicativa.....	66
5.2 Instrumentalización de los textos literarios.....	69
<b>VI. ELECCIÓN DE LAS SESIONES EN LAS QUE SE ABORDARON CONFLICTOS MORALES.....</b>	<b>75</b>
6.1 Consideraciones para el análisis de las sesiones.....	75
6.2 Presupuestos teóricos sobre el desarrollo moral.....	79
6.3 Los componentes cognitivos y los antecedentes del desarrollo moral.....	80
6.4 Los estadios de desarrollo del criterio moral propuestos por Kohlberg .....	83
6.5 Universabilidad vs. relatividad en el desarrollo moral.....	84
<b>VII. TEXTOS, REGISTROS Y ANÁLISIS.....</b>	<b>89</b>
7.1 Rafa, el niño invisible.....	89
7.2 Sobre expectativas de comportamiento.....	93
7.3 El fantasma robatoras.....	107
7.4 Sobre la relación entre iguales.....	115
7.5 El que se enoja pierde.....	121
7.6 Sobre un acuerdo estratégico.....	127
<b>VIII. CONCLUSIONES.....</b>	<b>137</b>
<b>IX. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>143</b>

## RESUMEN

El presente trabajo se realizó en el marco de la Unidad de Publicaciones Educativas (UPE) de la Secretaría de Educación Pública. La UPE tiene a su cargo el Programa Rincones de Lectura que tiene la función de seleccionar y distribuir acervos bibliográficos en las escuelas primarias públicas del país.

En este contexto surge el interés por realizar un estudio que nos permita un acercamiento a las interpretaciones que hacen los niños sobre los textos narrativos de ficción y detectar algunos de los aspectos que las condicionan. Para lograrlo se realizaron un conjunto de sesiones de lectura y discusión con pequeños grupos de niños de entre 6 y 12 años, coordinadas por una investigadora de la Institución.

La perspectiva teórica que orientó la metodología para la captura de información y el análisis correspondiente se sustenta en los planteamientos desarrollados por Habermas sobre la comunicación y la particular reflexividad del habla en situaciones pragmáticas. De esta forma, el análisis del habla, que surgió a partir de las interacciones comunicativas durante las sesiones, permitió -en un primer momento- identificar un discurso sobre la normatividad que rige la relación entre las personas. Es decir, un discurso sobre cuestiones éticas y morales.

En efecto, los textos narrativos que se presentaron a los niños abordan historias de personajes y conflictos humanos que fueron tematizados durante las sesiones. Se encontró que el nivel de desarrollo del criterio moral de los niños influye en su interpretación sobre los textos y, particularmente, en sus presupuestos sobre las relaciones con otros. Sin embargo, la lectura y la discusión, sustentada en la crítica y en la argumentación, constituyen oportunidades que pueden favorecer el nivel de desarrollo de los niños y su capacidad crítica.

## **I. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

### ***Problema y justificación .***

La Unidad de Publicaciones Educativas (UPE) es una instancia que pertenece a la Secretaría de Educación Pública. El propósito esencial de la UPE es promover la formación de lectores y escritores en las escuelas públicas de nivel básico del país. Para lograrlo tiene a su cargo el Programa Rincones de Lectura que realiza cuatro tareas complementarias: conformar acervos bibliográficos que incluyan una gran diversidad de temas, géneros y estilos; distribuirlos en las escuelas, apoyar la formación de maestros y autoridades educativas sobre cómo implementar el Programa en las escuelas y realizar estudios para el seguimiento y evaluación del Programa. El área de seguimiento y evaluación, en la cual se inserta el presente trabajo, realiza proyectos con el propósito de identificar los problemas que enfrenta el Programa Rincones de Lectura para incorporarse al quehacer cotidiano de las escuelas

Desde 1992 la UPE envía a las escuelas acervos bibliográficos que respondan a los intereses y necesidades de los usuarios. Un esfuerzo editorial de esta naturaleza demanda la elaboración de estrategias para que los libros lleguen a las escuelas. Sin embargo, no basta con lograr que los libros lleguen, pues la diversidad de textos y las prácticas de lectura y escritura han estado ausentes en la formación docente y, por añadidura, en el quehacer cotidiano dentro de las aulas.

Sabemos que los maestros, en tanto intermediarios entre los libros y los niños, constituyen uno de los condicionantes fundamentales que favorecen o dificultan un

acercamiento a la lectura, que sea a la vez crítico y placentero. En la Unidad de Publicaciones se han implementado estrategias de capacitación para impulsar formas de organización escolar que garanticen la disponibilidad y el cuidado de los acervos y otras para promover el uso de los materiales. Sin embargo, en dichas estrategias no se ha considerado aún la otra cara del problema: las posibilidades de los lectores cuando están inmersos en el contexto comunicativo del aula.

Teniendo en mente esta preocupación, en años anteriores se realizó un estudio<sup>1</sup> para conocer “desde dentro” las formas que asume la lectura a partir de la comunicación dentro del aula. A raíz de dicho estudio no fue difícil deducir por qué existen tan pocos trabajos que se centren en los niños, cuando están inmersos en el contexto comunicativo característico de las aulas escolares: Dicho estudio mostró la importancia (y a la vez la pobreza) de las interacciones entre el maestro y los alumnos como vía para el entendimiento de los textos y de los lectores entre sí.

La normatividad de la comunicación que predomina en las aulas se atiene al modelo teleológico de acción. Bajo este modelo, la reflexión sobre los textos se orienta a una búsqueda de información y datos objetivos, desde la cual el maestro asume la soberanía de lo que se hace y se dice. Los niños apenas intervienen y, cuando lo hacen, se atienen a la ruta impuesta por el maestro. De esta forma, la diversidad de interpretaciones de los niños quedan ocultas para el maestro (y para el investigador).

---

<sup>1</sup> Rivera, Ma. Teresa, Pedro Gerardo Rodríguez y Elizabeth García “El libro de 5° de español: lectura e interacción en el aula”, Unidad de Publicaciones Educativas, Documento interno, 1992

En general, los estudios sobre los lectores infantiles se han centrado en los procesos de adquisición de la lengua escrita, en la estructura lingüística de los textos y en el uso instrumental o informativo de la lectura. Hasta hace algunos años la investigación y la enseñanza se habían interesado por la función que cumplen las estructuras cognitivas en el proceso de lectura y en la relación entre lenguaje y objetividad. Según Gonzalez Nieto “La divulgación de las concepciones de origen piagetiano entre los profesores hizo que se prestara cierta atención a las etapas de desarrollo, entendidas muchas veces de forma rígida y simplificadora”<sup>2</sup>. En efecto, se intentó extrapolar el tipo de problemas que Piaget planteó a los niños, con propósitos de investigación, al trabajo en el aula sin la mediación de una verdadera propuesta didáctica, derivada de estos trabajos.

Para quienes siguieron estas perspectivas, la interpretación de significados se consideraba el punto de llegada del lector. Así concluyen que el lector interpreta o que el lector dota de sentido al texto. Sin embargo, obviaron qué es lo que se interpreta e ignoraron otros factores que inciden en la interpretación. Nosotros consideramos que los procesos hermenéuticos constituyen aún un núcleo problemático. El desarrollo intelectual juega un papel importante en ellos, pero también el entendimiento intersubjetivo que se lleva a cabo en el medio del lenguaje. Las prácticas de lectura en la escuela encuentran una limitación importante si no se las mira como casos de la acción comunicativa. Esto es, si no se las concibe como experiencia de participación intersubjetiva de los lectores con los textos y de los docentes con los alumnos.

---

<sup>2</sup> González Nieto, Luis “La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura” en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*



Bien es cierto que a raíz de la reforma educativa del 1992, los nuevos enfoques y programas postulan que la lectura y la escritura son los fundamentos básicos de la educación porque son habilidades que permiten el aprendizaje permanente de los alumnos. El enfoque general de los programas es definido como comunicativo y funcional. Con ambas nociones refieren a que el estudio del lenguaje se debe llevar a cabo en situaciones auténticas (entendiéndose por auténtico documentos y situaciones que no fueron hechos expresamente para enseñar). El enfoque comunicativo “translada la atención de lo que *es el lenguaje* a lo que *se hace con el lenguaje*... los contenidos programáticos se enuncian con base en las funciones del lenguaje (saludar, presentarse, pedir información, etcétera).”<sup>3</sup> Sin embargo, el vínculo comunicativo que establecen los nuevos programas se sustenta en el intercambio informativo entre emisor y receptor. En general, la definición de ambas nociones es vaga y se establece por contraposición a la perspectiva de la lingüística estructuralista en la que se apoyaban los programas anteriores.

Bajo la perspectiva de los programas, el estudio de las estructuras gramaticales queda devaluado frente a la importancia que se concede a los textos como unidades mínimas de significado. De ahí que ahora se fomente la organización de bibliotecas escolares y se promueva la lectura y escritura de *textos*, en lugar de trabajar sobre las estructuras gramaticales de oraciones que generalmente resultaban artificiales y lejanas a contextos comunicativos reales. Actualmente, la intención es que los alumnos se formen como lectores

---

<sup>3</sup> Educación básica secundaria. Plan y programas de estudio. Elaborado en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación básica de la Secretaría de Educación Pública. Segunda edición, México, 1993.

y escritores eficientes, de textos que cumplan una función específica como son los informativos, los documentos y los instructivos. La lectura de textos literarios ocupa aún un puesto marginal.

Adicionalmente, los maestros enfrentan la dificultad de adecuar los contenidos de los programas a su trabajo cotidiano en las aulas. La tarea no es fácil puesto que su formación y los mismos programas no les dan elementos para ello. Consideramos que un verdadero cambio en las aulas depende no sólo de nuevas actividades sino de un cambio en las formas de interacción entre maestros y alumnos. En el estudio *El libro de 5º año de español: las interacciones escolares en torno a la lectura* encontramos, también, que las actividades y situaciones comunicativas propuestas (como la discusión, el debate, el trabajo en equipos) pierden su carácter innovador pues se asimilan a las formas convencionales de comunicación en el aula. Con ello, fracasa la tentativa de promover la *participación* de los niños. Por ejemplo, en el debate y la discusión el maestro prefija de antemano la conclusión a la que habrán de llegar los alumnos y durante el proceso induce a los alumnos a que se formen determinadas opiniones. Lo que se debate o discute no surge de una necesidad o interés real de los alumnos de alcanzar comunicativamente un nuevo acuerdo.

Por esta razón, nosotros consideramos que la teoría de la acción comunicativa que desarrolló Habermas<sup>4</sup> ofrece pistas alternativas a las formas de interacción que predominan en el aula. Además, proporciona elementos para redefinir y enriquecer la noción de comunicación que postulan los enfoques. Para el caso específico de la lectura de textos

---

<sup>4</sup> Habermas desarrolla este tema sobre todo en los libros *Teoría de la acción comunicativa*, tomos I y II. Un resumen de ellos se encuentra en el libro *Pensamiento postmetafísico*

literarios podría favorecer un acercamiento a los libros, que fuera a la vez crítico y realizativo (descentrado, en el sentido de Piaget).

En sus trabajos, Habermas opone el modelo teleológico de la comunicación a aquel orientado al entendimiento. En el primero, se utiliza el lenguaje como instrumento para inducir en otros la formación de determinadas opiniones o a realizar acciones que han sido prefijadas unilateralmente. En esta postura, el lenguaje es instrumento de las intenciones de un actor (ya que actúa sobre otros) que intenta provocar un efecto en su oponente.

En cambio, el fin que persigue la comunicación orientada al entendimiento es, precisamente, el entendimiento entre los participantes. El lenguaje es medio y horizonte del entendimiento entre ellos. La actitud básica de la comunicación orientada al entendimiento es la actitud realizativa. En un evento de comunicación, los participantes *se salen al paso con sus esquemas y presupuestos previos* e intentan salir de sus posturas subjetivas iniciales para comprender las razones que tienen los otros para decir lo que dicen o hacer lo que hacen. El recurso de la argumentación permite identificar y controlar los propios presupuestos y, a la vez, vincularse con las razones que pueden aducir los otros en caso necesario. De ahí que lo que se dice no lo podamos considerar como un dato sin más, sino como pretensiones de validez que reflejan un contenido interpretativo del hablante. En una situación pragmática *lo que no se dice no vale para la comunicación posible*.

La expresión “hablante y oyente se salen al paso” refiere a que en *situaciones pragmáticas* ambos se enfrentan con su propia historia y presupuestos culturales de manera implícita y desde ahí intentan entenderse sobre algo. Para ello, dicen lo que consideran más relevante y, cuando es necesario, explicitan y argumentan sus posturas. En la perspectiva habermasiana se parte de que el lector/hablante *desliza, necesariamente, sus precomprensiones sobre el mundo*; no puede permanecer neutral, pero puede abrirse al entendimiento de las razones, en su caso, del texto o de los otros para que tengan algo que decirle a él..

En las aulas escolares, la lectura y la reflexión sobre textos narrativos de ficción se han atendido al modelo teleológico. Como mencionamos anteriormente, el fin que se persigue con la lectura es el aprendizaje de contenidos; los cuales determina el maestro unilateralmente. El maestro no escucha las posturas ni las interpretaciones de los alumnos. De esta forma el texto literario es sometido a criterios de valoración que le son externos, como lo es, en este caso, la verdad objetiva.

En este contexto, la UPE percibe la necesidad de realizar una investigación que le permita comprender las posibilidades de los niños frente a los textos. Debido a las características del modelo de interacción entre niños y docentes que se encontró en las aulas, no fue posible sacar conclusiones claras sobre la interpretación que hacen los niños sobre los textos. De ahí que la nueva estrategia de investigación debía apoyarse en un modelo de

comunicación que favoreciera la participación de los niños en un contexto pragmático similar -no idéntico- al del aula.

Se trata de una aproximación al modelo ideal de comunicación orientado al entendimiento que desarrolla Habermas. Nos interesan las interpretaciones que hacen los niños sobre los textos cuando están inmersos en un contexto comunicativo parecido al del aula por dos razones: Porque el propósito del Programa Rincones de Lecturas es impulsar la formación de lectores y escritores en las escuelas de nivel básico del país. Es decir, dado que nuestro principal ámbito de influencia es la escuela y, particularmente, las aulas no podemos ignorar los factores que favorecen o dificultan la enseñanza de la lectura y el estudio de formas alternativas que permitan optimizarla.

La segunda razón se apoya en nuestros presupuestos teóricos. Los procesos de formación de las personas surgen y se mantienen por la vía de la comunicación. Las personas “solamente se forman y maduran en su individualidad en cuanto crecen en el ámbito de una comunidad lingüística y participan por lo tanto en un mundo de la vida (la totalidad de la cultura y del lenguaje)”<sup>5</sup>. En este sentido, el aula es una situación pragmática de comunicación entre docentes y alumnos que se ajusta a una normatividad particular. Sin embargo, las formas tradicionales de comunicación en el aula han fracasado en el propósito de formar lectores críticos y reflexivos. A falta de una cultura de lectores nos preguntamos ¿Cómo impulsar la inserción de estas prácticas de manera que se integren a nuestro acervo cultural? Es

---

<sup>5</sup> en Apel, K.O., et al *Ética comunicativa y democracia*. Editorial Crítica, Barcelona, 1991

insuficiente la mera reactualización de prácticas de lectura, tal como se han llevado a cabo hasta ahora; es necesario actualizar “lo que sirva” y renovar nuestros presupuestos sobre la educación, la lectura y la comunicación para lograr una transformación profunda en las prácticas escolares.

### ***Objetivos del estudio***

1. Identificar los límites y posibilidades del entendimiento de los textos y de varios participantes entre sí cuando están insertos en situaciones pragmáticas similares a las del aula escolar.
2. Identificar, a partir del análisis del habla, algunas características de las interpretaciones infantiles sobre cuestiones que tienen un fundamento ético o moral .

### ***Metodología***

La estrategia metodológica del proyecto de investigación *Los niños hablan: un acercamiento a su experiencia lectora* se apoya en un conjunto de sesiones de lectura y discusión de algunos títulos del Rincón. Durante las sesiones, la conductora, debía impulsar un modelo de comunicación orientado al entendimiento del texto y de los participantes entre sí. Ciértamente, el modelo de comunicación que ofrece Habermas es un modelo ideal. Sin embargo, “tal idealidad sirve para orientar nuestros diálogos cotidianos sobre la validez de normas, para medir la insuficiencia de los mismos y para dar sentido al hecho cotidiano de entrar en un

diálogo.<sup>6</sup> Esto es, el modelo de Habermas sirvió como parámetro general desde el cual, en la práctica fue posible valorar los límites y posibilidades del entendimiento en situaciones concretas.

El rol de la conductora de las sesiones fue doble: La conducción de las sesiones en el sentido de organizar, dar la palabra, evitar que la diversidad de posturas impida el encuentro de los participantes sobre algunos asuntos comunes, interpelar a los niños para que se expresen y argumenten, invitarlos a que se escuchen entre sí y restaurar el orden en caso necesario. Y la de una participante más que entra a la situación con sus propios presupuestos y marcos de referencia. Si bien debía controlar éstos para permitir la expresión de los niños, que fácilmente puede ser inhibida por una figura adulta asimilada a la autoridad, también podía proponer asuntos de discusión para estimular la expresión o cuando la discusión sobre algún aspecto pareciera agotarse. Evidentemente, los asuntos propuestos, generalmente en forma de pregunta, se derivan de lo que a ella misma le resulta relevante sea desde su interés personal por el asunto o por el verdadero interés de entender la postura de los niños.

Los lineamientos básicos que debía tomar en cuenta la conductora de las sesiones fueron los siguientes:

1. Promover la participación de los niños. Al inicio una pregunta general sirve al propósito general de lograr la expresión de los intereses de los niños, mismos que daban la pauta para

---

<sup>6</sup> Op cit.

continuar la comunicación. Es decir, no hubo temas o asuntos determinados de antemano para dirigir la ruta de las interacciones.

2. Promover la crítica y la argumentación de las posturas de los niños sobre el texto. La posibilidad de crítica y argumentación así como el carácter de los argumentos está en estrecha relación con la edad de los participantes. El modelo de interacción que impera en las aulas normales impide a los niños la posibilidad de expresar sus intereses y, con ello, de explicar y argumentar sus posturas. Sin embargo, el esfuerzo que implica a los niños hacerlo bien vale la pena pues como dice Piaget la confrontación con otros promueve en el niño la necesidad de convencer, lo cual marca la pauta para la diferenciación entre su mundo subjetivo y el mundo externo. Es decir, permite poner en marcha los procesos de descentración. Por ello consideramos que los textos y las interacciones sociales, en tanto que vienen mediadas por el lenguaje, ofrecen experiencias y perspectivas diversas que posibilitan a los niños ampliar y mover su horizonte (el egocentrismo implica una perspectiva fija).
  
3. Promover que los participantes se escuchen entre sí. Una de las consecuencias de las formas tradicionales de interacción es que los alumnos no enfrentan la necesidad de escucharse entre sí. El maestro establece una relación con cada alumno en particular lo cual, evidentemente, restringe aún más las posibilidades de establecer una comunicación que vincule a la mayoría. Por esta razón, los procesos comunicativos en el aula resultan muy fragmentarios, en el sentido de que no invocan a la mayoría.



4. Promover el regreso al texto. La posibilidad de regresar al texto para su relectura total o parcial es un punto importante para lograr el entendimiento del mismo. No se trata de que el alumno memorice datos y contenidos, sino de que pueda rectificar y apoyar sus posturas y argumentos en lo que, efectivamente, el texto dice.

Las sesiones se llevaron a cabo con niños pertenecientes a una escuela urbana de la ciudad de Querétaro. En un salón de la misma se llevaron a cabo las sesiones. Las sesiones fueron grabadas y después se eligió transcribirlas a un formato de guión de teatro para su lectura y análisis.

Las sesiones de lectura se organizaron con las siguientes características:

- Se organizaron pequeños grupos de niños -cinco o seis- del mismo grado escolar de cada uno de los grados de primaria. Es decir, no se trata de la relación uno a uno propia de la entrevista clínica, sino de la presencia simultánea de varios niños del mismo grado escolar y la conducción de las sesiones por un adulto. En el aula, los maestros se las ven con grupos de niños (incluso mucho más numerosos que los de las sesiones) por lo cual era importante crear una situación pragmática en la que la investigadora de la UPE enfrentara la dificultad que implica promover el entendimiento entre varios participantes. Es decir, la diversidad de intereses, la diversidad de posturas sobre un mismo texto, la necesidad de ceder la palabra a los demás, de escuchar a los otros. Todo ello plantea límites y dificultades al entendimiento del texto y de los participantes entre sí. Pero, por otro lado, permite identificar las

condiciones que facilitan o dificultan el entendimiento en situaciones pragmáticas concretas, como lo es el aula escolar.

- Asimismo, las sesiones debían llevarse a cabo en un espacio de tiempo determinado (una hora) ya que los maestros, también, enfrentan éste factor como una fuerte restricción para el desarrollo de su trabajo. Por decirlo así, los procesos de entendimiento se desarrollan en el transcurso del tiempo y, por esta razón, la magnitud del tiempo que se emplee para reflexionar o discutir un asunto es un factor que determina “hasta donde es posible llegar” en la discusión y en el entendimiento de los textos y de los participantes entre sí. Una transacción comercial puede llevarse a cabo en diez minutos, la comprensión de una postura teórica puede llevar años. De igual forma, el entendimiento entre los participantes de las sesiones está restringido por un espacio de tiempo.

### ***Registros del habla***

En este apartado exponemos la forma de registro utilizada para capturar los “datos”.

1. El centro de interés del registro fue el habla de los niños y de la investigadora. Nuestro cuerpo de análisis lo constituye el registro de las secuencias de habla derivadas de las sesiones. Asumimos que el acto de habla es una acción en el sentido más fuerte del término, es decir que no sólo se trata de acciones para ejercer un influjo sobre los otros, sino que también al hablar los sujetos dicen qué hacen y entablan una relación interpersonal de características particulares.

2. El registro de los actos de habla se acompañó del registro de las acciones mudas que acompañan la situación. También el investigador consignó en el registro comentarios y observaciones, cuando venían al caso. Sabíamos que el registro de estos y otros elementos son subsidiarios de los actos de habla, pues se entienden a la luz de ellos. Esta perspectiva se opone a la que sostiene que los actos de habla se interpretan a la luz de las intenciones no dichas de los participantes en un proceso comunicativo.

3. Sabemos, por otros estudios, que el registro y análisis de las interacciones tienen límites y posibilidades previsibles. El registro y análisis es naturalmente selectivo. No se puede registrar o analizar "todo" lo que se dice en el aula. Esta es una obvia limitación de este tipo de trabajos. Y a diferencia de las perspectivas que ponen el énfasis en el sentido que tienen los detalles esporádicos, consideramos que lo "importante" para los sujetos es traído a cuenta de manera reiterada por ellos mismos. En este sentido, asumimos que el investigador (y el análisis) no pierde de vista las interacciones relevantes.

4. Para organizar la información registrada se eligió el formato de guión de teatro, debido a que facilita la lectura de interacciones verbales entre varios participantes, la inclusión de actos mudos y de algunos comentarios hechos por la investigadora que condujo las sesiones. Organizados así, los actos de habla y los actos mudos se identifican con la función que cumplen los parlamentos y las acotaciones, características del guión de teatro.

5. Debido a que el interés se centra en la discusión y reflexión de los participantes sobre los textos leídos, el contexto físico, histórico o cultural resulta relevante cuando los mismos sujetos lo traen a cuento o se desliza de manera implícita en sus expresiones lingüísticas. El hecho de que trabajen en un aula con pizarrón se pone de manifiesto cuando la conductora o uno de los niños lo utilizan para la actividad central. De la misma manera que, al momento de escribir estas líneas, el espacio y los instrumentos que utilizo para ello son irrelevantes para el contenido de este trabajo. Desde nuestra perspectiva consideramos que el contexto lo constituyen las interacciones verbales que ocurrieron durante las sesiones. La secuencia de turnos de habla permite valorar el sentido que tienen las interacciones para los participantes. Es decir, las interacciones se comprenden en el contexto de lo dicho. Por otro lado, están los textos que se leyeron, los cuales constituyen el contexto inmediato al cual se refieren las interacciones. En síntesis, los dos aspectos contextuales que consideramos relevantes para el análisis lo constituyen el habla de las sesiones y los textos. En la introducción de este trabajo situamos otros aspectos del contexto que permiten ubicar a los participantes dentro de un contexto más general. Lugar en el que se realizaron las sesiones, número y edad de los participantes, así como, la organización y el sentido general de las sesiones.

Las historias personales son relevantes cuando las niñas las traen a cuento en relación al asunto que se tematiza durante la sesión. Adicionalmente, la forma en que las niñas refieren a su vida y a sus experiencias constituye, en sí misma, una interpretación particular. De manera que cuando hay referencias a experiencias pasadas lo que se introduce no son solo

datos de la historia personal, sino una construcción narrativa que expresa los presupuestos, la forma en que se vive y cómo se le vincula al tema tratado durante las sesiones.

Es difícil establecer una separación nítida entre lenguaje y cultura. Desde nuestra perspectiva la cultura se produce y se reproduce en el medio del lenguaje. “La acción comunicativa hace posible la producción y reproducción del mundo de la vida (lenguaje y cultura), y a través de ella llegamos a descubrir el carácter dialógico de la razón humana, de esa razón que es en diálogo no en monólogo”<sup>7</sup>. A través del lenguaje deslizamos nuestros presupuestos y saberes culturales. Pero, simultáneamente, es posible ampliar el horizonte personal cuando interactuamos con hablantes pertenecientes a otras culturas. Gracias a esta peculiaridad del lenguaje ( si hablamos la misma lengua o se hace una traducción) es posible hablar/leer a los griegos, ingleses, egipcios, africanos y entenderse con ellos sobre algo en el mundo.

Los textos que se leyeron en las sesiones que presentamos no constituyen un caso en el que las diferencias culturales constituyan un obstáculo para la comprensión de los lectores. Sin embargo, entre los libros del Rincón se incluyen títulos de otras culturas, contemporáneas o históricas. Comento brevemente, que en algunas sesiones en que se leyó uno de estos libros, los niños encontraron diferencias con su propia cultura. Cuando esto ocurrió se tematizó en el habla, puesto que fue lo que los hablantes consideraron relevante. No es necesario hacer presuposiciones externas a los eventos de comunicación. Ahora bien, si la intención es

---

<sup>7</sup> Apel, K. O., et al: Ética comunicativa y democracia. Editorial Crítica, Barcelona, 1991, p.1

indagar, específicamente, sobre estas cuestiones sería necesario recurrir al habla y preguntar directamente a los sujetos su opinión sobre cuestiones relativas a la cultura.

Complementariamente, muchos de los libros del Rincón cuentan con un glosario al final para aclarar, dentro del contexto en que se les utiliza, los términos que puedan ser desconocidos por los niños. Las razones para incluir una palabra en el glosario son de diversa índole: porque se consideraron más propios de otras edades, porque pertenecen a culturas distintas o a prácticas culturales de otras regiones.

De igual forma, en el trabajo que se realizó durante las sesiones, la investigadora procura verificar que los niños comprenden algunos términos que considera importantes para comprender la trama de la historia. Por ejemplo, en la sesión en la que se aborda *El fantasma robatorias* la conductora se asegura que los niños comprendan lo que es una “convocatoria” y en *Rafa el niño invisible* de que comprendan que es “almohadosos”.

Conviene advertir, que los textos que enfrentan al lector con prácticas culturales distintas también contienen elementos que permiten vincularse con el texto, identificarse con las situaciones y con los personajes. Pero, más importante aún es que invitan al lector a revalorar sus propios presupuestos y prácticas culturales

### ***Orientación general del análisis***

Una vez que se revisó el producto de las sesiones -los registros- nos llamó la atención que, en algunas de ellas, surgiera de manera espontánea un discurso sobre cuestiones de rectitud normativa, el cual se distingue de los discursos que se orientan a valorar la verdad de las emisiones. Es decir, un discurso que se atiene a criterios de validez sobre la rectitud de ciertos comportamientos y/o de las normas que les subyacen, más que de la verdad objetiva. Durante estas sesiones los niños y la conductora tematizaron diversos aspectos sobre los textos leídos que tienen un fundamento ético o moral ya que se centran en la forma que asumen las relaciones interpersonales que, en cada caso, sostienen los personajes de los textos.

La sorpresa y el interés se debieron a que en el estudio que se desarrolló en aulas escolares, a partir de la lectura de textos narrativos de ficción, no se encontraron evidencias de este tipo de discurso. Para el desarrollo del presente trabajo se toman en cuenta, únicamente, las sesiones en las que se tematizaron asuntos relacionados a cuestiones éticas y morales. Nuestro análisis de las sesiones y discusión se centra en estos aspectos en relación con la lectura de textos narrativos de ficción.

Adicionalmente, resulta interesante porque contamos con un registro de este tipo por cada uno de los grados superiores que corresponden a cada nivel de educación primaria: segundo grado, cuarto grado y sexto grado.

Partimos de dos supuestos:

Los textos narrativos de ficción se caracterizan por recrear de una u otra forma historias de personajes y formas de vida. Brunner sostiene que los textos narrativos recrean conflictos humanos y en este sentido aluden al repertorio de lo emocionalmente vivo del lector. Aun cuando los textos narrativos que llevamos a las sesiones recrean mundos de ficción es posible hacer una reflexión seria sobre el mundo.

Por decirlo así, la literatura ofrece imágenes, metáforas y construcciones de sentido de saberes; pero también promueve la reflexión sobre la identidad de los sujetos (personajes del texto narrativo y lectores), de su vida afectiva, así como de la reglas y valores normativos. La metáfora del texto literario permite la reflexión “seria” sobre el mundo, que no tiene que limitarse a un sólo tipo de lectura.

Las dimensiones morales y estético/afectivas le salen al paso a maestros y alumnos por vía del lenguaje. Se califican las cosas de bonitas o feas, de correctas o incorrectas, justas o injustas, buenas o malas. Pensamos que el potencial abridor de horizonte de los textos radica también en que ofrecen al lector diversidad de situaciones y contextos de acción social que consituyen una oportunidad para la reflexión sobre ellos, no para inoctrinar a los alumnos con objeto de que se “aprendan” determinados valores.



Por otra parte, consideramos que el nivel de desarrollo moral de los niños influye en su interpretación sobre el texto. Nos apoyamos en los desarrollos de Piaget, Kohlberg y Habermas sobre el juicio moral para comprender las interpretaciones que hacen los niños.

### *Descripción del papel del psicólogo dentro del área en que se trabaja*

En qué sentido el lenguaje es un campo de la psicología? Si esta pregunta ha de responderse positivamente se plantea entonces otra de mayor alcance: ¿el lenguaje ha replanteado los paradigmas del acto «psicológico»? No hay duda que el lenguaje ha sido objeto de un interés creciente de diversas disciplinas; en este siglo ha impactado irreversiblemente a distintos campos del conocimiento, la psicología entre ellas. Las conexiones entre lenguaje y psicología son diversas y no carecen de cierta ambigüedad. No sólo se ha generado el subcampo especializado de la psicolingüística, sino que las diversas corrientes o paradigmas que componen la psicología han visto afectados sus planteamientos por los resultados de investigaciones diversas acerca del lenguaje.

Las conexiones entre lenguaje y psicología aparecen como un dato fundamental en el pensamiento de este siglo. Podría decirse que el lenguaje ha irrumpido críticamente en los paradigmas de la psicología, en ocasiones imponiendo la necesidad de replantear sus horizontes y objetos de conocimiento.

El mismo Skinner hubo de reconocer la "conducta verbal" como un comportamiento fundamental. Su objeto es el hablante individual. Bajo esa noción, Skinner desarrolló un

*análisis funcional* del lenguaje que permitiera interpretar la conducta de un organismo en relación al medio. El oyente, como tal, no existe en el análisis skinneriano y esa omisión la justifica "porque la conducta del oyente, cuando actúa como mediador de las consecuencias de la conducta del hablante, no es necesariamente verbal en ningún sentido particular; no puede, de hecho, distinguirse de la conducta en general, y una descripción de la conducta verbal necesita cubrir *solo la parte de la conducta del oyente que sea necesaria para explicar la conducta del hablante*"<sup>8</sup>.

Pero el oyente no actúa sólo como mediador. Skinner reduce la función del oyente porque no distingue entre comportamiento y acción. Y tal distinción es importante porque fundamenta el concepto de «sentido», sin el cuál el habla entre dos sujetos no conduce al entendimiento. El «sentido», dice Habermas <sup>9</sup>"provee de una precomprensión de nuestro propio mundo social de la vida a los sujetos capaces de lenguaje y acción". Para definir como acción a un comportamiento este requiere tener una intencionalidad y estar dirigido por normas. La intencionalidad que rige la acción se expresa, justamente, en contenidos que se comparten intersubjetivamente. Además, para comprender el comportamiento la observación es suficiente. En cambio para comprender la acción, ésta debe ser explicada por las reglas que la subyacen, y tales reglas han de ser comprendidas por hablante y oyente, esto es, la acción necesita estar dotada de sentido para el oyente.

---

<sup>8</sup> B.F. Skinner, *Conducta Verbal*, Trillas, México, 1981.

<sup>9</sup> Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. De Taurus, México, p.20

Skinner estudió el comportamiento verbal en un marco etológico; pero la comunicación entre hablante y oyente sólo puede realizarse en un contexto lingüístico. En el marco etológico, el oyente sólo es considerado para explicar la conducta del hablante. Pero para entenderse sobre algo es necesario que se salgan al paso como miembros del mundo de la vida intersubjetivamente compartido en su comunidad de lenguaje, es decir, no como terceras personas sino como segundas personas. El hablante orientado a entenderse, quiere el asentimiento racional y motivado del oyente.

Otro camino siguieron los estudios psicológicos de Piaget, Vigotsky y Wallon. Ellos también hubieron de enlazarse con las estructuras del lenguaje para explicar el origen del pensamiento y de las operaciones cognitivas. Desde las perspectivas psicogenéticas, la relación del sujeto cognocente consigo mismo genera un espacio (la conciencia interna) de representaciones que anteceden al mundo de los objetos representados. A través de su «actividad», el sujeto se relaciona con los objetos para constituir su concepción del mundo. Para Vigotsky el *otro* sólo cobra importancia bajo la perspectiva de la formación del «yo» del sujeto.

Para Habermas, cuando el habla está orientada a entenderse con otro, las interacciones implican procesos de individuación y, simultáneamente, de socialización. Hablante y oyente se salen al encuentro "Sólo en la conciencia de su absoluta diversidad e incanjeabilidad puede el uno reconocerse en el otro"<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Jürgen Habermas, *Pensamiento postmetafísico*, Editorial Taurus, Madrid, 1990 .

Desde su inicio, el psicoanálisis transitó por otras rutas. Su enlazamiento con el lenguaje ocurrió desde los tiempos de su fundación. Freud depositó en el habla del paciente la puerta de acceso al inconciente. Lacan, vinculado a los conceptos de significado y significante, derivados de Saussure, señala que no se trata ya de "perdersse en insondables caminos: el habla es lo que nos dice respecto de algo". Sin embargo, el significado y el significante son conceptos estructurales para estudiar al lenguaje, no a los hablantes, pues aquel se concibe con independencia de los hablantes que interactúan para entenderse respecto de algo.

El «giro lingüístico» ha replanteado los supuestos mismos de la psicología evidenciando los problemas que presentan conceptos como los de comportamiento y conciencia. La acción orientada a entenderse pasa de la subjetividad a las estructuras gramaticales, y de la conciencia a lo que se dice. Las antiguas relaciones psicológicas transcurrían entre organismo y medio o entre sujeto y objeto o entre conciencia y mundo. Las nuevas relaciones ocurren entre lo que se dice en el mundo de la vida. El «objeto» de estudio no es más el sujeto que toma conciencia de sí o del mundo, el sujeto agente; no es el que «hace» y que haciendo toma conciencia del objeto y del mundo. Con el giro lingüístico el sujeto se transformó en hablante.

Así, mientras la teoría del habla y los signos lingüísticos habían sido concebidos como *instrumentos* de los actos caracterizados como «psicológicos», en la época actual los actos lingüísticos han cobrado, como dice Habermas, una dignidad propia, como medio y horizonte

de entendimiento; el estudio de la «acción psicológica» ha pasado, lenta y progresivamente, a aquello que se dice y escucha.

Hoy sabemos que el lenguaje se autodenomina, construyéndose y reconstruyendo al mundo de los hombres. No es que el lenguaje «hable» a los sujetos sino que, como bien dice Lacan, los sujetos *habitan* el lenguaje. El lenguaje ha llegado a ser su propio contexto, pues solo en el medio y en el horizonte del habla pueden constituirse los sujetos en el mundo y pueden entenderse respecto de algo.

Las metodologías también se vieron afectadas por este giro lingüístico. En efecto, la conducta verbal, tal como expresa Skinner, puede ser reconocida por observación directa, controlarse en forma experimental y ser reducida a mediciones empíricas. Asimismo, el observador puede jugar el papel de "tercera" persona, con actitud objetivante y luego interpretar las conductas. En cambio, el *entendimiento* de lo que se dice no admite terceras personas. La "tercera" persona habla o escucha y sólo actuando como "primera" o como "segunda" persona que comparte el mundo de la vida y los símbolos depositados en el lenguaje, puede entender aquello que se dice. Esta actitud intersubjetiva la denomina Habermas actitud «realizativa» pues requiere de participación efectiva o virtual. El entendimiento de lo que se dice, requiere de otra actitud de captación de datos.

En las teorías psicogenéticas no se trata ya de "encontrar" a través del lenguaje la conciencia individual de los sujetos, sino que debe, ahora, materializarse a través del habla como actividad "abridora" del mundo. El enlazamiento con el lenguaje permite sustituir,

asimismo, los métodos que enfatizaban la introspección como forma de análisis y permite pasar de las analogías etológicas a la reconstrucción empírica de aquello que se hace o se piensa. Así, hablar con los niños le permitió a Piaget indagar empíricamente la forma como los niños construyen el conocimiento, particularmente en el caso de conceptos propios de la ciencia experimental.

En el campo educativo no ha sido menor el impacto del lenguaje. Las teorías del aprendizaje derivaron de diversas corrientes psicológicas, pues de ellas tomaron sus conceptos básicos y metodologías. Pues bien, también las teorías del aprendizaje y el estudio de las interacciones escolares se han visto impactadas por los resultados de investigaciones sobre el lenguaje. Para la pedagogía, el lenguaje fue durante mucho tiempo la «expresión oral» y «la expresión escrita» que el maestro debía estimular mediante «el aprendizaje de la lengua nacional». Hoy se sabe que las interacciones lingüísticas y las interacciones con textos constituyen el fundamento del aprendizaje. Ya en Vigotsky existen planteamientos encaminados a situar la importancia de las interacciones entre los sujetos dentro del aula para facilitar el aprendizaje. Esta tesis no está aceptada universalmente. Sin embargo, la psicología puede enlazarse productivamente con el campo de la comunicación y desde ahí contribuir a la psicología y a la pedagogía respecto de las prácticas que realizan el maestro y el niño en el aula.

## II. CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

La Unidad de Publicaciones Educativas es una instancia que pertenece a la Secretaría de Educación Pública y que actualmente depende de la Subsecretaría de Educación Básica. La Unidad de Publicaciones Educativas inició sus actividades en 1986 en el marco del IPALE, produciendo materiales educativos para alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º grados de primaria, y capacitando a los docentes que se interesaran en la compra de los libros.

En 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica postuló, con toda claridad, que la lectura, la escritura y el cálculo elemental constituían los ejes centrales de la actividad educativa. A raíz de ello, se estableció un acuerdo para dotar a todas las escuelas, de educación básica, de acervos bibliográficos para la práctica de la lectura. Los acervos se convirtieron en *el* recurso estratégico para el cumplimiento de tales propósitos, pues el acceso permanente a textos variados y de alta calidad, acordes con los intereses y necesidades de los usuarios, es condición fundamental para la práctica permanente de la lectura, la escritura y el cálculo elemental.

### *¿Qué son los Rincones de Lectura?*

Este acuerdo se cumplió en el marco del Programa Rincones de Lectura cuyo propósito central es dotar a las escuelas de nivel básico del país de un acervo de materiales educativos; asimismo tiene la función de estimular un uso adecuado y permanente de ellos. Los materiales del acervo están orientados a estimular la lectura y la escritura de los alumnos, de manera que

ambos procesos, la lectura y la escritura, se conviertan en el eje de los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula.

Los materiales han sido seleccionados y producidos pensando en una amplia gama de temas y géneros que respondan a las necesidades e intereses de los usuarios. El Programa es una cadena que se origina con la selección del material y que no culmina con su recepción en las escuelas, sino en el momento en que la escuela y la comunidad los hacen suyos, en el momento en que maestros y alumnos los integran a su experiencia educativa.

#### ***Tareas básicas de la Unidad de Publicaciones Educativas***

La Unidad orientó su quehacer fundamentalmente en esa dirección y organizó progresivamente sus actividades en dos núcleos básicos:

1° Producción y distribución de acervos escolares de alta calidad con una amplia gama de temáticas relevantes a los intereses y necesidades de los niños y niñas de las escuelas públicas.

2° Capacitación, Investigación y Difusión, para garantizar el uso adecuado y permanente de los acervos.

A su vez, el desarrollo de tales actividades ha permitido que la Unidad profile con creciente nitidez las funciones educativas que tienen los acervos escolares. Las *funciones* centrales son las siguientes:



- Apoyar los procesos de formación de los alumnos de educación básica con materiales de lectura que les faciliten el entendimiento del mundo que les rodea y de otras culturas, y que estimulen tanto su expresión oral y escrita como el desarrollo de su pensamiento matemático.
- Reforzar los procesos de actualización del magisterio con materiales de reflexión sobre su práctica cotidiana y sugerencias directas para el trabajo en aula.

Respecto al *uso* de los materiales, se ha definido una estrategia que articula las acciones del Programa Rincones de Lectura en tres principios:

a.) El uso permanente y flexible de los acervos como apoyo a los procesos de adquisición del sistema de escritura y como sustento de las prácticas de lectura y escritura que promueve el curriculum escolar;

b) La relevancia de la lectura y la escritura por placer. Esta forma de acercamiento al sistema de escritura pretende estimular la autonomía de los sujetos y es, también, *garantía de la incorporación de la cultura escrita a la vida cotidiana*;

c) La organización de los usuarios en el nivel de las escuelas y de las comunidades, como requisito para garantizar el cuidado de los libros y la disponibilidad de los acervos.

### *Actividades de apoyo, seguimiento y evaluación*

El Programa de Rincones de Lectura también tiene el compromiso de garantizar el uso permanente de los acervos escolares por parte de alumnos, maestros y padres de familia. El Programa desarrolla tres conjuntos de actividades para impulsar el conocimiento y la reflexión sobre el valor formativo que posee el uso permanente de los acervos escolares. Tales actividades son: a) investigación-capacitación orientada a maestros, autoridades educativas diversas y padres de familia; b) difusión, tanto a través de los medios masivos de comunicación, exposiciones y ferias de libros, como directamente en las escuelas; c) producción de materiales diversos (guías, carteles, videos, etcétera) con informaciones, lineamientos y sugerencias para el uso de los acervos. Tales materiales son parte del acervo que se distribuye en las escuelas.

La experiencia de capacitación, entrevistas, registros de campo y algunos estudios han mostrado que, en general, los acervos son valorados positivamente tanto por los docentes de las escuelas como por la comunidad. Puede afirmarse que el potencial educativo de los acervos es ampliamente reconocido por los docentes que conocen y usan los materiales.

Sin embargo, también existen indicaciones de que muchas de las escuelas que cuentan con acervos, no obstante la información que se les ha brindado no los usan de manera permanente y flexible.

La problemática del uso de los acervos se expresa en formas diversas, las cuales, a nivel de escuela, suelen estar vinculadas entre sí. Las cuatro fundamentales, son las siguientes:

a) Acervos no accesibles para los usuarios. En la cultura escolar, con su normatividad y sus redes de relaciones, los acervos son un recurso sobre el cual la autoridad puede decidir discrecionalmente. Muchos directores deciden guardarios bajo llave o imponer un conjunto insalvable de requisitos para su uso, aduciendo que los libros pueden extraviarse o maltratarse. Esta actitud es reforzada por los estilos que asume el ejercicio de la autoridad en el sistema educativo, respecto de la custodia del patrimonio escolar.

b) Ausencia de mecanismos organizativos eficaces dentro de la escuela y con la comunidad que permitan establecer acuerdos mínimos sobre el uso de los acervos. El uso permanente y flexible de los acervos requiere de una cierta organización entre los maestros, entre los niños y entre los padres de familia. Los estilos que asume la práctica escolar cotidiana están enmarcadas en el cumplimiento de roles y en la realización de actividades programáticas. Es decir, *la práctica escolar no está orientada al entendimiento entre los diversos sujetos y no tiene, en consecuencia, mecanismos organizativos que faciliten el diálogo y el consenso sobre el uso de los materiales.*

c) Carencia de esquemas didácticos que permitan incorporar a la práctica docente cotidiana el uso permanente de los acervos. En la mayoría de las escuelas, la enseñanza de la lectura y la escritura está sujeta a patrones pedagógicos que no requieren del uso permanente de los libros del Rincón; es decir, que no requieren de la práctica permanente de actos de

lectura y escritura. La lectura permanente de los libros como recurso de la enseñanza y como vehículo del aprendizaje implica una relación orientada al entendimiento.

El uso de los acervos, pues, está condicionado por un conjunto de factores sobre los que es necesario incidir a través de la capacitación y de la difusión. En otros términos, los libros del acervo de Rincones de lectura que poseen las escuelas no van a ser usados de manera permanente y flexible si no media una estrategia de promoción específica. Y es necesario que tal promoción descansa en procesos de investigación y se exprese, posteriormente en esquemas de capacitación y en un programa de difusión.

### III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA NOCIÓN DE COMUNICACIÓN EN HABERMAS

#### *Observación y entendimiento lingüístico*

La serie de trabajos que reúne David Michael Levin en *Modernity and the hegemony of vision* muestran la supremacía que se ha otorgado a la visión como herramienta fundamental de conocimiento, supremacía que se inició desde los tiempos de Parménides. En su ensayo, Hans Blumenberg nos dice que “el predominio de la vista está tan profundamente enraizado en el lenguaje griego, y por lo tanto en el lenguaje conceptual, que rara vez le conferimos alguna consideración al respecto”<sup>11</sup>.

Aún en nuestros días, incluso en el lenguaje común, encontramos multiplicidad de metáforas de la visión. La ciencias matemáticas y experimentales se anclaron desde un inicio en el primado de la observación como medio para conocer el mundo. Posteriormente, las llamadas ciencias sociales tomaron prestado el paradigma de las ciencias naturales para definir sus objetos y metodologías. Sin embargo, la idea de una ciencia unitaria, concebida por la teoría empirista, perdió fuerza a partir de las discusiones entre explicación y comprensión. Esto es, que las observaciones y el control experimental, propios de las ciencias naturales, pueden ser realizados por un sujeto de manera monológica. Sin embargo, la comprensión de un significado es “una experiencia imposible de hacer solipsísticamente por tratarse de una experiencia comunicativa”<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> H. Blumenberg, “Light as a metaphor for truth: At the Preliminary Stage of Philosophical Concept Formation, en D.M. Levin, *Modernity and the Hegemony of Vision*, Estados Unidos de América, 1993, 30.

<sup>12</sup> J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I, México, 1989, 159

La investigación educativa actual no ha sido la excepción, pues surgió influenciada por el pensamiento económico, sociológico y psicológico de la posguerra. Numerosos estudios tomaron prestado el paradigma y la metodología de las ciencias naturales y de la indagación empírica. Tales estudios arrojaron luz sobre el rendimiento escolar, el desarrollo de la oferta y la demanda de servicios educativos, etcétera. Pero dejaban de lado la cuestión de los procesos micrológicos que ocurren en la escuela y en el aula.

Desde los setenta, algunos investigadores volvieron la mirada hacia la escuela y el aula y se preguntaron por la forma de estudiar las interacciones y los procesos micrológicos. Sin embargo, tales estudios no lograron separarse aún del paradigma de las ciencias naturales. Uno de los principales exponentes fue Flanders, quien ideó un método para registrar la cantidad de interacciones entre el maestro y los alumnos. El problema, por un lado, fue que su metodología permite captar una sola de las dimensiones de la interacción: la frecuencia. Por otro, que para el análisis de los datos hubo de recurrir a una taxonomía de categorías externas al proceso educativo.

Por la misma época, la etnografía convirtió a la escuela y al aula en su objeto de estudio. Rockwell resume la crítica a las perspectiva empíricas y sistémicas diciendo que la etnografía “cuestionó la experimentación psicológica que parecía eliminar del objeto de estudio todo lo contextual, lo cultural y lo significativo”<sup>13</sup>. Para la perspectiva etnográfica

---

<sup>13</sup> E. Rockwell, “Etnografía y teoría de la investigación educativa” en *Cuadernos del tercer Seminario de Investigación educativa*, Bogotá, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad de Pedagogía, 1986, s/p.

se trata de abordar la escuela tomando en cuenta la multiplicidad de procesos tal como lo conciben los sujetos. Con ello, la etnografía apunta a la desvinculación existente entre el sistema educativo, visto como un todo, y *el trabajo docente tal como ocurre en situaciones pragmáticas*.

Pero la investigación etnográfica adoptó formas y definiciones múltiples. Algunos la conciben como un método empírico de descripción para capturar los datos, con independencia de la postura teórica con que después se les analice. Sin embargo, otros como Geertz<sup>14</sup>, la definen no sólo como el conjunto de métodos o la forma de acceso a los datos, sino como una tarea de interpretación que debe, a partir del detalle, la particularidad de una cultura o de un grupo. El mismo autor, resume en un ejemplo la ineficacia de las aproximaciones empíricas para captar la significación del comportamiento humano; lo cual constituye el objetivo fundamental de su postura. Así, para explicar la importancia del acto simbólico establece una primera distinción entre la mera observación fenoménica de un comportamiento y la descripción densa, como esfuerzo interpretativo de la conducta. El autor considera el caso de distintos muchachos que contraen el párpado. Nos dice que para uno puede tratarse simplemente de un tic involuntario y para otro un guiño de conspiración dirigida a un amigo. Los dos movimientos son idénticos para el observador. Sin embargo, en términos de significación la diferencia es enorme. El que guiña el ojo está comunicando algo de manera precisa, deliberada, y a partir de un código establecido. En cambio, el que exhibe el tic hizo sólo una cosa, contraer el párpado. Geertz lleva su ejemplo

---

<sup>14</sup> Geertz, Clifford: *La interpretación de las culturas* Barcelona, 1995.

más lejos, y pone como ejemplo a un tercer muchacho que parodia burlescamente al del tic y a otro más que, con el mismo movimiento, practica ante el espejo un guiño.

Sin embargo, a pesar de esta distinción crucial, Geertz y los investigadores que siguen la línea de la etnografía no terminan de separarse de las metáforas de la observación, pues sitúan el problema de las ciencias sociales en el ámbito del conocimiento instrumental. Para el etnógrafo que estudia los procesos micrológicos de la escuela, por ejemplo, se trata de *observar* en el aula cómo se construye el “conocimiento compartido”. Con tal noción no hacen sino transferir el paradigma de sujeto-objeto para el caso de las interacciones entre sujetos. Con ello ignoran y desplazan el problema del entendimiento entre hablantes; sean estos participantes activos en una interacción o el propio investigador social que participa, al menos virtualmente, por mor del entendimiento mismo.

Habermas<sup>15</sup> establece una segunda distinción entre acciones mudas o teleológicas y actos de habla, pues desde su perspectiva ambas remiten a condiciones distintas de comprensión. Nos relata el caso de un sujeto al que observa pasar corriendo por la acera de enfrente. Cualquiera puede identificar ese ir corriendo como una acción e, incluso, suponer una intención a partir de determinados contextos de acción. Pero esa intención no es posible obtenerla por observación, por lo que dicha acción permanece aún necesitada de interpretación. Para algunos, dicha interpretación se puede traducir en una conjetura. Y, en verdad, podemos atribuir hipotéticamente una intención al agente. Sin embargo, aún en un

---

<sup>15</sup> J. Habermas: *Pensamiento Postmetafísico*, México, de Taurus, 1990



contexto particular, fácilmente encontramos una gran variedad de razones posibles: que el sujeto pretende alcanzar el camión, llegar a tiempo a una cita o huir de algún peligro. Por ello, “desde la perspectiva del observador podemos identificar una acción como tal, pero no describirla con seguridad como la ejecución de un plan específico; pues para ello tendríamos que conocer la correspondiente intención .. para asegurarnos de ella tendríamos que adoptar la perspectiva del participante. Y la actividad no lingüística en modo alguno ofrece de por sí tal posibilidad de penetración: esa posibilidad no se da por sí misma a conocer como la acción que es en los planes del agente. Los actos de habla cumplen precisamente esa condición”<sup>16</sup>.

Con tal ejemplo, Habermas sitúa el meollo del trabajo interpretativo en las ciencias sociales, que escapa a los etnógrafos, y que remite a las distintas condiciones de la comprensión a que se atienen, por un lado, las acciones mudas y, por otro, las lingüísticas. Geertz, por ejemplo, define la interpretación como “un cierto tipo de esfuerzo intelectual: una *especulación* elaborada en términos de...descripción densa”<sup>17</sup>. Con ello refiere a un forma unívoca de especulación sobre lo que se hace y sobre lo se dice. En concordancia con esto, Ricoeur<sup>18</sup> refiere a la necesidad de la *conjetura*, pues plantea una distancia entre lo dicho y la intención del hablante o del escritor. En ambos casos, se le otorga al habla el mismo estatus que a las acciones mudas y, por ende, las someten al mismo tipo de interpretación.

---

<sup>16</sup> J. Habermas, *Pensamiento Postmetafísico*, México, 1990, 68.

<sup>17</sup> C. Geertz, *La interpretación de las culturas* Barcelona, 1995, 20

<sup>18</sup> Ricoeur, Paul: 1995

En este punto, es necesario recurrir a Austin en tanto precursor de la distinción entre actuar y hablar, pues junto con ello descubre, por vez primera, el carácter *realizativo* del habla: que al hablar, al escribir, al leer y al escuchar se hacen cosas. Posteriormente, Wittgenstein destaca el carácter autorreferencial del habla: al hablar y al escribir, además, se dice lo que se hace.

En efecto, con la noción de acciones lingüísticas los actos de habla dejan de concebirse como un mero decir algo<sup>19</sup>, dejan de limitarse a la exposición de estados o cosas en el mundo objetivo y pasan a ser, literalmente, *acciones con las que se hacen cosas*. En el aula se realizan acciones lingüísticas como puede ser describir a un compañero, exponer un tema en clase, debatir, escribir una carta, un poema, preparar una obra de teatro, prometer o apostar. La realización de este tipo de actividades requiere del acompañamiento de actos mudos y de operaciones, no obstante las emisiones lingüísticas (habladas o escritas) constituyen *la* situación fundamental de realización del acto cuya realización es la finalidad que persiguen las emisiones. En otras palabras: *hablando o escribiendo se hacen cosas*.

Sin embargo, Austin no considera el papel autónomo e interactuante del oyente. Por decirlo así, para Austin los hablantes son actores sordos. No es sino Habermas quien introduce la noción de participante, pues en el marco de la acción social no es posible entender una interacción en la que participe un actor solitario. Quien participa en una comunicación, entabla una relación intersubjetiva con una segunda persona.

---

<sup>19</sup> J L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, 1990, 47.

El planteamiento de Austin tiene un reverso. Al hablar no sólo se hacen cosas, sino que al ejecutar un acto de habla *se dice también lo que se hace*. En el caso estándar de significado literal, los actos de habla se interpretan a sí mismos, pues tienen una estructura autorreferencial. Un oyente puede saber por el contenido semántico de la emisión cómo se está empleando la oración emitida. “Más este sentido realizativo de un acto de habla sólo se abre a un oyente potencial que haya abandonado la perspectiva del observador para sustituirla por la de participante. Hay que hablar la misma lengua y, por así decirlo, entrar en el mundo de la vida (cultura y lenguaje) intersubjetivamente compartido de una comunidad de lenguaje para sacar provecho de esta peculiar reflexividad del lenguaje natural y apoyar la descripción de una acción ejecutada con palabras en la comprensión del comentario que implícitamente hace de sí ese acto de habla.”<sup>20</sup>

### ***Concepciones sobre la noción de significado***

La problemática de la comprensión del significado ha estado presente tanto en la investigación etnográfica, en las perspectivas hermenéuticas e incluso en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela. En todo caso, está claro que los desplazamientos de que ha sido objeto la noción de significado se enlazan con la problemática que la conciencia de la época ha considerado irresuelta. Así las cosas, la reflexión sobre el significado se escinde analíticamente en tres campos que apuntan a uno de los tres aspectos fundamentales del entender/se con alguien sobre algo. Cada expresión que se emplea comunicativamente sirve simultáneamente para expresar una intención o una vivencia del

---

<sup>20</sup> J Habermas, *Pensamiento Postmetafísico*, México, 1990, 69

hablante, para exponer estados de cosas o algo sobre el mundo y para entablar relaciones con un destinatario.

A continuación se presenta un resumen de las tres nociones de significado que han influido en el pensamiento de numerosos teóricos y las aproximaciones prácticas a situaciones sociales que implican la participación en un evento comunicativo.

*a) Teoría del significado desde la perspectiva de la semántica intencional*

La semántica intencional se sustenta en la perspectiva cognitivo-instrumental enraizada en la filosofía de la conciencia. En dicha perspectiva, el sujeto se enfrenta con objetos y sucesos sobre los que actúa teleológicamente. Es decir, se propone fines que ha de alcanzar unilateralmente a través de intervenciones en el mundo objetivo, mediante el uso de instrumentos. Desde esta misma perspectiva, el sujeto enfrenta también a los otros sujetos. El que la interacción entre hablantes y oyentes o entre lectores y escritores venga mediada por el lenguaje, aparece como algo secundario frente a la capacidad de acción teleológica, que los distintos sujetos poseen.

A esta perspectiva le subyace la idea del carácter instrumental del lenguaje. El sujeto “utiliza” los signos lingüísticos para dar forma externa a su pensamiento y ejercer un influjo sobre otro sujeto. Lo fundamental es que el sujeto utiliza el lenguaje para participar a otro lo que cree o intenta. Sin embargo, dado que no está presupuesto el carácter convencionalmente regulado del lenguaje, en tanto que instancia común para el hablante y el oyente, el

significado de una emisión es determinado sólo por el hablante. “Si el lenguaje toma su significado de las intenciones de los usuarios del lenguaje, capaces de actuar teleológicamente, pierde la autonomía que pudiera provenirle de una estructura interna que le fuera propia.”<sup>21</sup> La soberanía que asume el sujeto respecto del lenguaje se pone de manifiesto en que se podría asignar a los objetos cualquier nombre y dar a los signos el significado que se desee.

El vínculo comunicativo que presupone ésta perspectiva es teleológico puesto que es unilateral y está centrado en el hablante. A falta del carácter convencional del lenguaje, el hablante se ha de valer de observaciones e inferencias para mover al oyente a formarse una opinión determinada o a concebir por su parte la intención de hacer algo. El que la intención del hablante se encuentre “más allá” de lo dicho implica que el oyente ha de hacer una interpretación estratégica de signos. No obstante, no se considera qué es lo que interpreta el oyente. La validez de la interacción se mide con base en criterios de eficacia y de eficiencia. Es decir, si la emisión logró producir el efecto deseado en el destinatario. De esta forma, el empleo estratégico del lenguaje sustituye al entendimiento lingüístico.

Por otro lado, esta perspectiva no da cuenta del intercambio de roles entre hablante/oyente y entre escritor/texto/lector. Con el carácter meramente instrumental que se atribuye al lenguaje, éste pierde su fuerza vinculante. Es decir, la posibilidad de que los participantes en un evento de comunicación superen la subjetividad inicial de sus puntos de

---

<sup>21</sup> J. Habermas, *Pensamiento Postmetafísico*, México, 1990, 111.

vista y creen algo nuevo, producto de las argumentaciones. Por ello, el resultado o el acuerdo no puede ser atribuido a uno u otro de manera unilateral. Quien asume la postura de la semántica intencional se las ve con la dificultad de determinar quién es el sujeto de las intenciones en un proceso interactivo o en un texto.

#### b) *Perspectiva de la semántica estructural*

Para la perspectiva de la semántica estructural el significado reside en las expresiones lingüísticas y, más específicamente, en las propiedades formales y leyes de formación de la expresión. La comprensión del significado se concibe con independencia de la intención de los sujetos y de las relaciones pragmáticas entre hablantes y oyentes.

El problema radica en que se reduce el lenguaje a su función expositiva. De ahí que pronto se concluya que sólo con oraciones se puede decir algo. "La posición central la ocupa la referencia a los hechos, las relaciones del lenguaje con el mundo y la relación entre oración asertórica y estado de cosas"<sup>22</sup>. Lenguaje y realidad aparecen confundidos, pues se tiene a la oración asertórica como representativa del lenguaje en su conjunto, ignorando otras funciones como son la expresión de vivencias subjetivas y el carácter realizativo del habla, destacadas por Austin.

Tal postura proviene de una intuición de Saussure y refiere a que el lenguaje, tanto como la escritura, "es un sistema de signos que expresa ideas". Los códigos y signos son los

---

<sup>22</sup> J Habermas, *Pensamiento Postmoderno*, México, 1990, 112.

instrumentos básicos de la «significación» y de la «comunicación». En este campo se asume que la problemática de la significación radica en los códigos y la de la comunicación en los signos.<sup>23</sup> Ahora bien, la semiótica entiende por «comunicación» "el paso de una señal desde una fuente, a través de un transmisor, a lo largo de un canal, hasta un destinatario o punto de destino". La «significación», por su parte, ocurre cuando una cosa, materialmente presente a la percepción de un destinatario, representa "otra cosa", a partir de las reglas subyacentes. Para Eco, la significación es autónoma e independiente de la comunicación, pero debajo de todo proceso de comunicación subyace un sistema de significación, es decir, un código.

La semántica estructural asocia comunicación con información, pero sostiene que en la primera el receptor asume una postura interpretativa. Coinciden en los componentes y en la estructura del proceso, pero no en el efecto sobre el destinatario. Se trata de un circuito unidireccional que va de emisión a recepción de información. En este sentido, las señales eléctricas, las ideas sobre los estados de cosas y las respuestas del comportamiento operan en el mismo plano "porque semejantes fenómenos constituyen sistemas sometidos a las mismas reglas formales."<sup>24</sup> Visto así, el análisis se atenía a las estructuras del lenguaje; se preocupó por el orden abstracto de la lengua y otorgó un pobre lugar a la comunicación intersubjetiva.

Las críticas a esta postura se orientaron en el sentido de que las oraciones no podían valer como unidad de significado si su validez no podía ser enjuiciada por el oyente. Al reducir el lenguaje a una representación del mundo, se asoció la validez de una emisión con la

---

<sup>23</sup> U Eco, *Tratado de semiótica general*, España, 1985, 34

<sup>24</sup> U Eco, *Tratado de semiótica general*, España, 1985, 71

verificación empírica. Pero no todos los enunciados asertóricos eran susceptibles de este tipo de verificación. Fue necesario admitir la necesidad de recurrir a las razones y argumentos de los hablantes para validar la verdad de su emisión. En efecto, como se reduce el lenguaje a su función expositiva, el único criterio de validez podía ser el de verdad proposicional. La veracidad u honestidad con que un hablante expresa algo y la rectitud normativa de la relación que entablan hablante y oyente no son tomadas en cuenta.

La noción de lectura que se deriva de esta perspectiva, se atiende de igual manera al primado de la información y al circuito unidireccional ya mencionado. Por decirlo así, la lectura se reduce a la identificación y selección de datos y sucesos objetivos.

### *c) Teoría del significado como uso*

Wittgenstein, quien desarrolla los postulados fundamentales de la «teoría del significado como uso», parte de que el significado de una palabra reside en los fines y actividades de los sujetos hablantes. Sin embargo, no se trata de la acción aislada de sujetos que se proponen fines unilateralmente, como en la perspectiva intencional, sino de formas comunes de acción humana, que de suyo están inmersas en una forma de vida. Con ello se introduce la intuición de un «mundo de la vida» que se refleja y se reproduce en las prácticas comunes de interacción lingüística. De ahí que, bajo esta perspectiva, aprender una lengua o aprender cómo han de entenderse las expresiones exige la iniciación en una forma especial de vida.



El antecesor de esta perspectiva es Austin, quien otorga el aporte fundamental: el descubrimiento del carácter realizativo de los actos de habla y su correspondiente distinción de los actos no lingüísticos. Al poner de relieve que "al hablar se hacen cosas", el lenguaje deja de ser concebido como medio para la representación de objetos y hechos del mundo objetivo, lo que posibilita la distinción de la gama de funciones del lenguaje que no se relacionan con la verdad proposicional. En este sentido, se traslada la atención sobre lo que *es* el lenguaje a lo que se *hace* con él.

En efecto, Austin identifica que, además de los actos locucionarios -el contenido de una emisión- existe una fuerza ilocucionaria -la relación interpersonal que se genera en una interacción con otro participante-. Al inicio contraponen en bloque la fuerza ilocucionaria a las locuciones. Por ejemplo, deslinda emisiones tales como "hola" que no significan nada en el mundo objetivo, sino que más bien constituyen expresiones respecto de las relaciones pragmáticas entre hablantes, tales como saludar, apostar, contar chistes, dar las gracias o incluso casarse. El común denominador de este tipo de acciones es que *se realizan mediante el habla en contextos determinados*, aun cuando se acompañen de otras acciones mudas, como dar la mano para saludar. Sin embargo, Austin restringe su análisis a este tipo de acciones que se desarrollan en contextos normativos. Posteriormente, Wittgenstein identifica que también en las oraciones asertóricas (con las que se dice algo sobre el mundo) y de expresión de vivencias subjetivas, está presente simultáneamente el componente ilocucionario, aunque a menudo en forma implícita. De ahí, el carácter autorreferencial del habla que mencionábamos antes: que al decir algo se dice también qué se hace. Esto es, mediante el acto ilocucionario, el

hablante hace saber lo que ha de entenderse de su emisión: como saludo, mandato, como explicación, como una orden, etcétera. Searle realiza una taxonomía de los actos de habla y encuentra que en inglés hay más de dos mil.

La distinción entre acción estratégica y acción comunicativa es que en la primera no queda de manifiesto, en el acto de habla, la intención que se pretende, por lo que queda oculta para el oyente. En este caso la intención del hablante no es el entendimiento, sino generar un efecto determinado en el destinatario. A este efecto que se quiere provocar de manera indirecta se le llama “efecto perlocucionario”, puesto que se halla más allá de lo dicho. Si el oyente descubre la verdadera intención del hablante, la acción estratégica fracasa. En cambio, en el caso de emisiones literales la intención del hablante se agota en que el oyente entienda el contenido manifiesto de la emisión. Esto es, la fuerza ilocucionaria fija en qué sentido ha de entenderse el contenido proposicional.

#### d) *Teoría de la acción comunicativa*

En la teoría de la acción comunicativa estos tres núcleos de validez confluyen en una misma perspectiva. De esta forma, la validez de una emisión ya no puede verse sólo desde la perspectiva del hablante, ni se plantea como la relación entre lenguaje y mundo disociada del proceso de comunicación en condiciones pragmáticas. La acción comunicativa constituye una opción a la acción estratégica, a la vez que permanece vinculada con la acción teleológica implicada en los planes individuales de los participantes en un proceso de comunicación. En

la acción comunicativa el hablante quiere el asentimiento racional y motivado del oyente, de ahí que se oriente al reconocimiento intersubjetivo de los participantes (al menos dos).

La validez de una emisión sólo puede realizarse mediante razones que permitan al oyente tomar postura frente a ella. Así, el entendimiento de una emisión radica en que hablante y oyente conocen las razones que tiene el otro para decir lo que dice. En el caso de que un asunto se vuelva problemático, los participantes pueden hacer explícitas las razones que sustentan su emisión. Los procesos de entendimiento, desde esta perspectiva, se componen de: a) la acción elemental del habla que contiene el componente proposicional y la fuerza ilocucionaria y b) la toma de postura de afirmación, de negación o de dejar en suspenso la elección. La toma de postura del oyente determina si entiende y acepta la emisión del hablante.

En el marco de la acción comunicativa, el oyente y el lector cobran una dignidad propia, pues el hablante orientado a entenderse quiere el asentimiento racional y motivado del oyente; sabe que es él quien sella el tema. Cuando Habermas refiere al "vínculo de las ofertas de los actos de habla" pone en el centro la fuerza que enlaza al hablante o al texto con el oyente o el lector, implicada en los actos lingüísticos. La oferta de validez se orienta al oyente, lo involucra, pues no puede mantenerse imparcial ante las razones. Hablante y oyente salen al encuentro para entenderse respectivamente sobre algo en el mundo. Y es a través de esta interacción intersubjetiva que es posible conformar una interpretación común de la situación.

Esto es, el entendimiento que se expresa como acuerdo generador de acciones, el consenso como producto "nuevo" y común" de argumentaciones.

La argumentación orientada al entendimiento y al acuerdo es excluyente a la orientada a conseguir, unilateralmente, un efecto sobre el otro. Y son excluyentes porque desde la perspectiva de los participantes no pueden emprenderse procesos de entendimiento con la doble intención de llegar a un acuerdo acerca de algo y, simultáneamente, ejercer un influjo de manera indirecta.

Para que un acto de habla cumpla sus fines de entendimiento, requiere que hablantes y oyentes asuman la perspectiva del participante, es decir, una actitud *realizativa*. La actitud realizativa, requiere asumir "desde dentro", intersubjetivamente, aquello que se habla. Con la actitud realizativa, hablante y oyente o texto lector "se salen al encuentro como miembros del mundo de la vida intersubjetivamente compartido en su comunidad de lenguaje, es decir, no como terceras personas sino como segundas personas".

La actitud realizativa se opone a la actitud objetivante del observador, quien puede describir "desde fuera" una cierta acción. El texto también puede ser visto como objeto ajeno al lector, que provee información con independencia de las preguntas o de los esquemas que pueda hacerse el oyente o el lector. Ahora bien, la interpretación de la acción telcológica tiene otra posibilidad, a la que no se refiere Habermas, y es lo que podría denominarse la *actitud subjetivante*. Ésta consiste en que el observador atribuye a la acción sus propias intenciones,

las cuales deriva de sus esquemas y experiencias como observador. En el caso del vínculo lector-texto, la lectura subjetivante se expresaría en la dotación subjetiva de sentido por parte del lector. La actitud objetivante y la subjetivante son los polos interpretativos entre los que oscila el observador o el lector. Ambos polos enfrentan al observador y al hablante o lector, en términos metodológicos, a una paradoja irresoluble: su presencia como observador o lector condiciona la acción observada y, simultáneamente, tal condicionamiento es indispensable para observar la acción. En rigor, para interpretar correctamente, para entender un acto de habla o un texto, el observador ha de transformarse en oyente. La observación es un recurso subsidiario para el entendimiento; el habla y la escritura, en cambio son medio y *telos*, son instrumento y horizonte.

Los actos lingüísticos (de habla y escritura) y los actos teleológicos están conectados y de uno de esos vínculos resulta la acción comunicativa. En las interacciones sociales ambas parecen interconectadas pues requiere que los sujetos establezcan mecanismos de coordinación de sus acciones. Dados los mecanismos que usan, la coordinación puede asumir dos formas: la «estratégica» y la «comunicativa». En la primera, el lenguaje se usa como *medio en el que tiene lugar la transmisión de la información*. En la segunda, el lenguaje se utiliza, además, como *medio de integración social*; la fuerza generadora de consenso reside en el entendimiento lingüístico. En la perspectiva del participante, ambos mecanismos acaban por excluirse, pues uno representa un entendimiento motivador de convicciones y el otro un *influjo* que acaba induciendo a un determinado comportamiento.

La acción teleológica como la comunicativa responden a racionalidades distintas. En el primer caso, se trata de una racionalidad cognitivo-instrumental que se atiene a la intervención, con éxito en el mundo objetivo "posibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse a un entorno contingente" <sup>25</sup>. Desde esta perspectiva, la racionalidad se mide bajo criterios de eficacia y eficiencia. Para la práctica comunicativa la racionalidad se pone de manifiesto en que "el acuerdo alcanzado ha de apoyarse en última instancia en razones". Para ello es necesario que se *reconozca intersubjetivamente* que las emisiones ofrecen pretensiones de validez que son, a la vez, susceptibles de crítica y de fundamentación. La racionalidad comunicativa se valora por el buen suceso de los procesos de entendimiento. Es decir, por la posibilidad de generar consenso sin coacciones externas al proceso de comunicación. Para ello, los diversos participantes "superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas."<sup>26</sup>

Habermas señala que, con una pretensión de validez, el hablante apela a un potencial de razones que podrían aducirse en favor de una emisión que se haya vuelto problemática. Correlativamente, el oyente entiende un acto de habla si conoce el tipo de razones que un hablante podría aducir para sustentar la validez que pretende para su acto de habla. Estas razones, por supuesto, están entrelazadas con el saber del mundo, de manera que, en un sentido más amplio, el entendimiento de una expresión "...significa saber cómo se puede servir uno de

---

<sup>25</sup> J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa Tomo I*, México, 1989,

<sup>26</sup> Op cit., p.130.

ella para entenderse con alguien sobre algo"<sup>27</sup>. Por esto es que el entendimiento, globalmente, se orienta al acuerdo racionalmente motivado.

En efecto, las condiciones de validez de las expresiones remiten a un saber de fondo compartido intersubjetivamente por una comunidad de sujetos. En la comunicación los participantes presuponen estar observando el mismo mundo, presuponen unanimidad. El reto lo constituyen las disonancias que ponen de manifiesto que no se cumple con alguna de las condiciones supuestas, lo que lleva a los participantes a tematizar el rasgo que se ha vuelto problemático.

A partir de los tres núcleos que suponen el entenderse con alguien sobre algo, Habermas identifica tres criterios de validez. Un hablante con su emisión ofrece una pretensión de validez susceptible de crítica. Y un acto de habla o de escritura se torna aceptable para el oyente o lector si: a) contrariamente a las actitudes objetivante y subjetivante, sostiene una pretensión de verdad para el saber proposicional encarnado en una emisión, b) supone una pretensión de veracidad o honestidad contraria a la actitud estratégica y c) se ajusta a criterios de rectitud normativa para la relación pragmática que entabla un hablante con su emisión

a) *Pretensión de verdad*. Las manifestaciones que refieren hechos y sucesos del mundo objetivo encarnan un saber cognocitivo-instrumental y lo exponen explícitamente.

---

<sup>27</sup> Po.cit.,p. 130.

Con dichas manifestaciones, el hablante reclama una pretensión de verdad, en tanto que sus emisiones son susceptibles de crítica y fundamentación. Esta condición permite que los participantes se orienten al entendimiento intersubjetivo.

b) *Pretensión de veracidad.* Hablante y oyente (así como lector y escritor) han de perseguir sus metas de entendimiento sin reservas y de manera sincera. La pretensión de veracidad que llevan las emisiones expresivas (que refieren al mundo subjetivo del hablante) constituye un criterio básico para entablar una conversación o una acción comunicativa. Si este presupuesto es transgredido por alguna de las partes se interrumpe la posibilidad de continuar el proceso de entendimiento. A diferencia de las pretensiones de verdad y de rectitud, no puede probarse directamente con razones sino que requiere que se actúe en consecuencia.

c) *La rectitud normativa.* Las manifestaciones de este tipo encarnan un saber práctico-moral y pueden ser cuestionadas bajo el aspecto de **rectitud**. Cuando una pretensión de rectitud se torna problemática, los participantes en la interacción la tematizan discursivamente. Las manifestaciones práctico-morales analizan tanto la rectitud de una acción como la rectitud de la norma que la sustenta.

Con un enunciado, un hablante o un escritor puede referir prioritariamente a alguna de estas tres pretensiones de validez. Sin embargo, cada acto de habla o de escritura debe atenerse a las tres si ha de enderezarse al entendimiento intersubjetivo.



#### **IV. CONSIDERACIONES Y PRESUPUESTOS SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS SESIONES**

Recientemente, se ha renovado el interés por los procesos de adquisición del conocimiento en los niños y se ha venido desarrollando un cuerpo de conceptos para entender las interacciones sociales en el aula. Sin embargo, no se ha creado un consenso general sobre el valor y el tipo de interacciones que son realmente útiles para promover los procesos de conocimiento y los de entendimiento. Sabemos, a partir de estudios previos realizados en la UPE, que las interacciones lingüísticas entre maestros y alumnos tienen características particulares que limitan y empobrecen el contacto con los materiales, y con ello la posible reflexión de los alumnos sobre los textos y la lectura en general.

A partir del análisis de la comunicación, no pretendemos derivar una metodología para los procesos de entendimiento, sino describir y clarificar las condiciones en las que se hace posible, e identificar los obstáculos que enfrenta en la práctica cotidiana. Se pretende, pues, promover la reflexión y desarrollar perspectivas que ayuden al entendimiento entre maestros y niños, entre niños y entre lectores y texto.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas ofrece pistas alternativas a las formas de interacción predominantes en el aula; ellas favorecerían un acercamiento a los libros a la vez crítico y realizativo (descentrado, en el sentido de Piaget). Sabemos, sin embargo, que las posibilidades de los niños frente a los textos son un condicionante fundamental que ha sido poco explorado y documentado. Ello se debe en parte a que la

escuela, como práctica de interacción institucionalizada, ha dado un lugar marginal a la participación de los niños.

De ahí que consideremos que los textos y las interacciones sociales, en tanto que vienen mediadas por el lenguaje, ofrecen experiencias y perspectivas diversas que posibilitan a los niños ampliar y mover su horizonte (el egocentrismo implica una perspectiva fija). Sin embargo, sabemos que la interacción entre adulto y niño, particularmente en la escuela, asume como natural la soberanía del primero y que ello limita, en el segundo, el tránsito hacia una postura descentrada, a la cual le es inherente la posibilidad de argumentación. No es sino hasta que se asume una actitud realizativa ( la posibilidad de asumir la perspectiva del otro) que los participantes, niños e incluso adultos, están abiertos a permitir que lo otro funja como instancia de interpelación que permita trascender la perspectiva propia.

Por añadidura, la interacción orientada al entendimiento ha de atenerse a una lógica de descubrimiento de la perspectiva del otro, sea este un texto o un hablante. En este sentido, la comunicación con vistas al entendimiento ha de orientarse al acuerdo. Ello significa la voluntad de ir más allá de nuestro propio horizonte para intensificar y fortalecer los argumentos de lo otros, de tal forma que sean incorporados como nuevas experiencias. Orientarse al acuerdo no quiere decir que se asume o acepta, sin más, el punto de vista del otro, sino que se entienden las razones que tiene para decir lo que dice y hacer lo que hace.

Se podría decir que los retos que enfrentan los niños y la investigadora para entenderse entre sí y con los textos representa un tipo de problemática similar a la que enfrenta el intérprete de los procesos comunicativos que ocurren entre ellos. En ambos casos se trata de comprender acciones sociales. Esto significa que a diferencia de las ciencias de la naturaleza las acciones sociales “versan sobre un mundo preinterpretado”<sup>28</sup> que no resulta accesible a la mera observación ni es susceptible de medirse con instrumentos.

La posibilidad de vincularse mediante pretensiones de validez implica que el participante se descentre y deslinde lo que a él le parece verdadero de lo que a otro le parece verdadero, lo que le parece normativamente correcto de lo que al otro le parece normativamente correcto. Es decir, distinguir entre su mundo subjetivo y el de los otros. En este sentido, para entender una manifestación, el intérprete requiere poder representarse las razones implícitas que tienen los otros para tomar una postura determinada.

Sabemos, sin embargo, que la posibilidad de descentración implica un proceso muy complejo que Piaget ha abordado en varios trabajos: Inicialmente, el niño no es consciente de las direcciones que guían su pensamiento y sus acciones, y se halla imposibilitado para ponerse en el lugar del otro. No obstante, Piaget hace énfasis en que la confrontación con otros promueve en el niño la necesidad de convencer, lo cual marca la pauta para la diferenciación entre su mundo subjetivo y el mundo externo.

---

<sup>28</sup>Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Editorial Taurus, Madrid, 1992

La dimensión cognoscitiva y la social están estrechamente ligadas. Sin embargo, cada una tiene rasgos propios que las distingue. Si bien Piaget ofrece importantísimas aportaciones en el campo de la epistemología, es decir, respecto del desarrollo intelectual o cognoscitivo, aún falta esclarecer la forma en que las interacciones sociales intervienen en la producción y reproducción del mundo de la vida. Es decir, en el desarrollo de las diversas configuraciones de los sistemas de interpretación entendidos como procesos de aprendizaje.

### ***La lectura en el aula***

El estudio *Los niños hablan* surge de una necesidad de entender y profundizar en los procesos interpretativos de los niños de primaria (6 a 12 años). Tal necesidad se torna imprescindible a partir de un estudio realizado en la Unidad de Publicaciones Educativas, en el que se estudiaron las interacciones entre maestros y alumnos en torno a la lectura de textos narrativos de ficción. En este espacio no es posible hacer una exposición detallada de los resultados, pero resulta necesario, a manera de antecedente, comentar brevemente algunas de las características más notables del modelo de interacción que predomina en el aula.

A partir del estudio *La lectura en el aula: las interacciones escolares en torno a la lectura*<sup>29</sup> se ha visto que, en general, la práctica de la lectura está sometida a una forma particular de interacción que denominamos «canevá». Esta permite al docente enseñar tejiendo la ruta de las interacciones con los niños, y entre niños y textos. El modelo es un

---

<sup>29</sup> Rivera, Ma. Teresa Rivera, Pedro Gerardo Rodríguez, et al: "Lectura e interacción en el aula". Unidad de Publicaciones Educativas, SEP, Documento interno, 1994

recurso que pretende organizar y conducir la diversidad de voces en el aula. El modelo intenta dar unidad a la multiplicidad de interpretaciones.

En este modelo, las interacciones verbales entre maestros y alumnos se orientan al conocimiento y al aprendizaje. De ahí que el maestro acabe por subordinar la lectura a la enseñanza; la lectura **no** se concibe como un proceso autónomo, con dignidad propia, sino como un recurso para aprender contenidos del programa escolar y un objeto de conocimiento.

Las preguntas del maestro (los niños no preguntan) no surgen de una necesidad de entender el texto o las posturas de los alumnos. Más bien se caracterizan por ser retóricas y estar orientadas a la búsqueda de datos concretos. El maestro no cuestiona ni repara en matices o contradicciones, asume el texto como algo ya dado.

Bajo esta lógica, los lectores en el aula no cuestionan al texto ni se dejan cuestionar por él. Los maestros no plantean asuntos desde "dentro" del texto, no pretenden que los niños tematicen genuinamente algo que les haya salido al paso durante o a partir de la lectura. Es decir, los maestros no se las ven con las razones implícitas del texto o con la interpretación de los niños. No existe una preocupación por entender las razones implícitas de los personajes de la historia.

El modelo canevá es teleológico; en él se concibe al lenguaje como medio a través del cual los maestros buscan influir sobre los alumnos para que se formen determinadas opiniones

o adquieran determinados conocimientos. Desde esta perspectiva, el alumno no aporta nada y, por lo tanto, permanece oculto para el maestro, quien *no se da cuenta de que, con sus preguntas, no alude a la comprensión del alumno, sino a la suya propia, que espera ver reflejada en ellos*. A su vez, el niño responde a las expectativas que, presupone, tiene el maestro. La interacción en el aula transcurre en un proceso donde los participantes, maestros y alumnos, se imputan mutuamente intenciones no dichas.

La lectura de textos narrativos de ficción es leída desde una postura objetivante, que mira hechos y datos en tanto verdaderos o falsos. En cambio, si el maestro o los alumnos, en tanto lectores, concibieran el texto como si se tratase de un *hablante más*, que con lo que dice plantea una pretensión de *verosimilitud* -como diría Ricoeur- y simultáneamente de *estética* y *de rectitud normativa*, maestros y alumnos se abrirían a otros niveles de significación del texto y se preguntarían por la validez de lo que leen.

En la actitud objetivante que prevalece en el aula, el texto es asumido como cerrado e impermeable, como una totalidad absoluta y fragmentada a la cual no se interpela. Los lectores actúan como receptores de información y no como hablantes y oyentes que pueden interpelar al texto y, con éllo, "abrir" fisuras por las que pueden colarse y transitar.

En el modelo canevá la explicación unilateral, por parte del maestro, suple a la exposición de argumentos, a la interpelación razonada y al acuerdo. Nos parece que la limitante fundamental de la práctica de la lectura en el aula es que se vincula únicamente con

el mundo objetivo. Las relaciones que necesariamente establece un hablante o texto con el mundo subjetivo y el mundo social quedan excluidas. Ambos mundos, sin embargo, están presentes en los textos narrativos de ficción que, como dice Brunner en *Realidad mental y mundos posibles*, abordan conflictos humanos.

### ***Los niños hablan***

Llama la atención que el ámbito de lo moral y de lo ético no esté presente en la discusión que se hace sobre los textos en las aulas escolares. No obstante, como se muestra en la investigación *Los niños hablan* constituye no sólo un campo de interés para los niños, sino que resulta fundamental en la interpretación y comprensión de los textos y de los personajes: ¿qué hacen? ¿por qué lo hacen? ¿qué problemas enfrentan? ¿cuál es la forma correcta, buena, justa de resolverlos? ¿cómo se sienten los personajes cuándo les hacen algo injusto? ¿cómo reacciona uno como lector? son algunas de las cuestiones que permiten al lector valorar desde la credibilidad del texto hasta la posibilidad de reflexión sobre las vivencias personales y nuestro propio *mundo de la vida* (la totalidad de los saberes que se expresan en el lenguaje y la cultura). Los textos narrativos, incluso los más fantásticos, ofrecen así una gran diversidad de situaciones que recrean formas de vida, valores, formas de interactuar y sentimientos que enriquecen el horizonte de la reflexión intelectual, expresiva y ética del lector.

Ciertamente, en las sesiones desarrolladas para el estudio que se describe, encontramos que la interacción entre maestra/investigadora y niños tiene características

distintas a las del modelo *canevá* que acabamos de mencionar. En las sesiones analizadas, destaca la presencia de un discurso distinto al de *verdad*. Es decir, a la orientación en busca de datos e información que pueda valorarse en términos de verdadero o falso.

Tomando en cuenta el componente literario y estético de los textos narrativos de ficción, para el estudio es fundamental otra característica de este tipo de textos. Es decir, la recreación en una u otra forma de historias de personajes, que aun cuando pertenecen al ámbito de la ficción, se pueden considerar válidas para la reflexión y comprensión de la experiencia moral y/o ética. Por decirlo así, la metáfora del texto literario permite la reflexión “seria” sobre el mundo. No pretendemos que el texto se limite a un sólo tipo de lectura o de interpretación, así que tampoco proponemos una lectura moralizante. Pero sí nos interesa resaltar el hecho de que las relaciones pragmáticas entre los personajes le salen al paso al lector con una fuerza que es particular en este tipo de texto y que difícilmente puede ignorar, pues le son inherentes.



## V. ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LOS TEXTOS NARRATIVOS DE FICCIÓN

Una de las funciones de la Unidad de Publicaciones Educativas ha sido la producción y edición de textos de géneros y estilos diversos para los niños de las primarias públicas del país. La selección de libros para niños no es una tarea fácil pues, en el contexto del Programa Rincones de Lectura, encontramos una gran diversidad de destinatarios que, en general, han tenido un escaso acercamiento a los libros y a la lectura.

Debido a que el Programa Rincones de Lectura es un proyecto para escuela, nos encontramos con la dificultad adicional de que la lectura en la escuela y el aula está mediatizada por las prácticas y concepciones de los maestros. Sabemos que, en general, los maestros no son lectores de textos; que su formación académica no les ha dado elementos suficientes para abordar la lectura de textos diversos en el aula y que los nuevos programas y libros de textos son insuficientes para enriquecer y transformar la forma en que actualmente lo hacen.

El texto narrativo de ficción es el que ha “sufrido” mas esta carencia de los maestros y de los programas escolares. Tenemos evidencias de que para muchos maestros la lectura en la escuela debe estar en función del aprendizaje de contenidos específicos. Esto es, tienen la expectativa de que los libros que se envíen funcionen como apoyo y complemento para el desarrollo de las asignaturas del programa escolar. Desde esta perspectiva, la lectura de textos narrativos de ficción no tiene cabida en el quehacer cotidiano de las aulas o se le somete al mismo tratamiento que a los textos de carácter informativo.

Por ello, en este estudio se decidió trabajar con los niños a partir de una selección de cuentos o relatos de ficción que pertenecen al acervo bibliográfico del Programa Rincones de Lectura. Nos interesa profundizar nuestro conocimiento sobre la relación que se establece entre lectores y textos, particularmente desde el punto de vista de los primeros.

Buscamos profundizar en el conocimiento de las interpretaciones infantiles en un contexto comunicativo que les permita expresarse con mayor amplitud pero que guarde ciertos paralelismos con el contexto de las aulas escolares. Conviene advertir, que *no pretendemos hacer un análisis a profundidad de los textos como instancias independientes de los lectores*. Mas bien, nuestro análisis se centra en los lectores y en lo que dicen sobre los textos.

### *La lectura como acción comunicativa*

Nos gustaría incluir una reflexión general sobre la literatura infantil y sobre los presupuestos que asumimos en este trabajo sobre la lectura de textos narrativos de ficción:

Sánchez del Corral<sup>30</sup> plantea la necesidad de problematizar la noción de literatura infantil. Ello por dos razones: La primera es que el concepto de literatura infantil es muy reciente, se origina apenas hace un siglo. De ahí la falta o escasez de investigaciones teórico-prácticas que ayuden a caracterizar este nuevo discurso. La segunda razón es que, a pesar de que en las últimas décadas ha habido un boom editorial de libros para niños, no es

---

<sup>30</sup> Sánchez del Corral Luis: 1995

fácil escribir para ellos, pues se conoce poco sobre su mundo infantil y sobre sus posibilidades como lectores. En síntesis, no se cuenta con criterios claros que orienten una producción o una selección de textos que pueda denominarse como literaria ni se cuenta con criterios suficientes sobre la especificidad de los lectores infantiles.

Para Bruner y Sánchez del Corral el discurso literario infantil ha de atenerse a su funcionamiento estético y a su cualidad artística. La cualidad estética del lenguaje literario es insoslayable de los textos que se ofrecen a los niños. En este sentido, la literatura para adultos y la literatura para niños no son distintas. Las diferencias apuntan más bien a las características y posibilidades de los lectores.

Para Bruner la cualidad estética de los textos literarios se caracteriza por el “elemento de indeterminación”. Con tal expresión refiere al carácter polisémico y comunicativo de la literatura. En el primer caso, se trata de que la obra de arte pueda ser analizada por el lector en diversos niveles de significación -histórico, ético, psicológico y literal. Para Bruner extraer un significado literario implica extraer los sentidos múltiples.

El elemento de indeterminación del texto, a su vez, permite la participación activa del lector en la producción de significados, esto es la interacción comunicativa entre lector y texto. Desde su perspectiva, los textos literarios “inician producciones de significado en lugar de formular realmente significados en sí. Lo que se encuentra en la médula de la

narración literaria como acto de habla es un enunciado o un texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles.”<sup>31</sup>

Después de leer el texto, el lector se hace la pregunta ¿de qué trata? la cual no se refiere al texto real, como si se tratara de datos objetivos, sino al texto que el lector ha construido interactuando con él. “Si (el lector) le da importancia a la comprensión de la historia, se debe a que la modalidad narrativa permite llegar a conclusiones no sobre certidumbres en un mundo prístino, sino sobre las diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible”<sup>32</sup>

La postura de Bruner sobre el acto lector supone una aproximación comunicativa. El texto no actúa unilateralmente sobre el lector para transmitirle un significado único, ni el lector dota de sentido al texto. Desde la perspectiva comunicativa de la lectura, lector y texto se salen al paso con sus propios presupuestos y se construye algo nuevo que no puede ser atribuido a uno o a otro.

En efecto, la interacción entre texto y lector, aunque virtual, es de carácter intersubjetivo. Lo que se pone en juego en una comunicación son los significados. Pero, como establece Habermas<sup>33</sup>, la construcción de significados es una experiencia que no

---

<sup>31</sup> Bruner: *Realidad mental y mundos posibles*. p 36

<sup>32</sup> Bruner. p.48

<sup>33</sup> Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, México

puede hacerse de manera solipsista por tratarse de una experiencia comunicativa. El texto sólo está completo cuando es leído por alguien.

### ***Instrumentalización de los textos literarios***

Sin embargo, a menudo los autores de textos para niños sacrifican el componente estético en aras de intencionalidades teleológicas externas al «telos» literario. De ahí que el libro se convierta en un instrumento didáctico, moralizante o ideológico. Cuando esto ocurre la autonomía creativa, la coherencia interna y el componente estético del discurso son desplazados y supeditados a los pre-juicios que se pretenden sugerir al lector para que los asuma como propios.

El texto escrito con intenciones didácticas se asimila a la acción estratégica puesto que se usa el lenguaje como vehículo de intenciones que no se expresan directamente en lo dicho, sino que se insinúan de manera indirecta. Al sugerir la toma de determinadas posturas u opiniones que han sido pre-fijadas de antemano, por el escritor o el adulto que acompaña la lectura, se anula la libertad del lector de construir sus propios significados a través del juego de su imaginación.

Sánchez del Corral reconoce que cualquier texto se escribe con una finalidad, que define el género, las estrategias, la estructura textual, y la selección de los elementos lingüísticos pertinentes. “Mientras que el logos poético se produce, entre otras cosas, para que los actantes de la enunciación puedan crear un universo semántico necesario pero

abierto, el logos pragmático persuasivo se produce para hacer que otros hagan cosas, incluso sin tener en cuenta la necesidad semántica. Es aquí donde se ubica la manipulación al lector”<sup>34</sup>.

Un caso distinto es reconocer que los textos literarios recrean conflictos humanos que ofrecen al lector la oportunidad de hacer una reflexión “seria” sobre cuestiones morales, ideológicas e incluso, sobre el mundo real. Para Bruner “la gran narración consiste, inevitablemente, en abordar conflictos humanos que resulten “accesibles” a los lectores. Pero, a la vez, los conflictos deben presentarse con la suficiente subjuntividad para que puedan ser reescritos por el lector, a fin de permitir el juego de su imaginación”<sup>35</sup>

Sánchez del Corral nos habla de esta peculiar característica de los textos literarios que permiten trascender la dimensión objetiva y, sin embargo, retomarla con toda su complejidad: “La configuración textual que rige la obra abierta permite que el niño lector, en complicidad con las experiencias ideadas por el escritor, pueda aventurarse en la conquista de nuevos espacios y tiempos; de espacios y tiempos todavía no vividos y únicamente reservados a la actividad de la fantasía y de la imaginación, porque la autorrealidad creada por la escritura artística, al no conocer más límites que los derivados de su propia codificación, ofrece la doble opción de transmutar lo irreal en real o desrealizar la realidad para vivirla de nuevo”<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Sánchez del Corral, Luis p.104

<sup>35</sup> Bruner p.46

<sup>36</sup> Sánchez del Corral, Luis

La metáfora del texto literario ofrece al lector, a través del juego de la imaginación, la posibilidad de hacer una reflexión “seria” sobre el mundo. La cuestión clave reside, entonces, no ya en explicar el texto en su calidad de autonomía verbal, sino en dilucidar los efectos que provoca en el lector. En este sentido, es que en el presente trabajo nos proponemos examinar algunos factores que inciden en la interpretación de textos en los niños.

Al presentar conflictos humanos, los textos narrativos de ficción recrean formas particulares de comunicación entre sus personajes y formas en las que estos se relacionan con el mundo. Es decir, abordan el ámbito de lo moral y de lo ético y, por lo tanto, esta es *una de las lecturas posibles que se abren al lector*. Para el estudio retomamos los registros de las sesiones en las que se tematizan aspectos o situaciones relacionadas a lo moral y/o a lo ético.

Conviene advertir, sin embargo, que nos oponemos a las perspectivas que utilizan el texto como instrumento para provocar un efecto determinado en otros. En este caso, inducir a los lectores infantiles a asumir una postura moral predeterminada por el texto o por algún adulto; como puede ser el maestro o los padres. Más bien, consideramos que el texto es, entre otras, una oferta de validez sobre la rectitud normativa y que un buen texto literario es suficientemente indeterminado para permitir que sea el propio lector quien construya su postura sobre la trama y el texto.

Entendido así, el texto es una oferta que suscita las emociones, los sentimientos, los presupuestos éticos, los conocimientos y, en general, la forma en que el lector concibe el mundo. "...la gran narración consiste, inevitablemente, en abordar conflictos humanos que resulten accesibles a los lectores"<sup>37</sup>. Con esto, lo que se quiere enfatizar es que la estructura indeterminada del texto le otorga cierta autonomía que permite a cualquier lector participar en pie de igualdad en la producción de significados, desde sus propios presupuestos y marcos de referencia.

A este respecto, también es importante distinguir a qué pretensiones de validez normativa ha de apelar el lector frente a un texto. El lector puede mantener en suspenso sus propios presupuestos morales para abrirse al universo moral, o si se quiere, amoral del texto, de manera que tenga algo que decirle a él, lector. El lector no puede imponer sus propios criterios "desde fuera".

La suspensión de juicio se pone de manifiesto en textos que, por la distancia temporal o cultural, recrean planteamientos éticos o morales muy distintos a los del lector: sin embargo, éste siempre encuentra fisuras que le permiten entrar sin experimentar una contradicción insalvable. La suspensión de juicio también se pone a prueba cuando el lector se siente confrontado en cuestiones que le son fundamentales. Aquí cabe advertir que no se trata de extraer moralejas para el mundo del lector, sino promover una reflexión que le permita identificar las diferencias, cuestionar sus propios presupuestos y mirar

---

<sup>37</sup> Op. cit., p.46



críticamente los del texto. Lo cual es muy distinto a la censura, que mira lo “otro” bajo sus propios presupuestos y, sin descentrarse, busca imponerse los.

Consideramos que la reflexión sobre cuestiones éticas y morales es posible, sin necesidad de asumir una actitud estratégica que lleve a ellas, debido a que -como sostiene Bruner- los textos literarios tratan sobre conflictos humanos y sobre las vicisitudes de la intención. En este sentido, constituye uno de los posibles niveles de lectura. Cada texto es una totalidad compleja y las cuestiones éticas o morales que aparecen implícitas vienen acompañadas y matizadas por el conjunto de la trama; es el lector el que hace una lectura moral.

Hay quienes para comprender los procesos de interpretación frente al texto, se centran en el contexto extralingüístico del texto y aún de los lectores (van más allá de lo dicho) como objeto de referencia. Desde nuestra postura existe un “referente interno y el contexto está en el texto, donde encontramos la *ilusión referencial* y el *efecto de realidad*. En este caso, lo real no se elimina, pero no es una instancia de validación, sino un lenguaje más -porque lo real también es significante- que se define por su relación con otros lenguajes igualmente contruídos”<sup>38</sup>.

Es el lector quien “valida” el texto, quien va del texto a lo real y de lo real al texto, pero con apego al lenguaje de ficción que le caracteriza. Existe un carácter lúdico que se

---

<sup>38</sup> Usandizaga, Elena: “Semiótica y teorías de la literatura” en El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Compiladores Carlos Lomas y Andrés Osoro. Paidós, España, 1993, p 71.

expresa en un “como sí” que permite la reflexión, sin trastornar los efectos del lenguaje estético, de la ficción y de la metáfora. Para ejemplificarlo, me remito a un pequeño fragmento de una de las sesiones analizadas: En el texto *El que se enoja pierde* un rey propone a un muchacho, que llega a pedirle trabajo. una apuesta o reto cuya condición es que el que se enoja pierde. El muchacho se enoja y, por consiguiente, pierde. Entonces el rey manda que le corten una nalga. La lectura del castigo del rey provoca risa en los niños. Lo que ello indica es que los niños lo leen como ficción. La respuesta de los niños sería completamente distinta si lo leyeran en un periódico y, efectivamente, se tratara de un evento “real”, objetivo. Por otra parte, la ficción del texto no impide que los niños expresen la desigualdad que supone a los muchachos la forma en que el rey lleva a cabo la condición impuesta.

Durante las sesiones se verá que no es que los niños sean plenamente concientes de que aluden a cuestiones morales. Sin embargo, en la discusión, sus comentarios nos remiten a ello debido a los aspectos que tratan y al lenguaje que utilizan para caracterizar la situación. Nuevamente, el contexto para el análisis de los efectos que produce el texto en los lectores es lo que se dice. *Lo que no se dice no vale para la comunicación posible*. Los participantes de las sesiones expresan lo que consideran relevante desde su punto de vista. En sus emisiones lingüísticas se deslizan sus presupuestos sobre el mundo y sus marcos de referencia. En este sentido, las secuencias de interacción, son una totalidad (fragmentaria como cualquier situación en comparación con la totalidad del mundo, de las historias personales y de los textos) y nuestro “dato” de análisis.

## VI. ELECCIÓN DE LAS SESIONES EN LAS QUE SE ABORDARON CONFLICTOS MORALES

### *Consideraciones para el análisis de las sesiones*

El primer paso en el análisis de las sesiones fue reconocer un discurso particular, distinto al de verdad, que se atiene a sus propios criterios de validez. Los juicios morales que encontramos en los registros refieren a valoraciones prescriptivas de lo obligatorio o de lo correcto. Los niños cuestionan la rectitud de las acciones de los personajes y, para ello, utilizan cierto tipo de expresiones. Expresiones como “ponerse a mano” -a la que refieren los niños en la sesión en que se discute el texto *El que se enoja pierde*-, por ejemplo, remite a que hay una falta de equidad o de igualdad en la relación con otros. En este caso, la valoración prescriptiva implicada en la expresión responde a la lógica de desarrollo que se manifiesta en la voz popular “ojo por ojo, diente por diente”, tal como la describe Piaget en *El desarrollo del criterio moral*.

Según Kohlberg<sup>39</sup>, cada nivel de desarrollo concibe de forma particular el carácter de lo prescriptivo; es decir, la concepción de lo que es prescriptivo se atiene a la lógica que impera en la etapa de desarrollo del criterio moral en la que se encuentre el sujeto.

En general, los juicios de valor son 1. juicios de valor, no de hechos o datos; se distinguen de la racionalidad cognitivo-instrumental. 2. Son juicios sociales relacionados a las personas no a las cosas. 3. Son prescriptivos o normativos: juicios de deber, de derechos y

---

<sup>39</sup> Kohlberg, : Lawrence *Essays on moral development Vol. II The psychology of Moral Development. The Nature and Validity o Moral Stages*. Eds. Harper and Row, San Francisco, 1984.

responsabilidades más que de preferencia personal. Tampoco son órdenes dadas para realizar acciones. Son imperativos que se derivan de reglas o principios que el hablante asume<sup>40</sup>.

Los juicios morales y la argumentación racional se constituyen en núcleos centrales de la psicología moral cuando ésta es vista desde una perspectiva fenomenológica. En este estudio se asumió que tales juicios y argumentaciones deben considerarse significativos en los propios términos del lector, más que entenderlos como meras expresiones de sentimientos irracionales, motivos inconscientes y fuerzas externas.

Lo que ello implica para el estudio del desarrollo moral es que el investigador debe operar fenomenológicamente mirando la moral desde el punto de vista del sujeto, entender lo que dice en sus propios términos. El investigador se ha de orientar a entender lo que quiere decir el sujeto cuando hace juicios morales, más que atribuirle significados desde algún sistema externo de interpretación no compartido por el sujeto<sup>41</sup>.

La orientación fenomenológica es de particular importancia para el estudio de la moral porque los juicios, así como la naturaleza moral de las acciones, son entendidos como **motivos conscientes** del actor. “El estudio del desarrollo moral debe considerar las razones y construcciones de significado moral del sujeto. La cualidad moral de la conducta es determinada por la interpretación del actor”.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Colby, Ann *Theoretical introduction to the measurement of moral judgment*.

<sup>41</sup> Op. cit., p. 1

<sup>42</sup> Op. cit., p 2

Conviene decir que el análisis de las secuencias de habla que se realizó para el estudio *Los niños hablan* no pretende dilucidar los niveles de desarrollo del juicio moral, éstos ya han sido trabajados por diversos autores, entre ellos Piaget y Kohlberg. Tampoco pretendemos evaluar el impacto de la lectura en la formación del criterio moral y de la noción de justicia a partir de experiencias aisladas como lo son cada una de las sesiones que aquí presentamos. Más bien, nos apoyamos en tales presupuestos teóricos puesto que consideramos que el nivel de desarrollo del criterio moral de los niños influye en su interpretación y comprensión de los textos.

En efecto, siguiendo a Kohlberg y a Piaget el desarrollo del criterio moral en los niños responde a niveles de desarrollo que suponen, por decirlo así, un sistema hermenéutico que tiene características particulares en cada etapa. Ello supone, entre otras cosas, que el nivel de desarrollo en que se encuentra un determinado lector influirá en su interpretación del texto. Una narrativa particular, es decir, una historia que trate algún tipo de conflicto humano será interpretada, en parte, de acuerdo a la edad de los lectores. Como mencionamos anteriormente, el texto suscita lo “emocionalmente vivo del repertorio del lector”<sup>43</sup>.

De ahí que los niveles o etapas de desarrollo delimiten el horizonte de entendimiento del texto y las posibilidades del lector frente a él. Ann Colby y Kohlberg<sup>44</sup> encontraron que aún cuando los sistemas no son cerrados o impermeables delimitan las

---

<sup>43</sup> Bruner, Jerome: *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa, Barcelona, 1988

<sup>44</sup>

posibilidades de comprensión de un conflicto ético y que aun cuando un sujeto pueda comprender la lógica de niveles inferiores o del nivel inmediatamente superior, no puede saltar a otros superiores. Este hallazgo me parece fundamental por varias razones: 1. Las interesantes conclusiones a las que llegan estos autores respecto de la educación de los valores en la escuela o en la enseñanza formal. Es decir, no es posible el inductivismo de valores: a) porque no es ético en sí mismo b) porque el desarrollo del criterio moral no es una cuestión que pueda ser favorecida por la mera transmisión de información. El desarrollo del criterio moral implica un proceso muy complejo de asimilación y construcción, en donde se combinan el desarrollo de funciones intelectuales y la experiencia de cada sujeto. No puede venir de la acumulación de datos objetivos; es necesario que el sujeto sea quien dote de significado a las situaciones de orden social que se le presentan, ya sea como vivencias personales o de carácter virtual (como lo es la reflexión sobre otros sujetos o sobre los personajes de los textos). 2. Porque, para la comunicación con otros o con un texto, el desarrollo del criterio moral nos ayuda a comprender las posibilidades y límites del entendimiento mismo en la diversidad de prácticas comunicativas.

La interacción grupal durante las sesiones, orientada al entendimiento del texto y de los participantes entre sí, ofrece la oportunidad para que los niños formulen y confronten entre sí sus interpretaciones, así como los deseos y sentimientos que son evocados por el texto. Partimos del supuesto de que la comunicación orientada al entendimiento, es decir, sustentada en la argumentación de las diversas posturas favorece, hasta cierto punto, el desarrollo de un criterio moral cada vez más autónomo y racional. En cambio, una práctica

comunicativa que privilegia el punto de vista del docente e ignora el de los alumnos obstaculiza el desarrollo de los niños, ya que promueve la dependencia hacia el juicio del adulto.

### ***Presupuestos teóricos sobre el desarrollo moral***

Kohlberg <sup>45</sup> resume algunos presupuestos en que se fundamentan teorías morales como la de Dewey, Mead, Baldwin, Piaget y, el mismo, Kohlberg:

Todos ellos han postulado que 1) hay estadios de desarrollo moral que representan 2) transformaciones cognitivo-estructurales respecto de la concepción del yo y la sociedad. Todos han asumido 3) que los estadios representan modos sucesivos *de cambio de roles frente a otros* en situaciones sociales y, por lo tanto, que 4) las condiciones sociales son determinantes del desarrollo porque constituyen las oportunidades, o falta de ellas, para el cambio de roles. De manera más general, todos han asumido que 5) existe un carácter activo en el niño ya que estructura el medio que percibe y, por lo tanto, se asume 6) que los estadios morales de su desarrollo representan interacciones de las tendencias a estructurar del niño y las facetas estructurales del ambiente llevando a 7) formas sucesivas de equilibrio a través de la interacción. Tal equilibrio es concebido como 8) un nivel de justicia, con 9) cambio causado por el desequilibrio, donde 10) algún nivel óptimo de adecuación o discrepancias entre el niño y su medio es necesario para el cambio.

---

<sup>45</sup> Kohlberg, Laurence: *Essays on moral development. The philosophy of moral development Moral Stages and the idea of justice*, Vol 1, Harper and Row, Publishers, San Francisco, E.U.A., 1981

La teoría interaccional de Kohlberg sostiene que *los juicios morales y las normas tienen que ser entendidos como construcciones universales de actores humanos que regulan sus interacciones sociales*, mas que como reflexiones pasivas sobre factores externos (incluyendo factores psicológicos externos de otros individuos) o de emociones internas.

### ***Los componentes cognitivos y los antecedentes del desarrollo moral***

Kohlberg sostiene que existe un cierto paralelismo entre el desarrollo del juicio lógico y el del juicio moral. Como en el primero, cada nuevo estadio de juicio moral implica un nuevo grupo de operaciones que no estaban presentes en el estadio anterior. Además, el desarrollo moral se apoya en operaciones de reversibilidad, en estructuras de reciprocidad y en la noción de igualdad. Sin embargo, los estadios morales requieren asumir un rol social que significa mucho más que poner en juego nociones de reciprocidad.

El juicio moral tiene su propio proceso secuencial y no es sólo una aplicación del desarrollo cognitivo. Las etapas del pensamiento lógico preceden a las morales porque son más generales. No hay una equivalencia uno a uno entre las etapas intelectuales y las morales. En el desarrollo del criterio moral la secuencia representa un orden lógico y universal de conceptos morales, no un orden universal encontrado en las prácticas educativas de las diferentes culturas o un orden “programado” en el sistema nervioso.



Más aún, Kohlberg sostiene que es en la adolescencia y en la edad adulta cuando se presentan los cambios de nivel más dramáticos en el desarrollo del criterio moral. Tales cambios los relaciona con la vivencia de situaciones de conflicto que obligan a los sujetos a re/ reflexionar y a poner en concordancia su saber moral con su práctica ética. Adicionalmente, el autor sostiene que los cambios de perspectiva que se observan en la edad adulta representan cambios estructurales ya que encuentra que la experiencia es condición necesaria pero no suficiente para movilizar un cambio de perspectiva.

Otra diferencia con Piaget es que Kohlberg otorga un lugar privilegiado a la influencia del medio social en el desarrollo del criterio moral. De ahí que concluya que si a un niño se le priva de estimulaciones sociales con contenido moral podrá desarrollar el pensamiento operatorio, pero tendrá que atravesar las etapas morales desde el inicio. Un sujeto puede ser muy listo en el aspecto intelectual y razonar mal o de forma inmadura en el aspecto moral.

Para Kohlberg un nuevo estadio es una nueva solución general para problemas morales y el hecho de que constituye una mejor adecuación que las etapas anteriores es evidente en términos cognitivos. Si el sujeto puede “ver” la solución implicada en un estadio moral más alto, prefiere éste a uno más bajo. Se prefiere la solución del estadio más alto porque la posibilidad de ver una mejor solución supone saber por qué es una mejor solución.

Conviene advertir que en el niño no necesariamente encontramos una concordancia entre su saber moral y sus elecciones prácticas para resolver conflictos personales. Varios factores explican la dicotomía entre el saber y el hacer:

- El niño está sometido al cuidado y a la autoridad adulta por lo que aún no se ve en la necesidad de tomar muchas decisiones que le conciernen. Es el adolescente quien se ve frente a situaciones en las que tiene que conciliar ambos puntos de vista, lo que desde la perspectiva de Kohlberg, ayuda a promover un cambio estructural en el desarrollo y la razón de que la ubique en la adolescencia y la edad adulta. Tales situaciones son meramente oportunidades de reflexión, pero no bastan para avanzar en el desarrollo.

- El factor emocional juega un papel fundamental en la infancia. La misma lógica de desarrollo de los estadios que propone Kohlberg muestra cómo el sujeto transita de una perspectiva egocéntrica que se mueve dentro de un círculo reducido de personas concretas (familiares, amigos) hacia una postura imparcial que reconoce los derechos básicos de cualquier ser humano.

El aspecto emocional puede o no estar presente en conflictos morales particulares. Cuando lo está tiende a tener mayor peso en la infancia. No se trata de que el adulto se libere de este tipo de ataduras, sino que su madurez le permite valorar la situación desde las diferentes perspectivas para elaborar un juicio más justo para todos los involucrados.

### *Los estadios de desarrollo del criterio moral propuestos por Kohlberg*

Kohlberg <sup>46</sup> distingue seis etapas del juicio moral que se pueden comprender como un acercamiento paulatino a las estructuras del juicio imparcial para enfrentar conflictos de acción moral.

1. En esta etapa impera un punto de vista egocéntrico desde el cual no se consideran los intereses de los demás ni se alcanzan a identificar las diferencias de perspectiva. Los actos se valoran en función de las consecuencias materiales. La perspectiva de la autoridad se confunde con la de uno mismo.
2. Esta etapa se caracteriza por una perspectiva individualista concreta. Es capaz de separar su punto de vista del de los demás y reconocer que los diferentes intereses individuales pueden entrar en conflicto. Sin embargo, el vínculo que establece con los otros es instrumental y de servicios, bajo el punto de vista de la igualdad objetiva: dar a cada quien lo mismo.
3. En esta etapa la persona puede reconocer circunstancias que maticen las acciones morales y dar prioridad, por esta razón, a los intereses de los otros.
4. En esta etapa diferencia el punto de vista social de los acuerdos y motivos interpersonales. La persona adopta el punto de vista del sistema que define las funciones y las normas. Las relaciones sociales se conciben en función del lugar que ocupan las personas en el sistema.
5. En esta etapa la persona distingue el punto de vista moral y el jurídico y reconoce que pueden entrar en conflicto. En este sentido, el criterio de enjuiciamiento de actos morales

---

<sup>46</sup> Habermas, Jürgen: *Conciencia moral y acción comunicativa* ediciones Península, barcelona, 1994.

va más allá de los pactos sociales. Es capaz de integrar perspectivas mediante mecanismos de acuerdo, pacto, imparcialidad objetiva y procedimiento legal.

6. En esta etapa el juicio se orienta por principios formales. La persona es capaz de reconocer las razones que subyacen y de las que se derivan los acuerdos sociales. Reconoce el imperativo moral de Kant desde el que se conciben las personas como fines y no como medios.

### ***Universalidad vs relatividad en el desarrollo moral***

Kohlberg comenzó sus estudios sobre moralidad y eticidad a partir de dos nociones: 1) que existen rutas ontogenéticas orientadas hacia el desarrollo moral de la misma forma en que lo conciben los filósofos occidentales, y 2) que el desarrollo de tal racionalidad o madurez moral es un proceso distinto del que implica el aprendizaje de diversos valores irracionales o normas particulares de una cultura.

Kohlberg sintetiza los presupuestos en los que se centra el relativismo ético: 1) que los principios morales son determinados culturalmente y por lo tanto varían de una cultura a otra. 2) que tales diferencias son lógicamente inevitables, esto es, que no hay principios racionales y métodos que puedan reconciliar las diferencias observadas respecto de creencias morales y 3) que la gente debe vivir según los principios en los que ellos mismos creen.

Para Kohlberg el relativismo ético supone una confusión entre lo que *es* y lo que *debe ser*.

Para ejemplificar, menciona el caso de una alumna a la que presenta el dilema de Heinz. En éste un hombre tiene que decidir si robar una medicina para salvar a su esposa enferma o respetar la propiedad del médico que descubrió la medicina y que no puede comprar porque quiere venderla a un precio muy alto. Antes de enfrentar el conflicto el hombre ha pedido ayuda para pagar la medicina sin conseguirlo.

La alumna comienza a hablar del valor universal de la vida, por lo que considera que el marido debe robar la medicina. Cuando se le pregunta, específicamente, que si cree que existen valores universales ella dice que no. Kohlberg explica que como no todo el mundo se orienta por el valor de la vida (lo que “es”) entonces la alumna sostiene que no todo el mundo debe asumir los mismos valores. Es posible que su postura relativista se deba a una consideración de respeto por otras culturas y grupos minoritarios, a un cuestionamiento de la moral arbitraria o convencional de su propio grupo y a una búsqueda de neutralidad y objetividad al estudiar valores. Sin embargo, lo que ocurre es que identifica un juicio de valor con un juicio de hecho. No existe contradicción en que si ocurre algo un tercero se pregunte, realizativamente, si eso es correcto o incorrecto.

Otro ejemplo de la falacia naturalista es sostener que *no hay* principios morales universales y de ahí derivar que *no debe* haber principios morales universales.

Las consideraciones sobre la tolerancia a la diversidad (el relativismo ético) llevan a confusiones sobre los hechos (relativismo cultural). Kohlberg lo ejemplifica de la siguiente manera: los antropólogos americanos desarrollan la convicción de que en el siglo XIX la civilización blanca era intelectualmente ciega y destructora de otras culturas. Adecuadamente, sintieron que esto violaba principios de justicia, respecto y tolerancia a las diferencias. Pero en vez de reconocer que estos principios de justicia, tolerancia y respeto que están basados en principios *universalizables* de la civilización blanca u occidental, los antropólogos intentaron defender sus ideas argumentando que no había principios universales.

Otra confusión es asociar la idea de que “es válido respetar y garantizar la libertad de cualquier ser humano sin importar sus creencias y valores morales”. La afirmación es cierta, pero no requiere sustentarse en el presupuesto de que “no existen principios y creencias morales completamente válidos” ya que hacerlo constituye una contradicción. El respeto y la libertad del ser humano son valores que aún cuando en la práctica no sean aplicados por todos los seres humanos o grupos pueden ser universalizables -como se establece en la primera premisa- para *cualquier ser humano*.

Kohlberg establece que “los principios morales prescriben obligaciones humanas universales, pero no son escalas para evaluar entidades colectivas”<sup>47</sup>. Las obligaciones

---

<sup>47</sup> Kohlberg, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development Essays on Moral Development*. Vol. V, Harper and Row, Publishers, Estados Unidos, 1981.

desarrolladas en el estadio 6 no generan la obligación de acusar y castigar a la gente que se desvía de estos principios.

Los estudios de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo en diferentes clases sociales muestra que la dirección de cambio es la misma en todas las culturas y clases sociales, pero que la clase media avanza más rápido. Algunos argumentan que es injusto evaluar a la clase baja con valores de clase media. Kohlberg parte de que si bien los índices de delincuencia son más altos en niños de clase baja, no se debe a que la honestidad sea un valor propio de la clase media, sino a que para los de clase baja es más difícil actuar de acuerdo a este valor. Además, cuando entrevista a grupos de niños de ambos grupos encuentra que de manera verbal los niños de clase baja sostienen el valor de la honestidad con mayor fuerza que los de clase media. Por lo que comprueba que también es un valor para ellos.

Para comprender la postura de Kohlberg es importante comprender la distinción que establece entre normas y reglas particulares de un grupo o una cultura como pueden ser ciertas prácticas o costumbres y los principios morales que incluyen a todo ser humano (respeto, tolerancia, justicia, libertad).

Para Kohlberg una de las principales diferencias entre los grupos es de nivel o de estadio de desarrollo. A ello se debe que nos apoyemos más en la noción de universalizable que en la de valores universales. La primera supone que más allá de lo que un grupo

considera como válido es necesario preguntarse qué es lo que ha de considerarse como moralmente válido con el apoyo de criterios de reflexión que permitan orientar su juicio. La respuesta para Kohlberg está en los desarrollos teóricos de los filósofos que permiten identificar las rutas de lo que debe ser y contrastar con las indagaciones del psicólogo sobre lo que efectivamente es. No se trata de contraponer ambas sino de realizar tareas complementarias que ayuden a dilucidar el campo de la moral.



## VII. TEXTOS, REGISTROS Y ANÁLISIS

### Rafa, el niño invisible<sup>1</sup>

Texto de Nuria Gómez.

Ilustraciones de Maripé Fenton.

Rafa ya era un niño bastante grande. Podía vestirse solo. Sabía cuál zapato iba bien en cada pie. ¡Con decirles que necesitaba abrir toda la mano para decir sus años! Si, ya era bastante grande Rafa. Rafa no sabía cómo iba a cambiar todo cuando la panza de su mamá se puso grandota. Él seguía yendo a la escuela como siempre, con su papá. --¡Véngase mi hijo, arriba!-- decía y lo cargaba cantando por el camino.



A mediodía lo recogía su mamá. ¡Ay, le costaba tanto trabajo caminar! Le decía ¡Rafa, espérame!--. Y entonces él se paraba a ver bichitos por el camino. Así se pasaban los días.

<sup>1</sup> Gómez, Nuria. *Rafa, el niño invisible*. SEP, eds. Sámara, libros del Rincón, México, 1992.

De repente lo despertaron en la noche. · Tápate bien, hijito, que hace frío , dijo su mamá. Bien abrigado se lo llevaron a casa de sus abuelos.

Ellos lo recibieron con cara de dormidos. · Ñom, ñom . La abuela se veía bien chistosa. ¡Je! ¡Tenía los pelos parados! Los papás se fueron. Ahí se quedó Rafa con los abuelos tibiecitos y almohadosos.



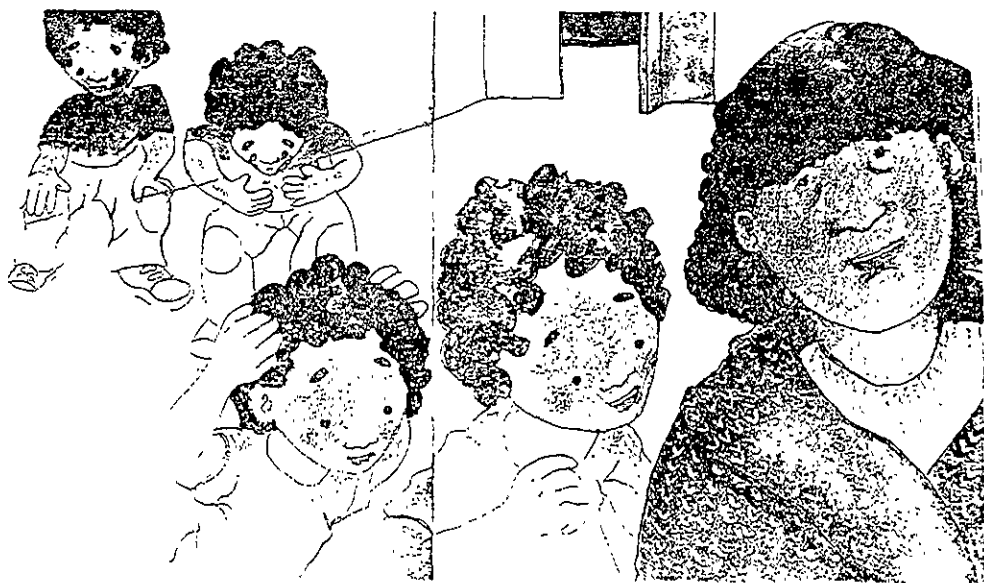
Al otro día Rafa no fue a la escuela. Se quedó flojeando. En la comida hubo sopa de letras. La abuela buscaba su nombre con la cuchara. En eso llegó el papá. ¡Estaba feliz! -- ¡Rafa! ¡Rafa!-- le dijo --¡Ya nació! ¡Ya tienes una hermanita!

¿Una hermanita?-- pensó Rafa - Aaah. No sintió nada especial, pero eso debía ser muy bueno. Todos lo abrazaban y se reían con él.

Cuando regresó a su casa, Rafa vio a una bebita colorada que tenía unas manos chiquitas, con uñas como de papel, que sólo sabía dormir, llorar, comer del pecho de la mamá de Rafa y ensuciar montones de pañales.

Uno de esos días Rafa sintió que se estaba volviendo invisible. Parecía que nadie lo veía. Sintió que ya se le habían borrado los pies, las piernas, el cuerpo, los brazos, el cuello, la cabeza y hasta el pelo. Pasaba junto a su mamá sin peinarse y ella sólo decía --¡Aaaah! ¡Qué sueño! .

--No me ven desde que vino la hermanita -- pensó Rafa --De seguro que es mágica y ella me volvió invisible. ¡Esto puede ser muy divertido!



Pasaron las horas, pasaron los días. Rafa seguía siendo invisible, pero ya no estaba tan divertido. --Yo pensaba que ser invisible tenía más chiste, pero ya me cansé. ¡Si tan siquiera me anduvieran buscando!...-- ¿Cómo volverse visible otra vez?.

Rafa le fue a preguntar a la bebita mágica. A lo mejor ella sabía. Se trepó a la cuna y le preguntó mil y mil veces, cuarenta y mil veces. Pero la hermanita no lo veía, ni lo oía. Seguía durmiendo con su olor a bebé.

A Rafa se le ocurrió entonces ir con su papá. Se le acercó despacito y le preguntó: - Oye, papá ¿cómo puedo dejar de ser invisible? Hace cuatro días que nadie me ve. Ya estoy aburrido .

¡El papá sí lo oyó! Rafa había dicho sin querer las palabras mágicas. Su papá volteó y le dijo: -¡Rafa de mi corazón!--. Y el sintió que volvía a aparecer todo completo.

El papá se acercó a él y lo abrazó bien fuerte. Le gustaba mucho poder verlo tan cerquita.

Rafa se vio enterito en los ojos de su papá. Sus ojos se llenaron de Rafa otra vez. Le brillaron unas gotas donde se veía Rafa, Rafa y Rafa muchas veces.



\*\*\*

## Sobre expectativas de comportamiento

La siguiente secuencia de interacción la llevó a cabo una investigadora de la Unidad de Publicaciones Educativas con un pequeño grupo de niños de segundo grado de primaria en una escuela urbana del estado de Querétaro. La sesión se organiza en tres momentos: una actividad de predicción de texto, la lectura y la discusión sobre la trama.

Al lector le podrá parecer extraño el rumbo que toma la discusión del grupo a partir del texto *Rafa, el niño invisible*. Esto es, en base a la trama del texto, que trata sobre cómo afecta el nacimiento de un nuevo hermano las relaciones entre el primogenito y sus padres, surge una reflexión en la que la autoridad paterna y la noción de justicia están en el centro. Los primeros ejemplos de injusticia que vivimos, de manera fundada o no, son las desigualdades de trato que percibimos por parte de los padres. trátense de un “trabajo” impuesto o de la distribución de muestras de cuidado, afecto e interés. Tal desigualdad hiere profundamente los sentimientos de los niños (Piaget 1985). Pero además, puesto que representan los primeros casos vividos como injusticia, constituyen también las primeras experiencias que sirven de sustento al desarrollo de un criterio moral y, posteriormente, influyen en la conformación de las relaciones pragmáticas con otros sujetos.

Conviene decir que el análisis de la secuencia de habla no pretende dilucidar los niveles de desarrollo del juicio moral en que se encuentran los niños, pues ya han sido trabajados por diversos autores (entre ellos Piaget y Kohlberg). Tampoco pretendemos evaluar el impacto de la lectura en la formación del criterio moral y de la noción de justicia a partir de una experiencia aislada. Más bien, nos apoyamos en tales presupuestos teóricos puesto que consideramos que el nivel de desarrollo del criterio moral de los niños influye en su interpretación y comprensión del texto.

Por otra parte, la interacción grupal, orientada al entendimiento del texto y de los participantes entre sí, ofrece la oportunidad para que los niños formulen y confronten entre sí sus interpretaciones, así como los deseos y sentimientos que son evocados por el texto. Partimos del supuesto de que la comunicación orientada al entendimiento, es decir, sustentada en la argumentación de las diversas posturas, favorece, hasta cierto punto, el desarrollo de un criterio moral cada vez más autónomo y racional. En cambio, una práctica comunicativa que privilegia el punto de vista del docente e ignora el de los alumnos, obstaculiza el desarrollo de los niños ya que promueve la dependencia en el juicio adulto.

A continuación se presenta el registro de la sesión seguido de nuestra propuesta de análisis.

### **La discusión: Ser o no ser invisibles**

El día de hoy asisten todos: César, Betsabé, Leslie (que se recuperó de la varicela), Emmanuel, Germán y Alejandra.

Susana: A ver, ¿cómo se llama este libro?

Emmanuel: Rafa, el niño invisible.

Susana: ¿De qué creen que se pueda tratar este cuento?

Emmanuel: Iba desapareciendo Rafa.

Susana: ¿Por qué?

Emmanuel: Porque su hermanita... querían a su hermanita y a él no.

Susana: ¿Tú ya leíste el libro, cuándo?

Emmanuel: La maestra *(lo leyó)*.

*(Los niños, al hojear el libro, descubren el ejemplar chiquito, pegado al final y comentan entre sí. Casi todos los niños quieren un ejemplar chiquito pero no hay suficientes. La investigadora sugiere que después se rifen)*

Susana: Los vamos a rifar, qué les parece, para que sea justo. Bueno, vamos a empezar.

Emmanuel, ya lo leyó, ¿de qué creen que se vaya a tratar?

Emmanuel: De un niño invisible.

César: Y de que regresa.

Susana: ¿A dónde?

César: De que regresa a la normalidad. Mire maestra, estoy viendo aquí. *(La imagen en que Rafa se va acercando al papá.)*

Susana: ¿Y cómo te diste cuenta?

César: Porque va corriendo.

Susana: Y hacia dónde va.

César: Con su papá.

*(Hasta ahora cada niño ha hecho sus predicciones sobre el texto a partir de las ilustraciones que observan. Aún no consideran los comentarios de los demás. Para la lectura decicen que cada quien lea una página.)*

Susana: *(Interrumpe la lectura)* A ver muchachos, si necesitaba toda la mano para decir cuántos años tenía, ¿cuántos tenía?

Betsabé: Cinco

Susana: Cuando dice que (su mamá) estaba muy panzona, ¿por qué sería?

Betsabé: Porque estaba embarazada.

César: Como mi mamá, pero ya nació el bebé.

Lcslic: Yo tengo una primita.

Susana: ¿Por qué creen que se llevaron a Rafa a casa de sus abuelos?

Germán: El abuelo tiene cara de huevo.

Susana: Sí, bien redonda, ¿verdad?

Betsabé: Para que no haga ruido.

Susana: ¿Por qué?

Betsabé: *(Entre mucho ruido.)* Por el bebé.

Susana: ¿Ya nació el bebé?

Betsabé: ¡Ah, no!

Susana: ¿Entonces?

Betsabé: Para que no haga ruido cuando esté dormido.

Leslie: Aquí está el bebé.

*(César se distrae mucho y hay que ubicarlo en la página que vamos. Además, lee despacio, Germán y los demás le ayudan a reconstruir la trama.)*

Susana: ¿Qué quiere decir almohadosos?

Emmanuel: Un poquito acolchonaditos.

*(Continúa Emmanuel, leyendo bien, aunque le falta marcar la puntuación. Le sigue Betsabé. Como todo mundo se ha distraído, le pido que vuelva a leer.)*

Susana: ¿Qué sabía hacer la hermanita de Rafa, a ver?

Ale: *(Grita al ver el dibujo de la madre amamantando y me hace con señas la indicación, como si ella fuera la mamá, de que la bebida comía de ella.)*

Susana: *(Verbalizando lo que ella no pudo.)* Comía del pecho de la mamá, ¿qué mas

Ale?

Leslie: Desperdiciaba (pañales).

Susana: ¿Desperdiciaba o gastaba?

Leslie: Comía y lloraba.

Susana: ¿A ustedes les ha pasado alguna vez algo como a Rafa?

Varios: No, a mí no.

Susana: ¿Por qué creen que Rafa se quería volver visible otra vez?

Betsabé: Porque nadie lo veía.

Emmanuel: Porque no lo veían tampoco sus amigos, y no podía jugar.

Susana: ¿Y era cierto eso?

César: Es que a él todo le dicen. Porque todos le dicen eso, su mamá.

Susana: A ti (Emmanuel) todo te dice tu mamá?

César: No, la maestra. *(César ha interpretado que lo que dijo Emmanuel era una respuesta correcta y tal vez manifiesta un poco de celos.)*

Leslie: Dice (mi mamá) pon los trastes, pon la mesa, lava eso.

Susana: ¿Te dice eso tu mamá Leslie? Son los trabajos que tienes en tu casa ¿no? Para ayudar, porque ni modo que la mamá haga todo.

Leslie: Pero mi hermano dice -¡ay, siempre yo!-.



Ale: *(Terminando.)* ¡Bravo!

Susana: *(Al concluir.)* ¿Les gustó?

Germán: Maestra, a mí présteme éste.

Susana: Sí, pero vamos a comentar antes.

Susana: A ver, por qué dijiste bravo Ale, ¿qué fue lo que te gustó de este cuento?

Ale: *(Ale hace varios gestos como rehusándose a hablar, pero sin aclarar qué, hasta que le insisto.)* Por esta leche, cuando la mamá le está dando pecho.

Leslie: Su mamá de mi primita tiene un montón de leche.

Susana: Qué bueno, porque ahora se le da leche a los niños, como antes.

Betsabé: A mí me gustó la bebé, maestra, porque está chiquita.

Susana: ¿Qué más les gustó de la historia?

César: A mí, que se va apareciendo y se va corriendo a abrazar a su papá. Porque cada vez se va formando, formando hasta que ya va a abrazar a su papá.

Germán: A mí me gustó...este...cuando desapareció. Porque se divertía al principio, pero después se sentía...

Susana: Se sentía al principio divertido pero después ya no.

*(Tengo que hacer moción de orden porque casi nadie atiende lo que dicen los demás. Alejandra vuelve a leer el libro en silencio, casi no atiende, César juega con Emmanuel y Leslie y Betsabé platican entre ellas.)*

Susana: Por eso ustedes van a poder escoger entre el grande y el chiquito. A ver, fíjense. ¿Qué creen ustedes que podrían hacer si fueran invisibles?

César: Jugaría con la pared a que yo la pasaba (traspasaba).

Germán: Espantaría a los señores

Ale: Yo igual.

Betsabé: No me gustaría ser invisible. Me sentiría muy sola.

Susana: Oigan esto. A Betsabé no le gustaría ser invisible porque se sentiría muy sola. ¿Ustedes también podrían pensar eso?.

Ale: Yo sí

Emmanuel: Yo también.

Susana: A ver, ¿qué le pasaba a Rafa? ¿Ustedes creen que Rafa se sentía solo?

Betsabé: Sí. Nadie le hablaba.

*(Germán, César y Emmanuel comentan. yo asustaba gatos, y yo a los ratones.)*

Susana: A ver, a ver, estamos hablando ahorita de que Rafa se sentía solo, dice Betsabé. ¿Por qué creen?

César: Porque sus papás no lo veían.

Susana: ¿Y por qué no?

César: Porque era invisible.

Susana: ¿Nada más por eso o por qué más?

Emmanuel: Porque tenía una hermanita que (...) todo el día y a nadie más. Porque Rafa ya sabía vestirse y todo.

Germán: Porque la abuelita le dijo...

Susana: ¿Qué le dijo?

César: Que tienen ya.. que va a nacer un bebé.

*(Alejandra y Germán están atentos al libro, leen y comentan Les pido que lo lean en su casa.)*

Susana: ¿Qué parte están leyendo? ¿Por qué? ¿Qué dice ahí Germán?

Germán: *(Lee.)* Y cuando regresó a su casa Rafa vio a una bebita colorada que tenía unas manos chiquitas... *(Hasta terminar).*

Susana: Muy bien. ¿Se acuerdan ustedes que cuando tuvo una hermanita, Rafa dijo que no se sentía nada en especial? ¿Ustedes qué piensan que pudo haber sentido Rafa cuando nació su hermanita? Las cosas lindas que pudo haber sentido o las cosas feas que sintió.

Fíjense, ustedes me van a decir lo que creen que pudo haber sentido Rafa *(repito y apunto en el pizarrón: cosas lindas y cosas feas.)* ¿Qué cosas lindas pudo haber sentido Rafa.?

Alguien: Que tuvo una hermanita.

Susana: ¿Pero qué sintió?

Betsabé: Alegría. *(anoto.)*

Germán: Que ya tenía una hermanita.

Susana: ¿Algo feo que haya podido sentir?

Emmanuel: Nada.

Susana: ¿Como qué?

Betsabé: Que ya no lo iban a querer.

César: Que no le hacían las cosas, solamente a la bebita.

Emmanuel: Que sólo querían a la bebita.

César: Y estaba muy enojado con ellos porque nomás le hacían caso a la bebita.

Betsabé: ¡Uy miren cuántas cosas malas!

Susana: Sí, mira cuántas cosas malas pudo haber sentido Rafa. ¿Y buenas nomás dos o hay alguna otra cosa buena?

Germán: Alegría por tener una hermanita.

Susana: Pues bueno, era lo que sentía Rafa ¿verdad?

César: Y cuando vio a la bebita le dio alegría.

Susana: Sí, le dio alegría, pero también sintió otras cosas. ¿A ustedes les ha pasado algo así?

César: Sí, cuando yo jugaba a que era invisible.

Susana: A ver, ¿qué sentía Rafa cuando se fue haciendo invisible? *(empiezo a borrar el pizarrón, pero no querían).*

Susana: Nos dijo Germán que cuando Rafa se había vuelto invisible se había sentido..

Germán: Alegre...

César: Y después volvió a la normalidad.

Germán: Y después su papá lo abrazó *( Germán hace el gesto de abrazarse bien fuerte y cerrado.)*

Susana: ¿Te gustó como lo abrazó, así de fuerte como tú lo haces, Germán?

Emmanuel: El abrazo del oso.

Susana: El abrazo del oso. ¿A ustedes les gusta el abrazo del oso?

César: Es que mi papá está así como fortachón y así se siente... fco.

Susana: Uy, a mí me encantaba que mi papá me abrazara. Oigan, a ver, al principio me dijo Germán que Rafa se sentía contento cuando se volvió invisible, pero después qué pasó? ¿A ver Ale, tú que estás leyendo el libro, ¿qué pasó, qué sintió después Rafa ?

Ale: Que ya no le hacían caso.

Susana: *(Lo anoto en el pizarrón.)* Oigan a ustedes les ha pasado esto de que no les hacen caso?

Betsabé: A mí sí, hasta me regañan.

Susana: ¿A ti también Leslie? A ver, cada quien dígame algo, alguna vez que no le hayan hecho caso.

César: A mí, cuando mi mamá le ayuda a hacer la tarea y a mí no. A mí me dejan solo. Y luego se van y me quedo yo solo.

Susana: *(Anoto en el pizarrón.)* ¿Tú Leslie?

Leslie: Cuando mi hermano tenía variceia.

Susana: ¿A ti Ale? ¿Tú prefieres seguir leyendo el libro, verdad? A ver, tú Germán, cuándo has sentido que no te hagan caso?

Germán: Cuando unos amigos no me hablan.

Susana: ¿Y tú Emmanuel?

Emmanuel: Cuando mi papá no me hace caso porque está leyendo su periódico.

Susana: ¿Y es muy seguido, Emmanuel?

Emmanuel: No.

Susana: ¿Y tú Betsabé?

Betsabé: Cuando está enfermo mi hermanito.

Susana: Ah, miren, cuando está enfermo el hermanito ¿qué hacen?

Leslie: Nos regañan a nosotros.... A mí mi hermano me agarra mi plásti.

Susana: Oigan ¿ustedes creen que los hermanos les causen por ahí algunos problemas?

Betsabé: Sí

Investigadora: Y aparte llaman la atención de nuestros papás ¿verdad? ¿Pero cómo le podrían hacer nuestros papás si tienen varios hijos?

Emmanuel: Primero uno y después otro.

Leslie: Mi abuelita tiene tres y primero cuidó a mi mamá, luego a mi tía Raquel y luego a mi tía Sara y fue cuidando una por una

Susana: Tú prefieres que así sea, pero cuando están todos juntos, que apenas y les podemos hacer caso, como yo ahorita, en lo que Leslie le da un carpetazo con

el libro a César, (*risas*) Germán está pellizcando a Emmanuel (*risas*), Ale está leyendo, ¿qué creen que debería hacer yo? Irme inmediatamente porque no me hacen caso.

Alguien: No.

César: Cuando se le descompone (la grabadora).

Susana: Ustedes rapidito, nada más me va a apuntar en su cuaderno lo que sintió..

Varios: No, no, no..

Susana: ¿Qué quieren? Ya vamos a salir. ¿Quieren que les preste el libro a todos?

Varios: Sí, sí, sí.

Emmanuel: A mí el grande.

Susana: ¿Tu prefieres el grande? Entonces dame el chiquito. Nada más les voy a pedir un favor.

Emmanuel: Que no los perdamos.

Toque de salida.

Piaget (1985) distingue tres grandes etapas de desarrollo de la noción de justicia en relación con la autoridad adulta: 1) Una primera etapa de indiferenciación entre justicia y autoridad. En este caso hay ausencia de la noción de justicia distributiva ya que implica cierta liberación de la autoridad adulta. Sin embargo, la noción de igualdad tiene algo de primitivo puesto que siempre se encuentran gérmenes en niños muy pequeños. 2) En una segunda etapa, el igualitarismo se desarrolla y domina todas las demás consideraciones. El igualitarismo que sustentan los niños de esta etapa se opone a la obediencia y hasta al castigo. 3) En la tercera etapa, el igualitarismo cede el paso a la idea de equidad. Es decir, se toman en cuenta consideraciones sobre las circunstancias atenuantes tales como la edad, la ayuda recibida en situaciones previas, etcétera. La equidad matiza el igualitarismo.

Como se sabe, el desarrollo del criterio moral tiende a ir de la heteronomía o dependencia en el criterio adulto -que es identificado como la ley- hacia la formación de un criterio autónomo. Para los niños más pequeños la acción no tiene valor en sí misma, sino en relación con las consecuencias empíricas, como lo es la magnitud de la sanción

dada por el adulto. Si no hay sanción entonces la acción no es reprobable. Los niños mayores poco a poco aprenden a valorar por sí mismos la rectitud de las acciones y a considerar las circunstancias particulares que las matizan. Esto es, interiorizan los valores aprendidos, de manera que su juicio y sus orientaciones de acción ya no dependen de factores externos. En síntesis, “la noción de justicia sólo cobra sentido si es superior a la autoridad” (Piaget, p.235). Es decir, si se logra constituir un criterio propio, independiente de las consecuencias empíricas de la acción o de cálculos egocéntricos.

No obstante, el desarrollo de un criterio moral autónomo y racional depende estrechamente del carácter del individuo y de su educación. Así, niños que viven en contextos altamente sancionantes o sobreprotectores se mantienen atados a la autoridad adulta por más tiempo. De ahí que sea posible encontrar niños de diferentes edades en los tres grupos.

Durante el desarrollo de la sesión, los niños aluden de manera reiterada a la «invisibilidad» de Rafa. Parece tratarse, por un lado, de la ocasión de librarse de la autoridad paterna para actuar lúdicamente, según sus deseos y sin restricción. Tal postura se vincula con el interés de los niños por el carácter extraordinario de la invisibilidad. De ahí que César diga que Rafa regresa de la invisibilidad a la *normalidad*. Quizá por ello le llame la atención la imagen\* del libro en que se representa a un Rafa desdibujado que de manera sucesiva va apareciendo hasta abrazar a su padre ya totalmente “visible”.

Respecto de las posibilidades lúdicas de la invisibilidad, los niños refieren a juegos que sólo pueden ser realizados en ésta situación extraordinaria. Pero además, el juego propuesto por Germán -espantar a los señores- representa una oportunidad de transgresión a la autoridad adulta puesto que, en tal situación, el que posee el control es el niño; de manera que se invierten los roles habituales.

Por otro lado, como manifiesta Betsabé, la invisibilidad también implica quedarse solo, sin el afecto y el cuidado paterno. Emmanuel sabe que Rafa desaparece “porque

querían a su hermanita y a él no” y César supone que Rafa estaba enojado “porque °nomás le hacían caso a la bebita”. En estos casos, la noción de invisibilidad que manejan los niños retoma el carácter metafórico que se presenta en el texto. Es decir, se alude a la pérdida del cuidado, atención y afecto de los padres.

El texto enfrenta a los niños con la paradoja que representan estas dos posturas opuestas: Por un lado, el poder actuar sin restricción debido a una situación extraordinaria, pero, al mismo tiempo, ser ignorado por los padres. Por otro lado, contar con el afecto y cuidado de los padres, pero a costa de someterse a su autoridad. Ambas posturas se expresan a lo largo de la sesión; sin embargo, los niños no las confrontan de manera simultánea, los abordan como dos asuntos independientes.

Las intervenciones de Emmanuel y de Leslie son las que mejor expresan sus criterios sobre la rivalidad entre hermanos y la autoridad. Para Emmanuel, Rafa desaparece porque querían a su hermanita y a él no. Sin embargo, posteriormente, expresa una consideración que justifica el trato diferenciado entre Rafa y su hermanita: “porque Rafa ya sabía vestirse solo y todo”.

No es posible saber si se trata de una consideración ya asimilada o de un criterio externo. Pero, claramente, Emmanuel comprende el temor de Rafa a perder el afecto de sus padres. Por su parte, Leslie refiere a las tareas y obligaciones que imponen los padres. La forma imperativa que utiliza expresa cierta inconformidad que explica, luego, como un trato desigual con su hermano. En este caso, lo que se manifiesta como injusticia, no son las tareas en sí mismas, sino los reclamos de desigualdad que hace el hermano: “¡ay, siempre yo!”. No es posible saber lo que estos reclamos le implican a Leslie. Puede ser que le parezca que el hermano no tiene razón para hacerlos y/o que con ellos el hermano logre evadirse asumiendo ella la responsabilidad de llevar a cabo las tareas domésticas.

La investigadora es quien remite a los niños de la trama del texto a su experiencia personal. Es interesante que en los casos en que los niños hablan de la falta de atención de

los padres o del trato desigual entre hermanos, la mayoría alude a condiciones que podrían fungir como consideraciones que justifican la desigualdad: por ejemplo, la enfermedad del hermano o la actividad del padre de leer el periódico. Es decir, por un lado, parece haber un reproche de injusticia y, por otro, una justificación. Sin embargo, no es claro que ésta sea expresada como tal, es decir, como argumento para justificar el comportamiento de sus padres o si sólo lo expresan como si se tratara de datos empíricos para describir la situación.

Algo que alumbra sobre el criterio de los niños respecto de la igualdad, es el fragmento final, en el que la investigadora pide a los niños que sugieran alternativas para los padres cuando tienen varios hijos. Emmanuel y Leslie sugieren que se atienda a uno por uno. Su criterio parece orientarse a garantizar la igualdad pero olvida la simultaneidad que implica tener varios hijos.

El texto consintió un disparador para que los niños expresaran sus posturas personales frente a la autoridad y a la relación entre iguales. De manera general, las expresiones de los niños muestran una incipiente protesta a la autoridad adulta y al trato desigual. Aunque, en sus consideraciones es claro que aún prevalece el apego a la obediencia, comienza a formarse la noción de justicia. Los últimos comentarios muestran que los niños están aun en la etapa en que el criterio de igualdad domina las demás consideraciones. Ello parece deberse a que de momento no puedan tomar en cuenta varios factores a la vez, como en el caso de las sugerencias para el cuidado de los hijos.

A la pregunta ¿qué cosas malas sentía Rafa de tener una hermanita?, únicamente César le atribuye un sentimiento: “estaba muy enojado (con los padres)”. Resulta interesante que mencione especialmente el enojo puesto que, en la trama, Rafa no aparece enojado (En estas situaciones, suele haber enojo de parte de los niños mayores que, además, molestan mucho a los hermanos. Quizá Rafa no actúa como la mayoría de los niños.). En este fragmento, y en general a lo largo de la sesión, los niños refieren más que a sentimientos subjetivos a las acciones que ya no realizarán los padres: “no le van a hacer



cosas” (atenderlo), “no lo van a querer”. Otros sentimientos expresados durante la sesión son la alegría de tener una hermanita, con lo cual concuerda la mayoría, y la soledad al ser invisibles.

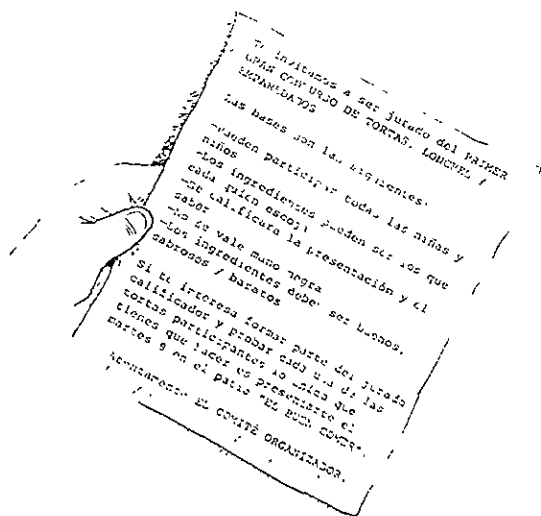
Podemos sintetizar que cuando se habla de sentimientos parece aludirse a dos cosas distintas 1) A una apreciación subjetiva de algo que se cree que ocurre o que puede llegar a ocurrir en el mundo externo, en este caso social: sentir que sus padres ya no lo van a querer, que ya no le van a hacer las cosas y 2) a estados anímicos propios del mundo subjetivo. Enojado, sentirse solo (soledad), alegría.

La mayoría de los niños participa en el debate. Ale y Germán intervienen la mayoría de las veces en un sentido distinto que el resto. Parecen estar más concentrados en el libro que en la conversación, en la alegría de tener una hermanita y en la reconciliación de Rafa con su papá. Ale acepta la posible soledad de permanecer invisible, aunque al inicio le parezca divertido. Germán, en cambio, se centra más en los sucesos de la trama y en las partes positivas de tener una hermanita.

*Rafa el niño invisible* dio la pauta para que los niños se expresaran principalmente sobre dos asuntos que guardan estrecha relación entre sí: La autoridad paterna y el trato desigual a los hijos. Ambos asuntos remiten a las primeras experiencias de relación pragmática con otros sujetos, constituyen el germen de la formación de un criterio ético y moral y, particularmente, del desarrollo de la noción de justicia. En efecto, el vínculo afectivo con los padres y los hermanos responde a expectativas recíprocas de comportamiento. Los niños demandan de sus padres cuidado, afecto e interés y, a cambio, obedecen a los padres. De ahí que, no solo las sanciones negativas motiven la obediencia, sino también las muestras de cuidado e interés. La rivalidad entre hermanos parece hundir sus raíces en el temor a la pérdida del afecto paterno a favor de los otros, temor que surge a la luz de lo que se interpreta, de manera justificada o no, como un trato desigual. Ésta cuestión nos parece que fue la que se expresó con mayor claridad a lo largo de la sesión.

**El Fantasma Robartortas**  
Texto de Maite Ibarguengoitia.  
Ilustraciones de David Herreras.

Capítulo I



Esta invitación apareció un día después del recreo en el cuaderno de Luis. Miró en los asientos de sus compañeros y ninguno tenía un sobre igual.

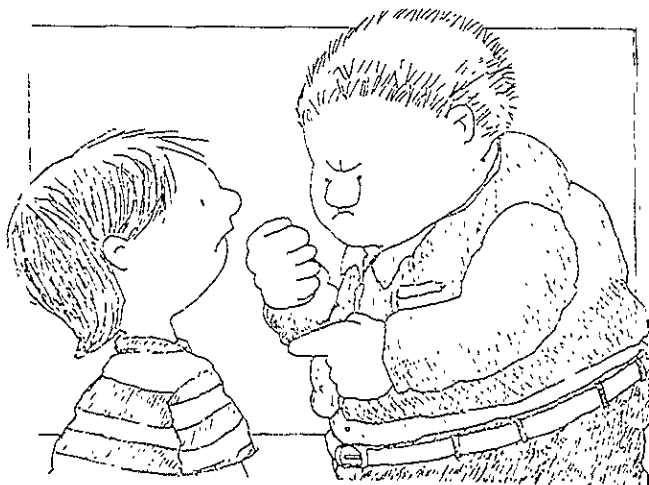
Se sentó, tragó saliva y volvió a leer el papel. No había duda, era para él y lo invitaban a decidir cuál torta era la mejor. No lo podía creer.

Si a cualquier otro niño o niña le hubiera llegado algo así, no le hubiera sorprendido tanto como a él. Tenía la sospecha de que alguien había descubierto que él era el famoso "ROBATORTAS" de la escuela.

“No puede ser, siempre he sido muy cuidadoso de no dejar huellas digitales o alguna migaja que me delate -pensaba mientras mordía la uña de su dedo gordo-. De seguro es una trampa. Pero bueno... de todas maneras voy a ir y así podré comer muchas tortas.”

Estaba preocupado, pero también emocionado. Qué padre tener la oportunidad de juzgar quién hace la mejor torta de toda la escuela sin necesidad de esconderse. ¡No lo podía creer! Ese era su pasatiempo favorito. A eso se había dedicado desde el principio del año.

Le parecía excitante descubrir cada día nuevos sabores; tomar las tortas de sus compañeros sin que se dieran cuenta. Así, con el paso del tiempo, se había vuelto el fantasma de la escuela, alguien a quien nadie había visto pero que a todos, en alguna ocasión, dejó sin almuerzo y los hizo llorar.



Por más trampas que le habían puesto nadie había descubierto quién era.

Por eso decían que la escuela estaba embrujada. Nadie sabía cómo desaparecían las tortas a pesar de que las chupaban para protegerlas. Eso no le preocupaba a Luis.

Cuando alguno de sus amigos le platicaba que no había desayunado nada y que tenía mucha hambre se aventuraba a conseguirle una.

Tenía que ser muy precavido y dársela con la condición de que se la comieran entre los dos. Nunca le preguntaron de donde las sacaba, se las comían y ya.

Luis sabía muy bien quién llevaba la torta más sabrosa y quien de plano llevaba una porquería.

Pero esto nadie lo sabía. ¿Por qué entonces lo habían escogido a él?

## Capítulo II

El concurso sería en pocos días y a Luis le preocupaba saber cómo tenía que prepararse.

Todavía no decidía se lo mejor era dejar de comer durante varios días, para tener tanta hambre en el concurso, que pudiera probar de todas las tortas; o si tal vez sería conveniente comer mucho para que su estómago se hiciera tan grande y aguantador que no se llenara luego luego.

Desde que le llegó la invitación no tenía cabeza para otra cosa.

-Oye, Luis, ¿jugamos al fútbol? -le preguntaban sus amigos.

-¿Qué tortas son más ricas, las saladas o las dulces? -les contestaba.

-Estás loco, ¿qué tienen que ver las tortas con el fútbol? -le decía extrañado Pepe, su amigo-, ¿juegas o no?

-Ahorita no puedo -contestaba tranquilo

Todos se reían de él y no le hacían caso. Decían que se le había caído un tornillo y que estaba loco.

Tampoco su mamá podía creer lo que estaba pasando. Luis se comía las calabacitas y todo lo que le servía en el plato, sin protestar, como era la costumbre.

-Mamá, ¿se pueden hacer tortas de calabacitas?

-Estás chiflado, ¿a quien se le puede ocurrir hacer algo así? -le decía su mamá, asombrada.

Cuando llegó su papá le preguntó:

-¿Cuando eras niño, ¿cuál era tu torta preferida?

-Pues no siempre era la misma -le dijo rascándose la cabeza -,tal vez la de frijoles o la de mantequilla con mermelada de tejocote que hacía tu abuela en el invierno. También me gustaba la torta hecha con el guisado que se cocinaba ese día.

Pero cuando estaba enojado, lo mandaba a jugar o hacer otra cosa para que dejara de pensar en comida.

No podían entender que era parte de su preparación y que no le interesaba que le prepararan tortas, porque para eso tenía las de sus compañeros.

-Entiende Luisito, como en las mañanas salimos corriendo no nos da tiempo de nada -le decía siempre su mamá, disculpándose.

Y para que no se quedara con hambre, algunas veces le daban unas monedas. Pero no era lo mismo. Cuando veía que sus amigos tenían torta y él no, se ponía triste y no compraba nada. Hasta que descubrió que se las podía comprar sin problema.

Ahora era feliz como "fantasma robotortas".

### Capítulo III

Un día antes del concurso, Gregorio, el niño más gordo de la clase, el más peleonero y sangrón, se le acercó a la salida. -Ya sé que tú eres uno de los jueces. Si no votas por mi torta, vas a ver cómo te va a ir -le dijo mientras le ponía el puño muy cerquita de los ojos.

Al principio, Luis no supo qué decir. Luego pensó que no tenía por qué votar por la torta de azúcar de ese gordo, si era la más fea que había probado en los cuatro años que llevaba en la escuela.

Una vez se la robó y juró que nunca más lo volvería a hacer.

-¡Estás loco, yo no votaría por tu torta aunque fuera la única que concursara! -se atrevió a decirle Luis muy seguro. -¿Qué te pasa? ¡Mi torta es la mejor! -le dijo Gregorio mientras lo empujaba con la panza.

-No es verdad, es horrible. Si le das una mordida, el pan y el azúcar se vuelven como una bola seca que no puedes tragar -le contestó Luis enojado.

-¿Cómo lo sabes? -preguntó extrañado Gregorio-. ¡Nadie ha probado nunca ni una mordidita!

Era verdad, Gregorio era tan envidioso que no convidaba de su torta ni a su mejor amigo.

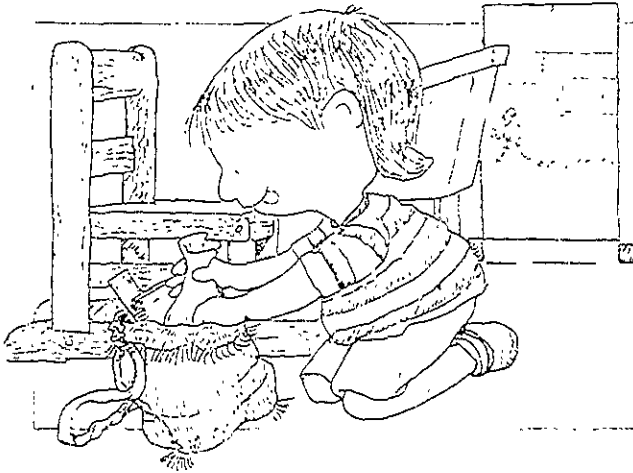
-Bueno, en realidad... me lo imagino cuando te veo a la hora del almuerzo -exclamó Luis tratando de encontrar una buena respuesta -se ve que es difícil de tragar porque tomas mucha agua.

-Aunque, ahora que me acuerdo, una vez me robó mi torta el fantasma de la escuela - dijo Gregorio rascándose la cabeza y viéndolo a los ojos-...y sólo él sabría a qué sabe mi torta...entonces, eso quiere decir...que tú eres el "robotortas" ¿verdad?

Ahora sí, no había duda, el gordo lo había descubierto.

-¿Yooo? ¿Co-cómo crees? Si n-ni m-me gustan las tortas -tartamudeó Luis, asustado.

-Es cierto, ¿verdad? Te descubrí, te descubrí -le dijo aplaudiendo y brincando como si fuera una gran pelota-. Si no haces que gane mi torta les voy a decir a todos quién eres. O voy con el chisme a la Dirección y entonces sí, vas a ver si no te expulsan. Lero, lero. ¿Qué dices? ¿Nos vemos mañana, amigo?



#### Capítulo IV

Estaba perdido. Gregorio era el niño más chismoso que había conocido, y si no hacía lo que él decía, de seguro cumpliría su amenaza

Tenía que detenerlo. Algo se le tenía que ocurrir. ¡No podía ser que por una aburrida y desabrida torta de azúcar descubrieran su secreto, su verdadera personalidad!

“Si llego muy temprano mañana a la competencia y tiro a la basura la torta de Gregorio, nadie la probará y no será mi culpa si no gana -pensó Luis emocionado -. Pero no, porque el gordo siempre llega tarde a todo, entonces, la pondrá en la mesa del jurado cuando ya todos estén ahí y no voy a poder desaparecerla. “Era su fin. Toda la tarde y la noche se la pasó tratando de encontrar una solución. Pero, cuando creía que ya sabía que hacer, surgía algo que no había tomado en cuenta.

“Tal vez si me enfermara y no fuera a la escuela, entonces no tendría que dar el voto por su torta -se le ocurrió de repente-. Pero entonces, me perdería de comer la torta de aguacate con queso que llevará Elena o la de chocolate de Mónica. Creo que entonces no es una buena idea”.

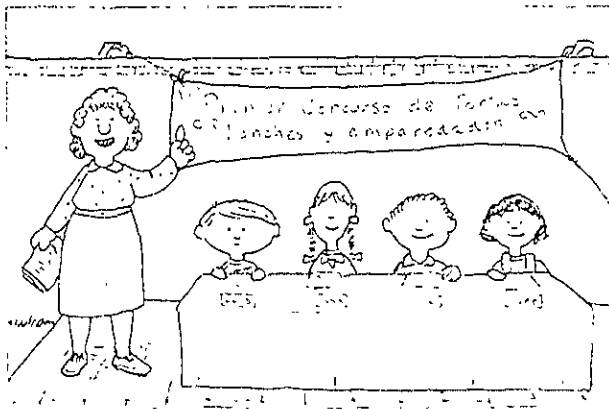
Ya amanecía y todavía no sabía qué hacer. De lo que estaba seguro era de que iría al concurso y también de que iba a haber problemas, sí que los habría.

Le esperaba un día muy difícil.

En la mañana no desayunó, y no porque quisiera tener suficiente lugar en el estómago, sino porque se le olvidó.

Estaba tan preocupado que se decidió llevar la fiesta en paz y ver qué pasaba.

## Capítulo V



Cuando llegó al patio “EL BUEN COMER”, vio que en una tarima habían puesto una mesa con un mantel largo y blanco, sillas alrededor, y enfrente de cada una el nombre de los jueces.

Todavía no ponían las tortas concursantes sino que cada niño las llevaba en las manos. Eso quería decir que aún tenía tiempo para salvar su pellejo. Estaba sentado en su silla pensando que hacer cuando llegaron la directora y los maestros. A cada uno de los niños del jurado le entregaron varias hojas de papel engrapadas; mientras, la directora hablaba a gritos para que la oyeran:

Niños y niñas, a nombre del Comité Organizador les quiero decir que nos dio mucho gusto recibir sus recetas para que este “PRIMER CONCURSO DE TORTAS, LONCHES Y EMPAREDADOS” se lleve a cabo por primera vez en la historia de la escuela....

Luis no podía escuchar nada, estaba entretenido tratando de pensar cómo salvarse, pero lo único que podía ver eran las caras que le hacía Gregorio, quien estaba sentado en primera fila y parecía amenazarlo: “Tiene que ganar mi torta, si no, te acuso”.

Estaba sufriendo de verdad. De repente, bajó los ojos, vio los papeles que tenía en las manos y empezó a leerlos. No lo podía creer. Sintió como si un rayo de luz le alumbrara todo y no pudo menos que sonreír. Feliz, levantó la cabeza y miró a Gregorio justo en el momento que la directora decía:

-...entonces, preferimos darles las recetas de las tortas participantes no sólo a los jueces sino a todos ustedes para que las hagan, las prueben y nos digan cuál es la mejor. Todas están muy ricas, sólo descalificamos una porque no tenía ningún chiste ni sabor. La torta de azúcar de Gregorio.

¡Estaba salvado! Gregorio se puso todo colorado y no sabía qué hacer con esa telera que tenía en las manos.

Desde entonces, gracias al recetario proporcionado en la escuela, Luis se dio cuenta que podía preparar todas las tortas que quisiera, sin necesidad de esperar a que su mamá se levantara más temprano y tuviera tiempo de hacerle una. Él solo podría prepararse diariamente una torta.

También pensó que a lo mejor, algún día, otro fantasma robotortas se llevaría la suya.

\* \* \*



## **Sobre cuestiones éticas características de la relación entre iguales**

El texto narrativo se caracteriza por recrear de una u otra forma historias de personajes, que aun cuando pertenecen al ámbito de la ficción, se pueden considerar válidas para la reflexión y comprensión de la experiencia moral y/o ética. Por decirlo así, la metáfora del texto literario permite la reflexión “seria” sobre el mundo. No pretendemos que el texto se limite a un sólo tipo de lectura, así que tampoco proponemos una lectura moralizante. Pero si nos interesa resaltar el hecho de que las relaciones pragmáticas entre los personajes le salen al paso al lector con una fuerza que es particular en este tipo de texto y que difícilmente puede ignorar, pues le son inherentes.

A este respecto también es importante distinguir a qué pretensiones de validez normativa ha de apelar el lector frente a un texto. El lector puede mantener sus propios presupuestos morales en suspenso para abrirse al universo moral, o si se quiere, amoral del propio texto, de manera que tenga algo que decirle a él, lector. No puede imponer sus propios criterios “desde fuera”.

La suspensión de juicio se pone de manifiesto en textos que, por la distancia temporal, recrean planteamientos éticos o morales muy distintos al del lector, sin embargo, siempre encuentra fisuras que le permiten entrar sin experimentar contradicción. Por otro lado, la suspensión de juicio se pone a prueba cuando el lector se siente confrontado en cuestiones que le son fundamentales. Aquí quizá quepa advertir que no se trata de extraer moralejas para el mundo del lector, sino promover una reflexión que le permita identificar las diferencias, cuestionar sus propios presupuestos y mirar críticamente los del texto. Lo cual es muy distinto a la censura, que mira lo “otro” bajo sus propios presupuestos y, sin descentrarse, busca imponérselos.

\* \* \*

La siguiente secuencia de interacción la llevó a cabo una investigadora con un grupo de seis niños de cuarto grado de primaria. Durante la sesión, la investigadora leyó en voz alta el texto *El fantasma robotortas* y, posteriormente, se comentó en grupo.

El análisis se apoya en los trabajos de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo de la conciencia moral en los niños. En este sentido, partimos del supuesto de que las características propias de la etapa de desarrollo moral constituyen un elemento fundamental de la perspectiva que los niños se forman de los personajes y sus acciones y, por añadidura, influyen en su interpretación del texto.

Investigadora: Bien, ahora vamos a ver *El Fantasma Robotortas*.

Investigadora: Sara, ¿por qué te llamó la atención?

Sara: Pues no sé, lo quise leer, es curioso, se me hizo curioso.

Investigadora: Qué te pareció curioso, a ver.

Sara: El dibujo. Un monito está persiguiendo un tenis.

Investigadora: (*Fascinada con la respuesta.*) ¿Y qué más te llamó la atención?

Sara: Cómo se robaba las tortas.

Investigadora: ¿Ustedes quieren saber cómo se robaba las tortas el fantasma robotortas?

Coro: Sí.

Investigadora: ¿Están de acuerdo en que yo se los lea?

Niños: Sí

*(Le pido a Sara que ella lea sólo la convocatoria y lo hace muy bien. Continúo yo. Se los leo pidiendo que sigan la lectura con sus ojos. Lo mayoría lo hace.)*

Investigadora: ¿De qué trató el cuento que acabamos de leer?

Míndet: Están haciendo un concurso y que investigan cuál es la torta más sabrosa.

Investigadora: Y esta parte de aquí (*señalo la convocatoria*), ¿de qué se trata?

Rodrigo: De una invitación que te invita a participar en el concurso.

Investigadora: ¿Saben cómo se les llama a estas invitaciones?

Rodrigo: No.

Investigadora: Convocatorias. (*A Armando.*) ¿Qué te pareció el cuento?

Armando: Muy bonito. De que Gregorio le podía pegar a Luis porque Luis no hubiera votado por su torta.

Investigadora: ¿Y eso qué significaba?

Armando: Una amenaza.

Investigadora: ¿Y cómo se sentía Luis?

Rodrigo: Desesperado.

Investigadora: ¿Tú te recuerdas cómo decía en el libro para saber que se sentía desesperado?

Rodrigo: Amenazado.

Blanca: A mí me gustaron los dibujos y la historia.

Investigadora: ¿Qué fue lo que más te emocionó de la historia, o lo que más te gustó?

Blanca: Los dibujos.

Investigadora: ¿Y de la historia?

Rubén: Que iba a ganar Luis.

Investigadora: ¿A quién le iba a ganar?

Rubén: A Gregorio

Investigadora: ¿Ustedes qué hubieran hecho en el caso de Luis?

Sara: Yo hubiera votado por la que me gustara más.

Investigadora: ¿Tú hubieras votado a pesar de que te amenazaran?

Sara: Sí

Investigadora: ¿Y tú?

Mindelet: Yo no iría a la escuela.

Blanca: Yo iría a la escuela y votaría por otra torta.

Rodrigo: Yo también votaría por otra torta.

Investigadora: ¿Y qué harían con el tal Gregorio?

Armando: Metería a un niño más grande para que ya no me amenazara más.

Investigadora: ¿Ponerlo con uno de su tamaño?

Sara: A mí lo que me gustó fue que descubrieron a Luis para que ya no dijera más mentiras

Investigadora: ¿Tú piensas que a partir de ese momento Luis ya no iba a robar más tortas?

Sara: Sí, porque si robaba más iban a pensar que era él.

Investigadora: ¿Quién iba a pensar eso?

Sara: Gregorio, y les iba a decir a los demás.

Investigadora: ¿Cuál fue la solución para Luis?

Mindelet: El director dijo que habían descalificado a una torta que era la de Gregorio y Luis no había hecho nada o sea que no tuvo que decirse lo a los demás, que él fue el que robaba tortas, porque el que fue fue el director.

Investigadora: ¿Y qué pasaría de ese momento en adelante.?

Rodrigo: Ya no iba a robar. Prepararse tortas y comérselas, dárselas a quien quisiera.

Investigadora: ¿Gracias a qué?

Sara: A las recetas.

Investigadora: ¿Y ustedes le echaron un ojito a las recetas?

Niños: Sí.

*El fantasma robotortas trae a cuento acciones que atentan contra valores de rectitud normativa: fundamentalmente, el robo y la amenaza. Los niños muestran que censuran ambas, pero claramente hay un enjuiciamiento distinto para cada acción, lo cual depende, en buena medida, del nivel de desarrollo de la conciencia moral de los lectores y, en consecuencia, del vínculo afectivo que establecen con los personajes responsables de dichas acciones.*

Según Piaget<sup>2</sup>, después de los siete años, aproximadamente, para los niños las reglas y normas sociales comienzan a valer por sí mismas, y ya no sólo por heteronomía (en tanto voluntad de una autoridad externa), como es el caso en los más pequeños. Ello se debe, a que el niño a partir de esta edad “adquiere cierta capacidad de cooperación, puesto que ya no confunde su punto de vista con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos”<sup>3</sup>. Por

---

<sup>2</sup> J. Piaget, *El criterio moral en el niño*, México D.F., Roca 1985

<sup>3</sup> J. Piaget, *Seis estudios de psicología*, Buenos Aires, Planeta, 1993, pág. 63.

ello, para estos niños “la regla es respetada no ya en tanto producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo tácito”<sup>4</sup>. En esta etapa, la cooperación y la solidaridad cobran una importancia fundamental que se cristaliza en nuevos sentimientos morales y “pautas de comportamiento” que rigen la relación entre iguales. Ir de soplón (con un adulto) o hacer trampa en el juego son acciones que ocurren en contextos de interacción entre niños y que, justamente, atentan contra el vínculo de solidaridad. Por ello, constituyen unas de las mayores afrentas. En este sentido, son los mismos niños quienes se encargan de devolver al orden al “infractor”. Los castigos impuestos se orientan a reparar la igualdad, no se trata de imponer una autoridad, ni de acciones vindicativas. Por ello, Piaget las denomina *sanciones por reciprocidad*. La mentira y el robo son censuradas por los niños, pero aquí el castigo depende de la autoridad adulta.

La amenaza de Gregorio atenta justamente contra estos principios de solidaridad y cooperación. Se sustenta en un ardid unilateral para forzar a otro, mediante coerción externa, a hacer trampa. En la amenaza de Gregorio están pues contenidas tres acciones que violan los presupuestos morales de los niños de esta edad: Abusar del más débil, ser soplón y hacer trampa.

Por lo tanto, no es sorprendente que Armando mencione la amenaza de Gregorio como problema central del texto; que Rubén manifieste su preferencia por Luis (“Que iba a ganar Luis”); el que los niños, asumiendo hipotéticamente el lugar de Luis, decidan ignorar la amenaza para hacer lo que consideran justo y que Armando sugiera para Gregorio lo que constituye una *sanción por reciprocidad*.

La sugerencia de Armando es clave para entender la perspectiva de los lectores. Para ellos, la restauración del orden no yace en la autoridad adulta, sino en la solidaridad y la reciprocidad entre iguales. De ahí que haya que hacerle a Gregorio algo similar a lo que él hace a Luis, es decir, ponerlo en una situación donde él sea el débil. La opción de recurrir a un adulto no es considerada, ni siquiera como sanción para el caso del *soplón*. Esto muestra el

---

<sup>4</sup> J. Piaget, *El criterio moral en el niño*, México D.F., Roca, 1985, pag. 87.

valor que conceden los niños a la solidaridad y, a la vez, lo que explica el rechazo hacia Gregorio. Incluso Mindelet que rehuye la amenaza, pues dice que ella no asistiría a la escuela el día del concurso, coincide con el resto en no acudir a un adulto en busca de solución y en no prestarse a la trampa que quiere imponer Gregorio. Podría pensarse que el grupo no considera la opción de que Luis acusara a Gregorio puesto que, en tanto robadoras, tendrían que exponerse a sí mismo. Pero obsérvese que la mayoría de los niños optan por enfrentar la amenaza, haciendo lo que consideran correcto y justo: no hacer trampa y votar por la torta que genuinamente consideren que es la mejor.

El caso de Luis es distinto. El robo, que Sara asocia con la mentira, es ya concebido como una acción deshonestas en sí misma. Sin embargo, la acción no se valora únicamente en función de las consecuencias externas que pudiera traer. Por ello, para Sara es fundamental que deje de robar, aún cuando no sea castigado. Cuando Sara dice que lo que le gustó “fue que descubrieran a Luis para que ya no dijera más mentiras”, no pretende que se le castigue, sino que, gracias a que enfrenta una situación límite, es forzado a regresar al orden. También muestra la simpatía que siente por el personaje ya que espera que deje de mentir, sin ninguna razón más que por su “propio bien”.

Los niños que intervienen en la sesión, son capaces de orientarse en el texto mediante sus presupuestos, pero también son capaces de matizarlos al considerar las intenciones de los personajes y las circunstancias de cada situación. En este sentido, pueden mirar objetivamente a los personajes y, al mismo tiempo, ponerse, realizativamente, en su lugar. Sin embargo, el adulto que acompañe su lectura debe también engancharse con las razones del texto y no aprovecharlo para dar una “lección” a los niños.

Consideramos que éste tipo de cuestiones son fundamentales para la reflexión educativa. Por un lado, si los niños avanzan en un proceso de desarrollo del criterio moral que va de la heteronomía a la autonomía del juicio, es importante promoverlo. Es decir, que los niños superen las perspectivas fijas iniciales, características del egocentrismo, para abrirse a la diversidad de lo “otro”.

## El que se enoja pierde<sup>5</sup>

Leyenda maya

Hace tiempo vivían tres hermanos huérfanos con su abuelita. Vivían pobres, torciendo hilo. El mayor quiso probar su suerte y salir.

– Voy a buscar trabajo, abuelita.

– Pero, ¿a dónde vas a ir, hijo? Podemos vivir bien, torciendo nuestro hilo.

El muchacho insistió y la viejita no pudo convencerlo; viendo que de cualquier manera se iría, le alistó el bastimento de posol. Y el muchacho se fue.

Caminando, caminando, llegó hasta la casa de un rey. Preguntó si acaso tenían trabajo para él.

– Cómo no, hay varios: chapear el jardín (o sea arreglarlo), trabajar en el huerto o cuidar un chamaquito.

– Escojo cuidar al chamaquito –dijo el muchacho. Se le hizo lo más fácil–. Y ¿cuáles son las condiciones?

– El que se enoje, pierde

– Bueno, está sencillo.

Comenzó a trabajar. En la mañana sacó al niño. A la hora del almuerzo, al chamaquito se le antojó ir al patio y le ordenaron al muchacho –para eso lo estaba cuidando– que lo sacara. Y así, se quedó en ayunas.

Se aguantó: “Al fin al rato corto” pensó. Pero a la hora de la comida, se le antojó al niño de nuevo ir a otra parte y, por acompañarlo, volvió a quedarse sin probar bocado. Tampoco en la noche lo dejó comer el dichoso chamaquito. Y así, cada vez que estaba por sentarse, se quedaba con las ganas. Puso mala cara. El rey le preguntó:

– ¿Qué, estás enojado?

– ¡Cómo quieres que no esté enojado si hace dos días que no como!

– Ah, pues ya perdiste.

Ordenó que lo apresaran, que le cortaran una nalga y que lo echaran a un calabozo.

---

<sup>5</sup> Ramírez, Elisa y Ma. Angela Rodríguez (Recopiladores). Tres enamorados miedosos. Cuentos y narraciones indígenas. Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública, México, 1994

En casa de la abuelita, el segundo hermano empezó con que también él quería salir. Salió y le sucedió lo mismo que al mayor. En la cárcel se encontraron:

– ¿Aquí estás?

– Sí.

– Pues ya somos dos.

El tercer hermano quiso probar fortuna.

– Tengo que ir a ganar dinero, como mis hermanos.

– Si no han regresado menos tú que eres más chico. ¿Vas a dejarme solita?

– Como sea, tengo que buscar mi destino.

Tanto insistió que la abuelita se resignó.

– Ni remedio, si te has de ir, vete –le dijo. Y le preparó sus provisiones como a los otros dos hermanos.

Caminando, caminando, llegó hasta el palacio del rey; también a él le dijeron:

– ¿Quieres chapear el jardín, arreglar el huerto, o cuidar al chiquito?

– Cuidar al chiquito –dijo rápidamente.

Y le dijeron la condición:

– El que se enoja pierde.

– ¿Parejo para todos?

– Parejo.

– Bueno.

Le entregaron al niño, para que se encargara de atenderlo.

– Tienes que darle todo lo que quiera, llevarlo a donde te pida. Que esté contento – le recomendaron.

Al otro día sirvieron el desayuno. No se acababa de sentar cuando el chiquito quiso salir al patio.

– Joven, lleva al niño al patio.

– ¡Cómo no!

Cargó la mesa con todo y comida, agarró al niño y lo sacó al patio, arrastrándolo. Ya en el patio, lo aventó en un rincón y se sentó, sin pena, a desayunar. Acabó, dejó tirados los platos sobre la mesa y, jalando al niño de la oreja, lo llevó de regreso a la casa.



Lo mismo sucedió a la hora de comer, y por la noche.

– Si sigue así nos va a matar al niño –protestó la reina–. Regáñalo.

Mandó llamar al muchacho. Con voz calmada le dijo:

– Mira joven, el chiquito creció muy rápido; yo creo que mejor te vas para la hacienda, allá tenemos muchos peones.

– ¿Qué ya te enojaste rey?

– No, no es eso. El chiquillo ya creció, te digo, y te vas a ir para la hacienda.

Al día siguiente se fue para la hacienda. Allí estaban trabajando todos los peones del rey. En la hacienda había miel, fruta, ganado.

Comenzó a preguntarles a los peones:

– Y a ustedes, ¿les dan miel para comer?

– No.

– Ah, pues traigan sus hachas y vamos a tirar los panales: de ahora en adelante todos van a comer miel.

Los peones obedecieron. Tiraron todas las colmenas y acabaron con la cosecha.

Al otro día volvió a preguntarles el muchacho:

– ¿Qué comen? ¿Les dan carne?

– No.

– Pues de ahora en adelante, todos van a comer carne.

Y ordenó que mataran varias reses.

Al tercer día dijo:

– Si llegara a venir el rey, ni cuenta nos daríamos. Vamos a tumbar unos cuantos árboles para poder ver el camino.

El rey se asomó a la ventana, desde su casa, y sorprendidísimo se dio cuenta de que se podía ver el rancho.

– Ave María, mira nada más lo que hizo ese loco

– No te enojés porque pierdes –le recordó la reina.

Fue hasta el rancho y vio los destrozos que había ordenado su capataz: ya no tenía miel, ni fruta, ni ganado.

– ¿Estás enojado? –le preguntó el muchacho.

– No, no es eso –dijo el rey disimulando su coraje–, pero te vas a venir para la casa, tengo otro trabajo para ti.

– Y ahora, ¿qué haremos? – le preguntó a la reina.

– Vamos a invitarlo a pasear al cenote, y cuando se duerma, lo echamos al agua para deshacernos de él.

– ¿Tú crees?

– Sí, hombre.

El rey mandó traer al muchacho y le ordenó:

– Mañana temprano ensillas tres caballos: uno para la reina, otro para mí y otro para ti; vamos a ir a pasear.

– Se me hace que ya te enojaste por lo del rancho –le dijo el muchacho.

– No, no es eso.

– ¡Menos mal!

Tempranito al día siguiente el muchacho tuvo listos los caballos. Hizo todo al revés, no como le dijeron: él agarró la mejor montura y el mejor animal; al rey y a la reina les dejó unos pencos flacos.

– ¡Este no es mi caballo! –protestó el rey.

– Ya lo sé, pero el tuyo me gustó para montarlo yo. ¿No te enojas, verdad?

– No. ¡Vámonos!

Salieron. Adelante iban los caballos del rey y de la reina; para que se apuraran a caminar el muchacho les pegaba con su cuarta; de paso chicoteaba a los reyes.

– ¡Muchacho, ten mas cuidado!

– ¿Qué, te estás enojando?

– No, pero a ver si tienes más respeto.

– Se me hace que te estás empezando a enojar.

– No...

– Pues apúrense entonces –y más les pegaba.

Llegaron al cenote al atardecer. El rey y la reina estaban molidos: todo el día habían cabalgado, en malas monturas y recibiendo golpes. Se acostaron. La reina se durmió

inmediatamente. Cuando empezó a roncar, el muchacho la pasó a la hamaca que él ocupaba y se cambió a la de la reina. Al rato oyó al rey:

– Despiértate ya se durmió ese tonto.

– ¿Ya? –dijo el maldoso fingiendo la voz.

– Ya.

Descolgaron la hamaca en la oscuridad y la balancearon: una, dos y tres...¡Pram!, cayó al cenote. Se asomaron.

– Señor rey, ¿por qué tiraste a tu mujer al agua?

– ¡Era la reina! ¡Muchacho diablo!

– Pues sí, era ella. ¿Ya te enojaste?

– ¿Y cómo no me había de enojar? Por tu culpa mi hijo casi se queda sin orejas, mi rancho se quedó sin miel, sin fruta y sin reses; me golpeaste todo el día y, para acabar, hiciste que tirara a la reina al cenote. ¡Y quieres que no me enoje!

– ¡Pues ya perdiste!

El rey dejó de ser rey; le dio su corona y todos sus bienes al muchacho, porque le había ganado la apuesta. Cuando regresó al palacio rescató a sus hermanos.

– Ustedes no supieron hacer bien las cosas; pero ahora, somos dueños de todo esto.

Mandaron traer a su abuelita, vivieron muy felices y nunca más volvieron a torcer hilo. Desde entonces supieron muy bien no enojarse, sobre todo los dos que nunca pudieron volver a sentarse a gusto.

\* \* \*

## Sobre un acuerdo estratégico

A partir de estudios previos, realizados en la Unidad de Publicaciones Educativas, hemos visto que en general el ámbito de lo moral y de lo ético no está presente en la discusión que se hace sobre los textos en las aulas escolares. No obstante, como lo muestra esta y otras sesiones derivadas de esta investigación, constituye no sólo un campo de interés para los niños, sino que resulta fundamental en la interpretación y comprensión de los textos y de los personajes: ¿qué hacen? ¿por qué lo hacen? ¿qué problemas enfrentan? ¿cuál es la forma *correcta, buena, justa* de resolverlos? ¿cómo se sienten los personajes cuando les hacen algo injusto? ¿cómo reacciona uno como lector? son algunas de las cuestiones que nos permiten valorar desde la credibilidad del texto hasta la posibilidad de reflexión sobre las vivencias personales y nuestro propio mundo de la vida (cultura y lenguaje). Los textos narrativos, incluso los más fantásticos, ofrecen así una gran diversidad de situaciones que recrean formas de vida, valores, formas de interactuar y sentimientos que enriquecen el horizonte de la reflexión intelectual, expresiva y ética del lector.

\* \* \*

La siguiente secuencia de interacción la llevó a cabo una investigadora con un grupo de seis niños de sexto de primaria. La sesión se divide en dos actividades. La primera consistió en que los niños, organizados en parejas, eligieran un cuento o leyenda del libro *Tres enamorados miedosos*<sup>6</sup> para narrarlo al grupo con sus propias palabras. En este espacio se presenta únicamente la narración que hicieron Martha y Luisa del cuento “El que se enoja pierde”. El resto del grupo no leyó el texto original. La narración no es simplemente un ejercicio de memoria. Implica un proceso de interpretación que comprende una selección particular de la información, del estilo empleado, la organización del discurso y la coherencia interna de los elementos de la trama.

---

<sup>6</sup> Ramírez, Elisa y Ma. Angela Rodríguez (Recopiladores): *Tres enamorados miedosos*. Cuentos y narraciones indígenas. Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública. México, 1994

La segunda actividad es propiamente la discusión sobre el texto narrado. En esta parte el análisis se centra en la valoración que hacen los niños sobre cuestiones de rectitud normativa (correcto - incorrecto) respecto de las acciones de los personajes.

A continuación se presenta el registro de la sesión seguido de el análisis sobre el discurso de rectitud normativa.

### **Narración descriptiva y narración dramatizada**

Investigadora: A ver muchachas ¿ustedes qué cuento nos van a contar?

Luisa: El de la página 11.

Investigadora: Válgame Dios, así les voy a decir yo: les voy a contar el cuento de la página 22.

Martha: “El que se enoja pierde”. Eran tres hermanos que vivían con la abuelita, creo. Ellos trabajaban de enredar hilo. Entonces, un muchacho se fue a trabajar. Se fue al palacio del rey, y le dijo ‘vas a cuidar el jardín o cuidar un chiquillo’. El dijo ‘cuidar al chiquillo’. Y se lo dieron y tenía que cuidarlo, obedecerlo en todo. Le decía: ‘quiero ir acá’ y tenía que ir allá. Apenas el muchacho se había sentado, y el niño ‘quiero ir al jardín’. Pues ni modo, tenía que ir al jardín. Ya iba a sentarse a comer, y... ‘quiero ir al parque’ y el niño no lo dejaba, y entonces llegó el rey y dice ‘¿estás enojado?’  
‘¡Cómo no he de estar...!’ ¡Ah! Porque el rey había dicho que el que se enojaba perdía. ‘¡Cómo no había de estarlo si llevo dos días sin comer!’  
‘Bueno, entonces enciérrenlo, córtenle la nalga (risas) y enciérrenlo y métenlo en el calabozo’. Y luego llegó también el hermano de él y llegó a pedir trabajo y también quiso el chiquillo. Y lo estaba cuidando y apenas iba y se sentaba a comer y le sucede lo mismo que al primero”.

*(Hasta aquí se registra la narración de Martha.)*

Martha reconstruye con acierto y suficiencia los sucesos de la narración. La única modificación en la secuencia es que olvida mencionar, en su momento, la condición que el rey le impone al muchacho. Esto es, que el que se enoja pierde. Sin embargo, pronto requiere traerla a cuento pues esta condición es el núcleo de la trama en tanto que razón de los sucesos.

Martha recurre tanto a la descripción como a los parlamentos para reconstruir la secuencia. Quizá se pueda pensar que imita la construcción del texto, sin embargo, hay varias diferencias que implican una selección y ajuste particulares. Al inicio establece la situación de manera sintética, omite algunos diálogos entre el muchacho y la abuela; que en realidad no son relevantes para entender el conjunto de la trama. Posteriormente, sustenta su narración con parlamentos, la descripción (o narración como tercera persona) se subordina a ellos como medio para enlazarlos de manera coherente.

Resulta interesante que Martha transforma en parlamentos dos fragmentos que aparecen descritos en el texto: “Al chamaquito se le antojó ir al parque y le ordenaron al muchacho que lo sacara. Y así se quedó en ayunas...” es modificado como “Le decía ‘quiero ir acá’ y tenía que ir allá...Apenas el muchacho se había sentado y el niño ‘quiero ir al jardín’ ...”. Después, “(el rey) ordenó que lo apresaran, que le cortaran una nalga y que lo echaran a un calabozo...” se transforma en “Bueno, entonces enciérrenlo, córtense la nalga, y enciérrenlo y métenlo en el calabozo”. En ambos fragmentos, está explícito que se trata de órdenes, lo que justifica el que utilice los verbos en su forma imperativa, que se expresan necesariamente en primera persona y en tiempo presente. De esta manera, la acción de narrar y los sucesos narrados se unifican en un solo tiempo, el presente, lo cual da una sensación de realidad debida a la apariencia de inmediatez y a la fuerza del imperativo. Por otra parte, enfatiza la importancia de estos dos sucesos, que están vinculados por la condición establecida: el que se enoja pierde. Es decir, aparece más justificado el hastío del muchacho con el niño, su enojo, y la crueldad cómica del castigo del rey.

## Narración descriptiva y construcción del discurso

( *Luisa continúa con el relato* )

Luisa: “El tercero era el más listo, porque quería sentarse y salía con todo y la silla y quería la comida y comía en el patio. Luego lo metía de las orejas y la reina dijo que lo iba a dejar sin oreja si seguía así, y entonces él le dijo que mejor se fuera a la hacienda (*la corrige Martha*)... entonces el rey le preguntó si ya se había enojado y dijo que no, que tenía un trabajo para él. Entonces llegó y les dijo a los peones que si les daban miel.

Investigadora: ¿Pero quién decía eso?

Luisa: “El hermano.. que si les daban miel para tomar y le dijeron que no y que si comían carne... que tampoco comían carne. Y les dijo que desde ese día iban a comer miel y carne y estuvo tirando los panales y a matar reses. Luego que iba a cortar unos árboles para ver el camino. Algo así ¿no? Entonces el rey cuando vio eso dijo que se lo iba a llevar al... ¿qué es eso?

Investigadora: Calabozo dicen acá, ¿sí es eso?

Luisa: No, es otra palabra. (*Martha busca en el libro, y la palabra que falta es cenote.*)

Investigadora: ¿Qué es un cenote, a ver? (*no saben y trato de explicar.*)

Luisa: “Y entonces se lo llevaron al cenote y.. ah, pero consiguieron unos caballos, pero el muchacho se llevó el caballo más bonito y dejó a los reyes disgustados. Entonces les dijo que ése era el caballo del rey, que si se había disgustado, entonces le preguntó que si ya se había enojado. Y le dijo que no, pero que les tuviera más respeto. Pues ya se fueron y, según, no estaba enojado pero estaba disimulando. Y ahí le dijo a la reina que se iban a deshacer de él echándolo al lago cuando durmiera, pero oyó y cuando se durmió la reina, porque fue la primera que se durmió, le cambió la hamaca, entonces se la llevaron y la echó al agua. Entonces el rey dijo ‘ay, por tu culpa eché a la reina al agua’. Y ‘¿Ya te enojaste?’ ‘ ¿Cómo no quieres que me enoje si a mi hijo casi lo dejás sin

orejas, me dejaste sin miel y sin reses y luego dejas que eche al agua a la reina...’ ”

*(A lo largo de la narración Luisa se ríe de las travesuras del tercer hermano.*

*Finalmente concluye.)*

A diferencia de Martha, Luisa recurre predominantemente a la descripción de los sucesos. Únicamente al final de la trama, cuando tiran a la reina al cenote, incorpora parlamentos. El efecto que producen los estilos usados por ambas niñas no sólo tiene que ver con los tiempos de los verbos, como ya mencionamos anteriormente, sino con la voz del relato. Por decirlo así, Martha dramatiza su relato puesto que pone a hablar a los personajes. Luisa en cambio, se ajusta más a un modelo descriptivo, que en este caso sirve para referir a acciones realizadas por terceras personas, es decir, predomina el discurso indirecto.

Una segunda diferencia estriba en la construcción del discurso. Martha va lejos en la construcción de la secuencia temporal. A diferencia de Luisa, no abusa ni del “entonces” ni de la conjunción “y” para enlazar las proposiciones. Aun cuando utiliza ambas, es capaz de comenzar una nueva idea o proposición sin requerir un enlace temporal explícito, como si marcara oralmente la puntuación: “...tenía que ir allá. Apenas el muchacho se había sentado, y el niño ‘quiero ir al jardín’. Pues ni modo, tenía que ir al jardín. Ya iba a sentarse a comer...”. El estilo de Martha es elíptico, porque omite enlaces discursivos, sin perder el hilo de la secuencia. De ello resulta un relato más redondo y sutil, pues quedan mejor conjugados el discurso narrativo y los sucesos narrados.

Luisa cambia algunos detalles del relato que no afectan el sentido global de la trama. El más relevante es que es la reina, y no el rey, quien sugiere invitar al muchacho al cenote para deshacerse de él aventándolo al agua. En el texto, el rey pide consejo a la reina cuando descubre los destrozos del muchacho en la hacienda. Lo interesante es que Luisa ajusta algunos detalles para dar coherencia a este pequeño cambio: Luisa relata que es cuando están en el cenote que el rey le dice a la reina que lo van a tirar, pero que el muchacho lo oye. Entonces, cuando se duerme la reina, la cambia a su hamaca y él ocupa la suya. En el



texto, el plan había sido previsto de antemano. El muchacho sospecha algo puesto que el rey asegura no haberse enojado aún. En el cenote cambia a la reina de hamaca. Es entonces cuando, al ocupar la hamaca de la reina, oye que el rey la llama para cumplir el plan.

## **Tenía que desquitarse: Justicia como igualdad**

Investigadora: Ahora vamos a analizar.

*(Como resulta que los niños no prestaron atención a las niñas y viceversa. pido que los cuenten nuevamente para poder analizar a los personajes).*

Investigadora: ... ¿qué piensan del tercer hermano?

Martha: Yo pienso que hizo lo correcto, porque si no se iba a quedar sin comer e iba a ganar el rey.

Luisa: Que era incorrecto (el niño, su educación). Como el niño estaba tan maleducado hacía lo que quería, yo creo que era correcto (lo que hace el muchacho con él).

Alberto: Que los peones comieran miel y carne, que hizo bien porque no les daban de comer carne ni miel.

Martha: Porque quería ganar.

Luisa: Y lo hacía para hacer enojar al rey.

Investigadora: ¿Y que tirara a la reina, qué les pareció?

Luisa: Tenía que desquitarse con el rey, no con la reina.<sup>7</sup>

Martha: Pobre reina.

Investigadora: ¿De quién fue la idea?

Eder: Del rey, yo dije primero. Hizo bien.

Investigadora: ¿Creen que la reina tenía la culpa de algo?

Martha: De aceptar que el niño fuera así.

Alberto: Mal educado. Que no lo cuidaba ella, pagaba para que se lo cuidaran

---

<sup>7</sup> Los niños se guían por la narración en clase, no por el texto

Investigadora: Pero hay veces que tenemos que pagar a alguien para que nos cuide a los niños, porque trabajamos.

Alberto: Pero la reina no trabajaba, ni el rey.

Investigadora: ¿Les pareció justo el final?

Alberto : Sí. Porque el rey los mandaba matar.

*(Contenta y sorprendida por sus argumentos, ya a punto de salir, continúa con sus opiniones sobre el curso.)*

Un acuerdo intersubjetivo sólo puede ser entendido como tal si los participantes comparten con veracidad, hasta donde “saben”, todas las razones y situaciones relevantes para el caso. Además, siempre existe la posibilidad de que, si al menos uno de los participantes lo considerara necesario, se someta a nuevas valoraciones para ajustarlo y renovarlo.

La condición que establece el rey con los tres hermanos -que el que se enoja pierde- se presenta como un acuerdo intersubjetivo. Sin embargo, constituye una trampa o estrategia unilateral del rey, pues oculta o deja implícitas ciertas condiciones, que sabiéndolas él, le permiten prever el fracaso de los hermanos. En este contexto, la condición impuesta funciona como norma que constriñe las acciones de los participantes, pero carece de *rectitud* ética puesto que, al no hacer explícitas las condiciones bajo las que se cumple el acuerdo, uno de los participantes está en clara ventaja sobre los otros.

Convicte decir que, en sí misma, la condición puede ser concebida en dos sentidos, como les sucede a los hermanos. Los dos primeros no suponen que puedan ser sometidos a situaciones en las que *intencionalmente* se provoque su enojo. Y, a la vez, tampoco se dan cuenta de que ellos mismos pueden llegar a provocar con toda intención el enojo del rey, como lo hace el tercer hermano. De hecho, la unilateralidad del acuerdo reside en que el rey deja implícito que va a actuar estratégicamente; lo cual se manifiesta más claramente en que él no esperaba algo equivalente de alguno de los muchachos. El rey no acepta su derrota y lleva la situación al extremo: fuera de los márgenes del convenio, planea una nueva acción estratégica orientada a evadir su derrota -deshacerse del tercer hermano.

Los niños aluden al problema ético que mencionamos, pero no logran situarlo con claridad. Ello se debe a que no les es fácil identificar la diferencia entre la normatividad a que se sujeta este tipo de acuerdos -una apuesta en la que los participantes deciden las condiciones a las que se tendrán que atener- de lo que puede ser considerado como “trampa” o estrategia unilateral. Así, el carácter estratégico de la condición escapa al análisis de los niños, quienes sin embargo, al justificar las acciones del tercer hermano, revelan que perciben una falta de equidad entre los hermanos y el rey.

Martha nos lo descubre cuando valora *moralmente* lo que hace el tercer muchacho “Yo pienso que *hizo lo correcto*, porque si no se iba a quedar sin comer e iba a ganar el rey”. En efecto, en primera instancia el haber seguido la regla en los términos explícitamente acordados lo hubiera llevado, necesariamente, al fracaso. Por su parte, Luisa establece que es con el rey con quien debe *desquitarse*<sup>8</sup>. La palabra expresada, claramente, refiere a la posibilidad de restaurar o recobrar algo que falta o que se ha perdido, lo cual no puede ser otra cosa que una situación de igualdad entre ambas partes. Se trata, como bien dicen, de “ponerse a mano”. Martha también alude a la falta de equidad cuando justifica al tercer hermano con el argumento siguiente: “porque quería ganar”. Es decir, por un lado, que sus acciones se justifican en términos del fin que se pretende alcanzar. Por otro, advierte que también el muchacho debe faltar a ciertos principios éticos (recuérdese que trata mal al hijo del rey) para poder competir con el rey. Ante todo esto, una última justificación la ofrece Alberto: el final es justo “porque el rey los mandaba matar”. En la perspectiva de Alberto están asociados los destinos de los tres hermanos porque, finalmente, frente al rey no se puede ganar si se juega limpio; el rey amenaza la vida y el bienestar. También sugiere que matar es moralmente censurable y, por ende, es preferible y justo (dado que perdió la apuesta) que el rey pierda todos sus bienes.

---

<sup>8</sup> Recuérdese que en el relato de las niñas el rey es quien sugiere tirar al muchacho al cenote. En el texto, es la reina quien se lo propone al rey. Sin embargo, me parece posible que el planteamiento de Luisa, de que el muchacho se desquite con el rey, se justifica en el actuar general del rey y no solo a este último suceso.

Los niños traen a cuento otras argumentaciones morales que habría que distinguir de las anteriores. Las ya mencionadas se orientan a analizar una situación concreta entre personajes particulares. Las otras, en cambio, manifiestan las preocupaciones sociales de los niños en una perspectiva más general. Algunos ejemplos de este tipo de argumentos son los siguientes: A Alberto le parece injusto que los peones no comieran carne ni miel. Martha y Luisa desaprueban la conducta y la educación del niño.

La reflexión que hacen los niños a lo largo de la sesión muestra algunos de los presupuestos éticos y morales con que entran los niños a un texto. Particularmente en los narrativos dado que, al recrear situaciones entre personajes, al lector le salen al paso no sólo la dimensión del mundo objetivo, sino la estética y la moral. Su relevancia reside en que el acto de lectura, en un proceso de ida y vuelta, provee al lector de nuevas informaciones, que se conjugan con sus presupuestos, de manera que éstos últimos son movilizados para actualizarlos y mantenerlos vigentes o renovarlos, conceptualizando de una forma nueva el problema.

## CONCLUSIONES

- En cada una de las sesiones presentadas encontramos que los niños expresan una noción de igualdad particular. Esta concepción caracteriza, en parte, el nivel de desarrollo moral de los niños. Pero, sobre todo, influye en su interpretación sobre el texto, en la mirada posible.

A continuación expongo brevemente como se expresa la noción de igualdad en cada una de las sesiones.

En la sesión con los niños de segundo año, es interesante que en dos momentos se exprese la dificultad para considerar varios aspectos de la situación de manera simultánea: 1) Betsabé supone que se llevan a Rafa a casa de sus abuelos porque ya nació el bebé. Después de que se aclara que todavía no nace, insiste en la misma respuesta. En ese momento no pudo cambiar de perspectiva. 2) Cuando la investigadora pregunta a los niños cómo le pueden hacer los padres cuando tienen varios hijos. Las respuestas de Emmanuel y Leslie son en el mismo sentido: cuidar a uno por uno. No toman en cuenta la simultaneidad de la situación.

En Piaget y Kohlberg el desarrollo moral tiene que ver con un proceso que va de la heteronomía a la autonomía del juicio. Particularmente, Kohlberg enfatiza que se trata de un proceso que implica cambios de perspectiva entre un yo y un tú, hasta la posibilidad de coordinar las diversas perspectivas implicadas en una situación. O también, de coordinar las situaciones contextuales que la matizan. Todo ello supone la posibilidad de realizar operaciones de reversibilidad. En los ejemplos mencionados se muestra su incapacidad para realizar este tipo de operaciones. De ahí que conciban la igualdad sin matices, la cual se expresa como dice Kohlberg en la voz “dar a cada quien lo mismo”.

La concepción de igualdad que tienen los niños da forma a sus interpretaciones. Aun cuando en algunos casos se llegó a manifestar de manera muy clara, constituye parte del transfondo que configura su “mirada” sobre el texto y sobre las experiencias personales que comentaron durante la sesión.

Conviene advertir que para este análisis no nos centramos en las edades de los niños, sino en lo que se expresó en el medio del habla. Debido a que el medio social juega un papel fundamental en el desarrollo, siguiendo a Piaget no nos comprometemos con una edad cronológica, sino más bien encontramos que la secuencia sigue la lógica del desarrollo.

La discusión en torno al *Fantasma Robotortas* muestra a las claras un trato diferenciado para los dos personajes principales: Luis y Gregorio. Sin embargo, ambos cometen “infracciones” o desviaciones de las normas morales. Los niños censuran la amenaza y el

abuso al débil tanto como el robo de las tortas. Es evidente que la simpatía por los personajes matiza sus opiniones, pero qué otra cosa caracteriza mejor una personalidad sino las palabras, acciones e intenciones de los personajes. Las imágenes e ilustraciones apoyan y complementan el texto, reflejando esa personalidad.

La concepción de igualdad que ponen en juego estos niños se distingue de la que mencionamos anteriormente. Los niños que participaron en esta sesión fueron capaces de considerar situaciones que matizan las acciones de los personajes. No se trata de que las “pistas” que da el texto constituyan valores en sí mismos, como la de que la mamá de Luis no le prepare tortas. Son situaciones que matizan y que pueden ser tomadas en cuenta o ser ignoradas. De hecho los niños ni siquiera lo mencionan.

Sin embargo, los rasgos que toman en cuenta y que ayudan a caracterizar la forma en que conciben la relación entre iguales -sanciones por reciprocidad, solidaridad- muestran, como dice Piaget, una concepción de igualdad que supone disociar su punto de vista del de los otros; lo que les permite adquirir cierta capacidad de cooperación. Es decir, de coordinación de perspectivas y de decidir con mayor autonomía, al menos en lo que respecta a la relación entre iguales.

En el caso de los niños de sexto años encontramos otros matices en su concepción de igualdad, los cuales se asemejan más a la noción de equidad. Sus argumentos manifiestan toda una diversidad de consideraciones relativas a la situación particular de cada personaje.

No se trata de castigar sino de restaurar una desigualdad tanto en el trato que se da a los hermanos, a los campesinos o en la forma que se desapruueba la educación del niño.

- Es conveniente considerar que las sesiones son situaciones aisladas que nos imponen ciertos límites en cuanto a las conclusiones que podemos derivar de su análisis. No se trata de obtener un diagnóstico del nivel de desarrollo de los niños puesto que en las secuencias de interacción intervienen varios participantes a la vez. La congruencia se elabora a partir del conjunto de la secuencia. Los planteamientos de Kohlberg y Piaget nos ofrecen un punto de apoyo para comprender el carácter moral de las intervenciones de los niños. Lo que sí encontramos en las sesiones es un paralelismo entre los problemas y aspectos morales elaborados por estos teóricos y las preocupaciones infantiles.

- La lectura de textos diferentes lleva a los lectores a discutir lo que en cada caso les resulta relevante. De la misma manera, un mismo texto es distinto para diferentes lectores. Por lo cual, no es posible hacer generalizaciones sobre los asuntos que podrían ser abordados en diferentes momentos. No obstante, consideramos que podría ser de interés para el psicólogo y otros especialistas indagar las diferencias en la interpretación a partir de un mismo texto.

- Uno de los aspectos relevantes del estudio se vincula a la formación del juicio moral en la escuela. Sabemos que los programas promueven los valores de solidaridad, democracia y justicia y que para lograrlo conciben la necesidad de crear vivencias coherentes con estos en oposición a la inductación. En este sentido, el estudio muestra un conjunto de situaciones



en las que no estaba previsto de antemano abordar conflictos morales y ello permitió que se expresaran con espontaneidad y veracidad los juicios de los participantes.

Por otro lado, sugiere que la investigación sobre cuestiones morales en aulas escolares permitiría prever los límites y alcances de la educación valoral. Si ya se ha reconocido que las experiencias concretas son fundamentales para esta formación, ahora es necesario analizar los valores que efectivamente reproducen las prácticas vigentes.

- Las interacciones comunicativas en el aula llevan aparejada una forma ética que ya describimos en otro momento: son teleológicas, unilaterales e inhiben la participación de los alumnos. Las sesiones realizadas muestran, a grandes rasgos, que es posible fomentar la participación de los niños. El adulto o el maestro ocupa un lugar central como organizador y conductor pero puede invertir la lógica y ser él quien, cuando corresponda, intente seguir la ruta de los alumnos, darle fuerza y resignificarla.

- Formar alumnos con mirada crítica y capaces de sustentar sus posturas mediante la argumentación requiere formas de interacción más horizontales que, en principio, le permitan expresarse abiertamente, incluso antes de poder pedirle que lo haga con “claridad, coherencia y sencillez”.

- En psicología no es nuevo el interés por el lenguaje. Sin embargo, el giro lingüístico ha replanteado la labor del psicólogo y le ofrece nuevas y múltiples formas de *escuchar* el

habla y el lenguaje. Es posible, como advierte Geertz, que el interés por el lenguaje y la pragmática, entre otras, se convierta en una moda y que desde ahí se intente explicar todo tipo de problemática social. La insistencia me parece pertinente como medio para concederle, por fin, una dignidad propia al habla y resituar el lugar de la observación, que sin duda también lo tiene.

- En el estudio se entrecruzan, al menos, tres campos de saber que posibilitan una mirada más amplia del problema que nos planteamos: el campo de la comunicación, el de la lectura y el del desarrollo del criterio moral. La posible relevancia de este hecho reside en que el psicólogo que labora en ámbitos sociales, como es la escuela, requiere una perspectiva multidisciplinaria para abordar las problemáticas que se le presentan.

- Las sesiones de interacción contienen una gran cantidad de datos, información y aspectos que son susceptibles de diferentes miradas. Los análisis suponen una elección particular de lo que se va a analizar y de los apoyos teóricos y metodológicos empleados para hacerlo. No son los únicos.

- Esta experiencia, en su carácter de búsqueda a varios niveles -de perspectiva teórica, metodológica y práctica- nos plantea nuevas interrogantes y el deseo de buscar mayor rigor y precisión metodológica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Marta y Rodríguez, Pedro G. : *Dotación de acervos bibliográficos a las escuelas primarias. Reflexiones y propuestas*, Documento presentado en la reunión de CERLAC, Santa Fé de Bogotá, Colombia, Documento Interno de la Unidad de Publicaciones Educativas, México, 1993.
- Austin, J.L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Editorial Paidós, España, 1990.
- Belinchón, Mercedes, Riviere Ángel e Igoa José Manuel: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Editorial Trotta, España, 1992.
- Candela, M. Ma Antonia: *Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria*, Documento DIE 21, CINVESTAV, 1991, pp.5-21.
- : Argumentación y conocimiento científico escolar. En : *La construcción del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*. CINVESTAV, IPN. Documento DIE 33A. México, 1994.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky Ana: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México, 1991.
- Ferrero, Emilia y Beatriz Rodríguez: *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. CINVESTAV, México, 1994.
- Gadamer, Hanz-Georg: *Verdad y método*. Tomos II. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1993.
- Geetz, Clifford: *La interpretación de las culturas*, Gedisa, España, 1995.

- Habermas, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Editorial Taurus, España, 1989.
- \_ : *Pensamiento postmetafísico*. Editorial Taurus, España, 1990.
- : *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós, España, 1991.
- : *Conciencia moral y acción comunicativa*, Ediciones Península, Barcelona, 1985.
- Hollinger, Robert: *Hermeneutics and Praxis*. Editorial University of Notre Dame press, Estados Unidos de América, 1985.
- Levin, David Michael: *Modernity and the hegemony of vision*, University of California Press, United States of America, 1993.
- López de la Vieja M. Teresa: *Figuras del logos. Entre la literatura y la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- Mead, G.H. : *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Editorial Paidós, México, 1990.
- Piaget, Jean : : *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio de la lógica del niño (I)*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1977.
- : *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio de la lógica del niño (II)*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1977.
- \_ : *El criterio moral en el niño*. Editorial Roca, México, 1995.
- \_ : *Estudios de psicología genética*. Editorial Emcece, Argentina, 1992.
- \_ : *La epistemología genética*. Editorial Debate, Madrid, 1996.
- Ricoeur, Paul: *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Editorial Siglo veintiuno, España, 1995.

- Rodríguez, Pedro G. *Historia y políticas del Proyecto Rincones de Lectura*, Documento interno UPE, México, 1994.
- Rueda Beltrán, Mario, Delgado Ballesteros. Gabriela y Jacobo Zardel: *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y programa* Universidad Nacional Autónoma de México y The University of New México, Publicaciones Cise, México, 1994
- Savater, Fernando: *Ética para amador*, Ariel, México, 1996.
- : *Sobre vivir*, Ariel, México, 1994.
- Schnewly, Bernard: *Le langage écrit chez l' enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Editorial Delachaux & Niestle, Paris, 1988.
- Searle, John: *Actos de habla*. Editorial Catedra, Madrid, 1990.
- Simone, Raffaele: *Diario lingüístico de una niña ¿Qué quiere decir Maistock?* Editorial Gedisa, España, 1992.
- Vygotsky, Lev S.: *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Quinto sol, México, 1992.