



Universidad del País Vasco (UPV-EHU)
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación
Departamento de Sociología II

La construcción narrativa de la ética.

Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil

Tesis doctoral de:

GARBIÑE SALABERRIA AREITIO

Dirigida por:

Dr. BENJAMIN TEJERINA MONTAÑA

Leioa, abril de 2011

“Las palabras van cobrando, una a una, su lugar dentro de mi corazón. Es una sensación extraña. Imágenes que trascienden su propio significado se van poniendo en pie, como dibujos recortables, y empiezan a caminar por sí mismas.”

(Murakami, H. Kafka en la orilla)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. LA SOCIALIZACION MORAL DEL NIÑO	09
1.1. INTRODUCCIÓN	11
1.2. LA TEORÍA SOCIOCOGNITIVA DE PIAGET: EL DESARROLLO DE LOS ESTADIOS SOCIOCOGNITIVOS Y MORALES.....	16
1.3. KOHLBERG: LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL.....	27
1.4. LA CRÍTICA A LAS TEORÍAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS DE PIAGET Y KOHLBERG: GILLIGAN Y LA TEORÍA DE LA DIFERENCIA	33
1.5. LA NARRATIVA Y LA ÉTICA	40
2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ÉTICA Y NARRATIVA	47
2.1. INTRODUCCIÓN	49
2.2. CONTEXTO EDUCATIVO	54
2.3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	60
2.4. METODOLOGÍA.....	64
2.4.1. Proceso de selección y categorización de valores	72
2.5. MARCO CONCEPTUAL DE LOS VALORES	83
2.5.1. Concepto de valor	83
2.5.2. Proceso de conceptualización de los valores	85
2.5.3. Definición y descriptores de valor.....	86
2.5.3.1. Alegría	86
2.5.3.2. Amistad.....	86
2.5.3.3. Afán de superación o motivación de logro	87
2.5.3.4. Autoestima.....	87
2.5.3.5. Autoexigencia	88
2.5.3.6. Autonomía personal.....	88
2.5.3.7. Cooperación.....	89
2.5.3.8. Diálogo	89
2.5.3.9. Igualdad	90
2.5.3.10. Justicia	90
2.5.3.11. Lealtad	91
2.5.3.12. Libertad.....	91
2.5.3.13. Paz	92

2.5.3.14. Respeto	92
2.5.3.15. Responsabilidad.....	93
2.5.3.16. Solidaridad.....	93
2.5.3.17. Tolerancia	94
2.6. CATEGORIZACIÓN DE GRUPOS DE VALORES	94
2.7. CONTEXTO SOCIAL DE LOS VALORES.....	96
2.8. CATEGORIZACIÓN DE ELEMENTOS ÉTICOS Y DISEÑO DE MATRICES.....	100
2.8.1. Matriz I: Categorización de campos de problematización moral.	103
2.8.2. Matriz II: Categorización de los modos de elección de valores	108
2.8.3. Matriz III: Categorización de los motivos para la acción moral	109
2.8.4. Matriz IV: Categorización de las imágenes del mundo.....	119
2.8.5. Matriz V: Categorización de las aspiraciones éticas.	124
2.8.6. Matriz VI: Categorización de los valores	125
2.9. DISEÑO DE LA MUESTRA DE CENTROS DE ENSEÑANZA	127
2.10. DISEÑO DE LA MUESTRA DEL CORPUS NARRATIVO	133
3. LA CARACTERIZACIÓN DE LA ÉTICA EN LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL.....	139
3.1. LOS VALORES	143
3.1.1. Alegría	146
3.1.2. Afán de superación	149
3.1.3. Amistad.....	152
3.1.4. Autoestima.....	154
3.1.5. Autoexigencia.....	157
3.1.6. Autonomía personal.....	158
3.1.7. Cooperación.....	162
3.1.8. Diálogo	165
3.1.9. Igualdad	168
3.1.10. Justicia	171
3.1.11. Lealtad	175
3.1.12. Libertad.....	178
3.1.13. Paz	181
3.1.14. Respeto	185
3.1.15. Responsabilidad.....	188
3.1.16. Solidaridad.....	191
3.1.17. Tolerancia	194
3.1.18. Los valores y los contextos de interacción	199
3.1.19. Los valores y sus categorías	204
3.2. LAS PROBLEMÁTICAS MORALES.....	207
3.2.1. Conocimiento de sí mismo/identidad	210
3.2.2. Relación con iguales.....	217

3.2.3. Relación familiar	222
3.2.4. Relación con otras generaciones.....	230
3.3. LOS MODOS DE ELECCIÓN DE VALORES	232
3.3.1. Autoridad.....	233
3.3.2. Deducción.....	234
3.3.3. Experiencia.....	236
3.3.4. Emoción.....	237
3.3.5. Intuición.....	240
3.3.6. Ciencia.....	240
3.4. LOS MOTIVOS PARA LA ACCIÓN MORAL	241
3.4.1. Evitación del castigo.....	242
3.4.2. Razonamiento hedonista.....	243
3.4.3. Razonamiento orientado a las necesidades del otro	245
3.4.4. Razonamiento estereotipado.....	248
3.4.5. Razonamiento de orientación interpersonal	250
3.4.6. Razonamiento de orientación empática o transicional	250
3.4.7. Razonamiento de orientación internalizada.....	252
3.5. LAS IMÁGENES DEL MUNDO	254
3.5.1. Descriptivas	255
3.5.1.1. El mundo	255
3.5.1.2. La realidad	258
3.5.1.3. Sujetos	261
3.5.2. Prácticas.....	266
3.5.3. Valorativas.....	269
3.5.4. Prospectivas.....	271
3.5.4.1. Miedos	272
3.5.4.2. Esperanzas	274
3.5.4.3. Deseos.....	275
3.5.4.4. Metas	278
3.6. LAS ASPIRACIONES ÉTICAS.....	278
4. CONCLUSIONES	281
5. BIBLIOGRAFÍA	295
6. ANEXOS	313
Anexo 1. <i>Los 25 aspectos del Aspect Scoring (1958)</i>	315
Anexo 2. <i>Los seis estadios del juicio moral según Kohlberg</i>	316
Anexo 3. <i>Ficha de lectura</i>	322
Anexo 4. <i>Relación total de libros de lectura prescritos en Primaria</i>	324
Anexo 5. <i>Relación total de libros de lectura prescritos en la ESO</i>	338
Anexo 6. <i>Relación de títulos y autores de Primaria</i>	347

Anexo 7. <i>Relación de títulos y autores de ESO</i>	351
Anexo 8. <i>Corpus narrativo de Primaria</i>	354
Anexo 9. <i>Corpus narrativo de ESO</i>	357

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. <i>Estadios de desarrollo orgánico, cognitivo, afectivo y moral</i>	23
Cuadro 2. <i>Las bases de la autodefinición femenina y masculina según Gilligan</i>	35
Cuadro 3. <i>Estadios del juicio moral de las mujeres</i>	38
Cuadro 4. <i>Las etapas del análisis de contenido</i>	65
Cuadro 5. <i>Valores inferidos en Primaria y ESO</i>	74
Cuadro 6. <i>Propuestas pedagógicas: relación de valores</i>	79
Cuadro 7. <i>Composición de la muestra de valores de la investigación.</i>	82
Cuadro 8. <i>Categorías de valores</i>	95
Cuadro 9. <i>Ámbitos y valores</i>	98
Cuadro 10. <i>Valores postmodernos y modernos</i>	98
Cuadro 11. <i>Matriz I. Problemáticas morales</i>	104
Cuadro 12. <i>Matriz II. Modos de elección de valores</i>	109
Cuadro 14. <i>Matriz III: Motivos para la acción moral</i>	117
Cuadro 15. <i>Matriz IV. Imágenes del mundo</i>	124
Cuadro 16. <i>Matriz V. Aspiraciones éticas</i>	125
Cuadro 17. <i>Matriz VI. Categorización de los valores</i>	126
Cuadro 18. <i>Perfil axiológico inferido según el nivel de enseñanza</i>	198

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Escala de justicia</i>	26
Gráfico 2. <i>Unidades de observación</i>	66
Gráfico 3. <i>Estructura metodológica general de la investigación</i>	68
Gráfico 4. <i>Estructura metodológica. Construcción de la muestra de valores</i>	1
Gráfico 5. <i>Estructura metodológica. Construcción del corpus narrativo</i>	70
Gráfico 6. <i>Estructura metodológica. Construcción ética de la narrativa</i>	71
Gráfico 7. <i>Proceso de selección y categorización de valores</i>	73
Gráfico 9. <i>Categorización de elementos éticos y diseño de matrices</i>	102
Gráfico 10. <i>Estructura de la investigación empírica: composición de la muestra de centros</i>	132
Gráfico 11. <i>Estructura de la investigación empírica: muestra de centros y corpus narrativo</i>	137
Gráfico 12. <i>Distribución de los elementos éticos según nivel de enseñanza (%)</i>	142
Gráfico 13. <i>Distribución de los valores según el nivel de enseñanza (%)</i>	145
Gráfico 14. <i>Distribución del valor alegría según el nivel de enseñanza (%)</i>	147
Gráfico 15. <i>Distribución del valor afán de superación según nivel de enseñanza (%)</i>	150
Gráfico 16. <i>Distribución del valor amistad según nivel de enseñanza (%)</i>	152
Gráfico 17. <i>Distribución del valor autoestima según nivel de enseñanza (%)</i>	155
Gráfico 18. <i>Distribución del valor autoexigencia en la ESO (%)</i>	157
Gráfico 19. <i>Distribución del valor autonomía personal según nivel de enseñanza (%)</i>	159
Gráfico 20. <i>Distribución del valor cooperación según nivel de enseñanza (%)</i>	163
Gráfico 21. <i>Distribución del valor diálogo según nivel de enseñanza (%)</i>	166
Gráfico 22. <i>Distribución del valor igualdad según nivel de enseñanza (%)</i>	169
Gráfico 23. <i>Distribución del valor justicia según nivel de enseñanza (%)</i>	171
Gráfico 24. <i>Distribución del valor lealtad según nivel de enseñanza (%)</i>	175
Gráfico 25. <i>Distribución del valor libertad según nivel de enseñanza (%)</i>	179
Gráfico 26. <i>Distribución del valor paz según nivel de enseñanza (%)</i>	182
Gráfico 27. <i>Distribución del valor respeto según nivel de enseñanza (%)</i>	186
Gráfico 28. <i>Distribución del valor responsabilidad según nivel de enseñanza (%)</i>	189
Gráfico 29. <i>Distribución del valor solidaridad según nivel de enseñanza (%)</i>	192
Gráfico 30. <i>Distribución del valor tolerancia según nivel de enseñanza (%)</i>	195
Gráfico 31. <i>Distribución de las problemáticas morales por contextos de interacción según nivel de enseñanza (%)</i>	207
Gráfico 32. <i>Las problemáticas morales por contextos de interacción</i>	209
Gráfico 33. <i>Distribución de los modos de elección de valores según nivel de enseñanza (%)</i>	232
Gráfico 34. <i>Distribución de los motivos para la acción moral según nivel de enseñanza (%)*</i>	242
Gráfico 35. <i>Distribución de las imágenes del mundo según nivel de enseñanza (%)*</i>	255
Gráfico 36. <i>Distribución de las aspiraciones éticas por niveles de enseñanza y contextos de interacción (%)</i>	279

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Composición de la muestra por Comunidades Autónomas</i>	131
Tabla 2. <i>Composición empírica del corpus narrativo de Primaria y ESO</i>	135
Tabla 3. <i>Distribución de frecuencias en el corpus narrativo de Primaria</i>	135
Tabla 4 <i>Distribución de frecuencias en el corpus narrativo de ESO</i>	136
Tabla 5. <i>Distribución de valores por contextos de interacción según nivel de enseñanza (%)</i>	199
Tabla 6. <i>Distribución de las categorías de valores según el nivel de enseñanza (%)</i>	205

PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Esta investigación tiene como propósito hacer visibles las relaciones entre los recursos éticos y el discurso narrativo para mostrar la contribución de la literatura a la formación de la conciencia ética de la comunidad lectora desde una perspectiva teórica y empírica.

El interés por el tema empezó a tomar cuerpo hace varios años como resultado de la reflexión y análisis crítico que acompañan a mi experiencia como escritora, socióloga y docente. Al deseo de conjugar estas facetas se unió la realidad del cambio social de los valores. El desarrollo del proyecto no hubiera sido posible sin el asesoramiento y apoyo incondicional de mi director de tesis Benjamín Tejerina. Además de aconsejarme con profesionalidad, generosidad y sabiduría, siempre supo transmitirme una plena confianza en mi trabajo.

Por supuesto, investigar y después contarlo, es una experiencia extraordinaria y agotadora. Tanto el investigador como el entorno se ponen a prueba. Se convive con unas exigencias que reducen bastante la disponibilidad, y con una organización vital que implica a los demás. Para lograr conciliar este conjunto de variables, además del esfuerzo personal se necesita de la complicidad de otras personas. Quiero agradecerles la ayuda y el apoyo que me han prestado. A mi familia, en especial a Eider y Jaime, a Asun, Arantza, Jon, Iratxe, Javier, Xabier, Maite, Aitor, Borja e Isabel. A mis amigas y amigos que siempre me dan lo mejor de sí mismos. A Amaia Izaola que atendió mis dudas generosamente. Para todos, mi amor y mi gratitud.

Merecen una mención especial los docentes que colaboraron desinteresadamente en la investigación facilitando los datos solicitados, las editoriales Alfaguara y Anaya que me proporcionaron todos los textos que les pedí y el personal de las bibliotecas, donde he pasado tanto tiempo, porque hicieron que me sintiera como en casa. Gracias.

Y para los amantes de la literatura y de las investigaciones que desbrozan los caminos... El gozo del descubrimiento de lo que aún no era.

INTRODUCCIÓN

La narrativa, como afirma R. Barthes, no sólo es un modo de pensar la literatura, también es un modo de pensar la vida, históricamente concreta y socialmente construida. Las experiencias narradas comunican una cosmovisión con significación social. En ese sentido, su universo imaginario pone de manifiesto las estructuras categoriales del sujeto colectivo. A su capacidad para producir significados sociohistóricos y existenciales, de sentido y de identidad, se añade la posibilidad de explorar y expresar los sentidos de la existencia de una forma significativa.

El lector, de manera figurada, participa de las experiencias del otro literario a través de los personajes implicados en la ficción que le facilitan una gama de experiencias relacionadas con la subjetividad, el conflicto, la relación con el otro, la diversidad, la motivación, la elección y otros muchos aspectos significativos de la vida.

Son una fuente de marcos de experiencias vitales diferenciados que intervienen en la formación del lector proporcionándole ciertas dosis de conocimiento normativo orientador del comportamiento, temáticas prioritarias en el proceso de elaboración de la realidad, cuestiones vitales relevantes (individuales y sociales) sometidas a exploración y clarificación, algunos criterios de respuesta socialmente deseables y modelos culturales que los adultos transmiten a las nuevas generaciones.

Para el lector, el encuentro de ficción y realidad, siempre que amplíe la percepción con propuestas significativas, representa la oportunidad de conectar con otras experiencias (narradas literariamente) que contribuyen a enriquecer su horizonte vital, su capacidad de razonamiento y de pensamiento crítico.

Ahora bien, en la sociedad actual, el papel de la lectura y, por ende, de la literatura ha cambiado. El acceso de la población a la educación y a la diversidad de construcciones culturales existentes le ha restado significación social, en la medida en que ya no es el principal cauce para encontrar un plus de sentido a la vida y de respuestas a los grandes enigmas humanos. El nuevo modelo surgido implica la integración en un coro de voces en el que el protagonismo se comparte y el papel de “otro significativo” se modifica. Aún así, *“el libro es el producto cultural más demandado y, la lectura, se encuentra entre las actividades culturales más practicadas”* (Sánchez Tenorio, 2008:63).

En este contexto, el fomento de la lectura tiene el rango de objetivo estratégico en el sistema educativo como instrumento de construcción de saber y de desarrollo humano y cultural. La Ley Orgánica de Educación [LOE 2006] y otras disposiciones normativas, como el decreto de enseñanzas mínimas, convierten a la lectura en uno de los indicadores primordiales para lograr una enseñanza de calidad.

Simultáneamente, el sistema educativo se ha visto también afectado por el proceso social de cambio en los sistemas de valores y por la reflexión generada en torno a la contribución de la enseñanza a la formación ética del alumnado en un marco social complejo, multicultural, pluralista, tecnológico, postmaterial y globalizado. Esta composición sociológica tiene su homólogo en la narrativa actual basada en diferentes éticas o pluralidades de conciencia que dan voz a una realidad pluridimensional.

Para la Sociología, la transformación en la percepción de los valores, el análisis de la configuración a través del proceso de socialización y de las variaciones producidas en el universo axiológico son objeto de interés desde sus orígenes y con mayor énfasis en las últimas décadas. En el campo de los valores, Inglehart, ha relacionado el cambio social acelerado con la aparición de nuevas tendencias en el sistema de valores de las sociedades desarrolladas actuales caracterizadas, a grandes rasgos, por la denominada “crisis de valores” y la evolución desde una cultura materialista hacia una cultura postmaterialista que prioriza la ética de la autorrealización, la satisfacción de necesidades sociales y la calidad de vida.

La investigación se enmarca en estas coordenadas. Para el científico social, el análisis de la construcción narrativa de la ética ofrece la oportunidad de contrastar teorías existentes, producir nuevas aportaciones teóricas y actualizar instrumentos analíticos que desvelen procesos de construcción simbólica de la realidad para conocer más exhaustivamente los procesos de producción y reproducción cultural, así como del fenómeno literario y su contribución a la formación de la conciencia ética de los destinatarios.

La tesis que se mantendrá es que la literatura infantil y juvenil está constituida axiológicamente, además de literaria y estéticamente. Su universo narrativo contiene de manera implícita, “axiología invisible”, unas propuestas éticas que entran a formar parte de la educación y de la transmisión de modelos culturales a los lectores, que

evolucionan en diversidad y complejidad ética en función de la edad y, por tanto, de la competencia moral del destinatario. Además, se pretende analizar si este universo narrativo se presenta en consonancia con el proceso de cambio de valores de la sociedad postindustrial y democrática contemporánea.

El interés teórico radica en entender la socialización, en cuanto a la adquisición de valores y de otros referentes éticos y culturales, a partir de elementos poco visibles como son los entramados del discurso ético subyacente en la narrativa propuesta por el sistema educativo. Desde el punto de vista práctico, se trata de analizar determinadas experiencias que facilita el sistema de categorías de la narrativa, desde situaciones específicas, en concreto la lectura durante la socialización, como modo de adquisición de conocimiento y de realidad social construida.

En la investigación se proponen dos objetivos principales. En primer lugar, analizar la configuración narrativa de la ética en un corpus de libros de lectura obligatoria de narrativa infantil y juvenil, prescritos en el sistema educativo español, en Primaria (2º y 3º ciclo) y en la ESO. En esta primera fase topamos con varias dificultades añadidas, pero la más relevante de todas ellas fue la carencia de investigaciones o estudios que hubieran delimitado, conceptual y metodológicamente, cuáles son los elementos constitutivos de la ética en el discurso narrativo. Por ello, ha sido necesario desarrollar un proceso de acotación y objetivación, tomando en consideración diversas fuentes teóricas, parciales, dispersas y especializadas que junto con las aportaciones propias, sirvieron de base para realizar el proceso global de conceptualización, de identificación de indicadores y de su operacionalización. La configuración final de la ética en la narrativa la caracterizamos con seis elementos principales: los valores, las problemáticas morales, los sistemas de elección de valores, los motivos para la acción moral, las imágenes del mundo y las aspiraciones éticas, que a su vez son desglosados en indicadores.

En segundo lugar, se planteó como objetivo elaborar un modelo de análisis para detectar e investigar, de forma rigurosa y válida, los elementos constitutivos de la ética en la narrativa infantil y juvenil. Para poder analizarlos era necesario combinar dos métodos de investigación: cuantitativo y cualitativo. Las técnicas de análisis cuantitativo se aplicaron en la elaboración de la muestra de centros de enseñanza a nivel estatal, en la composición del corpus narrativo y en el tratamiento informático de los

datos obtenidos con el programa MAXqda. Las técnicas de análisis cualitativo se observaron desde los criterios pautados por el análisis de contenido, en primer lugar, para categorizar los elementos éticos y diseñar las matrices con el fin de extraer información de los textos a partir de la ficha de lectura y, en segundo lugar, para interpretar las inferencias resultantes.

El ámbito de análisis de nuestra investigación es el estado español y, en concreto, los centros escolares de segundo y tercer ciclo de Primaria y ESO, públicos y privados concertados. El proceso empírico de construcción de la muestra no probabilística de centros de enseñanza se realizó por Comunidades Autónomas, tomando como fuente el censo elaborado por el Ministerio de Educación. La muestra aleatoria consta de 50 centros y una muestra de sustitución de 28 centros.

La construcción del corpus narrativo se ha elaborado con una selección de los libros de lectura obligatorios prescritos por el profesorado en la asignatura de Lengua Castellana, basada en los datos proporcionados por los centros integrantes de la muestra. El corpus narrativo, en función de las frecuencias obtenidas, se formó con un total de 80 títulos, de los cuales 51 pertenecen a Primaria y 29 a la ESO.

El estudio realizado sobre la construcción narrativa de la ética se presenta estructurado en tres partes: la primera, denominada “La socialización moral del niño”, expone los aspectos más relevantes del proceso socializador. La segunda, designada “El desarrollo de la investigación: ética y narrativa”, expone y justifica el proceso teórico y metodológico empleado. La tercera parte, titulada “La caracterización de la ética en la narrativa infantil y juvenil”, describe e interpreta los datos obtenidos del corpus narrativo por niveles educativos, Primaria y ESO.

En el primer capítulo se realiza un análisis de la socialización centrándonos en la explicación sociológica del proceso de adquisición de valores en la infancia y en la adolescencia. A continuación, se analiza el desarrollo moral desde tres enfoques teóricos: sociocognitivo (Piaget), de desarrollo moral (Kohlberg) y de la diferencia (Gilligan). Sus aportaciones nos interesan porque ponen de manifiesto el cambio de actitud, principalmente en el transcurso de la infancia y adolescencia, hacia las normas que orientan el comportamiento y fundamentan los juicios morales, la transformación de las relaciones sociales, la secuencia de moralidades cualitativamente diferentes y la

progresión de la moralidad heterónoma a la moralidad autónoma. Para finalizar se reflexiona sobre las relaciones entre la narrativa y la ética, así como sus contribuciones a la comprensión de la moralidad.

En el segundo capítulo presentamos el proceso de diseño y desarrollo de la investigación, teórico y analítico, en el que se aborda el problema a investigar, se definen los conceptos y se formulan las hipótesis y los objetivos. Se inicia con una reflexión sobre la literatura y la sociedad que sitúa a la narrativa en el contexto educativo y axiológico actual. Sobre estos planteamientos se traza el proceso de selección, composición de la muestra, conceptualización, elaboración de descriptores y categorización de los valores desde tres fuentes básicas: la LOGSE, la LODE y un conjunto de ocho propuestas éticas vinculadas a la educación. Posteriormente, se describe la categorización y la construcción de matrices de los cinco elementos éticos restantes que según nuestra investigación configuran el universo ético de la narrativa.

El proceso de selección y categorización de valores describe las etapas y criterios utilizados en la composición de la muestra de valores, y en la conceptualización y categorización de los diecisiete valores seleccionados. Diez son específicos, inferidos de los objetivos de Primaria y ESO: autonomía personal, autoexigencia, autoestima, afán de superación, cooperación, igualdad, respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia. Siete son valores básicos o universales: alegría, amistad/amor, diálogo, justicia, lealtad, libertad y paz, seleccionados de un conjunto de propuestas éticas.

La categorización de los elementos éticos muestra el fundamento teórico y metodológico que sostiene el conjunto de dimensiones axiológicas consideradas en la investigación como constitutivas del entramado ético narrativo, y su operacionalización en cinco matrices: campos de problematización moral, modos de elección de valores, motivos para la acción moral, imágenes del mundo y aspiraciones éticas.

La categorización de las problemáticas morales contempla como unidades de registro cuatro contextos de interacción: el conocimiento de sí mismo/identidad, la relación con iguales (grupo de pares), la relación familiar (padres, hermanos) y la relación con otras generaciones.

Los modos de elección de valores se han categorizado según las seis modalidades definidas en la clasificación de Lewis: autoridad, lógica/pensamiento deductivo, experiencia, emoción, intuición y ciencia.

La categorización de los motivos para la acción moral, basada en el modelo de razonamiento prosocial se ha estructurado en torno a siete razonamientos: evitación del castigo, razonamiento hedonista, razonamiento orientado a las necesidades del otro, razonamiento estereotipado, razonamiento de orientación empática o transicional y razonamiento de orientación internalizada.

La categorización de las imágenes del mundo se ha realizado en función de su naturaleza descriptiva referida al mundo, a la realidad, a los sujetos; a su naturaleza práctica, expresada en forma de instrucciones o criterios sobre cómo hacer las cosas; a su naturaleza valorativa, en cuanto al modo correcto de actuar, y a su naturaleza prospectiva, como configuradora de miedos, esperanzas/deseos y metas/ambiciones.

Las aspiraciones éticas se han categorizado en cuatro ámbitos de representación: la identidad (yo), la relación con iguales (grupo de pares), la relación familiar y la relación con otras generaciones.

Las exigencias empíricas de la investigación determinaron la justificación del proceso metodológico observado en la elaboración de la muestra de centros de enseñanza del estado español por comunidades autónomas, y en la constitución del corpus narrativo, basado en los títulos de lectura obligatoria, prescritos en la muestra de centros, y su contribución a la obtención de resultados relevantes de las relaciones entre la narrativa y la ética.

En el tercer capítulo se aborda la caracterización de la ética en la narrativa infantil y juvenil. Para el tratamiento y el posterior análisis de los datos se ha utilizado el programa informático para investigaciones sociales de contenidos textuales MAXqda. El tratamiento de los datos se realiza con formato RTF (Rich Text Format). La exploración y el análisis de los textos se aborda desde una sistemática fundamentada a priori en el marco conceptual, en los objetivos y en las matrices construidas para la investigación que permite realizar varias operaciones analíticas: la importación de segmentos de textos codificados organizados según el sistema de códigos jerárquicos; la definición de unidades de texto codificadas y la adjudicación de puntuación de peso a los segmentos de texto para conocer su relevancia en la investigación; la selección de palabras o términos y su inserción en el sistema de códigos creado, y la adjudicación de variables a los textos.

Se establecieron un total de ciento dieciocho códigos. El proceso de recogida y tratamiento de los datos para su análisis posterior se desarrolla en dos fases:

- 1) En primer lugar, la codificación de los textos, identificando y diferenciando las unidades de significado (segmentación) en función de un sistema de categorías basado en las matrices construidas. Abarca la separación en unidades, la clasificación de las unidades de texto, la síntesis y el agrupamiento.
- 2) En segundo lugar, la segmentación de los textos que componen el corpus narrativo y que aluden a los códigos establecidos.

En el proceso de codificación y segmentación de los textos se han observado los criterios de exhaustividad, exclusión mutua, principio clasificatorio único, ser susceptibles de medición y tratamiento cuantitativo (Kalinguer, 1985) con el propósito de dotar al proceso de fiabilidad, definición operativa de las categorías inteligibles, y de pertinencia, relevantes y adecuadas al análisis de contenido a realizar en la investigación. La observación de estos criterios, además de posibilitar la elaboración conceptual y teórica, y la comprobación de hipótesis, minimiza la limitación analítica que implica la descontextualización y la fragmentación de los textos narrativos.

Los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos se presentan y se interpretan en los dos niveles educativos, Primaria (2º y 3º ciclo) y ESO, destacando tendencias y diferencias significativas en función de los seis elementos éticos pautados en la investigación:

a) Los *valores* seleccionados: alegría, afán de superación, amistad, autoestima, autoexigencia, autonomía personal, cooperación, diálogo, igualdad, justicia, lealtad, libertad, paz, respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia. Los valores se analizan individualmente por niveles educativos, según los contextos de interacción definidos en la investigación: conocimiento de sí mismo/identidad, relación con iguales, relación familiar y relación con otras generaciones, y por categorías (afectivos, de desarrollo o referidos al yo, vitales, sociales y éticos).

b) Las *problemáticas morales*, consideradas según contextos de interacción: conocimiento de sí mismo/identidad, relación con iguales, relación familiar y relación con otras generaciones

c) Los *modos de elección de valores*, que contemplan seis criterios: autoridad, deducción, emoción, experiencia, intuición y ciencia.

d) Los *motivos para la acción moral*, que explican las razones de la acción moral desde el modelo de razonamiento prosocial de Eisenberg, basado en siete criterios: evitación del castigo, razonamiento hedonista, orientado a las necesidades del otro, estereotipado, de orientación interpersonal, de orientación empática o transicional y de orientación internalizada.

e) Las *imágenes del mundo*, que resaltan la información pragmática existente en los textos bajo cuatro modalidades: descriptivas (mundo, realidad, sujetos), prácticas, valorativas y prospectivas (miedos, esperanzas, deseos, metas).

f) Las *aspiraciones éticas*, que reflejan los modelos de sujeto, de relación familiar y social deseadas expuestas en el discurso narrativo.

En el capítulo cuarto, se recogen las principales conclusiones extraídas de los resultados del análisis en relación a las hipótesis planteadas sobre las características de la composición del discurso ético en la narrativa infantil y juvenil actual, tanto en la estructura textual como en los contenidos, y su evolución en diversidad y complejidad por segmentos de edad.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos con información adicional sobre los procesos descritos.

1. LA SOCIALIZACIÓN MORAL DEL NIÑO

1. LA SOCIALIZACION MORAL DEL NIÑO

1.1. INTRODUCCIÓN

El concepto socialización, aplicado a la infancia y a la adolescencia, es un pilar esencial en la explicación sociológica del proceso de adquisición de valores, ya que posibilita tanto la interiorización de significados y expectativas sociales generalizadas como la asunción de actitudes, normas y pautas de valor que organizan su conducta en la interacción social. La socialización se define como *“el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”* (Rocher, 1990:133).

El sujeto, como integrante de una sociedad y de una cultura concreta, aprende e interioriza las normas, los valores, la identidad social, las configuraciones perceptivas, afectivas y conductuales vigentes en el marco específico en el que se conforman sus relaciones socializadoras. La conciencia moral, cognitiva y afectiva, adquiere forma y contenido cultural específico. Desde la perspectiva culturalista, la personalidad del individuo se conforma en la incorporación gradual de la cultura de la sociedad de pertenencia, generando una personalidad de base en la que se integran la totalidad de instrumentos adaptativos que son compartidos con el grupo social (Kardiner, 1955). La socialización potencia en el sujeto mediante interacciones sociales con los otros *“el desarrollo de comportamientos adecuados a las normas, el adiestramiento en roles, la adquisición de la identidad social, la incorporación de sistemas perceptivos y cognitivos, de pautas de respuesta aprendidas y reacciones emocionales asociadas al cumplimiento o incumplimiento de los valores vigentes”* (Torregrosa y Crespo, 1982:422).

Los individuos orientan sus acciones en consonancia con principios morales según el significado o el valor que les otorgan en situaciones determinadas, como consecuencia de las distintas interacciones que mantienen con los demás, en las que se remodelan a partir de los procesos de definición e interpretación de situaciones y que conforman el

comportamiento humano en función de estas variaciones en los procesos de atribución de significados. Pertenecer a la sociedad implica experimentar desde el nacimiento un proceso de aprendizaje e internalización, llamado proceso de socialización, para actuar de acuerdo con las normas, asumir determinados valores, adoptar unos estilos cognitivos (representaciones mentales) y perceptivos (aptitudes) relevantes como marcos de referencia generales. Pero, también implica adoptar unas pautas específicas de conducta que suponen, fundamentalmente en las primeras etapas, un cierto grado de conformidad y de aceptación impuesta y acrítica.

Como mecanismo de control social que interviene en las diferentes etapas de desarrollo del ser humano, facilita la interiorización de las demandas sociales derivadas de las orientaciones culturales, en unas relaciones socializadoras que estructuran el poder y la capacidad de influencia, en origen, en relaciones duales asimétricas. Unos, los agentes socializadores (personales, impersonales, grupales e institucionales) imponen y enseñan y, otros, los sujetos objetos de socialización, se adaptan y aprenden en un proceso de interacción en el que intervienen los implicados con diferentes capacidades de influencia social.

La relación con los agentes socializadores proporciona al individuo marcos donde explorar y definir su conducta, donde crear y representar imágenes del mundo y de la sociedad para desarrollar experiencias propias. El logro de una adecuada socialización presupone para la sociedad, en términos generales, la provisión de orientaciones cognitivas, la competencia en el control de los mecanismos perturbadores, en la clarificación de las demandas sociales a las que deben responder sus miembros a lo largo de los diferentes niveles de socialización y el equilibrio entre las demandas exigidas y los roles disponibles. Para un individuo, presupone el desarrollo del súper ego, de la identidad y de un conjunto de destrezas funcionales.

Desde una perspectiva analítica, la socialización del niño que se inicia en la familia se desarrolla en cuatro contextos interrelacionados que podrían extrapolarse a otros ámbitos de socialización: a) un contexto regulativo, formado por las relaciones de autoridad en el que toma conciencia de las reglas, normas y valores; b) un contexto instructivo, donde adquiere destrezas y accede a la naturaleza objetiva de personas, seres vivos y objetos; c) un contexto imaginativo, en el que evoca su mundo, y d) un

contexto interpersonal, donde aprende a conocer sus estados afectivos y los de los demás.

Una concepción integradora de la socialización implica tener en cuenta las diversas categorías analíticas que intervienen en ella: la estructura básica de la personalidad, los grupos donde sucede la socialización primaria (familia, escuela, grupo de pares), la posición que ocupan estos grupos en la jerarquía social, ya que la clase social es la influencia más importante en los procedimientos de socialización y de transmisión de los valores dominantes.

Si la socialización se realiza en las condiciones adecuadas contribuye al desarrollo equilibrado del sujeto y al refuerzo del sistema social. Pero, las interacciones individuo-sociedad que se originan en los diversos procesos de socialización pueden trazar diferentes itinerarios de socialización (rupturista y diferenciador/ conformista e integrador), sin una clara separación entre ellos, en los que los individuos elaboran y definen sus creencias, valores y actitudes. En la configuración de los itinerarios de socialización intervienen siempre un conjunto de mecanismos que están interrelacionados y se fortalecen mutuamente (Matza, 1969):

1) La afinidad. Explica la adopción de modelos de comportamiento y de formas de relación interpersonal y grupal parecidas entre individuos que participan de circunstancias externas afines¹.

2) La afiliación. Fundamenta la vinculación afectiva con el grupo social. La existencia de fuertes vínculos afectivos con la familia, la escuela, los amigos, favorece la vigencia de los valores adquiridos en la socialización primaria² y fundamenta los itinerarios de tipo conformista e integrador.

¹ La naturaleza cognitiva de la afinidad se expresa en la cantidad y la calidad de la información que puede procesar un sujeto en la construcción de modelos y símbolos, y en la comparación con la realidad. Como las informaciones sociales están mediatizadas por la realidad social y son procesadas en grupo, también poseen una naturaleza social. Por eso, la familia, la escuela y el grupo de pares influyen tanto en las primeras fases de la socialización.

² Por el contrario, el desligamiento afectivo familiar y la adhesión a grupos con modelos de conducta y de relación distintos a los adoptados en la primera socialización benefician los itinerarios rupturistas y diferenciadores.

3) La atribución de significado. Constituye el conocimiento que elabora creencias y actitudes, orienta la conducta y la experiencia en la vida cotidiana, se construye socialmente y se origina en la interacción individuo-sociedad³.

Los procesos sociales de los que surge la identidad social son inseparables de las etapas del desarrollo de sí mismo que tienen lugar durante la socialización. Como génesis de la identidad social, el sí mismo, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, supone la integración progresiva del grupo social en el que el sujeto se desenvuelve, *el otro generalizado* (Mead), en un proceso de interiorización de normas y valores, y de desarrollo de la capacidad para percibir la perspectiva del otro. La formación del sí mismo se estructura como una organización de la experiencia social que integra la comprensión significativa de los propios actos y la comprensión de sus acciones desde la perspectiva de los otros. Adquiere relevancia explicativa en las etapas que integran el proceso de socialización: la socialización primaria, la socialización secundaria y la socialización terciaria.

La socialización primaria proporciona los primeros aprendizajes en situaciones de poderosa carga afectiva, la posesión de un yo, de un mundo, el afianzamiento de conductas socialmente objetivadas (roles) que son pertinentes para el yo y para el otro en la interacción social. A través de ella, se adquiere la primera identidad social y personal, y la primera construcción simbólica del yo. El nacimiento sitúa al niño en una estructura social objetiva, en general la familia, que le impone unos otros significativos que median entre el mundo y él, y lideran su socialización. El niño absorbe el mundo social en el que vive desde un saber de base que le viene dado (Schütz, 2000) que contiene esquemas para percibir el mundo, el lenguaje y los sistemas cognitivos. Son también las categorías por las que los objetos son aprehendidos como realidades y por las que aprehenderá en el futuro. El contexto familiar y escolar juega un papel decisivo al ratificar la legitimación de unos determinados saberes sociales en perjuicio de otros.

La adquisición de una identidad personal y social básica evoluciona desde unos estilos de comunicación simples, basados en la dependencia del adulto y en el contacto físico, hacia otros más complejos donde intervienen el lenguaje y un conjunto de

³ Los procesos de definición e interpretación de las situaciones construyen los valores y modifican las conductas en función de los cambios en los procesos de atribución de significado. La socialización puede explicarse como proceso de aprendizaje o internalización de las pautas culturales de una sociedad y, por tanto, de explicar valores.

capacidades intelectuales que facilitan la comunicación simbólica. La construcción simbólica del “yo” se genera en la familia a través de la identificación emocional con los otros significativos. Como señala el interaccionismo simbólico, *“por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible”* (Berger y Luckman, 1968:166).

La progresiva maduración de las capacidades cognitivas del niño (generalización, síntesis, abstracción, reflexión) y la adquisición de aprendizajes socialmente definidos que se estructuran para las diferentes edades en cualidades emocionales, cualidades morales, destrezas intelectuales y conocimientos a lograr, le permiten trascender los roles y actitudes específicos, y constituir en su conciencia el otro generalizado, el espacio donde las actitudes y valoraciones de los otros significativos se establecen⁴.

El desarrollo y maduración de la capacidad intelectual del niño posibilita que las diversas actitudes y valoraciones de los otros significativos cristalicen en su conciencia como el *otro generalizado*, representación que supone *“una síntesis elaborada por el propio sujeto en las distintas actitudes de los otros significativos. El niño se ve a sí mismo no sólo desde la perspectiva de una persona en particular (padre, madre, amigo, hermano), sino en una relación dialéctica con los otros. A través de esa relación, el niño puede acceder plenamente a un mundo social y simbólico, y configurarse una identidad”* (Torregrosa y Crespo, 1984:429).

La socialización secundaria está vinculada a la adquisición de saberes y roles específicos socialmente significativos, directa o indirectamente relacionados con la división del trabajo y la asignación social del conocimiento especializado, que añaden al sujeto otras identidades en contextos más formales y con una menor carga afectiva. Son identidades frágiles periódicamente cuestionadas en las interacciones sociales que afectan a áreas más concretas de la experiencia personal, generalmente muy incompletas debido a que son frecuentemente cuestionadas en cada interacción.

⁴ Es una fase fundamental en el proceso de socialización, ya que en la medida que la identidad, la realidad y la sociedad se configuran en el niño, su identidad y la de los otros queda diferenciada, y desarrolla los esquemas motivacionales e interpretativos necesarios para desenvolverse en el mundo social y simbólico.

La socialización terciaria (Weigert, 1983) amplía el horizonte de la identidad del sujeto y relativiza las identidades interiorizadas en nuevos procesos transculturales que posibilitan el conocimiento, la interacción en otras culturas y el acceso a mercados de referencia más amplios que contrastan con los valores propios. Los contenidos del sí mismo, adquiridos en la socialización primaria y secundaria, se vivencian en nuevos contextos de participación que poseen diferentes criterios organizativos. La confrontación entre los contenidos e identidades propios y los pertenecientes a otros modelos pueden modificar su vigencia, pervivencia y percepción. La revisión crítica y la relativización facilitan la incorporación de nuevas dimensiones a la identidad y de nuevos principios axiológicos modificando los adquiridos durante la socialización primaria y secundaria. La transformación de las identidades y de los principios axiológicos en los procesos de socialización es inseparable del cambio social.

En la socialización se reflejan los valores y modos de comportamiento prevalecientes en cada cultura, pero no sólo los adquiridos a través de los aprendizajes formalizados. Junto a estos transcurre una socialización “*latente*”, generalmente impersonal y no intencional, que genera un aprendizaje informal e implícito, “*que juega un papel tanto más importante al prolongarse en el conjunto de las enseñanzas y de la mayoría de los mensajes de la sociedad*” (Percheron, 1974:27). Se considera la socialización como la construcción de un código simbólico que constituye un sistema de referencia y de evaluación de lo real para el sujeto, y como un proceso de identificación, de construcción de identidad, es decir, de pertenencia y de relación.

1.2. LA TEORÍA SOCIOCOGNITIVA DE PIAGET: EL DESARROLLO DE LOS ESTADIOS SOCIOCOGNITIVOS Y MORALES

Las relaciones entre la explicación sociológica y las explicaciones lógica y biológica, y sus planteamientos en cuanto a la socialización son abordados en “*Estudios sociológicos*”, en el texto subtulado “*La explicación en Sociología*” (1983). Las reflexiones epistemológicas planteadas sobre la socialización desarrollan tentativas para superar la confrontación entre los postulados sociológicos y las aportaciones psicogenéticas. A lo largo de toda su obra trata los problemas que plantea esta confrontación disciplinar para lograr que ambas aproximaciones sean complementarias.

El isomorfismo entre la sociología y la psicogenética queda explicitado en la teoría piagetiana al mostrar que durante el proceso de socialización las relaciones que se establecen entre el sujeto y la sociedad, entre organismo y entorno, participan de las mismas interacciones que hacen posible el desarrollo de la mente humana, ya que *“existe una construcción operatoria que traduce en estructuras mentales las potencialidades ofrecidas por el sistema nervioso, pero sólo se efectúa esa transducción en función de interacciones entre los individuos y bajo la influencia aceleradora o inhibidora de los diferentes modos reales de estas interacciones nerviosas”* (Piaget, 1964:28).

La epistemología genética de Piaget aborda el conocimiento como un proceso de integración de los elementos de la acción formalizada en una progresión de estructuras complejas. El desarrollo cognitivo, estrechamente relacionado con el desarrollo del lenguaje, se produce en una sucesión de estadios ontogénicos sucesivos “jerárquicos, consistentes y lógicamente necesarios” durante un proceso que es continuo, pero no lineal. El paso de las exigencias de unos niveles de socialización a otros está relacionado con las etapas del desarrollo evolutivo y con la coherencia en la estructuración del sistema social, perceptible en las demandas planteadas en cada uno de los niveles. Esta naturaleza jerárquica de la actividad cognitiva establece una dependencia de las estructuras más simples con relación a las más complejas basada en su mayor capacidad para atender a las exigencias que plantea el entorno. Es el resultado de un proceso que Piaget denomina proceso de equilibrio en el que intervienen dos elementos heterogéneos: a) las estructuras variables, concebidas como formas de actividad mental cognitiva y afectiva que organizan la inteligencia y cambian con la edad, y b) un funcionamiento constante estimulado por un movimiento de desequilibrio que suscita el paso de una forma existente a otra nueva hasta que se restablece el equilibrio (Dubar, 1999:10).

Este desarrollo mental posee una doble naturaleza individual y social, ya que las estructuras mentales son indisolubles de las estructuras relacionales. Las estructuras evolutivas de origen instintivo que delimitan los estadios de desarrollo de la infancia

son inseparables de las conductas, entendidas como respuestas a las necesidades generadas por las interacciones entre el organismo y su desarrollo psíquico y social⁵.

La delimitación de los estadios cronológicos de maduración psicofisiológica es un medio para comprender el proceso evolutivo y constituyen secuencias consecutivas e irreversibles. Son descripciones abstractas, en términos cualitativos, del desarrollo de los modelos de pensamiento que utilizan los niños en su razonamiento a lo largo del tiempo y se definen por las conductas más avanzadas. El propio Piaget reconoce que *“toda división de la realidad psicológica en estadios es arbitraria [...] son fases sucesivas de procesos regulares que se reproducen como ritmos, en los terrenos superpuestos del comportamiento y la conciencia”* (Piaget, 1964:71). Los estadios así definidos representan cambios cualitativos y poseen unas determinadas propiedades (Flavell, 1982:37):

1) La sucesión es invariable y constante con pasos intermedios de transición, pero la edad cronológica es variable.

2) Se relacionan jerárquicamente, las anteriores son imprescindibles para las posteriores.

3) Forman una totalidad o “estructura de conjunto”. En estado de equilibrio poseen una elevada interdependencia. Su naturaleza unificada y organizada, abstracta y general, diferencia en etapas la esencia de la inteligencia.

4) El desarrollo intelectual se realiza desde unos períodos iniciales de preparación, caracterizados por la presencia de unas estructuras en proceso de formación y organización hacia unos períodos finales de logro, caracterizados por una mayor estabilidad, organización y funcionamiento.

5) Las discordancias, “decalages” horizontales y verticales que pueden aparecer durante el proceso de maduración, concebidas como aumentos y expansiones de la capacidad de razonamiento, se manifiestan como desarrollos cognitivos semejantes en edades diferentes del estadio ontogenético⁶.

⁵ Por tanto, cualquier acción ya sea gesto, sentimiento o pensamiento, puede ser contemplada como un intento de reducir la tensión originada en los intercambios entre las necesidades del organismo y los recursos del desarrollo que se resuelve cuando la necesidad queda satisfecha, es decir, cuando se logra el equilibrio.

⁶ La continuidad-discontinuidad, en la teoría de Piaget, se relaciona con la teoría del equilibrio y la diferenciación entre estructura y función. Los estados de equilibrio generados por el desarrollo son

El paso de una etapa de maduración psicofisiológica a otra es sucesivo e implica un cambio cualitativo, motivado por lo que Piaget define como “*el paso perenne de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior*” (Piaget, 1964:10). Este avance de una forma de equilibrio a otra supone una primera fase de desorganización que se corresponde con una crisis, una segunda fase de desequilibrio que provoca una readaptación sin reequilibrio, y una fase final de reestructuración donde se alcanza un nuevo equilibrio entre los dos procesos (asimilación/acomodación)⁷.

El desarrollo ontogénico de estructuras puede verse como un proceso de aproximaciones sucesivas a una especie de equilibrio en un estadio final que nunca se alcanza por completo. En este proceso de desarrollo mental, de dimensión individual y social, intervienen dos componentes diferentes que son inseparables: las estructuras variables cognitivas y afectivas (relacionales) concebidas como formas de actividad mental, y una dinámica permanente para resolver la tensión que se genera en la interacción entre el ser humano y su desarrollo psíquico y social, entre las necesidades del organismo y los recursos del desarrollo que inducen al restablecimiento del equilibrio pasando de una etapa a otra nueva.

El desarrollo evolutivo del niño juega un papel básico en la socialización, según Piaget, en la medida que supone un proceso dinámico de adaptación intermitente de unas formas mentales y sociales más simples a otras más complejas. Los cambios en el desarrollo no sólo están en el origen de los ajustes, sino también en la estructuración de los esquemas prácticos, del espacio, del tiempo y de la causalidad, es decir, de las estructuras mentales propias de cada uno de los estadios significativos del desarrollo infantil. La perspectiva biológica que fundamenta la teoría piagetiana considera que las propiedades fundamentales del modo de funcionamiento intelectual, a pesar de la

esencialmente discontinuos y cualitativamente diferentes, aunque se han originado en un proceso evolutivo de equilibrio continuo y unitario, en mayor o menor grado, durante todo el proceso.

⁷ Este resultado acontece al final de cada etapa y supone una nueva estructura cognitiva y organizativa en la que las adquisiciones anteriores se reintegran en un marco de experiencia más extenso, conformándose progresivamente una visión más universal. En cierta manera, la integración de los desajustes entre los esquemas de acción del niño y las acciones de los otros representan nuevas formas de equilibrio. Como ya señaló Piaget en “*Estudios sociológicos*”, las funciones de la lógica posibilitan a través de la supresión de las contradicciones el recambio de creencias frágiles por otras más consistentes.

amplia variedad de estructuras cognoscitivas, son siempre y en todas partes idénticas y constituyen las denominadas “invariantes funcionales”⁸.

Este vínculo esencial entre la biología y la inteligencia que describe un proceso permanente de elaboración de estructuras cognitivas se realiza a través de dos funciones invariantes esenciales:

1) La organización cognoscitiva, concebida como una “totalidad” o sistema de relaciones entre elementos que obedece a la tendencia del organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes que varían sustancialmente entre las distintas etapas de desarrollo.

2) La adaptación cognoscitiva, concebida como un proceso evolutivo dinámico, opera a través de dos procesos complementarios aunque de naturaleza diferente:

a) la asimilación, modo en que un organismo encara los estímulos del entorno en términos de su organización actual y los incorpora a las estructuras ya construidas. Se basa en agregar a las estructuras cognitivas y afectivas objetos y sujetos externos. El sujeto buscará modificar su desarrollo para dar conformidad a sus deseos y disminuir sus sentimientos de ansiedad, y

b) la acomodación de su funcionamiento a lo asimilado amolda las estructuras existentes a las transformaciones externas experimentadas. Implica una modificación de la organización actual como respuesta a las demandas del medio, un reajuste en función de los cambios externos, lo que Piaget denomina “la construcción del esquema práctico del Objeto”. El sujeto tenderá a modificarse para dar respuesta a las presiones y a las coacciones de su desarrollo. Son condiciones que posibilitan las categorizaciones del espacio y del tiempo, y el reconocimiento progresivo de las relaciones de causalidad.

Estas cuatro categorías: esquemas prácticos, espacio, tiempo y causalidad son componentes de las estructuras mentales características de cada uno de los estadios significativos del desarrollo del niño e inseparables de las formas relacionales. Las formas sociales de cooperación son indisociables de las formas lógicas de construcción mental. El conocimiento que adquiere de la realidad le permite construir

⁸ Investigaciones posteriores realizadas por la antropología cognitiva (Dougherty, 1985) y la psicología transcultural (Warren, 1980) evidencian que conductas muy diversas, relativas a formas diferentes de aprendizaje, pueden ser referidas a los mismos procesos cognitivos básicos como la categorización, la generalización, la diferenciación, la resolución de problemas y otros.

representaciones cada vez más complejas, de forma que *“los cambios cualitativos que se producen en la estructura cognitiva muestran una inicial estructura sensoromotora, que se modifica hacia una representación mágica del mundo en la primera infancia, posteriormente sustituida por las estructuras concretas, que reflejan con mayor fidelidad la realidad y, finalmente, con la aparición de estructuras formales que incluyen la relación entre lo real y lo posible”* (Olabarrieta, 2007:52).

Por tanto, en cada uno de los estadios delimitados por Piaget, se pueden establecer correspondencias con las modalidades de relación que establece el niño con los demás. Del egocentrismo inicial del recién nacido y de la coacción ejercida por el adulto se evoluciona hacia la cooperación y la autonomía personal y moral. El proceso general de la socialización del niño se plasmaría en cuatro transformaciones básicas: el cambio del respeto absoluto a los padres al respeto mutuo; el cambio de la obediencia personalizada al sentimiento de la regla; el cambio de la heteronomía a la autonomía recíproca, y el cambio de la energía a la voluntad que jerarquiza el deber y el placer.

Al final del proceso de socialización del niño los valores morales se organizan en sistemas autónomos de los conjuntos lógicos. Para Piaget, la socialización es una construcción activa de nuevas reglas de juego que implican el desarrollo de la *“noción de justicia”* y la sustitución de *“las reglas de coacción por reglas de cooperación”* (Piaget, 1964:419), basadas en el respeto mutuo y la autonomía de la voluntad. Desde esta perspectiva, la socialización puede ser definida como un proceso discontinuo de construcción colectiva de conductas sociales que integra tres aspectos complementarios: el aspecto cognitivo, representado en la estructura de la conducta y que se traduce en normas; el aspecto afectivo, representado en la energía de la conducta y expresado en valores, y el aspecto expresivo (conativo), representado en los significados de la conducta y simbolizado en signos (Dubar, 1999:18).

Para Piaget, la socialización también es una educación moral que posee una dimensión represiva. Coincide con Durkheim al admitir el papel que ha desempeñado históricamente la coacción externa y la conformidad en el proceso de socialización, pero apela a la autonomía de la voluntad frente al temor de la represión para potenciar su dimensión voluntaria y la sustitución del principio de coacción, basado en las relaciones de autoridad por el principio de cooperación, fundamento del respeto mutuo y de la autonomía de la voluntad.

La observación y el análisis de las reglas de juego en la infancia (en niños y niñas menores de doce años) desde la tesis de que el niño juega del mismo modo que razona y que la vida moral del niño no está aislada de las reglas del juego, fueron posteriormente complementadas con una serie de cuestionarios y entrevistas clínicas. Sus observaciones empíricas le permitieron elaborar su teoría cognitiva sobre el desarrollo moral. En ella se describen y analizan los tres estadios ontogénicos sucesivos que componen la secuencia evolutiva de dos moralidades cualitativamente diferentes: el crecimiento desde el comportamiento moral heterónomo al comportamiento moral autónomo. Como señala Gilligan, Piaget describe “*una progresión en tres etapas a través de la cual la limitación se convierte en cooperación y la cooperación en generosidad*” (Gilligan, 1985:277).

La moral aparece conceptualizada como una característica fundamental del ser humano, siempre presente en la vida social y derivada de procesos de naturaleza biológica en los que interviene el modo de funcionamiento intelectual heredado. La moral se concibe como la construcción y el desarrollo de un juicio autónomo, en cuya génesis el imperativo categórico precede al hipotético, en términos piagetianos significa que “*para que una conciencia pueda ser calificada de moral es necesario algo más que un acuerdo exterior entre su contenido y las reglas comúnmente admitidas: es necesario además que la conciencia tienda a la moralidad como un bien autónomo y sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se le proponen*” (Piaget, 1964:339).

La moralidad consistiría en un sistema de reglas cuya esencia radicaría en el respeto que el sujeto adquiere hacia ellas. En el origen de los sentimientos morales interviene la superación progresiva del egocentrismo que favorece la integración del yo y un ajuste más eficaz de la vida afectiva. A medida que se incrementa el desarrollo moral la necesidad de igualdad se vuelve más apremiante y las normas de autoridad externas son reemplazadas por normas inmanentes a la acción y a la conciencia. En esta dinámica del pensamiento moral se diferencian dos planos:

- a) un pensamiento moral activo, que se crea progresivamente en la acción, en las vivencias y conflictos que permiten al niño guiarse en cada situación y evaluar los actos de los demás cuando le conciernen, y
- b) un pensamiento moral teórico o verbal, que surge con la necesidad de juzgar los actos ajenos en los que no está muy implicado o de formular principios generales.

Los juicios morales generados desde la infancia hasta la vida adulta, se estructuran como totalidades en los estadios diferenciados formando una secuencia invariante⁹.

Piaget divide el desarrollo del criterio moral¹⁰ en tres períodos: responsabilidad objetiva (de cero a siete años), responsabilidad subjetiva (de siete a once años) y responsabilidad evaluativa (de once años en adelante) (Cuadro 1).

Cuadro 1. *Estadios de desarrollo orgánico, cognitivo, afectivo y moral*

Criterio Moral	Edad	Estadios de desarrollo	Dimensión individual: Estructuras mentales	Dimensión social: Formas de socialización	Dimensión moral: Formas de moralidad	Fundamento moral básico
Responsabilidad objetiva	De 0 años hasta 7 años	Estadio de los reflejos	Tendencias instintivas	Egocentrismo	Moralidad heterónoma	Autoridad
		Estadio de los primeros hábitos motrices	Percepciones organizadas	Primeros sentimientos diferenciados		
		Estadio de la inteligencia sensorio-motriz	Regulaciones elementales de tipo práctico	Imitación		
		Estadio de la inteligencia intuitiva	Imágenes e intuiciones pensamiento preoperacional	Sumisión a los adultos Coacción		
Responsabilidad subjetiva	De 7 a 11 años	Estadio de la inteligencia concreta	Pensamiento concreto Explicaciones atomistas	Sentimientos y prácticas de cooperación	Desarrollo del igualitarismo Reciprocidad	Igualdad
Responsabilidad evaluativa	A partir de 11 años	Estadio de la inteligencia abstracta formal	Teorización Pensamiento hipotético deductivo	Inserción social y profesional	Moralidad autónoma	Equidad

Fuente: Dubar (1999: 11) y adaptación propia.

⁹ En su evolución, como destacan algunos autores, influyen diversos factores como el incremento de la cooperación en el grupo de pares, la disminución en la compulsión de los adultos y los cambios intelectuales que tienen lugar al madurar el niño (Kay, 1970:146). El desarrollo moral pone de manifiesto el cambio de actitud en la infancia hacia las normas que orientan el comportamiento y fundamentan sus juicios morales, la transformación de sus relaciones sociales, la secuencia de moralidades cualitativamente diferentes y la progresión de la moralidad heterónoma a la moralidad autónoma.

¹⁰ El criterio moral evoluciona desde los reflejos innatos y del egocentrismo, se configura durante la infancia en moralidad subjetiva y se desarrolla durante la adolescencia en la adquisición del juicio moral autónomo que caracteriza la vida adulta.

Las etapas de desarrollo moral proporcionan un sistema de razonamiento moral más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. La evolución desde el egocentrismo social de la primera infancia a la equidad del adulto supone la conquista de la autonomía moral, el tránsito de la coacción como fuente de moralidad a la cooperación. Junto a las estructuras mentales coexisten unas modalidades de relación con los demás, en correspondencia con las etapas de desarrollo diferenciadas que reflejan el grado de apreciación y de respeto al otro.

En sus primeras etapas (hasta los siete u ocho años), la moralidad coexiste con el pensamiento intuitivo o preoperacional y la interacción social es objetiva y egocéntrica. La capacidad del pensamiento mítico para impregnar todos los contenidos mentales origina desajustes en la relación del niño con el entorno y en la interpretación de la realidad que son la base del egocentrismo. No tienen en cuenta el punto de vista de los otros y tienen muchas dificultades para distinguir entre lo que es verdad objetiva y subjetivamente.

En esta etapa, la evaluación moral de los actos no tiene en cuenta las intenciones sólo las consecuencias, está sometida a la norma externa y no es capaz de comprender todas las consecuencias de sus actos. Es un estadio individual donde se satisfacen las necesidades motoras y las fantasías simbólicas. La moralidad se caracteriza por una sumisión y obediencia a la norma. Es una moral externa, independiente de la conciencia, basada en la obligación, en el respeto unilateral y en la presión que ejerce el adulto sobre el niño. Lo bueno y lo malo vienen definidos por la conformidad o disconformidad a las reglas. La heteronomía moral adquiere la forma de egocentrismo. Los deseos y las órdenes del yo prevalecen en la realidad como consecuencia de la indiferenciación del niño con el entorno y sus dificultades para diferenciar su conciencia del entramado que constituyen la realidad y las proyecciones mentales que realiza sobre ella, debido a que *“los deseos y órdenes del yo son considerados absolutos porque el punto de vista propio es considerado como el único posible. Hay egocentrismo integral por falta de conciencia del yo”* (Piaget, 1929:148).

Lo justo y lo injusto no están diferenciados de las nociones de deber y desobediencia. Hasta el final de la etapa perciben en la justicia una naturaleza inmanente que emana de la naturaleza y de las cosas. La noción de justicia sólo abarca determinados aspectos en los que la cooperación se perfila independientemente de la obligación. En situaciones de

conflicto entre la obediencia y la igualdad el niño se decanta siempre por la obediencia, ya que la autoridad está por encima de la justicia. Las sanciones se consideran legítimas, necesarias e incluso constitutivas de la moralidad. Pero, en esta etapa la moral no estaría constituida como tal, ya que *“el niño no tiene una comprensión suficientemente madura del alcance de sus actos que le permita optar de forma consciente entre varias opciones”* (Moscoso, 2006:46).

De los siete u ocho años a los diez u once años, se configura una moralidad subjetiva en el marco del pensamiento de las operaciones concretas y del sociocentrismo. Se produce una superación gradual del egocentrismo que favorece la integración del yo y una regulación más eficaz de la vida afectiva. La interiorización de los valores de su entorno social favorece la diferenciación del yo y la comparación de sus conductas con los criterios morales de aquellos otros con los que interactúa. Pero también le enfrenta a la dificultad de integrarlas en una nueva perspectiva propia de la autonomía moral. La diferenciación del yo, la cooperación y el acuerdo entre iguales desarrollan un igualitarismo progresivo. La aparición del respeto mutuo desarrolla nuevos sentimientos morales: la justicia, derivada de la cooperación entre iguales contempla no sólo la justicia distributiva basada en la igualdad estricta, sino también aparece la justicia retributiva que tiene en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno.

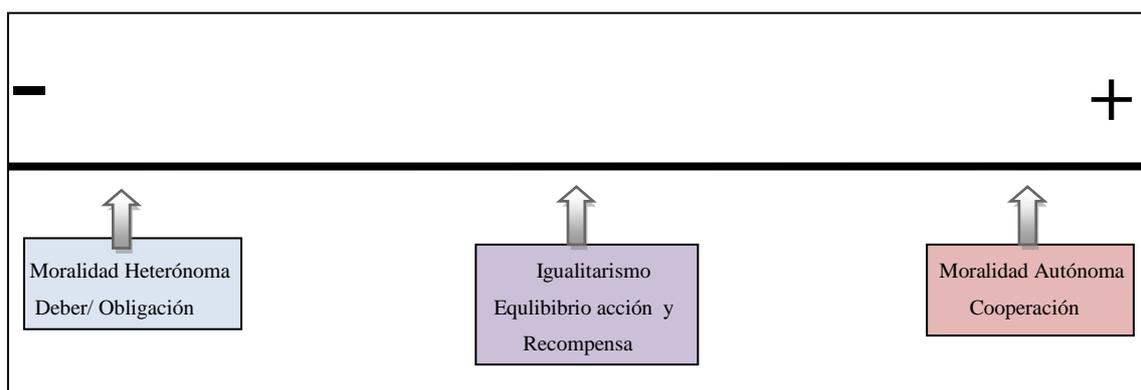
La autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad experimentan un desarrollo paulatino. Aparecen la reciprocidad y el pensamiento reversible que permiten al niño tomar conciencia de la existencia en su entorno de otras perspectivas diferentes a las suyas, aunque carece de la capacidad para integrarlas. La moralidad se caracteriza por el realismo, por una responsabilidad moral objetiva que interpreta literalmente las normas evaluando moralmente sólo las consecuencias de los actos, porque prevalece *“la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia, y como obligatoriamente impuestos sean cuales fuesen las circunstancias en que se halle el individuo”* (Piaget, 1964:92-93). El realismo moral predominante en esta etapa tiene su origen en una confusión entre lo subjetivo y lo objetivo (egocentrismo), y en la presión intelectual que ejerce el adulto imponiendo el respeto unilateral. El realismo moral que contempla únicamente las consecuencias y no valora la intencionalidad actúa bajo tres condiciones: a) el deber es fundamentalmente heterónimo. Lo moralmente bueno viene

definido por la obediencia a la regla o la obediencia a los adultos. La regla no ha sido elaborada por la conciencia, sino indicada e impuesta por el adulto; b) la regla se aplica literalmente, la interpretación se descarta, y c) la responsabilidad es objetiva, en la evaluación de los actos se analiza su conformidad material con las reglas y no se tiene en cuenta la intención. En esta etapa moral, la identificación con figuras de prestigio a las que infunde una superioridad moral fundamenta el respeto a las normas.

A partir de los once años, se adquiere la lógica de las operaciones abstractas y el razonamiento formal. A la heteronomía le sucede la autonomía, al egocentrismo y la obligación, la cooperación y la autonomía.

La evaluación moral de los actos contempla el resultado material y las intenciones, la perspectiva del otro y el valor de la regla emanada del consenso social para dilucidar los conflictos, es el resultado de una decisión libre basada en el consentimiento mutuo y, por tanto, modificable y digna de respeto. Al realismo le sucede el subjetivismo y la autonomía que se manifiestan en la interiorización de las normas, el intercambio de perspectivas y la evaluación de la responsabilidad. La adhesión a las normas se realiza de forma más autónoma de tal forma que en la noción de justicia, el deseo de equidad y la reciprocidad interpretan las normas (Gráfico 1). Para Piaget, la reciprocidad, el *pensamiento reversible*, es el factor determinante de la autonomía moral.

Gráfico 1. Escala de justicia



Fuente: Elaboración propia.

La moral, las estructuras mentales y las estructuras sociales están interrelacionadas en cada etapa de la socialización, ya que en palabras de Piaget “*la moral es un tipo de lógica de los valores y de las acciones entre individuos, como la lógica es un tipo de*

moral del pensamiento” (Piaget, 1964:72). Por tanto, la socialización también es un aprendizaje moral inseparable de los valores y de la lógica. La teoría piagetiana coincide con Durkheim al afirmar que “*la socialización ha descansado históricamente en la coacción externa y la conformidad natural a los modelos exteriores*” (Dubar, 1999:15). La dimensión represiva de la socialización se manifiesta en el conjunto de sanciones, socialmente aceptadas, que se aplican a los que transgreden las normas y que ayudan a mantener el respeto a las reglas.

Otros autores contrastan algunos aspectos de la teoría de Piaget. Arnold Gesell afirma que todas las actitudes morales básicas son creadas o edificadas en los primeros cinco años de vida (Kay, 1970:97). Se caracterizan por la aparición y el desarrollo de un sistema estable de valores porque operan los mismos mecanismos de crecimiento desde la primera infancia hasta la adolescencia, verificables en ciclos de cinco años¹¹.

Las críticas que realiza Flavell a la teoría piagetiana, se centran en la teoría y la interpretación, el diseño experimental y el análisis de los datos, y la vinculación (ida y vuelta) entre los datos y la teoría e interpretación (Flavell, 1995:430). Destaca como aportaciones el alto grado de continuidad que presta al desarrollo desde el nacimiento hasta la madurez¹².

La contribución de Piaget podría considerarse como innatista y constructivista, desde una perspectiva universalizadora, en la que no se contemplan los contextos socioculturales y cuya representación del mundo está basada en estructuras exclusivamente cognitivas sin la integración de las dimensiones afectiva y conativa.

¹¹ En función de las relaciones externas establece tres etapas: el sí mismo intrínseco (hasta los cinco años) dominado por el egocentrismo, el ciclo de referencia social (de cinco a diez años) caracterizado por la dependencia frente a los adultos, y la reciprocidad entre el sí mismo y la sociedad (de diez a quince años) en la que se inicia la autonomía.

¹² El sentido de identidad y conexión se transmite de tres maneras: en las características organizacionales y el proceso de asimilación-acomodación; en la génesis de la cognición, concebida como un proceso constructivo y en el concepto décalage vertical que da mayor fuerza a la impresión de una conexión entre las etapas.

1.3. KOHLBERG: LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL

La base empírica de su teoría se fundamenta en las investigaciones con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago¹³ a los que presentaba dilemas hipotéticos que planteaban problemas de elección entre dos valores conflictivos. El análisis de las respuestas, juicios y razonamientos obtenidos de los relatos infantiles muestra cómo la evolución moral del niño se realiza en una sucesión de estadios o totalidades estructuradas de pensamiento. Las respuestas a los dilemas permiten su atribución a uno de los seis estadios en función de los veinticinco aspectos en los que Piaget disgrega la intencionalidad (ver Anexo 1).

El paradigma cognitivo formal fundamenta las bases teóricas de su investigación desde la psicología asociacionista de Baldwin, la psicogenética de Piaget y el interaccionismo simbólico de Mead, del que toma conceptos como el “otro generalizado” y el “yo idealizado” para mostrar la génesis de la moralidad objetiva y la transición a la moral autónoma. Desde una perspectiva conceptual, su teoría puede ser considerada cognitivista, ya que estima que el proceso de desarrollo moral es un proceso interactivo en el que se construyen los conocimientos morales frente a las concepciones normativistas del aprendizaje moral; universalista, ya que los juicios pueden alcanzar validez normativa desde la argumentación y la reflexión, y formalista, al considerar que los contenidos de los valores no son susceptibles de universalización (Camarero, 2002:131).

Su investigación retomó gran parte de las aportaciones de Piaget sobre el desarrollo cognitivo del niño y el concepto de estadio de desarrollo para confirmar sus presupuestos sobre la evolución del respeto, la responsabilidad y los principios de deber y justicia desde los diez a los dieciséis años. Al igual que para Piaget, en la teoría kohlbergiana la justicia ocupa el centro de la moralidad y el desarrollo cognitivo es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral. En su tesis doctoral, su reflexión se centra en la estructura de razonamiento que fundamentan las elecciones morales y expone la génesis del desarrollo moral desde razonamientos morales

¹³ Se iniciaron en 1955 con un estudio longitudinal que se prolongaría durante más de veinte años, basado en una serie de entrevistas clínicas realizadas cada tres años a cincuenta y un varones (inicialmente 84 sujetos), de los cuales sólo diez realizaron las seis entrevistas, pertenecientes a una clase social media baja y media alta, agrupados por edades de 10, 13 y 16 años.

cualitativamente diferentes clasificados en estadios jerárquicos y sucesivos (entrevistas hasta 1958). Así mismo, comparten el concepto de una moral que se desarrolla en una secuencia invariante de etapas comunes, ordenadas e irreversibles, en las que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Cada una de las seis etapas del juicio moral constituye una totalidad estructurada, un tipo de razonamiento moral, que correlaciona con su correspondiente perspectiva socio-moral: individual concreta, de miembro de la sociedad y anterior a la sociedad.

Aunque Kohlberg admite la importancia del desarrollo biológico e intelectual en el desarrollo moral, considera que las etapas superiores están más vinculadas a la interacción con el ambiente y que son muy pocos los sujetos que llegan a alcanzarlas, porque *“el desarrollo moral depende de la estimulación definida en términos cognitivo-estructurales, pero esta estimulación debe ser también social, lo que se da a partir de la interacción social y de la toma de decisión moral, del diálogo moral y de la interacción moral”* (Kohlberg,1997:209). Su teoría explicativa relaciona las formas de adhesión a los valores con su contexto social de aprendizaje y con el razonamiento moral que vincula los valores adquiridos a través de la experiencia con los juicios y acciones morales. Como señala Moscoso, *“Kohlberg se remite a la formación del yo ideal para explicar cómo el niño aprende a vincular su autoestima a su capacidad de atenerse a una serie de reglas, inculcadas por sus padres como algo externo y trascendente a ellos mismos. De esta forma, se consigue socializar una inteligencia que de otro modo sería puramente instrumental y permite conciliar una orientación deontológica de respeto a la regla por sí misma con la socialización, sin que quede reducida a ésta tal como pretenden los teóricos de la ‘bolsa de valores’ ”* (Moscoso, 2006:155).

El desarrollo moral se concibe como un proceso interactivo independiente de la cultura que puede ser comprobado universalmente. Se articula en seis etapas o estadios que utilizan los individuos, en los que se observan dos modalidades de razonamiento moral relacionadas con la adhesión autónoma o heterónoma a los contenidos de los valores que dará lugar a distintas conductas, que implica un desarrollo lógico-cognitivo determinado y se adquiere a través de un proceso cognitivo evolutivo. Ahora bien, el estadio moral *“debe basarse sólo en el razonamiento moral”* (Kohlberg, 1997:187).

El modelo cognitivo evolutivo de desarrollo moral que propone Kohlberg en su tesis doctoral (cap.1, p.142) se fundamenta sobre una concepción del juicio moral que presenta seis características:

- a) los juicios de valor preceden y orientan la acción moral,
- b) los juicios morales, con respecto a otros juicios de valor, son considerados como prioritarios,
- c) los juicios de valor referidos a lo que es considerado como bueno o malo se relacionan con los juicios y acciones morales,
- d) la justificación de los juicios morales se extiende más allá de las consecuencias particulares de un acto o situación,
- e) los juicios morales poseen cierto grado de comprensión, generalidad y universalidad,
- f) los juicios morales suelen ser valorados como objetivos por los sujetos independientemente de su personalidad.

El juicio moral quedaría conceptualizado “*como la opción cognitiva por la que la persona decide cuáles de sus valores deben prevalecer sobre otros cuando están en conflicto*” (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984:76).

El desarrollo moral concebido como producto social en el que intervienen el diálogo, la toma de decisión moral y la interacción depende de tres factores de la experiencia social general:

-Las oportunidades de toma de rol. Supone tomar en consideración las actitudes, sentimientos y pensamientos de otros, ponerse en su lugar. Según Mead, está presente en todas las interacciones sociales y situaciones de comunicación, en un marco de relación estructurada entre el yo y los otros. Aunque es una condición necesaria, no es suficiente para el desarrollo moral como ha puesto de relieve Kohlberg en varias investigaciones. Además de la participación en la interacción es necesario que se de la oportunidad para la reciprocidad en la toma de rol¹⁴.

¹⁴ La multiplicidad de oportunidades de toma de rol, de participación en grupos y asociaciones se relaciona con un avance en el desarrollo moral y su carencia retrasa el aprendizaje del razonamiento moral. Los diferentes modos de juego de niños y niñas pone de relieve que “*el marco de juego de las niñas no constituye un marco tan propicio como el de los niños para aprender el rol, en términos de Mead, del otro generalizado y hacer abstracción de las relaciones humanas, pero sí del otro particular*” (Gilligan, 1986:26). Estas diferencias no sólo aparecen en las oportunidades de toma de rol, sino también

-El nivel moral percibido en una institución. La participación de los sujetos en instituciones y grupos facilita la tendencia a percibirlos ubicados en un determinado estadio moral. Los criterios de razonamiento moral se aplican dependiendo de la adscripción a grupos, primarios o secundarios.

-El conflicto moral. Las experiencias conflictivas o también denominadas situaciones problemáticas (Schutz, 2000) son aquellas en las que las experiencias anteriores no encajan en el acervo de conocimientos disponible y obligan a crear nuevas fórmulas para abordarlas. Las contradicciones captadas en la estructura del estadio pueden reorganizar el razonamiento moral¹⁵. La resolución de los dilemas morales que plantean las situaciones problemáticas son el fundamento de la adquisición de niveles más elevados de desarrollo moral. Como señala Camarero, “*la experiencia en la resolución de conflictos cognitivos influye en la disposición a adoptar la perspectiva del otro generalizado o del otro concreto*” (Camarero, 2002:205). El carácter de la participación social interviene en la formación del razonamiento moral.

En la teoría sociocognitiva de Kohlberg, el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo se relacionan en estadios de desarrollo concebidos como una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad que se aplica al desarrollo del juicio moral. Desde la mitad de la infancia (menos de nueve años) hasta la edad adulta, se dan seis estadios o etapas de desarrollo contruidos en función de dos aspectos de los valores: el contenido normativo o tipo de enunciado de los valores (reglas o principios) y la orientación valorativa o fuente de los valores, ya sea heterónoma o autónoma. Los estadios presentan una serie de características básicas:

- a) constituyen una secuencia invariante, desarrollada en sentido ascendente, que se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva,
- b) forman una estructura de razonamiento moral,
- c) implican modos de pensar cualitativamente diferentes,

en la composición de los grupos: pequeños, íntimos y con predominio de las relaciones personales en el caso de las niñas, y más grandes e impersonales en los niños.

En las oportunidades de toma de rol se ha reflejado la relación del status socioeconómico con el desarrollo moral, “*esto se debe creemos, al hecho de que los niños de clase social media tienen más oportunidades de tomar el punto de vista de los roles más distantes, impersonales e influyentes de las instituciones básicas de la sociedad (ley, economía, gobierno) que los niños de clase social más baja*” (Kohlberg, 2008:210).

¹⁵ Las experiencias conflictivas pueden originarse en contextos de decisión que entran en contradicción con la estructura del razonamiento moral del sujeto, o a través de la comunicación del razonamiento moral de otros significativos con los que se discrepa (Kohlberg, 2008:212).

d) organizan conjuntos jerárquicos, los niveles más bajos están integrados en los más altos,

e) agrupan criterios sobre problemas morales que se definen por la perspectiva social, el conjunto de razones para juzgar acciones concretas como buenas o malas y un conjunto de valores preferido para uno mismo y para los demás (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984). Como se señala en la teoría kohlbergiana, el principio moral es un *“modo universal de elección que queremos que adopten todas las personas en todas las situaciones parecidas”* (Kohlberg, 1976:55).

Los seis estadios que definen la secuencia del desarrollo moral se agrupan en torno a tres niveles principales de razonamiento moral: preconvencional, convencional y postconvencional. Suponen la existencia de tres enfoques que puede adoptar el sujeto sobre los problemas morales y en relación a las normas. Los estadios agrupan criterios morales definidos por el grupo de valores priorizado (lo que está bien), las razones para hacer el bien y la perspectiva social (ver Anexo 2).

Sus estudios longitudinales concluyen que los estadios morales poseen estructuras de razonamiento consistentes; son sucesivos, ya que conforman una secuencia ordenada que recorren todas las personas, y jerárquicos, al integrarse en cada estadio los estadios de razonamiento anteriores con su perspectiva social. Kohlberg intenta explicar el desarrollo del juicio moral en términos de una teoría consistente de la moralidad y sus aportaciones pueden ser aplicadas a la teoría y a la práctica de la educación ética. A la universalidad de sus conclusiones, refrendada por los estudios transculturales posteriores, se añade la confirmación de que los estadios de desarrollo moral son esencialmente diferentes, en cuanto a su objeto y alcance, de los estadios de desarrollo cognitivo analizados por Piaget.

La ubicación del sujeto en un determinado estadio del juicio moral vendría dado por el nivel de elaboración del razonamiento sobre el deber, la obligación y la justicia. Como señala Kohlberg *“es difícil saber qué aspectos del desarrollo incluir en la definición de estadios del yo y cuáles discriminan el desarrollo cognitivo de la moral. Bajo nuestro punto de vista, los estadios del yo serían superiores a los estadios cognitivos o morales, aunque dependientes de ellos”* (Kohlberg, 1987:24).

Autores como Pérez Delgado y Mestre Escrivá (1999:44) señalan que las teorías Cognitivo-Evolutivas de Piaget y Kohlberg descuidan el contexto social, al considerar al sujeto como un “navegante solitario” que va construyendo su propio desarrollo. En el desarrollo moral se produce un movimiento centrífugo de distanciamiento de la sanción social y una fractura en la relación entre el razonamiento moral y la conducta moral, entre lo que se dice que debe hacerse y lo que se hace en realidad.

Otros autores destacan la necesidad de establecer constructos intermedios entre el razonamiento y el comportamiento ya que los estadios son demasiado abstractos para guiar la acción y la importancia de otros factores como las emociones o la voluntad, además del razonamiento, en la definición de los estadios morales.

1.4. LA CRÍTICA A LAS TEORÍAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS DE PIAGET Y KOHLBERG: GILLIGAN Y LA TEORÍA DE LA DIFERENCIA

Las investigaciones de Kohlberg y su ayudante Carol Gilligan iniciadas con un *Estudio sobre derechos y responsabilidades*¹⁶ y continuadas con otras dos posteriores, el *Estudio de estudiantes de universidad*¹⁷ y el *Estudio sobre la decisión de abortar*¹⁸, pusieron de relieve, entre otros aspectos relevantes, algunos resultados anómalos: la regresión en el juicio moral al pasar de la adolescencia a la edad adulta en un porcentaje significativo de sujetos y las puntuaciones, persistentemente más bajas, obtenidas por las mujeres que les situaban en un estadio inferior con respecto a los varones de su misma edad. En un principio, esgrimió como hipótesis explicativa las diferencias participativas de las mujeres en los grupos de socialización secundaria pero

¹⁶ Realizada en 1977 se basó en una muestra 144 personas, ocho varones y ocho mujeres para cada edad (6-9 / 11 / 15 / 19 / 22 / 25-27 / 35 / 45 y 60 años), y una submuestra de 36 personas, entrevistadas más en profundidad, compuesta por 2 varones y 2 mujeres para cada uno de los grupos de edad establecidos que abarcan nueve épocas vitales diferentes. El método de entrevista utilizado en las investigaciones analizó el lenguaje y la lógica del pensamiento de cada persona. Partió de una tesis central que considera relevantes, en el modo de pensar lo moral, la forma de narrar la propia vida, el lenguaje utilizado y las conexiones que realizan con los otros y la realidad. Los sujetos emparejados por edad, sexo e itinerario educativo permitieron recoger datos sobre las diferentes concepciones del ego y la moral, sobre las experiencias de conflicto moral y elección, y sobre los juicios ante dilemas morales hipotéticos (dilema de Heinz).

¹⁷ Analizaba la identidad y el desarrollo moral en los primeros años del adulto, en una muestra de veinticinco estudiantes.

¹⁸ Realizado con veintinueve mujeres de quince a treinta y tres años de origen social y étnico diverso, entrevistadas durante el primer trimestre de su embarazo y un año después de tomar la decisión.

posteriormente, ante las evidencias planteadas por las investigaciones de Gilligan, admitió (en 1983) la influencia de la perspectiva del cuidado y la responsabilidad en los estadios de desarrollo moral.

Gilligan enfoca su análisis desde la Teoría de la diferencia, cuya hipótesis fundamental plantea que *“la configuración general de las relaciones y las experiencias vitales de las mujeres son distintivas”* (Madoo Lengerman y Niebrugge-Brantley, 1993:367), de tal modo que su razonamiento moral adopta una perspectiva social diferente a la de los varones. Además, constató que las muestras de las investigaciones empíricas de Kohlberg estaban formadas exclusivamente por varones e intuyó que en el paradigma del desarrollo moral, el razonamiento moral de las mujeres estaba excluido y, por tanto, su validez universal podía ser cuestionada ya que sólo explicaba el desarrollo moral masculino.

Las investigaciones que diseña con hombres y mujeres para comprobar su teoría muestran que las categorías del conocimiento moral, como construcciones humanas que son, carecen de neutralidad sexual y expresan una tendencia observacional y evaluativa masculina que difiere del modo de expresar los problemas morales, de definir el imperativo moral, y de describir las relaciones entre el yo y el otro que adoptan las mujeres, con lo cual es factible que *“el fracaso del desarrollo moral de las mujeres según las normas definidas por el sistema de Kohlberg se explica quizá por el hecho de que ellas construyen el problema moral de forma diferente”* (Gilligan, 1982:39). La existencia de dos modos de pensamiento, masculino y femenino, configuran dos perspectivas sociales diferenciadas de razonamiento moral: la orientación hacia la justicia y los derechos, perspectiva del otro generalizado, propia de los varones, y la orientación hacia el cuidado y la responsabilidad, la perspectiva del otro concreto, propia de las mujeres.

A la visión de un sujeto moral independiente y desarraigado, abstracto y sin compromisos personales, construido sobre dilemas morales hipotéticos que suscribe la teoría kohlbergiana (juicio formal), contraponen una ética cimentada sobre dilemas reales, en la que el yo se enmarca en un contexto de apego y de afiliación a los otros (juicio contextual) donde *“las mujeres ven un mundo que comprende relaciones y no personas solas, un mundo que se vuelve coherente por medio de conexiones humanas y no por sistemas de reglas”* (Gilligan, 1985:57).

Este modo de pensar las relaciones con el otro, más particularista, contextual y afectivo debería ser el que defina los estadios de desarrollo moral de las mujeres, ya que el dilema moral es percibido por ellas como “*un problema de responsabilidades y preocupaciones por el bienestar del otro, y no como una cuestión de derechos y reglas. Una ética del bienestar del otro descansa sobre una lógica psicológica de relaciones humanas, lo que contrasta con la lógica formal de la equidad sobre la que se funda la concepción de justicia*” (Gilligan, 1982:116).

Teniendo en cuenta que las categorías de conocimiento son construcciones humanas, la supuesta objetividad científica quedaría cuestionada, ya que algunas teorías del desarrollo moral y otras disciplinas, al tomar implícitamente el patrón masculino como norma, reflejan cierta parcialidad en sus observaciones y evaluaciones. Los niños y las niñas participan en procesos diferentes de socialización y de autodefinición (Cuadro 2).

Cuadro 2. *Las bases de la autodefinición femenina y masculina según Gilligan*

CHICAS	CHICOS
Se describe a sí misma en función de: <ul style="list-style-type: none"> • un contexto de relaciones de apego y afiliación a los otros • las acciones que le permiten contactar con los demás • sus gustos, deseos y creencias 	Se describe a sí mismo en función de: <ul style="list-style-type: none"> • la realización individual, el trabajo • la posición que ocupa en un orden jerárquico • sus habilidades y creencias
El ideal de cuidado es el baremo que mide el valor de su actividad y de su capacidad de ayudar a los demás. Se sitúa en relación con el mundo (conexión).	El ideal de perfección es el baremo que mide su propio valor. Se sitúa en relación consigo mismo (separación)
Ética del cuidado y la responsabilidad	Ética de la justicia y los derechos

Fuente: Elaboración propia a partir de Gilligan.

Estos procesos diferenciados influyen en la interpretación de la realidad social y en los juicios morales originando dos modos de razonamiento moral complementarios: una perspectiva moral masculina, basada en la ética de la justicia y los derechos que expresa la concepción de un yo definido por la separación y el ideal de perfección y, una perspectiva moral femenina, basada en la ética del cuidado y la responsabilidad, expresada desde un yo definido por la conexión con los demás y el ideal de cuidado (Gilligan, 1985:66). Como señala Moscoso “*la moralidad desde la ética del cuidado*

consiste en el mantenimiento de los compromisos adquiridos y las responsabilidades con las personas cuya identidad se considera constitutiva para el yo. La moralidad masculina, tal como fue descrita en el modelo cognitivo-evolutivo de L. Kohlberg, consiste en una jerarquía inamovible de estadios en abstracto deducidas de artificios de racionalidad procedimental cuyo único fin es ocultar la particularidad y lo concreto del razonamiento moral” (Moscoso, 2006:193).

La existencia de diferencias de género en la personalidad¹⁹ ya fueron constatadas por Chodorow desde las primeras experiencias de individuación y de relación, donde la personalidad femenina se define en relación con los otros en mayor grado que la personalidad masculina y, por tanto, las niñas “*salen con una base más fuerte para experimentar las necesidades y los sentimientos de otros como si fueran propios*” (Chodorow, 1979:43-44).

Durante su etapa de juego, los niños muestran una preocupación por las reglas y las niñas por las relaciones, generando orientaciones interpersonales diferentes: en ellos es posicional, el mundo adquiere coherencia a través del sistema de reglas y en ellas es personal, el mundo está constituido por un sistema de relaciones humanas. El género produce distintos modos de construir la identidad que generan dos perspectivas morales preferentes, masculina y femenina. Como señala Gilligan “*por lo general, la masculinidad implica la capacidad de estar solo y de renunciar a las relaciones, mientras que la feminidad connota la voluntad de sacrificarse por el bien de las relaciones*” (Gilligan, 2002:29).

La perspectiva masculina, construida desde la independencia y la individuación, que sirve de base al pensamiento moral deontológico, elabora soluciones universales y abstractas, desde la justicia, para afrontar los diferentes dilemas morales. El sujeto moral se concibe como un ente autónomo y desvinculado enfrentado a conflictos de derechos, con una orientación social posicional, preocupada por las reglas.

La perspectiva femenina, construida desde el apego y el compromiso, busca soluciones contextuales para restablecer las relaciones dañadas, con el menor perjuicio

¹⁹ La concepción del ego, la moral y la experiencia humana se construyen desde diferentes prioridades en las personalidades femenina y masculina: la virilidad es definida por medio de la separación y la feminidad por el apego.

posible, es decir, el bien de las relaciones desde el cuidado y el rechazo a la violencia. El sujeto moral se concibe como el centro de una red de relaciones en la que surgen demandas irreconciliables interpretadas desde la responsabilidad y las consecuencias. La orientación social es personal, preocupada por las relaciones.

El estudio de las mujeres y de una concepción moral alternativa, pone de manifiesto la necesidad de abordar el desarrollo moral desde un paradigma narrativo y contextual de juicio que integre la visión del problema moral y el modo de pensar que aportan las mujeres, menos formal y abstracto. Las investigaciones de Norma Haan (1975) con estudiantes universitarias y Constante Holstein (1976) con adolescentes y sus padres, evidenciaron que *“los juicios de las mujeres van unidos a sentimientos de empatía y compasión cuando se trata de la resolución de dilemas reales y no hipotéticos [...] Como resultado, si son evaluadas con categorías derivadas de investigaciones realizadas con hombres, su pensamiento es clasificado junto con el de los niños”* (Gilligan, 1985:120).

La imparcialidad, en la ética moderna, conlleva la exclusión de los sentimientos en la configuración del juicio moral, por eso, alcanzar la racionalidad moral implica la negación del deseo y la afectividad. Como las mujeres, en su proceso de toma de decisiones morales prácticas contemplan la afectividad, las necesidades y los intereses concretos son catalogadas como no racionales, sentimentales. Este modelo de razón deontológica, basado en un ego trascendental, universal e imparcial, genera una confrontación entre la razón normativa, y el deseo y la afectividad. El monólogo autoritario que se deriva devalúa y reprime esta dimensión humana que interviene en la vida moral de las personas.

Gilligan propone que la teoría moral tenga en cuenta en el desarrollo moral no sólo la ética de los derechos, sino también la experiencia de la vida moral de las mujeres, caracterizada por ser más concreta, afectiva y por elaborar el problema moral desde una ética del cuidado y la responsabilidad, un modo de razonamiento moral que *“está menos desarrollado y no hay vocabulario en la teoría moral para describirlo. Como marco para la teoría moral el cuidado se basa en la presuposición de que yo y el otro somos interdependientes”* (Gilligan, 1987:26).

La diferenciación entre la ética de la justicia y los derechos, y la ética del cuidado y la responsabilidad permite una nueva dimensión explicativa del desarrollo moral y de las habilidades cognitivas de las mujeres. Como sugiere el discurso moral de la teoría feminista, en su revisión del análisis teórico, *“el juicio moral de las mujeres es más contextual, está más inmerso en los detalles de las relaciones y las narrativas. Muestra una mayor propensión a adoptar el punto de vista del otro particular y parecen más duchos en revelar los sentimientos de empatía y simpatía que esto exige considera al yo como algo inmerso en una red de relaciones con los otros. Según esta visión, el respeto hacia las necesidades de los demás y la mutualidad del esfuerzo por satisfacerlas sustentan el crecimiento y el desarrollo moral”* (Benhabid y Cornella, 1990:120). De este modo, el imperativo moral de las mujeres, la disposición al cuidado y la atención mutua, se evidencia como el eje de su preocupación moral y su experiencia puede ser integrada en el pensamiento deontológico de la teoría moral, donde tradicionalmente ha estado excluida y devaluada.

La investigación sobre la decisión de abortar permite a Gilligan deducir la existencia de tres estadios en la evolución del juicio moral de las mujeres, basados en dilemas reales y no hipotéticos, como en el modelo Kohlbergiano, que revelan la génesis de la perspectiva social (orientación de la acción) en la ética de la responsabilidad y del cuidado: la perspectiva egoísta, la perspectiva de la responsabilidad y la perspectiva de la honestidad (Camarero, 2002:196) (Cuadro 3).

Cuadro 3. *Estadios del juicio moral de las mujeres*

Perspectiva egoísta	Perspectiva de la responsabilidad	Perspectiva de la honestidad
(Nivel preconvencional, perspectiva individual en Kolberg)	(Nivel convencional, perspectiva social en Kohlberg)	(Nivel postconvencional, perspectiva universal en Kohlberg)
El cuidado se centra en sí mismo, en asegurar la supervivencia y las necesidades propias. La orientación a la acción genera comportamientos egoístas definidos desde el beneficio del yo o desde el propio interés.	El razonamiento moral se realiza desde el sacrificio del yo. La orientación a la acción prioriza el cuidado y el bienestar del otro frente a las necesidades propias (abnegación). La bondad se equipara con la atención a los demás y conlleva una renuncia personal.	Resuelve la tensión entre egoísmo y responsabilidad. El cuidado del otro se realiza libremente y sin consecuencias negativas para el que cuida. Tiene en cuenta las necesidades propias y las de los demás. Las consecuencias reales determinan la bondad de las acciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gilligan.

La transición entre una etapa y otra se fundamenta en el conflicto entre el egoísmo y la responsabilidad, y las nuevas concepciones que genera este conflicto en la interacción social, por eso *“la transición comienza por una reevaluación de la relación entre el yo y el otro, puesto que la mujer se pone a examinar minuciosamente la lógica del sacrificio del yo al servicio de una moral fundada sobre el bienestar del otro”* (Gilligan, 1982:129). La primera transición, desde la perspectiva egoísta a la perspectiva de la responsabilidad desarrolla la participación social en la medida que el sujeto toma conciencia de su responsabilidad en el cuidado del otro que está a su cargo. La segunda transición, de la responsabilidad a la honestidad, supone el desarrollo de la autonomía moral y pone de manifiesto el desequilibrio entre el cuidado del otro y la renuncia personal que implica ejercitar la toma de decisiones morales y la aptitud para admitir las responsabilidades que conllevan. Sin desatender al otro pero tampoco a sí misma, se reconsideran las relaciones para restablecer la igualdad entre los demás y el yo. Estas situaciones conflictivas también representan una oportunidad para el crecimiento y la maduración moral del sujeto. En el último estadio, la moralidad postconvencional o la perspectiva de la honestidad, las mujeres se esfuerzan por asumir las consecuencias de sus actos y de reconocer, de manera honesta y verdadera, sus propias necesidades y motivaciones.

Las perspectivas de razonamiento moral planteadas por Gilligan confirman la universalidad de las etapas evolutivas del juicio moral. La perspectiva del cuidado y la responsabilidad que estructura el juicio moral femenino también evoluciona en tres estadios sucesivos. Las investigaciones posteriores realizadas por Kohlberg confirman la existencia de ambas orientaciones en el razonamiento moral, utilizadas preferentemente en uno y otro sexo. En muestras homogéneas de hombres y mujeres, con niveles educativos y laborales similares, no aparecen entre ambos diferencias significativas.

Las conclusiones de Gilligan suponen una gran aportación al deontologismo moral de Piaget y Kohlberg. La distinción entre ética de la justicia y los derechos, y la ética del cuidado y la responsabilidad amplía el modelo cognitivo-evolutivo, integra la experiencia moral de las mujeres y cuestiona los cimientos del modelo kohlbergiano: la identificación de la moralidad con la justicia.

1.5. LA NARRATIVA Y LA ÉTICA

El ser humano posee una capacidad innata y primitiva para la organización narrativa (Bruner, 1988). La categoría narrativa es, junto con el pensamiento lógico científico, un modo de pensamiento que estructura la experiencia, tan presente en la condición humana como el sistema de categorías de la causalidad, ya que *“el tiempo humano sólo puede formarse y pensarse mediante el relato [...] el tiempo humano, el tiempo contado nace de los intercambios íntimos que se dan entre la historización del relato de ficción y la ficcionalización del relato histórico”* (Kemp, 1997:318).

La narrativa como modo de conocimiento y de construcción de la realidad posee una dimensión ética (Ricoeur, 1996) que se manifiesta en una forma de exponer la experiencia, revelando las motivaciones, sentimientos, vivencias y acciones humanas organizadas en secuencias narrativas que transcurren en contextos específicos, espacios y tiempos literariamente definidos. El sistema de categorías que articula la experiencia en el relato se cimienta en los dos niveles que coexisten de forma simultánea: el nivel de la acción, formado por sus vínculos internos (fines, motivos, agentes) y el nivel de la conciencia, constituido por el saber y el sentir de la subjetividad de los personajes que participan de la acción. El narrador evidencia una visión del mundo éticamente constituida. Y esta concepción de la vida representada en el texto interactúa con el lector estimulando en él unas interpretaciones congruentes, en lugar de otras, con componentes afectivos y conativos.

La elaboración de sentido que articula el entramado humano narrado proporciona a los lectores otra forma legítima de construir conocimiento, diferente del pensamiento lógico científico, para entender el modo en el que las personas encuentran sentido a lo que hacen porque, de alguna manera, *“los relatos son modelos para volver a descubrir el mundo”* (Ricoeur, 1983). El proceso de construcción de la realidad del discurso narrativo traza un procedimiento de verificación distinto al establecido en el paradigma científico. La descripción y la explicación de la experiencia humana, no necesariamente verdadera pero sí creíble, se revela como verdad o saber en su posibilidad de realización en la vida, en la verosimilitud. Aunque no participa del procedimiento riguroso de verificación, sí realiza procesos de validación. La narrativa, al pensar y dar conocimiento, adquiere legitimidad epistemológica.

Numerosos estudios teóricos e investigaciones analizan las relaciones entre la moral y la narrativa, admitiendo el poder de la literatura para expresar la llamada *moralidad proyectada* (Henry James). Su interés radica en el potencial que posee como fuente de reflexión ética y en la aportación de las obras literarias no sólo al pensamiento ético, sino también a la comprensión del sujeto y del sentido de la vida, porque *“lo que comprendemos de nosotros mismos es el resultado de una articulación narrativa de los acontecimientos que hemos vivido. Pero el alcance de estos acontecimientos vividos sólo lo obtenemos al comparar lo que hemos sido con lo que podíamos haber sido; y esto último, lo posible, lo conocemos sin haberlo vivido, por los relatos de ficción. Con este empadronamiento entre lo histórico y lo ficcional acaba por reconstruirse la identidad personal que, al fin y al cabo, es narrativa”* (Ricoeur, 1999:215).

El mundo representado en los relatos y la red conceptual que organizan las acciones no son éticamente neutros. A las cualidades éticas asignadas a los personajes se suma la subjetividad de los protagonistas en un proceso de apreciación, en función de las normas y valores predominantes en la cultura, en el que *“no hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad”* (Ricoeur, 1983:94).

La refiguración de la realidad que realiza el lector al interactuar con el texto, en los distintos grados de competencia lectora, tiene en última instancia una implicación ética, puesto que ante la concepción de la vida planteada, *“incluso la más perniciosa, la más perversa empresa de seducción, puede en última instancia, asumir en el plano de lo imaginario una función ética: la del ‘distanciamiento’”* (Ricoeur, 1985:237). Si la responsabilidad de estimular la comprensión y la inteligencia interpretativa de la vida es una de las tareas del escritor ¿cuál es la tarea ética de la narrativa y cómo se expresa en los textos narrativos?

Asumimos que *“la narratividad es el fundamento de la ética como visión contada del modo verdadero de vivir”* (Kemp, 1997:332) y que el relato literario, al ofrecer determinadas preferencias y prioridades éticas, a través de la aprobación o de la censura y otros recursos metaliterarios, contribuye a configurar la mente y el deseo del lector desde una diversidad de cosmovisiones donde las verdades valorativas sobre lo importante, lo verdadero, lo correcto, están enunciadas en las estructuras literarias.

El rastro del sentido de la vida y, por tanto, de la contribución de la narrativa a la ética, puede encontrarse en el conjunto de propiedades distintivas articuladoras de la estructura de las obras literarias que son un exponente de la ética aristotélica (Nussbaum, 2005:82):

1. La inconmensurabilidad de lo valioso y la omnipresencia de dilemas. Las múltiples concepciones expresadas por las novelas, la exploración de los conflictos de elección entre alternativas vitales cualitativamente diferentes y del papel que juegan en el proceso humano por lograr un modo verdadero de vivir, siempre presentes en la estructura formal literaria, enriquecen la capacidad de análisis y de comprensión del lector, porque *“las novelas nos muestran el valor y la riqueza del pensamiento cualitativo plural y generan en sus lectores una clase de visión altamente cualitativa”* (Nussbaum, 2005:82).

2. La prioridad de las percepciones (la prioridad de lo particular). La percepción como capacidad ética implica captar de forma sensible e inteligente los aspectos más relevantes de las situaciones concretas. Como habilidad es muy valiosa desde el punto de vista ético y constituye el fundamento del saber vivir, de la forma de sentir el mundo y de relacionarse con los demás. Y la novela como género está muy comprometida con la moral de la percepción²⁰. Las inferencias realizadas desde el texto literario desarrollan en el lector la imaginación y la formación ética. En la medida que son un estímulo de la percepción y la sensibilidad, fomentan el aprendizaje de lo preeminente para el pensamiento y para la acción en experiencias puntuales no sólo para los personajes, sino también para el lector.

3. El valor ético de las emociones. Las emociones se construyen socialmente a través de contextos culturales narrados que delimitan su alcance, su energía y su configuración. Los paradigmas emocionales adquiridos en las interacciones sociales estructuran la experiencia emotiva. La identificación y actualización a lo largo de la vida, con esas situaciones hipotéticas, redefinen aquellos roles que fueron perfilados culturalmente. Este planteamiento pone de manifiesto la relación de la narrativa con la ética, tanto para profundizar en la comprensión de la emoción como un elemento

²⁰ Conviene destacar que *“uno de los propósitos del énfasis de la percepción es mostrar la tosquedad ética de las morales basadas exclusivamente en reglas generales, y demandar para la ética una sensibilidad hacia lo particular mucho más afinada, incluyendo rasgos que no se han contemplado antes. Reglas y categorías generales siguen teniendo una enorme importancia como guías de la acción en la moral de la percepción”* (Nussbaum, 2005:84).

integrante de la moral, como para evidenciar la capacidad de algunas formas narrativas para desfigurar las interacciones humanas. En la novela y en la relación con el lector las emociones juegan un papel esencial. Como respuestas selectivas adscritas a las creencias y como elementos de la estructura cognitiva forman parte de nuestro bagaje ético²¹. Por eso, las emociones como componentes inteligentes y aprehensivos de la estructura de la personalidad pueden responder ante nuevas situaciones cognoscitivas. Las emociones son una fuente de enriquecimiento ético y un elemento valioso en el proceso de evaluación moral. Y la novela *“como forma está profundamente comprometida con las emociones; la interacción con sus lectores tiene lugar fundamentalmente a través de ellas”* (Nussbaum, 2005:89). Pero, además, el potencial emotivo del lenguaje literario despliega su capacidad de activar estados emocionales en los relatos.

4. La relevancia ética de los acontecimientos incontrolados. La estructura narrativa realza la importancia que tiene el azar, lo aleatorio en la realización de la vida humana. La vivencia intelectual y sentimental de las propuestas expresadas en los textos narrativos en relación a los personajes y al propio lector, con diferentes grados de relevancia, supone una elaboración ética previa. Como componente de la experiencia lectora interviene en la comprensión ética. El texto despliega su potencial como *instrumento óptico*, revelado por Proust, cuando el lector se transforma en lector de sí mismo y experimenta, a través de la narrativa, posibilidades, sentimientos y pensamientos que de otro modo estarían fuera de su alcance. Estas construcciones interpretativas de la existencia, además de engrandecer la experiencia del lector permitiéndole acceder a “otras vidas” en las que participa con la identificación, la comparación, la relación y la evaluación acentúa, mediante la imaginación literaria, un nivel de conciencia más certero del que dispone en la vida cotidiana que le permite vivir, en cierta forma, de una manera más profunda e intensa.

5. La contribución de la extramoralidad a la autocomprensión. Una de las principales aportaciones de la narrativa a la ética (Richard Wolheim) tiene lugar cuando se sitúa al lector “fuera de la moralidad”. Al hacerle partícipe de determinadas intenciones extramORALES (celos, ira, venganza) en sucesivas escenas éticas, pone de relieve los

²¹ La ciencia ha demostrado la existencia de vínculos indisolubles entre la emoción y la cognición, y su capacidad de potenciarse y alimentarse mutuamente, de tal modo que los cambios en las creencias también producen cambios en las vivencias emocionales.

límites de la moralidad facilitándole un contexto de comprensión que nunca podría ser inferido de las reglas morales. De alguna manera, *“las novelas pueden desempeñar un papel importante en la articulación de la moralidad [...] su estructura sugiere, además, que gran parte de la relevancia moral es universalizable: aprender cosas sobre las situaciones nos ayuda a comprender la nuestra”* (Nussbaum, 2005:183). El conocimiento de la realidad del conflicto, del desequilibrio y del mal implica la capacidad de ponderar el valor del bien y de sus múltiples alternativas.

6. La universalización ética del personaje y la acción narrativa. En la novela los personajes y los acontecimientos representan, en cierta medida, posibilidades de realización en la vida: reaccionan de una manera similar a cualquier otro en contextos similares, experimentan situaciones que pueden suceder en la vida real. La dimensión moral del lector participa de la vida de los personajes e incluso puede imaginarse las propuestas narrativas como modelos de lo que podría llegar a ocurrirle, *“de este modo, la tendencia universalizante de la imaginación moral se ve alentada por la propia actividad de la lectura de la novela, con sus alternancias entre la identificación y la simpatía”* (Nussbaum, 2005:305). La generalización que conlleva es reducida, pero alienta la tendencia universalizadora del pensamiento y el interés por conocer la percepción de la vida que tienen los otros. Desde esta perspectiva, la literatura ofrece alternativas al sentido de la vida, permite al lector *“vivir durante esos momentos una vida más rica y más plena que aquella que llegarían a vivir por sí mismos”* (Booth, 1988:223) y acceder a un tipo de conocimiento imposible de alcanzar de otra manera²².

En la revisión teórica realizada en las páginas precedentes se ha destacado la importancia de la socialización en la explicación sociológica del proceso de adquisición de valores. En las relaciones sociales, desde el nacimiento, se orienta la conducta con formas y contenidos culturales específicos que contribuyen también a la formación de la conciencia moral.

Por otra parte, los postulados de la teoría del desarrollo moral y de la diferencia confirman la universalidad de las etapas evolutivas del juicio moral y de la génesis de la

²² El origen de la universalidad en la comprensión articulada narrativamente radica en la estructuración de la trama, ya que *“los universales generados por la trama no son ideas platónicas. Son universales próximos a la sabiduría práctica, por tanto, a la ética y a la política. La trama engendra tales universales cuando la estructura de la acción descansa en un vínculo interno de la acción y no en accidentes externos. La conexión interna es el inicio de la universalización”* (Balaguer, 2002:97).

moralidad basada tanto en dilemas reales como hipotéticos. Ahora bien, conviene señalar que otros autores, Madoo Lengerman y Niebrugge-Brantley, han mostrado cómo las categorías del conocimiento moral evidencian la influencia de la variable género en la construcción de la perspectiva moral. Tanto Gilligan como Benhabid y Cornella, además de corroborar este enfoque critican la imparcialidad de la ética moderna y la identificación de la moralidad con la justicia.

Por último, en este contexto, se ha expuesto la dimensión ética inherente a la categorización del modo de conocimiento narrativo, así como su contribución específica a la formación de la moralidad. Se admite que toda narración supone otra forma de comprensión y de conocimiento, diferente del pensamiento lógico científico pero epistemológicamente válido, que está éticamente constituido en función de los valores predominantes en la cultura.

En el capítulo 2, se traducirá la reflexión teórica planteada al diseño de un modelo de investigación cuantitativo y cualitativo para operacionalizar los elementos de valor y éticos que subyacen en la narrativa, para ser posteriormente aplicado a la literatura infantil y juvenil prescrita en el sistema educativo español por el profesorado en Primaria (2º y 3º ciclo) y en la ESO.

2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ÉTICA Y NARRATIVA

2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ÉTICA Y NARRATIVA

2.1. INTRODUCCIÓN

La literatura ha experimentado procesos de delimitación y objetivación desde los orígenes de la Sociología de la Literatura. Los problemas metodológicos y de determinación del objeto han cuestionado su existencia (Escarpit, 1971; Ferreras, 1980) y su estatuto científico.

El conjunto de reflexiones sistemáticas y metódicas sobre las relaciones entre Literatura y Sociedad, la realidad social literaria, se ha realizado desde diversos paradigmas hasta construir su espacio teórico y crítico. Aunque todos ellos muestran diferencias significativas en cuanto a perspectivas y objetos, comparten como núcleo básico la relación literatura-sociedad.

Bajo la denominación Sociología de la Literatura, los estudios sociológicos del fenómeno literario pueden agruparse en torno a dos corrientes principales (Cross, 1986):

- a. *Las teorías sociológicas que agrupan la sociología experimental, empírica, el content analysis norteamericano y el estructuralismo genético goldmanniano, y*
- b. *las teorías marxistas.*

Pero esta clasificación carece de unanimidad. Otros teóricos, sugieren tener en cuenta enfoques divergentes (Garasa, Leenhardt): el estudio de la sociedad en la literatura (la interpretación de la obra en su connotación social), y la literatura en la sociedad (la aplicación de métodos sociológicos al hecho literario). Estos planteamientos han dado lugar a la aparición de una Sociología del Escritor, de la Obra y del Público (Escarpit, 1974).

La complejidad del dominio teórico de la Sociología de la Literatura no estaría presente, en toda su amplitud, en estas clasificaciones de las vías de estudio sociológicas. La Sociología de la Literatura se define como “*la ciencia que tiene por objeto la producción histórica y la materialización social de las obras literarias, en su génesis, su estructura y funcionamiento, y en relación con las visiones (conciencias, mentalidades, etc.) que las comprenden y explican*” (Ferreras, 1980).

Para el formalismo se trataría de un empleo característico de la lengua que “*violenta organizada el lenguaje ordinario*” (Jakobson, 1985), deformación que permite un acceso más completo de la experiencia. Pero, al no existir nada que constituya su esencia, carece de la inmutabilidad que otorgaría rango objetivo a la categoría literatura.

Para Hegel, el arte y, por ende la literatura, afrontan una paradoja: la esencia de la configuración artística es una reproducción relativa e incompleta de la vida, pero debe reproducir el mismo efecto que la realidad, incluso incrementando su intensidad. La evocación de vivencias, literariamente configuradas, supone una copia relativa de la vida, artísticamente justificada, en la que interviene un efecto desfigurador, al adquirir las causas una fuerza superior a la que poseen en la realidad, debido a la concentración espacial y temporal.

La Fenomenología incorpora al hecho literario la existencia de una conciencia en la obra, de significados previos al lenguaje y de rasgos esenciales e inmutables que pueden ser aprehendidos. La ruptura de la fenomenología se produce al percibir la intervención del tiempo en el lenguaje. La construcción de significados es histórica, tiene un tiempo y un espacio (Hegel). Escritor y lector son sujetos históricos. Ahora bien, la obra literaria no sólo es histórica, también es social. Además del tiempo y del espacio delimitables, susceptibles de ser investigados, es un producto social, que se integra en una estructura de mercado (producción, consumo, circulación), y que produce y reproduce ideología.

La Literatura, constituida por obras literarias, se fundamenta en un modo particular de comunicación codificada, el libro. Para alcanzar su status tiene que contener una múltiple probabilidad de sentido y ser leída. Posee tres elementos específicos: es cosa y significación, se adecua o confronta con una forma institucional y una libertad de escribir y, en la configuración de lo imaginario, intervienen estructuras homológicas entre la forma y el contexto socio histórico (Goldmann, 1975). La hipótesis de la *acción convergente* sostenida por el estructuralismo genético establece una relación causal entre las estructuras de la obra y las estructuras sociales. El carácter colectivo de la creación literaria viene dado por la homología existente entre las “estructuras” contenidas en la obra y las estructuras mentales de determinados grupos sociales. El carácter social se manifiesta en la elaboración grupal de la estructura mental coherente (visión del mundo).

El lenguaje actúa como mediador en el proceso literario: en la creación y en el acto de lectura. En la realización de la obra concebida por el escritor, la presencia sociológica se manifiesta en la relación dialéctica de expresión y de disponibilidad de contenido, situada históricamente, en la que plantea la unicidad de su visión del mundo. A mayor individualidad, expresividad e historicidad mayor nivel literario. En el acto de leer, la acción del lector se sitúa en dos planos: el pensamiento conceptual (socializado) y la imaginación subjetiva. Su predisposición viene dada por su nivel cultural, nivel de lectura y su problemática personal.

En esta investigación se ha considerado la literatura como una forma compositiva de organización de masas verbales, donde la voz narrativa es esencialmente social, históricamente concreta, determinada y mediatizada ideológicamente al comunicar una visión del mundo con significación social. En toda forma literaria existe una elección general de un tono, de un *ethos* que convierte a la escritura en un acto de solidaridad histórica. La escritura es un modo de pensar la literatura que realiza el escritor a través de una elección de conciencia. Por tanto, toda forma de literatura es valor (Barthes, 2005).

La literatura infantil y juvenil, como agente socializador, transmite de forma difusa a las nuevas generaciones esquemas implícitos de valores (“pedagogía invisible”) y criterios de conducta social (Bernstein, 1988). En la cultura actual constituye un instrumento socializador de importancia que interviene en la transmisión de valores educativos y, por tanto, son susceptibles de ser detectados. Estos valores y normas compartidas (consenso valorativo) implican una propuesta moral que legitima el orden social y definen las relaciones sociales entre grupos e individuos. La legitimación implica un consenso social de aprobación que al promover, alentar o desalentar determinadas condiciones sociales y conductuales les confiere valor.

Los estándares morales, socialmente vigentes, también impregnan la literatura. Los esquemas de valores recurrentes encarnados en los personajes pueden revelar, con mayor o menor transparencia, las normas de conducta y los valores que los adultos transfieren a las nuevas generaciones. Las propuestas de los modelos literarios, de los personajes próximos a la realidad y a los intereses de los lectores constituyen, en la pedagogía actual, un recurso para la educación en valores. Ahora bien, estas propuestas

valorativas serán interpretadas y filtradas desde valores adquiridos en la familia y en el contexto social más significativo.

Los valores, en la literatura, también se conciben como maneras de ser o de actuar que dan sentido y coherencia a la conducta. Se manifiestan en las prioridades elegidas y, a través de ellos, se interpreta el mundo y se confiere significado a los acontecimientos y a la propia existencia. Esta conceptualización de los valores como criterios de deseabilidad que orientan la conducta y que se originan en la realidad social, implica tres consideraciones metodológicas:

- 1) Los valores se manifiestan en el acto de elegir o preferir.
- 2) El acto de elegir o preferir, en nuestro caso, se realiza en una situación de ficción narrativa. Puesto que los valores son indicadores de adhesión pueden ser inferidos, tanto en situaciones reales como hipotéticas.
- 3) Los valores pueden aparecer como expresiones de lo que se desea y como expresiones de lo deseable.

El carácter dinámico y cambiante de los valores no radica tanto en su naturaleza como en su percepción social, en su realización histórica y en su vigencia en la sociedad. La participación de los sujetos y las condiciones en las que se realiza la participación (modo de ser “relacional”) intervienen en la realización concreta de los valores, así como los factores económicos, sociales y culturales. La vigencia de los valores está sometida a las variaciones que experimenta la sensibilidad social hacia ellos, que se manifiesta en la puesta en práctica temporal concreta, en su validez y percepción social. El cambio de valores supone más una transformación en la jerarquía que una creación de nuevos valores.

En la estructuración de las relaciones sociales, el consenso valorativo actúa como mediador y desempeña funciones sociales básicas como son proporcionar cierta coherencia al universo de valores, a pesar de la coexistencia de valores contradictorios; contribuir a la unidad psíquica del sujeto, a través de la percepción de sí mismo y del mundo; y favorecer la integración social mediante los valores compartidos. En este marco conceptual los valores se conciben como:

- a) Un conjunto de creencias y principios de conducta generalizados en una sociedad que dan sentido y coherencia a la conducta.

- b) Poseen un carácter estable y permanente, objetivo y universal, pero al mismo tiempo dinámico y cambiante, relativo y subjetivo.
- c) Tienen componentes cognitivos, afectivos y direccionales en la medida que son criterios de deseabilidad.
- d) Su origen es social, la génesis de los valores radica en la interacción social.

El análisis sociológico de los valores contempla las relaciones que se establecen entre ellos, su génesis y sus consecuencias en el contexto social y cultural. Las investigaciones empíricas más recientes (Inglehart, Rokeach) describen los valores a los que se adhieren los sujetos y analizan el cambio de valores en el seno de las sociedades contemporáneas.

La teoría del cambio cultural sostiene como hipótesis principal que las sociedades occidentales desarrolladas económica y tecnológicamente, con grados satisfactorios de seguridad económica y personal (valores materialistas) tienden hacia sistemas de valores postmaterialistas, basados en la satisfacción de necesidades sociales y de autorrealización (pertenencia, estima, intelectuales y estéticas). Esta perspectiva analítica contiene dos hipótesis fundamentales que explican la génesis del proceso (Inglehart, 1991):

1) Hipótesis de la escasez, según la cual, los sujetos conceden mayor valor a las cosas que son relativamente escasas y, por tanto, las prioridades que establezcan son representativas de su entorno socio-económico.

2) Hipótesis de la socialización: entre las prioridades y el entorno socioeconómico se produce un desajuste temporal, ya que las condiciones existentes antes de la madurez se reflejan en los valores básicos propios.

Cada generación se socializa con los modelos culturales transmitidos por la generación precedente (Durkheim, 1996). La socialización se concibe como “*un proceso discontinuo de construcción colectiva de conductas sociales que incluye el aspecto cognitivo (normas), el aspecto afectivo (valores) y el aspecto expresivo (signos)*” (Dubar, 1999:18). La socialización es el resultado de dos procesos:

1) Procesos de asimilación, a través de los cuales el sujeto modificará su desarrollo por la conformidad a sus deseos y reducirá sus sentimientos de ansiedad, y

2) procesos de acomodación, que modifican al sujeto para atender a las presiones y las coacciones de su crecimiento.

En el desarrollo de aprendizajes formalizados, adquiridos en la socialización, intervienen múltiples agentes socializadores que facilitan la transmisión de valores, normas y reglas, y el desarrollo de una cierta visión del mundo. Pero además, el conjunto de enseñanzas y mensajes de la sociedad produce una socialización *latente*, un aprendizaje informal. La construcción del código simbólico, a lo largo de la socialización, constituye un sistema de referencia y de evaluación de lo real.

La investigación pretende profundizar en las relaciones literatura, sociedad y axiología a través del conocimiento teórico disponible, y del desarrollo de un instrumental analítico adecuado a su dimensión cualitativa, que se aplicará a la narrativa infantil y juvenil. Para obtener resultados relevantes, hemos considerado como objeto de investigación la construcción narrativa de la ética en la literatura infantil y juvenil prescrita en el sistema educativo español: Primaria (2º y 3º ciclo) y ESO, desde los ocho hasta los dieciséis años.

A continuación se muestra en primer lugar, el contexto educativo en el que se realiza la integración del aprendizaje de los valores en el currículo escolar definido por la legislación educativa vigente y por la acción de los centros escolares. Después, se presentan las hipótesis y objetivos definidos en esta investigación y la metodología observada. La exposición se estructura según las diferentes fases pautadas durante el proceso investigador: la definición de hipótesis y objetivos; el proceso de conceptualización, selección y categorización de valores; la delimitación de los elementos constitutivos de la ética en la narrativa y su categorización y, finalmente, el diseño de las matrices para la inferencia de resultados.

2.2. *CONTEXTO EDUCATIVO*

La familia, la escuela y el grupo de pares, según la literatura científica, constituyen los ámbitos de socialización más influyentes en la infancia. La educación está considerada por la mayoría de los autores (Fullat, 1990; Escámez y Ortega, 1986; Reboul, 1999;

González Lucini, 1993; Ortega y Mínguez, 2001) como una acción fundamentalmente axiológica (axos = valor, logos = ciencia). Todo proceso educativo es un proceso ético en el que los valores intervienen de manera inexorable.

En la acción educativa están presentes los valores intrínsecos de la educación. En los fines de la educación y en las decisiones educativas, tomadas por el Estado y los centros escolares, los valores actúan como criterios de juicio. La escuela, en las sociedades contemporáneas, es la institución encargada de transmitir aquellos que han sido consensuados como socialmente deseables, *“valores que se suponen definidos por la sociedad/comunidad que acoge y ha constituido la institución educativa. Y que configuran un código ético que contemplará tanto la tradición, cultura e identidad propias de la vida del centro y su contexto; aquellos valores cuyo aprendizaje se considera deseable tanto para el desarrollo pleno del individuo y su integración social, como para el fortalecimiento de la vida social”* (Usategui y del Valle, 2007:140).

En el acto de aprender, los fines, las acciones y los límites de la educación están mediatizados por los valores (Duart, 1999), y sus contenidos, explícitos o implícitos, son inevitables. Aunque el aprendizaje de los valores es un núcleo básico en la enseñanza obligatoria, la escuela no los incorpora como tal hasta la consolidación democrática. Su integración en el currículo escolar, como contenidos explícitos, ha estado motivada por varios factores:

- a) La necesidad de potenciar el desarrollo integral de la persona, avalada por las investigaciones pedagógicas de las últimas décadas. La génesis de la personalidad moral completa el desarrollo de estructuras universales de juicio moral que facilitan la adopción de principios generales de valor.
- b) La incorporación práctica a la educación en valores de las aportaciones realizadas por las investigaciones científicas.
- c) La demanda de una formación ética escolar ante fenómenos sociales preocupantes como la delincuencia, la violencia, la xenofobia, la intolerancia, el consumo de drogas, etc.

La reforma educativa se inició en 1985 con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), continuó en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en 1995 con la Ley Orgánica de la Participación, la

Evaluación y el Gobierno de Centros Docentes (LOPEG). Fue en 1990 cuando se incorporó la formación en valores como un aprendizaje específico, programado e integrado en la organización escolar, en sintonía con una sociedad democrática garante de los derechos y libertades fundamentales. Desde entonces, los valores y las actitudes en el proceso educativo, constituyen una dimensión esencial de la educación integral. El articulado de las diferentes leyes que lo regulan, así lo reflejan:

1. En el Título Preliminar, artículo 2, de la LODE se establecen los fines de la educación, dentro del marco constitucional, entre los que figuran la formación en valores, *“la actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:*
 - a. *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
 - b. *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
 - c. *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
 - d. *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
 - e. *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
 - f. *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
 - g. *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.*
2. La LOGSE da forma jurídica a la Reforma presentada en el Libro Blanco. En el Preámbulo se afirma que *“en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad de integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y colectiva.”*

Así mismo, aparece una referencia expresa a determinados valores como la adquisición por parte del alumnado de una visión de la realidad que aúne conocimientos y valoración ética y moral; la transmisión y el ejercicio de valores democráticos como el respeto a los derechos y las libertades, defensa de la convivencia democrática, del respeto mutuo y de la participación responsable en la sociedad; el desarrollo de actitudes y hábitos individuales y colectivos que permitan adquirir conocimientos y dotarlos de un sentido personal y moral, y asumir los valores como realidades que nos identifiquen individual y colectivamente.

3. En el artículo 2.3 de la LOGSE se propone una formación personalizada y la contextualización del desarrollo de los valores en cada etapa educativa.
4. En la C.A.V., la Reforma sitúa la educación en valores en tres ámbitos:
 - a. Como contenido actitudinal, forma parte de todas las áreas o materias dentro de la programación ciclo/aula (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio en el que se fijan las enseñanzas mínimas de la ESO, modificado por el Real Decreto 894/1995 de 2 de junio).
 - b. Como eje transversal, a partir de lo consensuado por el centro escolar que quedará reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto Curricular de etapa.
 - c. Como materia específica de 4º de la ESO, dentro del área de Ciencias Sociales.

Aunque el conjunto del sistema educativo es común para todo el estado español, su estructura política en Comunidades Autónomas y la transferencia de competencias permite realizar diferentes aplicaciones en los territorios que lo componen, de acuerdo con las necesidades, tradiciones y voluntad política de los gobiernos respectivos.

En el preámbulo de la LOGSE se asegura que a las *“Comunidades Autónomas les corresponde desarrollar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma”*.

En el artículo 4.2 se determina que el Ministerio fijará los contenidos correspondientes al 55% del horario escolar de las Comunidades Autónomas con lengua propia distinta del castellano.

5. En la LEPV (Ley de Escuela Pública Vasca) artículo 2, b y g, se hace referencia a los valores que posibilitan la convivencia democrática: el fomento de la capacidad y actitud crítica, igualdad, justicia, participación, respeto al pluralismo y libertad de conciencia, solidaridad, inquietud social, tolerancia y respeto mutuo, y defensa de los derechos humanos.

El artículo 3, 2j, incide en la necesidad de formar para la paz, la libertad y la promoción de ideas de cooperación y solidaridad entre los pueblos.

La importancia pedagógica de los valores estaría justificada porque constituyen uno de los fines de la educación. El descubrimiento, la incorporación y la realización de valores positivos constituyen tres pilares básicos de la tarea educativa.

La acción educativa escolar interviene en el desarrollo de la madurez y de la cognición. Las operaciones intelectuales, el razonamiento, el análisis, la comparación, la diversidad de experiencias, la crítica y otras, contribuyen a la adquisición de valores. A través de la socialización, los mecanismos básicos de adquisición de valores de las primeras edades, la imitación y el refuerzo, derivan en un proceso consciente de elaboración personal.

El juicio moral estaría constituido por un conjunto de capacidades que desarrollan la personalidad moral: el conocimiento de sí mismo, la capacidad para ponerse en el lugar de los otros (empatía), de adoptar perspectivas sociales diferentes a la propia y de crear situaciones óptimas de diálogo. El crecimiento moral, definido en la teoría de Kohlberg como el desarrollo del sentido de la justicia de la persona, es un proceso de reconstrucción de la asunción de roles en el que actúan el desarrollo cognoscitivo y los factores ambientales.

Los valores son esenciales en la vida del ser humano para comprender mejor el mundo, proteger la autoestima, favorecer la adaptación y el ajuste a realidades complejas, expresar valores fundamentales, adaptarse a los otros, modelar la conducta y predecir, en parte, el comportamiento de los demás (Triandis, 1974). En las sociedades modernas, el marco educativo en el que se realiza el aprendizaje de valores afronta una realidad compleja caracterizada, básicamente, por:

a) El cambio social acelerado, que otorga a las opciones de valores de los niños y adolescentes un carácter de provisionalidad.

b) La ausencia de consenso social para promover otros valores, además de los derechos humanos o principios básicos, derivada del relativismo moral postmoderno.

c) La consideración de los valores como un hecho privado, lo que dificulta la tarea educativa.

d) La exigencia a los centros de una neutralidad ideológica y moral en virtud del pluralismo.

e) La inviabilidad de una educación sistemática en valores debido a las dificultades para realizar una evaluación objetiva.

f) La tendencia a reproducir los valores dominantes como respuestas a las demandas contradictorias que recibe la escuela: la formación de individuos socialmente adaptados y, al mismo tiempo, independientes y con autonomía de juicio (Elexpuru y Medrano, 2002).

Los valores son contenidos explícitos o implícitos, pero inevitables en la educación. La institución escolar en el desarrollo de su función facilitadora de aprendizajes actúa a través de dos tipos de currículos:

- a) El currículum explícito con pretensiones declaradas y aceptadas.
- b) El currículum oculto, integrado por la totalidad de los aprendizajes realizados en el centro educativo, sin que el profesorado ni el alumnado sean conscientes de su transmisión.

La narrativa prescrita en el sistema educativo forma parte del currículum escolar. El conjunto de obras de lectura propone al lector infantil y juvenil, de manera implícita, un conjunto de valores que la investigación pretende hacer manifiestos. En la recepción de comunicados literarios, las ideas, juicios de valor, orientaciones, normas y otros contenidos de naturaleza moral que orientan la conducta se refuerzan, se cuestionan o se eliminan a través de dos procesos:

1) Cognitivo. Las diferencias entre el modelo de realidad social y el modelo literario permiten conocer mejor la realidad en la que estamos implicados. Pero este reconocimiento de las diferencias, no siempre implica un conocimiento mayor ni una posible transformación de los modelos de realidad, como en el caso de la literatura trivial, que permite a los lectores huir de la “*realidad de la experiencia*”.

2) Emocional. Los factores emocionales juegan un importante papel en la recepción literaria. No sólo amplían las posibilidades emocionales del lector, sino también el contexto explicativo emocional, en la medida que pueden aparecer sentimientos dudosos e imprecisos.

2.3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

El análisis de la dimensión axiológica de la narrativa infantil y juvenil prescrita en el sistema educativo se enmarca en el contexto valorativo de la educación propio de una sociedad postindustrial y democrática. Las propuestas narrativas de los textos llevarían implícitas propuestas de valores, modelos de relación social e imágenes del mundo propias de estas sociedades que intervienen en la educación social de los lectores y en la transmisión de normas de conducta.

Las coordenadas axiológicas que enmarcan la investigación se estructuran en torno a una propuesta moral basada en *“la verbalización de los problemas, la negociación de los conflictos, la adaptación personal a los cambios externos, la jerarquía no posicional, la autoridad consensuada, la imaginación creativa o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto”* (Colomer, 1998:147) que definen el marco sociológico, educativo y ético actual.

Las características de la investigación requieren tener en cuenta el proceso de cambio de valores y su presencia en la narrativa, así como la materialización de la axiología en los niveles profundos del texto, a través de las acciones narrativas, de los valores de los personajes y del discurso explícito del narrador.

La investigación se plantea como hipótesis fundamental que la narrativa infantil y juvenil está constituida axiológicamente (además de literaria y estéticamente). La dimensión axiológica del universo narrativo existe en tanto que se organiza, representa e imagina en las formas éticas que produce. Los valores, junto con las acciones moralmente orientadas como son los modos de elección de valores, los motivos para la acción moral, las problemáticas morales, las imágenes del mundo y las aspiraciones éticas, manifiestas o latentes en el discurso literario, son elementos esenciales de la configuración ética de la narrativa.

Nos interesa comprobar si la narrativa infantil y juvenil, como producto social e históricamente constituido, refleja los sistemas de valores vigentes en las sociedades económica y tecnológicamente desarrolladas. Para ello, nos planteamos investigar si los valores postmaterialistas propios de las sociedades avanzadas, basados en satisfacción de necesidades sociales y de autorrealización (Inglehart), tienen una presencia relevante en la narrativa prescrita. Así mismo, también interesa examinar si los valores específicos y básicos establecidos en la legislación educativa (LODE y LOGSE) - ¿aquellos valores que deben orientar el proceso educativo?- están presentes en la narrativa infantil y juvenil de lectura obligatoria.

Por último, se considerará si la literatura infantil y juvenil actual se adecua a la competencia lectora del destinatario y si las diferencias en cuanto a la diversidad y a la complejidad ética que plantea el desarrollo moral del lector de ocho a dieciséis años, se ven reflejadas en las propuestas éticas de los textos literarios de Primaria y de la ESO.

La investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Analizar la configuración narrativa de la ética en un corpus de libros de lectura obligatoria, de literatura infantil y juvenil, en las etapas educativas de Primaria (2º y 3º ciclo) y ESO para:

- a) Comprobar la presencia o ausencia y el peso o rango de cada uno de los diecisiete valores considerados en la investigación, en la narrativa infantil y juvenil prescrita que han sido propuestos en el Diseño Curricular base, consensuados por el profesorado y priorizados por profesionales de la educación.
- b) Conocer y describir la caracterización narrativa de la ética que aparece en los libros de lectura prescritos en los centros escolares.
- c) Detectar las constelaciones de valores que se adscriben a los cuatro contextos de interacción considerados en la investigación: conocimiento de sí mismo/identidad, relación con iguales, relación familiar y relación con otras generaciones, así como las diferencias y semejanzas en las etapas educativas analizadas.
- d) Comprobar si las propuestas éticas narrativas se adecuan a los diferentes estadios de desarrollo moral del destinatario infantil y juvenil, definidos por las

teorías de desarrollo moral de Piaget, Kohlberg y Gilligan con propuestas éticas que responden a las características y necesidades éticas predominantes en las dos etapas educativas: segundo y tercer ciclo de Primaria (8-12 años), caracterizada por la dependencia moral y ESO (12-16 años) caracterizada por la autonomía moral y un juicio más elaborado.

- e) Analizar si las narraciones prescritas evolucionan en diversidad y complejidad ética a lo largo de las dos etapas educativas.

2. Elaborar un modelo de análisis para detectar y delimitar los elementos constitutivos de la ética en la narrativa infantil y juvenil.

La narrativa infantil y juvenil supone para el investigador social un campo de estudio para profundizar en el conocimiento de las relaciones entre literatura, sociedad y ética, en los procesos de construcción y de reproducción axiológica en la ficción narrativa y en su contribución a la transmisión de valores como instrumento socializador de nuestra cultura, que suponemos adecuado al sistema de valores de las sociedades postindustriales y a sus formas de reproducción cultural. El lector, a través de los códigos proporcionados por la lectura, pone en juego la jerarquía de valores vigente.

El análisis de la dimensión ética en la narrativa prescrita en el sistema educativo español se justifica porque favorece, en primer lugar, un conocimiento más preciso de los elementos y de las relaciones subyacentes en los textos literarios que son el fundamento de su construcción ética y que, en cierto modo, contribuyen a la formación en valores de los lectores. En segundo lugar, aporta un modelo de análisis constituido por un conjunto de elementos analíticos que además de adecuarse a los objetivos de la investigación, puede contribuir a la actualización metodológica para futuras investigaciones y para posteriores aplicaciones pedagógicas y educativas en el campo de la formación en valores, de la recepción literaria y de la animación lectora. En tercer lugar, abre nuevas vías para la elaboración de planes y estrategias de fomento y formación lectora en las que interactúen la narrativa, la ética y el lector. En cuarto lugar, ofrece a los profesionales de la educación, de la investigación literaria y del desarrollo moral nuevas posibilidades para ahondar en la comprensión del hecho moral y literario, y su contribución a la formación de la conciencia ética de los lectores.

La investigación de la construcción narrativa de la ética y la consiguiente elaboración de un modelo de análisis, en los niveles de competencia lectora acotados, exige determinar previamente cuáles son los elementos constitutivos de la ética que van a ser tenidos en cuenta. La investigación sostiene que la construcción narrativa de la ética se fundamenta sobre los *valores* reflejados en el discurso narrativo, las *problemáticas morales* planteadas en las tramas, los *modos de elección de valores* que intervienen en la toma de decisiones, los *motivos que orientan la acción moral* de los personajes, las *imágenes del mundo* expresadas por las diversas voces narrativas y las *aspiraciones éticas* formuladas ante el lector. La justificación de las matrices construidas para su operacionalización se detalla en este mismo capítulo (apartados 2.5, 2.6, 2.7 y 2.8).

El modelo de análisis propuesto consistirá en la categorización de los elementos éticos definidos. Para los campos de problematización moral (Matriz I) hemos considerado la conceptualización realizada por Puig Rovira (1995) como marcos diferenciados que identifican problemas morales significativos, social y culturalmente construidos. En la categorización de los modos de elección de valores (Matriz II), se ha tenido en cuenta la clasificación realizada por Lewis (1998) que establece seis modos de elección de valores. En la categorización de motivos para la acción moral (Matriz III), se ha contemplado el análisis de tres modelos de razonamiento cognitivo (Kohlberg, 1997), afectivo (Eisenberg, 1986) y de identidad moral (Blasi, 1989) para la operacionalización final basada en siete categorías. Las imágenes de mundo (Matriz IV) se categorizan en cuatro unidades de registro: descriptivas, prácticas, valorativas, y prospectivas. Las aspiraciones éticas (Matriz V), explicitadas en el discurso del narrador y de los personajes, se categorizan en cuatro ámbitos: conocimiento de sí mismo/identidad, relación con iguales, relación familiar y relación con otras generaciones.

En cuanto a los valores (Matriz VI), se dividen en dos grupos: uno formado por aquellos inferidos de los objetivos propuestos por el DCB y otro, integrado por los valores básicos o universales, obtenidos de una serie de propuestas seleccionadas por su vinculación al proceso educativo y su desarrollo ético durante la infancia y adolescencia. En la relación final de valores, trece son comunes para ambas etapas educativas, pero cuatro: autonomía personal y autoestima para Primaria y, autoexigencia y afán de superación para ESO, se observan por separado, ya que son específicos para

cada una de ellas. Para objetivar y detectar su presencia en los textos literarios se establecen descriptores para todos los valores.

2.4. METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico de la investigación pretende esclarecer los objetivos planteados desde la narrativa que proporciona los datos en forma de relatos. Su investigación requiere la aplicación de las técnicas de Análisis de Contenido cuya finalidad es “*convertir los fenómenos sociales en datos científicos*” (Catwright, 1979:429) para inferir otra realidad diferente al mensaje.

El Análisis de Contenido como método de investigación permite analizar textos a través de un conjunto de técnicas para inferir realidades, en nuestro caso axiológicas, que aparecen de forma explícita (nivel manifiesto) y de forma subyacente o que puede “*leerse entre líneas*” (nivel latente) (Fox-Keller, 1991). Su función heurística favorece un análisis más profundo de los textos. Como método de análisis ofrece una doble perspectiva analítica: cuantitativa, para medir la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y, cualitativa, para detectar la presencia o ausencia de los contenidos buscados, porque su objetivo es “*obtener inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos y comunicativos*” (Krippendorff, 1990:27).

En sus orígenes, el análisis documental se centraba exclusivamente en el análisis del contenido manifiesto²³. Pero las últimas corrientes sociolingüísticas y el desarrollo de la comunicación, han descubierto la intervención de las actitudes, intereses, personalidad y valores del emisor y del receptor en el proceso de codificación y decodificación. En la actualidad, el Análisis de Contenido permite alcanzar dos objetivos básicos para nuestra investigación:

1. Describir objetiva, sistemática y cualitativamente los contenidos extraídos del texto a partir de un conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de mensajes.

²³ Para conocer más datos sobre la historia del análisis de contenido, consultar Bardin (1986, 11-19).

2. La inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (variables inferidas) de estos mensajes (Bardin, 1986).

La secuencialización del proceso de Análisis de contenido se ha estructurado en tres fases cuya representación sería la siguiente (Cuadro 4):

Cuadro 4. *Las etapas del análisis de contenido*

PROCESO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	
1ª FASE. Preanálisis	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección de documentos. 2. Constitución del corpus. 3. Preparación del material. 4. Formulación de hipótesis y objetivos. 5. Dimensiones y direcciones del análisis. Selección de elementos éticos. 6. Criterios de delimitación, categorización de indicadores y matrices. 7. Testing de técnicas. 	
2ª FASE. Tratamiento del material	
<ol style="list-style-type: none"> 8. Aplicación de las técnicas al corpus. 	
3ª FASE. Tratamiento e interpretación de los resultados	
<ol style="list-style-type: none"> 9. Tratamiento estadístico. Prueba de validez. 10. Selección de resultados. 11. Inferencias. 12. Interpretación de resultados. 	

Fuente: Elaboración propia.

Preanálisis: supone la elaboración de hipótesis y objetivos generales, la operacionalización y sistematización de las ideas. El ámbito de la investigación está constituido por los libros de lectura obligatoria prescritos por el profesorado del estado español, en la asignatura de Lengua Castellana, en el segundo y tercer ciclo de Primaria y en la ESO. La selección de los textos, para constituir el corpus, se ha realizado teniendo en cuenta cuatro criterios básicos:

- a. Exhaustividad, expresado en el sistema de recopilación de todos los libros de lectura prescritos en la muestra de centros.
- b. Representatividad, expresado en el muestreo riguroso contemplado en la construcción de la muestra de centros del estado español.
- c. Homogeneidad, en los criterios de selección de textos aplicados para la construcción del corpus narrativo.
- d. Pertinencia, en la adecuación del corpus, como fuente de información, a los objetivos de la investigación.

El Análisis de Contenido de los textos utiliza, como unidades de observación, unas unidades de análisis especiales y particularizadas de registro y contexto.

Gráfico 2. *Unidades de observación*

Libros de lectura	Capítulos	Valores Específicos y básicos	Problemáticas morales	Modos de elección de valores	Motivos para la acción moral	Imágenes del mundo	Aspiraciones éticas	Frecuencias
Unidad genérica	Unidad de contexto	Unidades de registro						Nº de veces que aparece unidad de registro
Unidades de registro y contexto							Criterio de enumeración	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de textos se realiza a través de una lectura codificada que selecciona y recoge segmentos del discurso en forma de expresiones, frases, párrafos o palabras que contienen alguna carga valorativa en función de los elementos éticos categorizados en el modelo de análisis construido. Además de extraer los enunciados que expresan o revelan en el discurso la dimensión ética del mensaje, se tienen en cuenta los contextos y las unidades de sentido.

En la taxonomía de los textos se han tenido en cuenta cuatro operaciones: el recorte de unidades significativas (enunciados) con contenido moral explícito; el ensamblaje, en el contexto y en cuanto al sentido; la medida, que aporta datos cuantitativos a partir de las inferencias obtenidas, totales y parciales, y por último el sentido, que implica el

reconocimiento, la explicación y la interpretación de los elementos categorizados en los textos.

La elaboración general de categorías es uno de los procesos más importante y más difícil del Análisis de Contenido. En el proceso metodológico hemos tenido en cuenta todas las condiciones exigidas para garantizar la validez científica de los resultados: a) objetividad, de forma que la utilización de los procedimientos de análisis en posteriores investigaciones verifiquen los resultados obtenidos; b) sistemática, de modo que el análisis se estructure en torno a las pautas objetivas establecidas; c) cuantitativa, de forma que puedan ser expresados numéricamente los resultados del análisis; d) representativa, en la selección de los documentos analizados, y e) justificable, de modo que las puntuaciones obtenidas por las categorías en los textos justifiquen el recuento.

La categorización supone la elaboración de categorías o dimensiones simplificadas de las variables a investigar que permiten clasificar o agrupar frecuencias en función de las unidades de análisis del texto (Gráfico 2).

La estructura metodológica general que constituye el aparato analítico diseñado para la investigación combina técnicas cualitativas y cuantitativas, y se ha fundamentado en tres ejes (Gráfico 3):

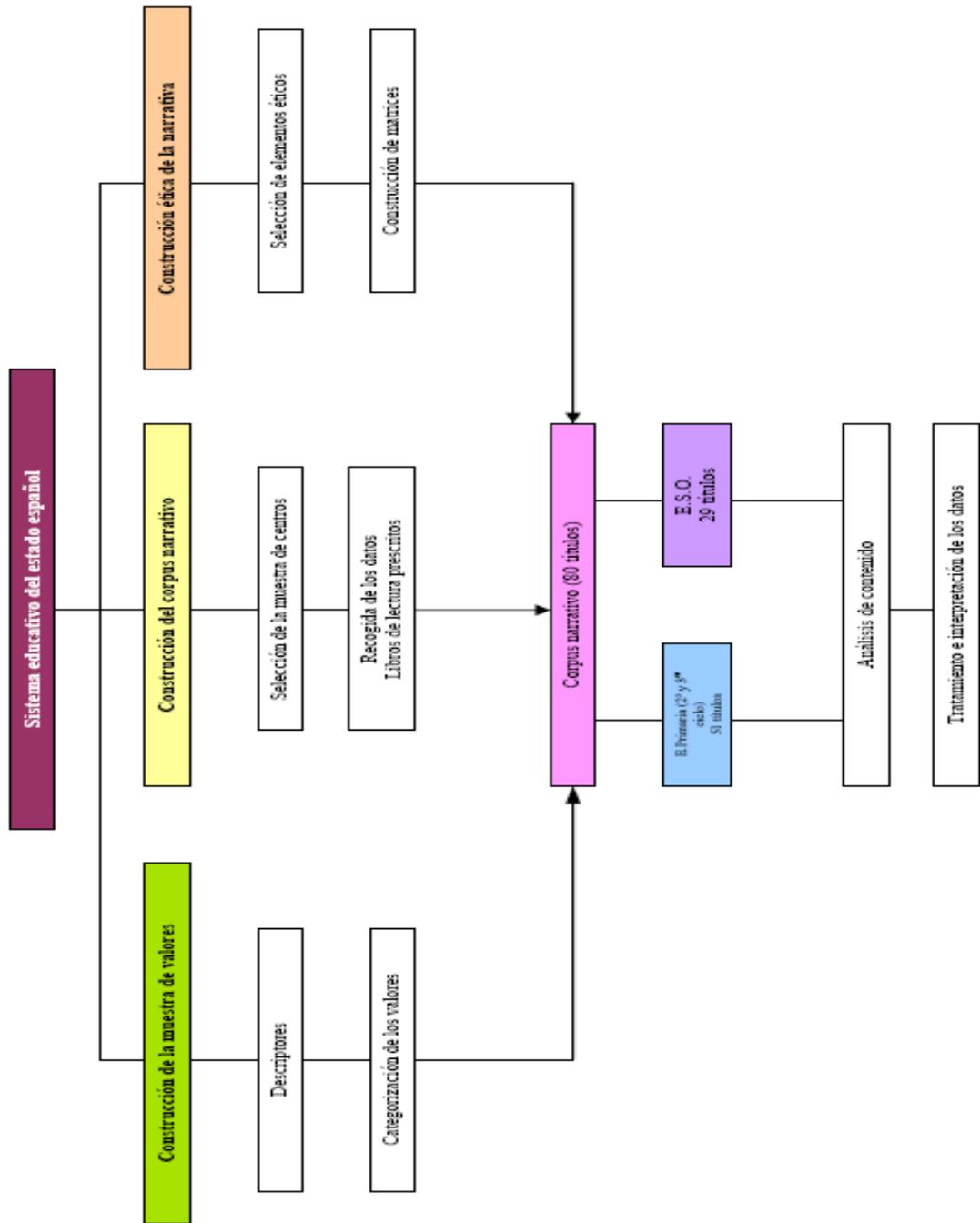
1.1. Construcción de la muestra de valores, basada en el currículo de Primaria y ESO del sistema educativo español y en un conjunto de propuestas pedagógicas como base del proceso de selección de valores (Gráfico 4).

1.2 Construcción del corpus narrativo, desde la prescripción de libros de lectura realizados en una muestra de centros escolares del estado español (Gráfico 5).

1.3. Construcción ética de la narrativa. La educación en valores y el desarrollo moral como fundamento teórico del proceso de categorización de los elementos constitutivos de la ética en la narrativa infantil y juvenil y del diseño de matrices (Gráfico 6).

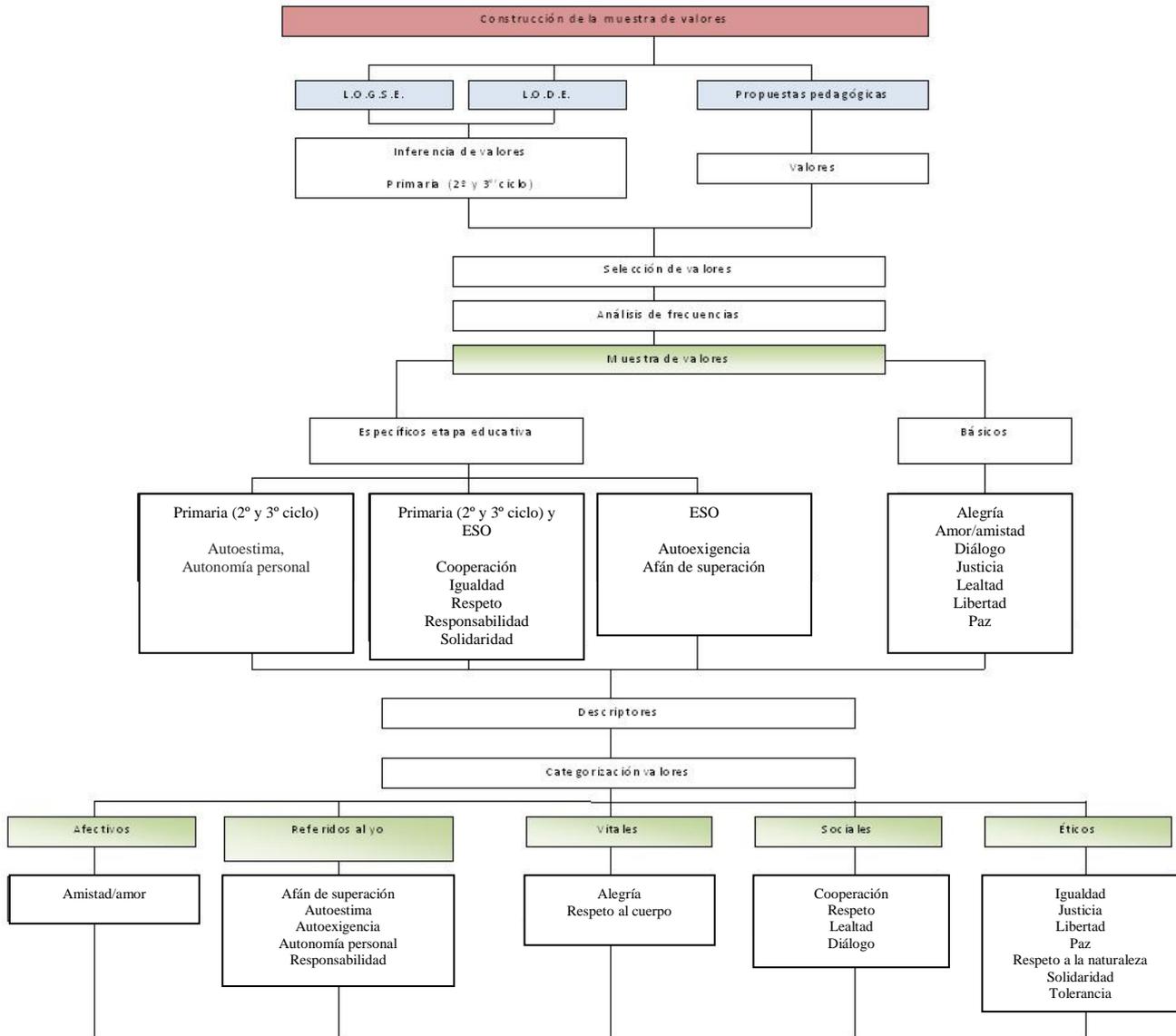
Gráficamente, la composición de la estructura metodológica quedaría representada de la siguiente forma:

Grafico 3. Estructura metodológica general de la investigación



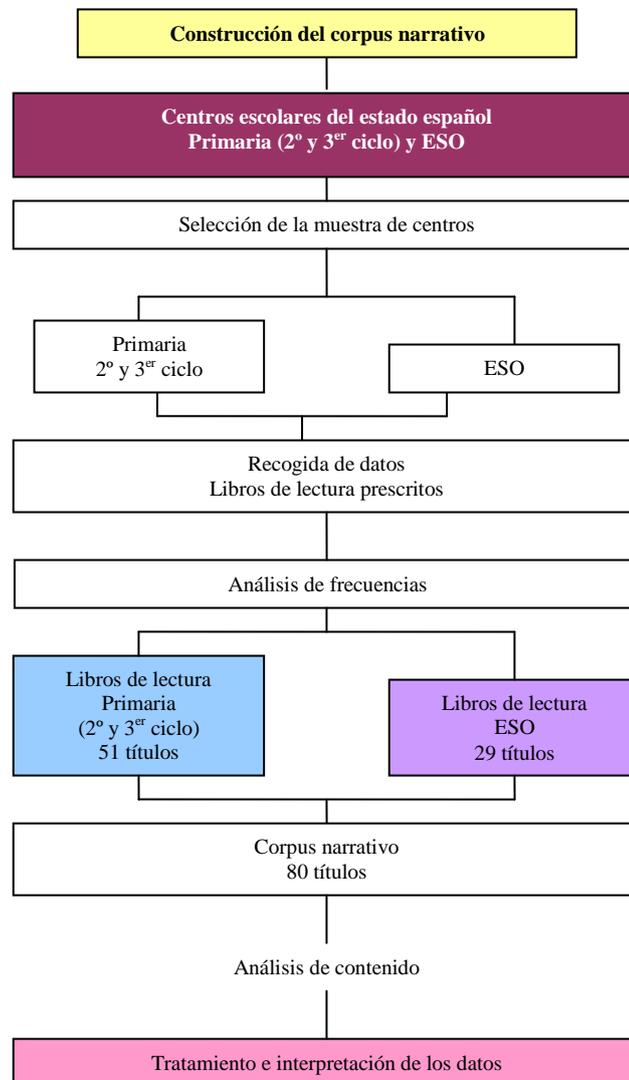
Fuente: Elaboración propia.

Grafico 4. Estructura metodológica. Construcción de la muestra de valores



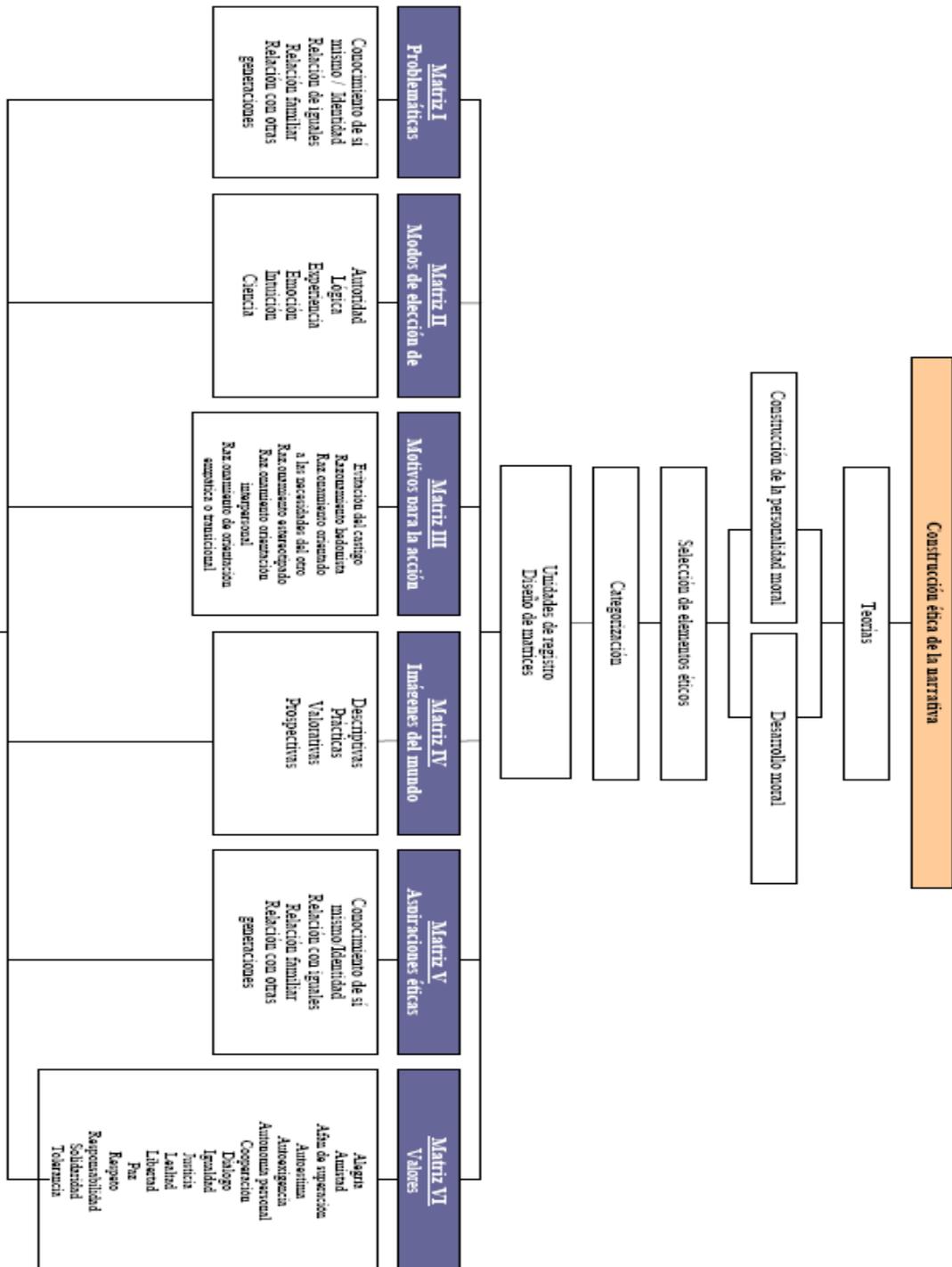
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Estructura metodológica. Construcción del corpus narrativo



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6. Estructura metodológica. Construcción ética de la narrativa



Fuente: Elaboración propia.

2.4.1. Proceso de selección y categorización de valores

El proceso de selección y categorización de valores describe las diferentes etapas metodológicas observadas en la investigación para determinar la muestra de valores a investigar en el corpus narrativo, desde la elección de las fuentes primarias, la definición de criterios y la delimitación de valores básicos hasta la composición final de la muestra de valores (Gráfico 7).

El acceso a los valores específicos y básicos, de Primaria y ESO, se realiza desde dos vías de aproximación analítica:

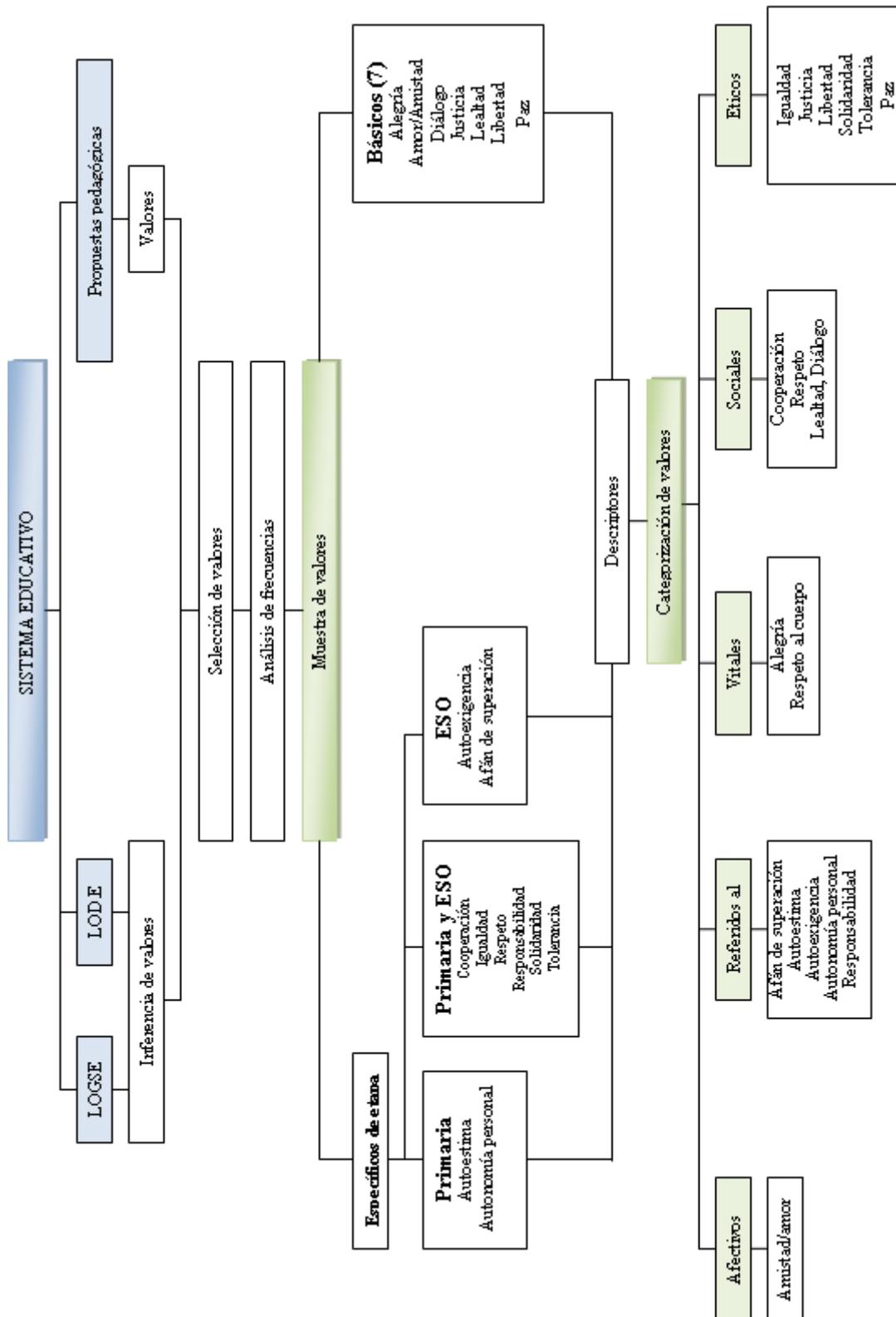
a) cualitativa, para realizar su inferencia a partir de dos fuentes básicas, el articulado de la legislación vigente (LOGSE, LODE) en el que aparecen concretados (específicos) y un conjunto de propuestas pedagógicas para estipular los valores universales o básicos que no aparecen precisados , y

b) cuantitativa, basada en el cálculo de frecuencias para componer la muestra de valores.

Desde este material de partida se explica la sistemática empleada para la definición del concepto de valor y la selección de descriptores para facilitar tanto su identificación en el texto como su organización y su lógica, con el fin de detectar los ejes de sentido principales y los elementos valorativos relevantes que estructuran los textos.

En este proceso de aproximación al discurso ético de la narrativa se han tenido en cuenta las condiciones propuestas por el método estructural y el Análisis crítico del discurso, las influencias de varios teóricos, las aportaciones propias para facilitar la obtención de la mayor cantidad y calidad de datos, su inserción en el contexto, y la posterior deducción de las conclusiones pertinentes. Como los significados son un producto social buscamos el carácter descriptivo, interpretativo y explicativo en el análisis de las obras.

Gráfico 7. Proceso de selección y categorización de valores



Fuente: Elaboración propia.

El currículo abierto y flexible que establece la Reforma para la adquisición y desarrollo de valores en el sistema educativo implica, a nivel de investigación, ciertas dificultades, dada su ambigüedad, para determinar cuáles son los valores concretos que constituyen la propuesta axiológica para cada una de las etapas educativas consideradas.

En el proceso de selección de valores se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

1. El conjunto de objetivos de etapa de Primaria y ESO, establecidos en los Reales Decretos 1006/1997 y 1007/1991 de 14 de Junio. Se seleccionaron aquellos que tienen una relación directa con la educación moral (e, f, g, h, i, j, k).
2. A partir de esta selección previa, se realizó la inferencia de valores en cada una de las etapas (Cuadro 5).

Cuadro 5. Valores inferidos en Primaria y ESO

Objetivos Etapas	Objetivos de etapa	Valores inferidos
P R I M A R I A	Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.	Autonomía personal Aceptación de uno mismo Autoestima
	Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.	Cooperación Respeto a las opiniones del otro Responsabilidad
	Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solitaria, conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencia, raza u otras características individuales.	Solidaridad Igualdad Respeto a las diferencias
	Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos	A determinar
	Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente	Respeto al medio ambiente
	Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho	Respeto al patrimonio cultural y a la diversidad cultural
	Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de la vida	Respeto al cuerpo (Salud y bienestar)

Objetivos Etapas	Objetivos de etapa	Valores inferidos
E S O	Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales	Solidaridad, tolerancia, igualdad, responsabilidad
	Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos	A determinar
	Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas	Valores culturales propios
	Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida	Respeto al medio
	Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho	Respeto a las diferencias culturales
	Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana	Salud (ejercicio físico, higiene, alimentación equilibrada, vida sana)

Fuente: Elaboración propia a partir de los objetivos de etapa establecidos por los Reales Decretos.

3. La decisión sobre cuáles son los valores básicos a adquirir y desarrollar “*que rigen la vida y convivencia humana*” (Primaria, objetivo de etapa h) y “*el funcionamiento de las sociedades y los derechos y deberes de los ciudadanos*” (ESO, objetivo de etapa g) que no están explicitados, remiten a presupuestos valorativos y educativos propios de una sociedad posindustrial y democrática.

Para delimitarlos, se consultaron diversas investigaciones, teorías y propuestas axiológicas realizadas por instituciones internacionales, colectivos pedagógicos, investigadores y especialistas en valores, entre los que destacamos sólo aquellos que han sido relevantes en la investigación, ya sea, en la configuración metodológica o en la fundamentación teórica.

La Teoría de valores de Hall y Tonna, aporta un esquema de identificación y de relación específica de los valores y de las etapas de madurez personal, avalada por más de veinte años de investigación sobre la relación de los valores con el desarrollo humano y de las organizaciones desde la perspectiva existencial. Demuestra que algunos valores son prioritarios en diferentes etapas de la madurez y los define como prioridad de acción que implica realizar una elección y actuar conforme a ella. Además de conductas, indicadoras de valor, existen palabras-valor en el lenguaje, cargadas de significado que representan diferentes versiones de un mismo valor. El inventario de valores de Hall-Tonna identifica 125 valores, clasificados en valores meta que representan objetivos a medio y largo plazo a lo largo de la vida y varían en complejidad y calidad al madurar, y valores medio, concebidos como herramientas para alcanzar los valores meta.

La tipología de Parsons y Williams (Camarero, 2002) se basa en los fines como criterio de orientación de conducta. Establece unos valores últimos, clasificados en universalistas (razón, libertad); particularistas (lealtad, solidaridad), y unos valores próximos, desglosados en instrumentalistas (eficiencia, logro, racionalidad) y consumatorios (riqueza, status, poder, gratificación de necesidades biogénicas).

La Teoría de los estadios de la moralidad de Kohlberg establece que la evolución del desarrollo moral se realiza a través de tres niveles, con dos estadios en cada uno de ellos, en los que intervienen el desarrollo intelectual y la experiencia. La superación de cada estadio se resuelve al afrontar un desequilibrio o conflicto, en la interacción social, que obliga a realizar nuevas acomodaciones. El primer nivel, caracterizado como moral preconvencional, procede de un hedonismo primario, donde la obediencia se acata para evitar el castigo y la instrumentalidad estructura la relación con los otros. El segundo nivel, caracterizado como moral convencional, procede de un hedonismo secundario. La obtención de aprobación de los otros sostiene los principios morales que definen lo bueno en función del consenso y aprobación del grupo. El tercer nivel, caracterizado como moral postconvencional, procede de una moralidad autoaceptada que se fundamenta en el consenso y en el relativismo de los principios morales (Anexo 2).

Los sistemas de valores, contemplados desde la interrelación que se establece entre los cambios económicos, sociopolíticos y la cultura, utilizando las categorías materialistas/postmaterialistas, ha revelado la existencia de relaciones recíprocas

significativas entre variables culturales (actitudes y valores) y variables económicas y políticas. El cambio cultural en las sociedades avanzadas, a partir de la década de los 90, muestra un ritmo acelerado y un cambio de tendencia desde una denominada “cultura materialista”, basada en la priorización del bienestar material y la seguridad personal hacia una “cultura postmaterialista” que enfatiza la satisfacción de necesidades sociales y la autorrealización²⁴.

Finalmente, entre todas las alternativas consultadas, se seleccionaron ocho propuestas de valores básicos por su vinculación a la universalidad, consenso, adscripción al contexto educativo y/o infancia y adolescencia (Cuadro 6):

1. “*Valores para vivir: una iniciativa educativa*” (Quera, 1997): Es un programa educativo (UPVIE) que surgió en la UNICEF (1995) como un proyecto internacional para conmemorar el cincuenta aniversario de las Naciones Unidas. El proyecto, denominado “*Compartir nuestros valores para un mundo mejor*” se centró en la declaración de doce valores básicos como marco para una educación mundial. En la actualidad se aplica en más de 62 países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo.
2. “*Valores para la convivencia*” (Pujol i Pons y González, 2002): La priorización de los valores ha sido establecida por más de 800 profesionales de la educación de diversos centros, niveles educativos y ambientes sociales, a lo largo de seis años de investigación.
3. “*Proyecto Alauda*” (1997): Es una propuesta de valores realizada por el Centro de Apoyo para el desarrollo de la Reforma Educativa (Alauda) para la programación de la transversalidad en el curriculum escolar.
4. “*Encuesta Europea de Valores*” (Elzo, 1999): La incorporación de España a la investigación Europea en 1979-1980, al grupo EVS, llevó a los representantes españoles a diseñar un cuestionario que se aplicó en tres ocasiones. La primera vez en 1981, la segunda en 1990, paralelamente a la promoción que Inglehart realizaba de su encuesta mundial *Word Values Survey* (WVS), basada en la matriz europea, la tercera en el año 2000, bajo la dirección de Fco. Andrés Orizo y Javier Elzo. La

²⁴ El origen del postmaterialismo se sitúa en el materialismo económico y no en la democracia. Los países con niveles satisfactorios de seguridad económica y personal poseen un mayor grado de valores postmaterialistas en el sistema de valores predominantes. En los grupos de edad más jóvenes tienen una mayor prioridad las necesidades de estima, pertenencia al grupo, satisfacción intelectual y estéticas.

selección de valores forma el conjunto de valores instrumentales, que reflejan y traducen los valores finales a códigos normativos y de conducta. Están ordenados según los resultados obtenidos en la encuesta. El trabajo de campo de la cuarta aplicación se ha realizado con posterioridad a esta elaboración, en el año 2008 bajo la dirección de Javier Elzo y Maria Silvestre.

5. “*Macrovalores consensuados*”: Recoge la reflexión conjunta de un numeroso grupo de profesores acerca de los valores prioritarios a trabajar en el aula que fueron interrelacionados entre sí hasta consensuar los cuatro valores propuestos.
6. “*20 valores para transmitir a sus hijos*” (Unell y Wyckoff, 2000): especialistas en psicología y educación proponen pautas de conducta a los padres para poder afrontar situaciones reales en la educación de los hijos y para desarrollar un conjunto de valores básicos en entornos familiares y cotidianos.
7. “*Teoría de los valores básicos*” (Schwartz, 2001): Validada empíricamente (más de 200 muestras en 60 países), identifica diez tipos de valores transculturales que se relacionan de forma coherente mediante una estructura circular. Schwart ha desarrollado un cuestionario más concreto *Portrait Values Study* (PVQ) para contrastar y mejorar las conclusiones de la Teoría de los Valores, *European Values Study* (EVS), aplicando un enfoque multimétodo. Los resultados dan mayor valor explicativo a la teoría y refuerzan su validez y contenido.
8. “*Valores para vivir*” (Romero, 1997): La propuesta de valores ha sido formulada por la Federación Catalana de Voluntariado Social.

En el cuadro 6 que figura a continuación, aparecen representados todos los valores básicos propuestos por cada una de las ocho fuentes seleccionadas que sirvieron de base para determinar, según los criterios especificados, cuáles formarían parte de la muestra de valores de la investigación.

Cuadro 6. Propuestas pedagógicas: relación de valores

1. UNICEF "Valores Para vivir"	2. Profesionales de la Educación "Valores para la convivencia"	3. Proyecto ALAUDA	4. Encuesta Europea de Valores	5. Macrovalores Consensuados por profesores	6. Propuesta EDITORIAL "Valores para transmitir a sus hijos"	7. Teoría de los valores básicos "Valores Universales"	8. Propuesta pedagógica "Valores para vivir"
<p>Amor</p> <p>Cooperación</p> <p>Felicidad</p> <p>Honestidad</p> <p>Humildad</p> <p>Libertad</p> <p>Paz</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Sencillez</p> <p>Tolerancia</p> <p>Unidad</p>	<p>Alegría</p> <p>Amistad</p> <p>Compasión</p> <p>Confianza</p> <p>Constancia</p> <p>Cooperación</p> <p>Creatividad</p> <p>Diálogo</p> <p>Generosidad</p> <p>Justicia</p> <p>Libertad</p> <p>Orden</p> <p>Paciencia</p> <p>Paz</p> <p>Prudencia</p> <p>Respeto</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Sinceridad</p> <p>Tolerancia</p> <p>Urbanidad</p>	<p>Amor - Ternura</p> <p>Esperanza</p> <p>Ilusión</p> <p>Igualdad</p> <p>Justicia</p> <p>Libertad</p> <p>Paz</p> <p>Respeto</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Salud</p> <p>Solidaridad</p> <p>Tolerancia</p>	<p>Amistad</p> <p>Compartir</p> <p>Autoestima</p> <p>Diversión</p> <p>Familia</p> <p>Fantasia</p> <p>Igualdad</p> <p>Imaginar el futuro</p> <p>Justicia</p> <p>Lealtad</p> <p>Libertad</p> <p>Placer sensorial</p> <p>Prestigio</p> <p>Respeto</p> <p>Diversidad</p> <p>Solidaridad</p> <p>Tolerancia</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>Amor</p> <p>Autoestima</p> <p>Justicia</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>Altruismo</p> <p>Amabilidad</p> <p>Armonía</p> <p>Autodisciplina</p> <p>Constancia</p> <p>Cooperación</p> <p>Creatividad</p> <p>Empatía</p> <p>Honestidad</p> <p>Humor</p> <p>Independencia</p> <p>Justicia</p> <p>Lealtad</p> <p>Motivación</p> <p>Paciencia</p> <p>Respeto</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Seguridad</p> <p>Tolerancia</p> <p>Valor</p>	<p>Autonomía</p> <p>Benevolencia</p> <p>Conformidad</p> <p>Estabilidad</p> <p>Estimulación</p> <p>Hedonismo</p> <p>Logro</p> <p>Poder</p> <p>Tradición</p>	<p>Alegría</p> <p>Austeridad</p> <p>Belleza</p> <p>Coherencia</p> <p>Compromiso</p> <p>Diálogo</p> <p>Disponibilidad</p> <p>Ecología</p> <p>Esperanza</p> <p>Generosidad</p> <p>Gratuidad</p> <p>Justicia</p> <p>Paz</p> <p>Respeto</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Sinceridad</p> <p>Solidaridad</p> <p>Tolerancia</p>

Fuente: Elaboración propia.

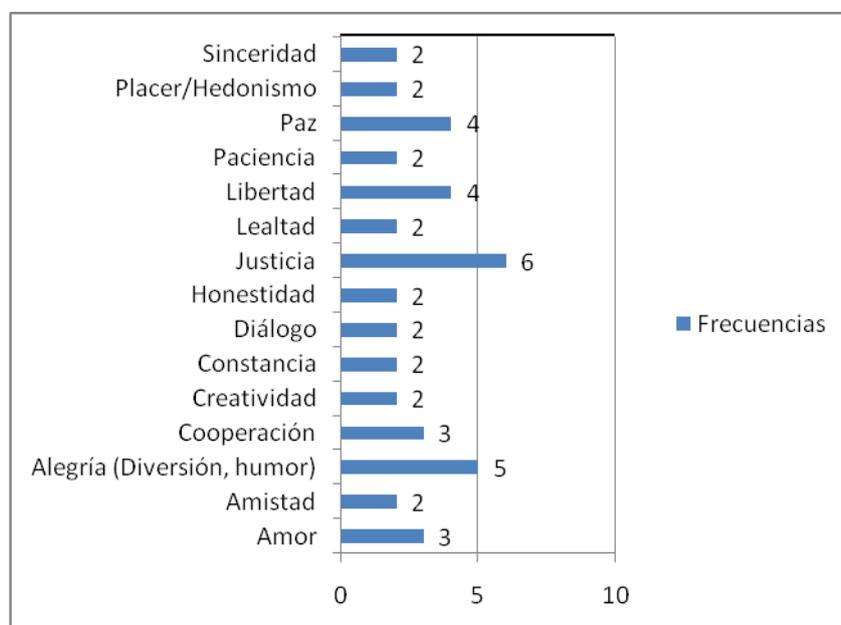
Las ocho propuestas consideradas contenían un total de ciento catorce valores. La dimensión obtenida y la dispersión excedían considerablemente los objetivos de la investigación. Además, constatamos otros hechos relevantes que era necesario tener en cuenta en la composición de la muestra:

- 1) Algunos valores se repetían en las diferentes propuestas,
- 2) otros hacían referencia a valores intangibles como la belleza, la fantasía,
- 3) los valores se desplegaban en un espectro ético bastante extenso que abarcaba diversas categorías: estéticas, trascendentales, afectivas, vitales, de producción, y, en algunos casos, eran más propios del mundo adulto que de la realidad de la infancia y de la adolescencia.

Por razones de operatividad, de eficacia y de coherencia con la naturaleza de la investigación planteada, se impuso un proceso de selección de valores, en el que se aplicaron cuatro criterios:

- 1) Que no figuraran en la relación de valores inferidos del currículo de Primaria y ESO.

Gráfico 8. *Distribución de frecuencias de los valores básicos*



Fuente: Elaboración propia.

2) Que no presentaran frecuencias bajas (inferiores a dos) en el conjunto de propuestas éticas consideradas. La relación de valores básicos y la distribución de frecuencias obtenidas fue la siguiente (Gráfico 8):

3) En una primera fase se seleccionaron los valores con frecuencias superiores a dos: alegría, justicia, paz, libertad, amor y cooperación. Posteriormente, se consideró la conveniencia de incluir alguno de los valores que presentaban bajas frecuencias, ya que suponían el 66,6% de la relación de valores básicos. Se descartaron ocho valores por las razones siguientes:

a) *Amor*, ya que desde la perspectiva ética, implica el deseo de hacer el bien al otro y de unión, de empatía con los demás. Al implicar también generosidad estaría presente en los valores solidaridad y amistad.

b) *Creatividad* por las dificultades que entraña su medición en los textos y su naturaleza, en cierta medida, incommensurable.

c) *Constancia, paciencia*, por considerar que están implicados en los valores de autoexigencia, esfuerzo y afán de superación ya inferidos del currículo.

d) *Diversión, humor*, se incorporan al valor alegría, al ser capacidades integrantes de su naturaleza.

e) *Honestidad, sinceridad*, por estar representados de forma indirecta y como condiciones básicas, en valores como amistad, lealtad, justicia o diálogo.

La aplicación de estos criterios redujo la muestra de valores con bajas frecuencias a tres: amistad, diálogo y lealtad. La relación definitiva de valores a investigar en el corpus se determinó, finalmente, a partir de las dos fuentes principales utilizadas, con un total de diecisiete valores que se desglosan en dos categorías (Cuadro 7):

1) Valores específicos, de Primaria y ESO, inferidos de los objetivos de ambas etapas (10).

2) Valores básicos, seleccionados de las ocho propuestas éticas consideradas, que serán comunes en ambas etapas (7).

Cuadro 7. Composición de la muestra de valores de la investigación.

Valores \ Etapas	Primaria	ESO
Valores específicos (Objetivos de etapa)	Autonomía personal Autoestima	Autoexigencia Afán de superación
	Cooperación	
	Igualdad	
	Respeto	
	Responsabilidad	
	Solidaridad	
	Tolerancia (Ideológica, cultural, religiosa)	
Valores básicos (Propuestas éticas)	Alegría	
	Amistad / Amor	
	Diálogo	
	Justicia	
	Lealtad	
	Libertad	
	Paz	

Fuente: Elaboración propia.

Durante el proceso de elaboración de la muestra de valores evidenciamos dos hechos que consideramos conveniente destacar:

- 1) La presencia de un conjunto de trece valores, que podríamos denominar básicos o universales en la educación, ya que son comunes en ambas etapas, una vez cruzadas las diversas propuestas éticas consideradas: cooperación, igualdad, respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, alegría, amistad/amor, diálogo, justicia, lealtad, libertad, paz. Los cuatro valores restantes (autonomía personal, autoestima, autoexigencia, afán de superación), estarían vinculados al desarrollo del yo como capacidades personales que también forman parte de la personalidad moral, y por tanto, del juicio y de la acción moral.
- 2) El valor respeto, debido a los matices específicos que presenta en los currículos de Primaria y ESO, se ha contemplado como el respeto a las opiniones del otro, a las

diferencias étnicas y culturales, al medio ambiente y al cuerpo. En la ESO, además se incorpora el respeto a otras pautas de conducta sexual.

2.5. MARCO CONCEPTUAL DE LOS VALORES

La extensa literatura científica generada por la ciencia social sobre la axiología nos obliga a establecer las coordenadas teóricas y analíticas en las que se enmarca el concepto valor utilizado en esta investigación. Para abordar los objetivos planteados, se ha sistematizado el proceso de conceptualización de los valores en una secuencia de varias etapas:

- 1) La definición y estructura del concepto valor como categoría teórico-analítica.
- 2) La descripción de la sistemática utilizada para la definición operativa y la objetivación de cada uno de los diecisiete valores que componen la muestra, con la selección de descriptores y la categorización del grupo de valores.
- 3) La incidencia de la dinámica del cambio socio-cultural, desde una perspectiva sociológica, en la configuración de los sistemas de valores en las sociedades avanzadas.

2.5.1. Concepto de valor

Los valores se consideran maneras de ser o actuar socialmente deseables, elementos integrantes de un sistema simbólico compartido (Parsons, 1986) que permiten elegir entre opciones de orientación abiertas, preferencias que estarían justificadas moral, racional o estéticamente (Camps, 1990). Constituyen modelos ideales de realización personal, conjuntos de creencias básicas que dan sentido, significado y coherencia a la propia existencia, a la conducta, a los acontecimientos y al mundo. (Ortega y Mínguez, 2001). Conforman la llamada “cultura social” (Diéz Nicolás e Inglehart, 1994) y las creencias y principios de conducta generalizados en una colectividad.

En su estructura interna se integran cuatro dimensiones (González Lucini, 1992):

1. Proyectos ideales de conducta y de existencia apreciados, deseados y buscados por el ser humano. Tienen como referencia un determinado orden moral, estético o de obrar superior. Están inscritos en la sociedad al exigir adhesión o respeto, y al manifestarse de forma concreta o simbólica. Los valores están sometidos a cambios en su jerarquización, ya que se enmarcan en realidades sociales dinámicas e históricas que le confieren una naturaleza relativa, al manifestarse en culturas y momentos históricos de forma diferente. Los factores económicos, sociales, culturales y políticos inciden en las variaciones que experimenta la sensibilidad social hacia los valores. Los cambios económicos y sociales transforman la sociedad, y la evolución social transforma los valores. La encuesta mundial de valores (EMV, 1993) demostró la existencia de relaciones significativas entre las variables culturales (actitudes y valores) y las variables económicas y políticas, aunque no se pudo precisar con claridad, la secuencia causal de dichas relaciones (Diéz Nicolás e Inglehart, 1994).
2. Opciones personales, principios de orientación normativa de conducta, adquiridos y ejercitados desde la propia voluntad. Las elecciones éticas son evolutivas, se desarrollan a lo largo de un proceso o de ciclos de desarrollo y se expresan a través de las prioridades elegidas. Están asociadas a la motivación y a la conducta. La “*orientación a los valores*” no sólo inspira conductas, también sustenta el poder coercitivo de los modelos y de los roles. La polaridad de los valores les otorga un contravalor.
3. Creencias, integradas en la estructura del conocimiento que intervienen en los procedimientos de la conciencia moral para el autoconocimiento, reconocimiento del otro, de la sociedad y de una perspectiva moral ideal. Son productos culturales, inseparables de la relación social, que pautan las formas de vida de una colectividad proporcionándoles significado. Básicamente, se estructuran en torno a unas máximas, reglas o criterios de juicio moral y unos valores morales, criterios de cómo deben ser las cosas. Las creencias, como elementos simbólicos, posibilitan la interpretación de la realidad, la atribución de sentido y la proyección de formas de vida y de convivencia coherentes. En la adhesión a los valores (proceso racional e intuitivo), la implicación de la afectividad es un factor explicativo del poder de los valores para orientar la acción, de su estabilidad a lo largo del tiempo y de su resistencia al cambio, de su parte de ambigüedad y de la coexistencia de valores contradictorios (Rocher, 1990).

El sistema de valores de una sociedad tiene un carácter jerárquico, se compone de valores dominantes y valores variantes que se estructuran bajo formas jerárquicas diversas. Su universo constituye el *ethos* o *visión del mundo* (Weltanschauung) del sujeto y de las colectividades.

4. Características de la vida humana que motivan, orientan y marcan la personalidad.

2.5.2. Proceso de conceptualización de los valores

Para delimitar conceptualmente los valores, medir su presencia y sus interrelaciones en el corpus, en función de las matrices construidas, se estableció un proceso de conceptualización en el que se diferenciaron dos fases:

1. Redefinición de los valores, ajustada a los fines de la investigación, en la que se contemplaron las dimensiones psicológica, sociológica y ético-filosófica presentes en los valores seleccionados.
2. Selección de descriptores (indicadores) para cada uno de los valores. El acceso metodológico a los textos narrativos requería una sistemática rigurosa, objetiva, operativa y categorizada, en consonancia con los objetivos y los fines de la investigación. La presencia latente de los valores (“axiología invisible”) suponía un nivel de análisis más profundo que se fundamentó en la relación valor-acción narrativa. Para detectar la dimensión axiológica de las acciones narrativas y llevar a cabo la posterior inferencia, se optó por determinar para cada valor de la muestra una serie de descriptores, que actúan como productores y reproductores de valor en las experiencias socio-morales narrativas. Para determinar los descriptores de valor se utilizaron dos tipos de fuentes y de procedimientos:

A) La selección de indicadores a partir de escalas de observación ya existentes como:

1. Las escalas para evaluar valores, en el 2º ciclo de la ESO, creadas por el Grupo de Investigación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona²⁵.
2. Las Baterías de Socialización, BAS 1-2 y BAS 3²⁶.

²⁵ El grupo de investigación en educación moral se constituyó en Barcelona en 1998. En el año 2000 promovió la Red temática de educación en valores. Entre sus líneas de trabajo destacan la elaboración de materiales curriculares y la formación permanente del profesorado, a través de la participación en diversos proyectos educativos, así como el desarrollo de investigaciones.

3. La Escala de Habilidades Sociales (EHS)²⁷.

B) La construcción de indicadores propios para los valores que no disponían de escalas en las que basarse²⁸.

2.5.3. Definición y descriptores de valor

2.5.3.1. Alegría

Es una emoción, sentimiento interior, vivencia afectiva agradable relacionada con sucesos o experiencias del presente inmediato, con la obtención de algo que se desea o que satisface los sentimientos o afectos. Supone sentirse bien y pasarlo bien. El pensamiento personalista revalorizó el concepto de alegría al conceptualizarlo como un sentimiento pleno de existir (Blázquez, 1999), alegría de vivir.

Descriptores: encontrar momentos para pasarlo bien; participar en juegos y actividades de recreo; disfrutar consigo mismo, con los demás, con la naturaleza; realizar actividades placenteras.

2.5.3.2. Amistad

Formar parte de un grupo de personas con el cual se comparten experiencias del día a día. Las relaciones de amistad se caracterizan por un afecto recíproco, desinteresado, que nace y se fortalece con el trato (Canda, 2000). Son preferencias duraderas, no erotizadas, que sienten las personas entre ellas, que implican simultáneamente,

²⁶ Evalúan en ambientes extraescolares y escolares varios aspectos de la conducta social en edades de 6 a 15 años. Permiten obtener un perfil de socialización y una apreciación global del grado de adaptación social, con cuatro escalas de aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y tres escalas de aspectos perturbadores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez).

²⁷ Es un cuestionario para adolescentes (y adultos) compuesto por 33 elementos exploratorios de la conducta habitual en situaciones concretas, con factores como la defensa de los propios derechos, la toma de iniciativas, la expresión de sentimientos, opiniones o deseos, la asertividad, la disconformidad, etc.

²⁸ Se tomaron como referencia los contenidos de las definiciones y los criterios guía expuestos por Bolívar (1992) para la construcción de escalas propias: enunciados objetivos, claros en su interpretación, con un único concepto completo, sin la presencia de universales para evitar la ambigüedad y que favorezcan su reconocimiento en el texto. Posteriormente, los descriptores fueron revisados por sociólogos y psicólogos.

identificación, empatía (Doron, 1991), que conllevan una actitud de fidelidad, ayuda y promoción del bien mutuo²⁹.

Los estudios de Mead han mostrado que la “*asunción de roles*” y la “*perspectiva del otro*” se adquieren en la infancia y en la adolescencia en la interacción con sus iguales. Este proceso de mutuo ajuste, que posibilita la amistad, es fundamental para la interacción social y para asumir “*el otro generalizado*”, es decir, el grupo social de pertenencia.

Descriptores: ayudar a sus amigos sin que se lo pidan; confiar, compartir (cosas, problemas) con los amigos; ofrecer/recibir apoyo de amigos en los buenos y malos momentos; entablar fácilmente relaciones de amistad; entenderse bien con sus compañeros/as.

2.5.3.3. Afán de superación o motivación de logro

Aspiración a alcanzar determinados resultados y como tal, orienta la acción a un fin, perseguido por propia iniciativa con los medios disponibles. Necesidades que se transforman en metas, planes y proyectos, con una instrumentalización de medios y fines, y una personalización (Doron, 1991). En la medida que es una actividad reflexiva, consciente y deliberada supone una responsabilidad y, por tanto, una categoría ética (Hoffe, 1994).

Descriptores: tomar iniciativas a la hora de emprender algo nuevo; buscar soluciones para superar las dificultades; marcarse metas propias; animar a los demás a superar dificultades; acometer tareas difíciles con moral de éxito; reconocer y corregirse ante errores y/o equivocaciones cometidas.

2.5.3.4. Autoestima

Sentimiento de valía personal, competencia que un individuo asocia a la imagen de sí mismo (Bloch, 1996). Saberse valorado por aquellos a quienes uno estima y respeta (Elexpuru y Medrano, 2002). Es la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la

²⁹ El reconocimiento expreso y recíproco, y la inclinación personal directa le otorgan una estructura idéntica a la del amor (Hoffe, 1994). Es una fuente de confianza, intimidad y seguridad afectiva para el sujeto. Desde una perspectiva ética, promueve la reciprocidad moral, la amabilidad, la cooperación y un sentimiento de justicia (Ventura, 1992). El grupo de pares es un agente socializador de primer orden ya que proporciona experiencias nuevas de relaciones igualitarias.

propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos (Gil, 1998) generada en la interacción con los otros, comprendiendo la percepción, estima y concepto que cada uno tiene de sí mismo. Las teorías de la comparación social la definen como el resultado de la comparación que efectúa el sujeto entre sí mismo y otros individuos significativos (Doron, 1991).

Descriptores: aceptarse tal y como es, sentirse a gusto consigo mismo; afrontar las dificultades en lugar de evitarlas; manifestar confianza en sus posibilidades; ser aceptado/apreciado por las personas que le rodean; defenderse y defender sus derechos.

2.5.3.5. Autoexigencia

Ponerse metas, expectativas, actividades, proyectos y disponer los medios hasta conseguirlo. Conlleva el esfuerzo personal necesario para lograr objetivos razonables y realistas. Implica un grado de compromiso con las decisiones y acciones requeridas para alcanzarlos, así como priorizaciones, renunciaciones, constancia y disciplina.

Descriptores: finalizar lo que emprende; organizar y priorizar los objetivos; sentir satisfacción en el desarrollo y ejecución de las tareas que emprende; desarrollar actividades para conseguir unos objetivos a corto, medio y largo plazo; mantenerse tranquilo cuando no se sabe hacer algo.

2.5.3.6. Autonomía personal

Independencia, ser uno mismo. Pensar y actuar por sí mismo sin estar sujeto a las demandas de la autoridad o presiones externas. Supone un proceso de adquisición de reglas propias de conducta. La interiorización de reglas y valores, junto con el proceso de negociación personal con los diversos sistemas normativos de interdependencia y de obligaciones sociales, desarrolla la capacidad de autonomía, que es correlativa a la construcción de la identidad (Doron, 1991). La autonomía personal implica conocer las propias posibilidades y limitaciones, y tener la capacidad de actuar interdependientemente o cooperativamente cuando sea necesario. Es la capacidad de darse uno a sí mismo sus propias normas, conforme a las cuales orienta y construye su propia vida (Doron, 1991).

La psicología genética, en los estudios realizados sobre el juicio moral, mostró la existencia de un proceso de desarrollo desde una moral heterónoma a una moral autónoma.

Descriptores: poseer criterios propios; crear vínculos propios fuera del entorno familiar; participar en experiencias nuevas evaluando el grado de dificultad; cuidarse a sí mismo y de los peligros del entorno; sugerir nuevas ideas y tener iniciativas propias; tener confianza en sus propias fuerzas.

2.5.3.7. Cooperación

Colaboración, complementariedad. Capacidad para trabajar en equipo, con otras personas, compartiendo responsabilidades para realizar un fin, para llegar a un resultado que sea beneficioso para cada uno de ellos. La cooperación está determinada por: la conciencia que tienen los sujetos de su dependencia mutua; la capacidad para coordinarse mediante la comunicación de su estrategia; la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y la que atribuye a los otros; la representación que se hace de su interlocutor, y la representación de la tarea misma y del contexto que determina la finalidad subjetiva, y por tanto, el comportamiento estratégico adoptado por el individuo (Bloch, 1996).

Descriptores: contribuir a alcanzar metas con otros; colaborar con interés cuando se le pide; contribuir para que las tareas colectivas sean más interesantes y variadas; participar en tareas de grupos, juegos, actividades que se le piden.

2.5.3.8. Diálogo

Escuchar los pensamientos y sentimientos de otra persona y expresar los propios en un clima de mutua confianza. Es una forma de comunicación interpersonal a través de la palabra que implica una actitud de apertura, disponibilidad, renunciamiento y respeto al otro (Blázquez, 1999). En la estructura dialogal, las voces de los interlocutores se responden y sus intervenciones se suceden conservando su autonomía (Doron, 1991).

Para la ética discursiva o comunicativa, la universalidad de las normas éticas se fundamenta en el hecho lingüístico denominado “*acción comunicativa*”. El procedimiento para declarar qué normas son correctas o racionales se asentaría en el diálogo. Gracias a él, hay un reconocimiento recíproco como sujetos de argumentación

relacional, cada persona es vista como persona en igualdad de condiciones con cualquier otro (Hoffe, 1994).

Descriptor: escuchar a los demás; comunicar y expresar verbalmente los sentimientos, pensamientos a los demás; respetar las intervenciones de los demás sin interrumpir; conversar, discutir serenamente sin excitarse.

2.5.3.9. Igualdad

Experimentar que los demás tienen el mismo valor y los mismos derechos que uno mismo. Como ideal social incluye la igualdad ante la ley, de poder político, de oportunidades para el proceso social y económico, de recursos, de riquezas, de libertad y de respeto (Honderich, 2001). En los últimos años, se ha incorporado una nueva generación de valores asociados a los derechos civiles, de las minorías y ecológicos que no estaban reconocidos.

Descriptor: tratar por igual a los demás; defender, experimentar que las personas merecen el mismo trato y las mismas oportunidades; experimentar que nadie es superior a nadie; respetar a las personas que son de diferente raza, cultura, niveles de rendimiento; cuidar de que otros no queden al margen.

2.5.3.10. Justicia

Sensibilidad y toma de conciencia ante situaciones individuales y colectivas de desigualdad personal, étnica, económica, sexual. Acciones encaminadas a establecer condiciones de igualdad para todos. Como característica de la personalidad, significa que se hace lo justo, pero con una cierta convicción (Hoffe, 1994). La formación de las actitudes y del sentimiento de justicia, la apreciación de la equidad de las reglas de derecho y de su uso, varían en función del desarrollo del juicio moral (Doron, 1991).

Descriptor: dar a cada uno lo que le corresponda; participar y colaborar en la mejora de la sociedad y del planeta; dar igualdad de condiciones para todos; construir y participar en relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento y respeto a la individualidad, a la singularidad y a los derechos de toda persona; cuestionar, discutir las normas o reglas que les parecen injustas.

2.5.3.11. Lealtad

Cumplir las promesas, compromisos adquiridos y las obligaciones con la autoridad y las personas cercanas (Elexpuru y Medrano, 2002). Implica un sentimiento de adhesión, firme y constante a una persona, institución, causa (Blázquez, 1999). Es una disposición, por la cual, una persona permanece fiel y comprometida con otra o con una causa, a pesar de las dificultades, del peligro. Es una capacidad de compromiso desinteresado, duradero y estable (Honderich, 2001). La lealtad refuerza el sentido de pertenencia al grupo, implica confianza en el otro, apertura al entorno y reciprocidad.

Descriptor: cumplir las promesas o compromisos adquiridos; cumplir los pactos establecidos en el grupo; ser fiel a los amigos/as; ser sincero/a con los demás; defender a amigos o a compañeros cuando son criticados o atacados.

2.5.3.12. Libertad

Compartir sentimientos, ideas y aspiraciones de manera abierta y espontánea (Hall y Leding, 1989). Supone elegir entre distintas posibilidades de acción, autonomía e independencia en el ejercicio y desarrollo de las posibilidades y potencialidades personales sin ningún tipo de condicionamiento, presión, prejuicio o manipulación (González Lucini, 1992). Es un valor en torno al cual giran valores básicos implicados en todas las áreas del comportamiento social. No sólo afecta al libre desarrollo y expresión del individuo sino también “*a las manifestaciones de tolerancia y a las corrientes socioculturales que se orienta contra el autoritarismo, la jerarquía, la disciplina, la manipulación y el orden.*” (Diéz Nicolás e Inglehart, 1994:229).

La libertad universalizada se presenta a dos niveles: como libertad de acción, capacidad para desarrollar a partir de sí mismo una representación de los fines de su vida, de los medios para alcanzarlos y sin constricción exterior, y como libre arbitrio, autodeterminación de la voluntad. Una acción es moralmente libre o ética si obedece a las leyes objetivas o universalizables, es decir, adecuadas al imperativo categórico (Hoffe, 1994).

Descriptor: expresar abiertamente las opiniones y los sentimientos a los demás; elegir a las personas con las que se quiere salir; realizar las actividades, juegos, que se desean;

mantener los propios deseos, opiniones frente a los demás; reclamar los propios derechos a los demás (cosas, préstamos, conductas molestas, abusos, equivocaciones).

2.5.3.13. Paz

Resolución de conflictos (afectivos, personales, familiares, sociales, políticos) mediante una reglamentación orientada por principios humanitarios (Hoffe, 1994). Implica favorecer situaciones e interacciones en las que no se de el enfrentamiento, riña, discusiones, intranquilidad. La educación para la paz, como competencia social, conceptúa la paz como resultado de una decisión moral, racionalmente justificable (Hoffe, 1994).

Descriptor: rechazar la agresividad (verbal, gestual) en las relaciones interpersonales y en situaciones de conflicto; resolver conflictos de forma no violenta; rechazar la violencia y la agresión; evitar las amenazas e intimidaciones a los demás; rehuir las peleas, broncas.

2.5.3.14. Respeto

Considerar a los demás como “*otro yo*” (Blázquez, 1999). Reconocer y respetar la valía, los logros y las propiedades de los demás, como se espera que otros reconozcan y respeten las propias (Hall y Leadig, 1989). Teniendo en cuenta la formulación del valor respeto en el currículo, se han incluido las subcategorías que se le asignan: respeto a las opiniones del otro, a las diferencias, al medio ambiente, al cuerpo y a otras pautas de conducta sexual.

Descriptor: cuidar las cosas que se tienen en común; escuchar con atención las ideas de los demás aunque no coincidan con las suyas; mostrar rechazo ante comportamientos ofensivos con los otros (reírse de los demás, insultos); aceptar las decisiones de la mayoría aunque no se esté de acuerdo; cuidar el propio cuerpo; cuidar el medio ambiente, animales, bienes y servicios comunitarios; aceptar otras pautas de conducta sexual; dejar trabajar, jugar, entretenerse sin molestar a los demás; trato educado y cortés hacia los demás.

2.5.3.15. Responsabilidad

Justificar las acciones, explicarlas y dar razón del por qué y de lo que se hizo. Responder de lo hecho, de los actos y consecuencias derivadas y reconocerse autor de los mismos (Blázquez, 1999). Implica tomar conciencia de las repercusiones de nuestras conductas o acciones sobre nuestra salud, sobre los demás, sobre el medio ambiente. Supone dar cuenta y estar al cargo de uno mismo, la propia vida y las tareas o proyectos encomendados. La ética de la responsabilidad exige actuar en función de principios, considerar las consecuencias previsibles de las acciones y responder de ellas³⁰.

Descriptor: aceptación de lo que se encarga, con seriedad y responsabilidad; cumplimiento de las tareas, obligaciones, encomendadas; dirigir actividades en grupo; saber cuando se hacen mal las cosas y reconocer la responsabilidad.

2.5.3.16. Solidaridad

Sensibilidad para percibir y sentir los problemas de los demás y responder con generosidad. Ser consciente de las limitaciones y necesidades de los demás y ayudarles. Implica la constatación de los grandes problemas sociales a nivel nacional y planetario. Es un sentimiento y un valor por el que las personas se reconocen unidas, compartiendo las mismas obligaciones, intereses e ideales (Hoffe, 1994). Puede definirse como “*un sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de obligaciones compartidas, de necesidades comunes. Todo lo cual lleva a la participación activa en el reconocimiento de ayuda al otro*” (Camps, 1994:93).

Descriptor: mostrar interés por lo que les pasa a los demás; interceder a favor de otro/a o permanecer a su lado; ayudar a los demás cuando se encuentran en dificultades.

³⁰ El desarrollo de la responsabilidad implica la adquisición de unas competencias básicas. En el ámbito cognitivo, la capacidad de deliberación, de enjuiciar las propias acciones atendiendo a las circunstancias concretas en las que se producen, de analizar las consecuencias de las acciones como portadoras de valores o contravalores y la capacidad de comprender las repercusiones de nuestras acciones en los demás. En el ámbito evaluativo afectivo, la capacidad de autonomía para tomar decisiones propias; de fortaleza para resistir presiones internas o externas que se oponen a las decisiones tomadas; para asumir las consecuencias de las propias decisiones, y la capacidad de estimar y comprometerse con la tarea de hacer un mundo más habitable (Hoffe, 1994).

2.5.3.17. Tolerancia

Respeto, aceptación y aprecio de otros modos de ser, conductas, formas de expresión y diversidad cultural. Es una actitud permisiva frente a comportamientos, ideas, características de otras personas distintas de las que tiene un sujeto (Canda, 2000) que implica comprender y aceptar la identidad, las características y las cualidades de las personas, culturas. En el plano personal, la tolerancia reconoce el derecho al otro a comportarse y a pensar diferente que uno mismo (Doron, 1991). Supone coexistir en paz con otros que tienen creencias o valores diferentes (Honderich, 2001).

Se basa en la noción de que ninguna persona está, en última instancia, libre de prejuicios o errores y en el reconocimiento de los demás como personas libres o iguales, con el derecho a expresar y actuar sin impedir el ejercicio del mismo derecho a los demás. Es un signo de auto superación (de impulsos agresivos-destructivos) y de fuerza del yo. Se consume en el interés por otras formas de vida, que alcanza una forma secularizada y moderada del amor (al prójimo) (Hoffe, 1994).

Descriptor: considerar/permitir ideas, conductas diferentes a las propias; mostrarse amable con personas poco aceptadas, rechazadas; mostrarse paciente con las equivocaciones de los demás.

2.6. CATEGORIZACIÓN DE GRUPOS DE VALORES

Los valores de la muestra seleccionados indican la existencia de ejes referenciales en torno a los cuales podían ser agrupados. Esta posibilidad, plantea la importancia de establecer una categorización que posibilite, durante el análisis de los datos, la exploración de líneas interpretativas más globales, en las que se contemplan no sólo de forma aislada, sino también como interrogantes de campos éticos y como marcadores de centros de interés investigativo.

Entre la literatura disponible (Rokeach, Maslow, Parsons) se optó por considerar las categorizaciones diseñadas por Bartolomé (1982) y, posteriormente ampliadas, en una investigación sobre valores de la población infantil inmigrante, realizada por el grupo de investigación de educación intercultural GREDI de la Universidad de Barcelona (Bartolomé, 1997).

De las diez categorías propuestas se descartaron los valores de producción, no éticos, estéticos, transcendentales y temporales, ya que carecían de representación en la relación de valores establecida en la investigación.

Las categorías seleccionadas y sus contenidos descriptivos fueron los siguientes (Cuadro 8):

1. Valores afectivos: Incluye los valores relacionados con los sentimientos, la afectividad y las manifestaciones de cariño (amigos, familia) y las relaciones amorosas.
2. Valores de desarrollo o referidos al yo: Hacen referencia al sujeto, están relacionados con el desarrollo de capacidades y cualidades personales con el proceso de maduración y de autorrealización.
3. Valores vitales: Referidos al deseo de diversión, a la alegría y al bienestar personal (salud, respeto al cuerpo).
4. Valores sociales: Incluye los valores implicados en las relaciones sociales y en la convivencia social.
5. Valores éticos: Referidos a ideales abstractos que afectan a toda la humanidad, a la salvaguarda y protección de la naturaleza.

Cuadro 8. *Categorías de valores*

Categorías de valores	Valores
Afectivos	Amistad/amor
De desarrollo o referidos al yo	Afán de superación, autoestima, autoexigencia, autonomía personal, responsabilidad
Vitales	Alegría (diversión), Respeto (al cuerpo)
Sociales	Cooperación, diálogo, respeto, lealtad
Éticos	Igualdad, justicia, libertad, solidaridad, tolerancia, paz, respeto (a la naturaleza)

Fuente: Elaboración propia.

2.7. CONTEXTO SOCIAL DE LOS VALORES

La teoría de la modernización sostiene que el desarrollo económico conduce hacia un proceso de cambio sociopolítico, potencialmente universal, en el que los factores culturales tienen gran importancia. Aunque los factores económicos desempeñan un papel decisivo en condiciones de escasez (“hipótesis de escasez”), a medida que ésta disminuye, son otros los factores que configuran, en mayor medida, la sociedad (Inglehart, 1991).

A partir de los años 90, el estudio de los valores adquiere un interés creciente. El cambio social acelerado repercute en el sistema de valores, fundamentos básicos del comportamiento y de las formas de vida, introduciendo nuevas tendencias que plantean la necesidad de prever los cambios en las estructuras y en los procesos sociales. La pervivencia de cualquier sistema sociopolítico se complementa y apoya en un orden moral subyacente, que conforma todos los aspectos de la vida.

En la sociedad actual desarrollada, los valores se enmarcan en un contexto axiológico que presenta unas características propias (Díez Nicolás e Inglehart, 1994) como son:

- 1) La existencia de “una denominada crisis de valores” que transforma su percepción social.
- 2) Las variaciones en la vigencia de los valores modifican su realización concreta en el tiempo, su pervivencia en la sociedad y su percepción social. Tienden a fundarse en decisiones y preferencias personales. La individualización ha desplazado a la tradición, a las instituciones sociales y al control social como fundamentos de los valores.
- 3) La actualización de los valores depende de la participación de los sujetos y del contexto de la participación. Se realiza a través de un modo “relacional” en el que, las variables económicas, sociales y culturales desempeñan un importante papel. La intervención de los sujetos no deviene en un subjetivismo moral, ya que los valores poseen un orden interno y un entramado estructural.
- 4) El poder de atracción de los valores posibilita la aceptación social mayoritaria de determinados valores, de forma relevante en momentos concretos. La respuesta a un valor se realiza desde el ámbito de la libertad. La atracción que ejercen las realidades valiosas incita, pero no arrastra.

5) La globalización y la tendencia hacia la formación de una comunidad mundial conlleva, también, la internacionalización del ámbito axiológico. Los medios de comunicación, las telecomunicaciones y la movilidad internacional favorecen la globalización de valores.

6) La secularización y la “ética de la autorrealización” establecen nuevas prioridades basadas en el auto-desarrollo y la felicidad que limitan, en parte, obligaciones y compromisos familiares y comunitarios.

7) El sistema de valores predominantes ha experimentado (desde los años 70), en las sociedades avanzadas, un cambio de tendencia desde la “cultura materialista”, preocupada por la satisfacción de necesidades fisiológicas (seguridad física y económica) hacia la “cultura postmaterialista”, que prioriza la satisfacción de necesidades sociales, de autorrealización y calidad de vida (mayor participación en las decisiones, mayor preocupación por el medio ambiente, derechos, libertades cívicas y personales), y potencia un conjunto de valores emergentes (Inglehart, 1991). El postmaterialismo en las generaciones educadas en el contexto de la abundancia, aumenta cuanto menor es la edad del sujeto y mayor su posición social. Posee mayor poder explicativo que el status económico.

8) El cambio cultural se está desarrollando a través del reemplazo generacional, con una presencia mayoritaria de “materialistas”, y una presencia considerable del conflicto de valores tradicionales/emergentes - autoritarios/libertarios, en el que *“la educación media de las cohortes generacionales es la única variable con coeficiente estadísticamente significativo”* (Díez Nicolás e Inglehart, 1994:201). Es un componente esencial en la naturaleza del cambio cultural en España que tiene su origen en los niveles de prosperidad económica, seguridad física y educación alcanzados en las sociedades industriales avanzadas.

La dimensión valorativa de la postmodernidad, según distintas concepciones teóricas (Beck, 2002) estaría fundamentada en las siguientes características: a) el desencanto y la debilidad de la razón; b) la fragmentación de la racionalidad; c) la pérdida de sentido de las grandes cosmovisiones y la incredulidad ante las grandes narraciones de la humanidad; d) la desaparición del sentido histórico en historias microscópicas (politeísmo histórico) y, e) el individualismo narcisista que convierte al yo en el centro de la acción (Gervilla, 1993:56) (Cuadro 9).

Cuadro 9. Ámbitos y valores

Ámbitos Valores	Personal	Social	Sociológico	Político
Valores	Hedonismo Individualismo Diferenciación Exclusivismo del yo	Heterogeneidad Nihilismo social Relativismo moral	Pragmatismo Acción sobre el pensamiento	Descentralización Neo conservadurismo Indeterminación
Actitud dominante	Narcisismo	Anti humanismo	Desideologización	Tradicionalismo

Fuente: Elaboración propia a partir de Gervilla (1993).

El pluralismo de valores vigente en la postmodernidad se cimienta sobre una relación antagónica con los valores precedentes de la modernidad (Cuadro 10).

Cuadro 10. Valores postmodernos y modernos

Postmodernidad	Modernidad
Relativo	Absoluto
Diversidad	Unidad
Subjetivo	Objetivo
Placer	Esfuerzo
Light	Fuerte
Presente	Pasado/Futuro
Secularización	Sacralización
Sentimiento	Razón
Estética	Ética
Humor	Formalidad
Agnosticismo	Certeza
Pasotismo	Seguridad

Fuente: Gervilla (1993) Postmodernidad y educación propia.

La socialización moral de niños y adolescentes en España, ha transcurrido en un contexto caracterizado por las nuevas tendencias surgidas en la sociedad postmoderna: el aumento de la permisividad moral en todos los ámbitos de la vida (privada, familiar, sexual); las relaciones armoniosas entre padres e hijos, sin conflictos intergeneracionales importantes; la importancia de las relaciones primarias propias (familia, amigos) y del protagonismo de sensibilidades y emociones; el aumento de los niveles de tolerancia y aceptación de los demás; los movimientos de recuperación de tradiciones e identidades históricas, favorecedores del localismo frente al cosmopolitismo; la progresiva difuminación de las barreras y límites entre los sexos, en

cuanto a roles y posiciones, y el creciente protagonismo de la mujer en todas las esferas sociales; el desgaste de los valores de tipo económico y de las virtudes tradicionales como el trabajo, el ahorro y la “motivación de logro” (Elexpuru y Medrano, 2002:80).

Los valores en la investigación se enmarcan en el contexto social vigente en el estado español. Se conciben como creencias, maneras de ser o de actuar, que dan sentido, significado y coherencia a la propia existencia, a la conducta, a los acontecimientos y al mundo. Forman la cultura social, es decir, las creencias y principios de conducta generalizados en una sociedad. Las elecciones éticas se expresan en las prioridades elegidas por los sujetos, en nuestro caso personajes, y son evolutivas.

En las sociedades avanzadas, los cambios económicos, tecnológicos y socio-políticos, han transformado la cultura y generado desplazamientos desde una cultura materialista hacia una cultura postmaterialista. Se han originado nuevas orientaciones en los sistemas de valores basadas en el autodesarrollo, la autorrealización y la felicidad (Inglehart, 1991). La satisfacción de necesidades sociales y de autorrealización (de pertenencia, estima, intelectuales y estéticas) en la actualidad tiene una prioridad más alta.

Los cambios en la percepción social de los valores modifican su concreción y su vigencia social, y son una de las bases de la llamada “crisis de valores”. Las decisiones y preferencias personales tienden a convertirse en el fundamento de los valores. La tradición y las instituciones sociales como proveedoras de sentido, ceden protagonismo a la llamada “ética de la autorrealización”.

El sistema educativo como institución social promueve, entre otras funciones, la lectura, la mirada estética, además de unas formas de apropiación de los bienes simbólicos y unos procesos estandarizados de acumulación de capital cultural por medio de los currículums (Ariño, 1997), en los que participa la literatura.

Los agentes sociales producen significados, utilizan símbolos, narran historias con las que aportan sentido. Símbolos e historias son elementos constitutivos de la cultura y, por tanto, de la realidad social. El sistema de creencias y valores compartidos proporciona identidad entre los miembros de la sociedad y, en la medida que se integran en la percepción del mundo y en la interpretación de las experiencias, también afecta al corpus de conocimientos del sistema cultural.

Para finalizar, consideramos el concepto de cultura como “un sistema integrado de valores, creencias y normas de conducta socialmente adquiridos, que delimita el ámbito de comportamientos admitidos por determinada sociedad”. Esta conceptualización sistema de la cultura implica la existencia de redes de comunicación que involucran al lenguaje simbólico. Como elementos de la realidad social, las redes de comunicación crean ideas y contextos “comunes de significado” (creencias, explicaciones y valores compartidos) y normas de comportamiento relacionadas con el contexto (Capra, 2003).

El sistema integrado de valores, creencias y conducta que asociamos a la cultura surge de los procesos interdependientes (de creación y coordinación) que se generan en las redes de comunicación entre los contextos de significado y los comportamientos de los sujetos.

2.8. CATEGORIZACIÓN DE ELEMENTOS ÉTICOS Y DISEÑO DE MATRICES

La literatura infantil y juvenil, a través de los textos propone valores, modelos de relación social y visiones ordenadas del mundo que se integran en la educación social de los destinatarios. Constituye una realidad informativa significativa que contribuye a modelar formas de vida y de convivencia. Como estructura de significados contruidos, la narrativa, expresa y representa la experiencia y la dinámica de la acción humana que puede utilizarse en un triple sentido (Connell y Clandinin, 1995:12): como “fenómeno” investigable, al ser un producto escrito, un relato; como “método” cualitativo de investigación e interpretación para reconstruir y analizar experiencias narradas, y como “recurso” para fines diversos (educación moral, evaluación moral).

En las últimas décadas, el enfoque narrativo (formas de expresión oral o escrita que estructuran la experiencia personal en relatos) ha adquirido un papel relevante en la comprensión de la experiencia y del desarrollo moral. En el análisis de la construcción narrativa de la ética en la literatura infantil y juvenil planteado en la investigación hemos incorporado, desarrollado y adaptado a la ficción algunos de los presupuestos conceptuales y analíticos del enfoque narrativo del desarrollo moral (Ricoeur, 1996):

1) Los personajes (a modo de sujetos en las narraciones o historias de vida) actúan, sienten y experimentan las consecuencias de sus acciones, en un contexto en el que están relacionados con otros. Narran lo que sucede desde un yo, en una relación de simultaneidad entre el yo y los otros.

2) El lenguaje, al mediar las acciones morales narrativas, construye expresiones y representaciones de la dinámica de la moralidad en la narrativa, socioculturalmente condicionados.

3) La ficción narrativa, en la medida que narra historias significativas de la vida de los personajes, estructura también experiencias morales en los relatos.

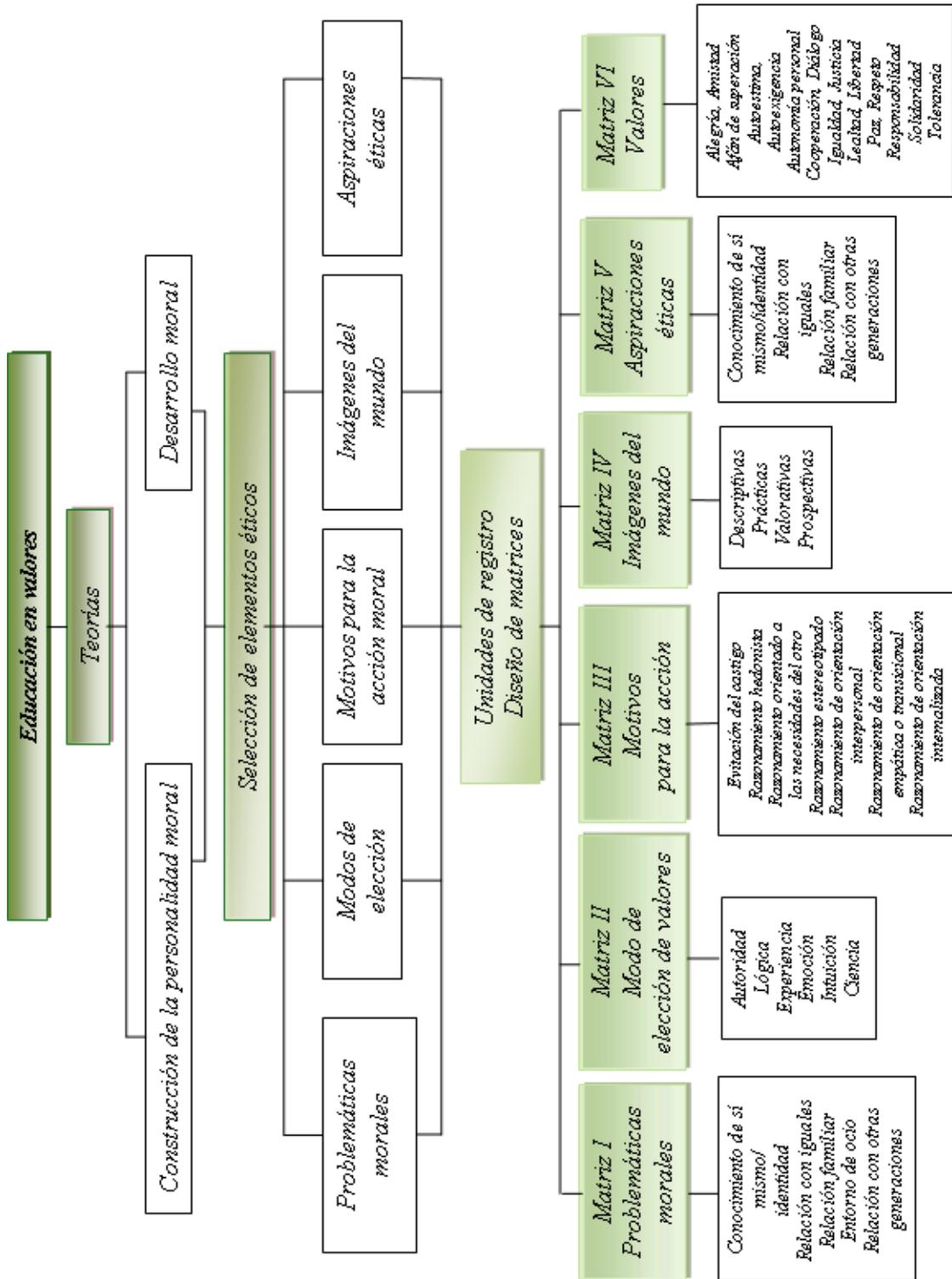
4) El análisis y descripción de las acciones de los personajes estructuran modos de elección y formas de dar sentido a lo que hacen.

5) Los personajes, al proporcionar relatos de vida parciales y selectivos, expresan complejidades, significados y singularidades, susceptibles de ser investigados y de proporcionar conocimiento epistemológicamente válido (Bruner, 1988).

Como construcción simbólica, la narrativa muestra no sólo principios o comportamientos éticos (propuesta de valores), sino también la forma de ponerlos en práctica. En cierta medida, propicia la imitación al invitar a transferir algún rasgo a la identidad moral del receptor. La correlación que se produce entre el personaje y los niveles psicológicos del lector, facilita la transferencia del yo lector sobre el yo narrado.

La literatura permite la experimentación mental de modelos, materializados en las propuestas de múltiples formas de vida y de ser concretas que son expresiones de valores. En la actualidad, constituye un instrumento socializador que refleja los valores de las sociedades postindustriales, ya que *“son esos esquemas implícitos (esquemas de valores recurrentes) y no las brujas ni los gigantes que los encarnan, lo que convierten a las historias en un importante agente de socialización, una de las muchas maneras, a través de las cuales, las nuevas generaciones adquieren los valores y las normas de los adultos”* (Colomer, 1998:76).

Grafico 9. Categorización de elementos éticos y diseño de matrices



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ¿cómo podemos detectarlos? La investigación de la construcción narrativa de la ética requería establecer, previamente, los elementos que son constitutivos de la ética desde la perspectiva de la ficción narrativa en la que intervienen personajes, acciones, tramas y relatos. A partir de las aportaciones de las teorías de la construcción de la personalidad moral y del desarrollo moral, se fundamentaron además de los valores, otros cinco elementos axiológicos por su doble dimensión analítica ético-narrativa que son: las problemáticas morales, los modos de elección de valores, los motivos para la acción moral, las imágenes del mundo y las aspiraciones éticas.

Además de ser detectables en los textos, permitirían inferir el entramado ético subyacente en el corpus narrativo, es decir, podían ser investigados cada uno de ellos por separado y, al mismo tiempo, tomados en su conjunto mostrarían la red de interrelaciones que estructuran y definen el sustrato ético de la narrativa.

Con ese fin, se diseñaron seis matrices como herramientas de análisis que posibilitaran la objetivación de la lectura de los textos integrantes del corpus narrativo y la posterior inferencia de resultados (Gráfico 9).

2.8.1. Matriz I: Categorización de campos de problematización moral.

Los valores se inscriben en los diferentes ámbitos, donde tienen lugar las experiencias vitales que contribuyen a la construcción de la personalidad moral de los sujetos. Estos contextos de desarrollo, denominados campos de problematización moral (Puig Rovira, 1995), ofrecen al sujeto marcos diferenciados para identificar problemas morales significativos (Cuadro 11).

Desde una perspectiva moral, pueden ser considerados como espacios social y culturalmente construidos, en los que se generan procesos axiológicos significativos para la formación y desarrollo de la conciencia ética, entre los que cabe destacar los siguientes: se originan ciertas dosis de conocimiento normativo orientador del comportamiento; se indican temáticas prioritarias en el proceso de construcción de la personalidad moral; se fijan las cuestiones morales relevantes para el individuo y la sociedad sobre las que se interrogan e intentan clarificar ideas y prácticas, y se trazan criterios de respuestas socialmente deseables ante los dilemas planteados.

El interés de la investigación en apreciar la posible existencia de dinámicas recurrentes de problemáticas morales en el corpus narrativo, obligó a realizar dos procesos previos para asegurar la inferencia de tipologías homogéneas en los textos:

- a) Conceptualización de la categoría “problemáticas morales”. En la ficción narrativa, las problemáticas morales aparecerán planteadas como conflictos en forma de:
- 1) Retos originados en los diferentes campos de problematización moral.
 - 2) Conflictos que experimentan los sujetos narrativos.
 - 3) Reestructuraciones en el proceso de desarrollo moral que incorporan las experiencias y ciertas guías de valor.
 - 4) Resolución de conflictos morales.
- b) Delimitación de los campos de problematización moral. Se conciben como marcos diferenciados en los que se producen experiencias vitales que contribuyen a la formación del sujeto. Los ámbitos relevantes donde se desarrollan las experiencias vitales significativas de ocho a dieciséis años (2º y 3º ciclo de Primaria y ESO) que hemos considerado son cuatro contextos de interacción: conocimiento de sí mismo/identidad, relación con iguales, relación familiar y con otras generaciones. Se justifican desde una concepción integradora de la socialización que tiene en cuenta las diversas categorías analíticas que intervienen en ella como son los grupos donde sucede la socialización (contextos de interacción), así como su papel en los mecanismos operativos (afinidad, afiliación y atribución de significado).

Cuadro 11. *Matriz I. Problemáticas morales*

	Primaria (2º y 3º ciclo)	ESO
Conocimiento de sí mismo/identidad		
Relación con iguales (grupo de pares)		
Relación familiar (padres, hermanos, abuelos)		
Relación con otras generaciones (sin vínculo familiar)		

Fuente: Elaboración propia.

Si tenemos en cuenta que en las situaciones de conflicto de valores intervienen el análisis, la deliberación, la evaluación de consecuencias, la elección de opciones de

valor y la aplicación, el hecho de determinar analíticamente los campos de problematización moral permitirá conocer su estructura interna en el corpus narrativo: presencia, consistencia, tipología, composición y características.

Definición de los ámbitos de interacción (unidades de registro):

1. Conocimiento de sí mismo/identidad

Acota las problemáticas morales experimentadas por los personajes principales (protagonistas en el desarrollo de la trama) relacionadas con la autoimagen, con la vivencia de dificultades individuales o con aspectos conflictivos relativos a la subjetividad: imagen corporal, sentimientos, gustos, deseos, carácter o manera de ser personal³¹.

La identidad tiene como función orientar, proporcionar sentido al sujeto y elaborar auto interpretaciones. Se concibe como la totalidad de definiciones de sí mismo que elaboran los individuos. La identidad actual, en consonancia con las tendencias socioculturales dominantes, posee unos rasgos propios y diferenciados cuyas principales características son (Berger, Berger y Kellner, 1979):

- 1) Abierta: El sujeto realiza su biografía desplazándose entre diferentes mundos sociales y desarrollando sucesivamente una serie de posibles identidades. El grado de indeterminación actual produce tensiones psicológicas y definiciones versátiles de los demás³².
- 2) Diferenciada: La experimentación de mundos sociales plurales confiere a sus estructuras una relativa inestabilidad y perdurabilidad y acaban siendo relativizados. El sujeto resta realidad al mundo social objetivo y busca en sí mismo el modo de asirse en la realidad³³. Por eso, “*estas dos características evidencian la crisis de la identidad moderna: por un lado, es indeterminada, transitoria y propensa a cambiar continuamente y, por otro, el principal asidero del individuo a la realidad pertenece al reino de la subjetividad.*” (Berger, Berger y Kelner, 1979:76).

³¹ La evolución de la cosmovisión científica moderna ha desarrollado un ideal del yo desvinculado, con capacidad para objetivar el mundo que le rodea, las emociones, los miedos y las pulsiones que desarrollan una especie de distanciamiento y autocontrol facilitando la actuación racional (Taylor, 2006).

³² Los contextos sociales inestables generan identidades inestables.

³³ La subjetividad adquiere más realidad que el mundo social objetivo, mayor diferenciación, complejidad e interés. Es una manera de proporcionarle sentido y estabilidad a la existencia.

- 3) Especulativa: Las variadas experiencias y significados experimentados en la práctica social obliga a los sujetos a pensar y racionalizar el mundo y el yo, en un proceso permanente de toma de decisiones.
- 4) Predominio del individuo: Los derechos individuales se consideran socialmente dados y tienen la categoría de imperativos morales. El yo, en la actualidad, afronta la experiencia social y la subjetividad desde la necesidad de obtener grados de sentido y de estabilidad que deriven en una existencia satisfactoria. El carácter migratorio de su experiencia de la sociedad y del yo ha supuesto una pérdida metafísica del “hogar” (nostalgias: de sentirse a gusto, en casa, en la sociedad, consigo mismo, en el universo). La principal motivación para la acción ya no es la eficacia (ahorro, ambición) y la planificación de la vida, sino el ocio y el pragmatismo. La cultura, como proceso continuo de fundamentación de identidad, proporciona coherencia a través de la perspectiva estética, la concepción moral del yo y del estilo de vida (Bell, 1987).

2. Relación con iguales/grupo de pares

Acota las problemáticas morales generadas en el grupo significativo, de interacción primaria, al que pertenecen los personajes principales y que influyen sobre sus actitudes y comportamiento. En el grupo de pares los miembros se someten a una valoración recíproca, desde un código propio que a veces entra en conflicto con el código familiar o escolar (Turner, 1990).

Desde una perspectiva sociológica, el grupo se define como “*una serie de personas que interactúan entre ellas de acuerdo con patrones establecidos [...] un criterio de un grupo es la frecuencia de interacción. Un segundo criterio de un grupo es que las personas se definan como miembros, el tercer criterio correlativo es que las personas en interacción sean definidas por los otros como pertenecientes al grupo*” (Merton, 1980:285-286).

El grupo primario se caracteriza por una asociación y cooperación íntimas y frente a frente, constituido por un número restringido de miembros que establecen relaciones afectivas intensas, solidarias, comparten un código normativo propio y actúan a un nivel similar de complejidad conductual. Por su carácter espontáneo escapan a la influencia

de los adultos, responden a la necesidad de relacionarse y, en menor medida, al logro de unos objetivos. En la conformación del grupo de iguales intervienen como preferencias características el atractivo físico, el carácter, la amabilidad, lo conreacional, la generosidad o la forma de vestir que dan como resultado una composición con ciertos grados de homogeneidad.

Si contemplamos los elementos que componen el grupo (miembros, posiciones, status, roles, tamaño, redes de comunicación y normas), la estructura grupal se definiría como la pauta de relaciones entre las partes diferenciadas del grupo. En la estructura del mundo social, el grupo de pares forma parte de la realidad social directamente vivenciada (Schütz, 2000). Son congéneres, personas con las que se establece una situación cara a cara, donde la experiencia inmediata fluye paralelamente entre los sujetos al compartir espacio y tiempo. Implica simultaneidad real e inmediatez espacial, una captación directa del otro y una *orientación tú* que puede ser unilateral (ignorado por el otro) o recíproca (tenido en cuenta).

3. Relación familiar

Acota las problemáticas morales generadas en el núcleo familiar, en las relaciones con sus miembros más significativos (padre, madre, hermanos/as, abuelos). El ámbito familiar, junto con el grupo de pares, permite expresar y definir la propia conducta, crear y representar una imagen del mundo y de la sociedad, a través de la cual, se desarrolla la propia experiencia.

En la sociedad española postmoderna, la familia se caracteriza por favorecer un clima armonioso y distendido, democrático o de apoyo, donde prevalecen el diálogo, la comunicación y la recompensa (Elzo, 1999). Las investigaciones recientes sobre modelos de familia demuestran que “*en Dinamarca, seguida de España y Gran Bretaña la preferencia dominante es una división igualitaria del trabajo remunerado y el trabajo familiar*” (Hakim, 2005:2). Básicamente, contemplaremos tres modelos de familia:

- a) Democrática o de apoyo: clima familiar armonioso, distendido en el que prevalece el diálogo, la comunicación y la recompensa.

- b) Autoritaria, basada en la coerción física y verbal, ausencia de diálogo, clima tenso, conflictivo.
- c) Permisiva (*laissez-faire*), sin método ni pautas coherentes de acción con los hijos, mensaje de impotencia, apatía, desinterés.

Entre las principales fuentes de conflicto en el ámbito familiar, se pueden citar, por orden de importancia: la colaboración en las tareas domésticas, la hora de llegada a casa por la noche, los estudios, el dinero y el alcohol.

4. Relación con otras generaciones

Acota las problemáticas morales generadas en la relación con otras generaciones, ya sean, anteriores o posteriores, sin vínculo familiar. Conceptualmente incluye el mundo social de los contemporáneos con los que se comparte de forma remota y anónima las vivencias, se coexiste en el tiempo y se adquiere un conocimiento indirecto e impersonal, los predecesores y los sucesores.

2.8.2. Matriz II: Categorización de los modos de elección de valores

Las acciones socio morales vienen precedidas de un conjunto de operaciones significativas e intencionales, en las que interviene la elección de valores, para afrontar situaciones de conflicto o de controversias de valor que se plantean en la realidad.

La categorización utilizada en la investigación está basada en las seis modalidades de elección de valores o modos de razonamiento moral planteadas por Lewis que, “*al adoptarlos o privilegiar unos a otros, se convierten en valores personales dominantes*” (Lewis, 1994:27), con la finalidad de conocer los modos de elección de valores que pautan las acciones morales narrativas y detectar las diferencias significativas, si las hubiera, en Primaria y en la ESO (Cuadro 12).

Responden a esquemas conceptuales desde los que se realizan las elecciones valorativas, entendidos como modos de razonamiento

Cuadro 12. Matriz II. Modos de elección de valores

	Primaria (2º y 3º ciclo)	ESO
AUTORIDAD Aceptar la palabra del otro, tener fe en una autoridad externa		
LÓGICA, PENSAMIENTO DEDUCTIVO Someter las creencias a pruebas de coherencia, lógicas, de naturaleza deductiva		
EXPERIENCIA Conocimiento directo a través de los sentidos		
EMOCIÓN Sentir o tener sensación de que algo es correcto		
INTUICIÓN Certezas, soluciones instantáneas o repentinas que acceden a la mente		
CIENCIA Hipótesis, comprobación, verdad, observación, datos, pruebas		

Fuente: Elaboración propia.

2.8.3. Matriz III: Categorización de los motivos para la acción moral

El análisis sociológico de la acción social, en el s. XX, se realizó bajo los paradigmas dominantes de dos escuelas: el estructuralismo y el funcionalismo. Para el estructuralismo, la labor del científico social residía en descubrir “*las estructuras causales subyacentes*” de los fenómenos sociales observables, en las que reconocían la existencia de conexiones entre realidad social, consciencia y lenguaje. Para el funcionalismo, la existencia de una racionalidad social subyacente lleva al individuo a actuar en consonancia con las funciones sociales de sus acciones, de manera que los resultados satisfagan necesidades sociales. Autores como Durkheim, insistieron en la necesidad de combinar el análisis causal y funcional en la comprensión de los fenómenos sociales. El intento de integración del estructuralismo y del funcionalismo fue realizado por Parsons en la Teoría general de las acciones.

La acción humana se concibe como un comportamiento orientado hacia unas metas, que posee significado y en la que intervienen como elementos básicos: un actor, una situación y un objeto (combinación de fines y medios), sometido a la elección del actor y a los criterios normativos (Bourricaut, 1977:32). Toda acción humana engloba, en

cierta medida, una relación con los demás, donde la interacción sólo es posible si hay un sistema de valores sustentado por normas comunes.

El actor social, en situaciones contingentes (obligación de optar), tiene en cuenta una serie de normas. Sus elecciones se realizan a través de tres modos de orientaciones de valor: el modo cognoscitivo, que determina la validez de los juicios cognoscitivos contemplando las diversas formas de acatamiento de las normas; el modo apreciativo, que valora la posibilidad de obtener de algún modo gratificación inmediata siguiendo las pautas establecidas y, el modo moral, que define la responsabilidad del actor y orienta la acción en función de las consecuencias.

En el curso de las acciones, el actor social se enfrenta a cinco dicotomías o variables patrón (dilemas), que son orientaciones de acción irreconciliables ante las que debe elegir. Cada una de ellas contiene dos opciones opuestas y dan lugar a diez opciones de valores vinculadas al contexto. La clasificación realizada por Parsons define un conjunto de cinco dilemas de orientación que plantean elecciones alternativas:

- 1) Afectividad-Neutralidad afectiva: El actor se plantea si expresa libremente sus sentimientos y se concede una gratificación inmediata, o evalúa las consecuencias y se inhibe.
- 2) Orientación hacia sí mismo-Orientación hacia la colectividad: La acción se evalúa en función de la significación personal, objetivos e intereses personales, o en función de las consecuencias para la colectividad, objetivos compartidos.
- 3) Universalismo-Particularismo: Elección basada en criterios universales o en criterios específicos para una situación particular.
- 4) Adscripción-Desempeño: Evaluación basada en función de lo que son los objetos (cualidades) o en función de lo que hacen (resultados).
- 5) Especificidad-Difusividad: Valoración del objeto social desde unos aspectos específicos o desde un conjunto indefinido de significados potenciales (totalidad).

El científico social puede realizar un análisis objetivo de la acción. La persecución de fines posibles (estado futuro) y de medios disponibles adecuados a la situación, sustenta la racionalidad de la acción y permite un análisis comprensible y verificable (Parsons, 1986:98). El sistema compartido de criterios de orientación de valor actúa como

premisa básica en la interacción, al proporcionar el marco de conformidad en el que se ajustan los intereses de los actores. En la orientación de la acción moral, al igual que en la acción instrumental y expresiva, intervienen dos expectativas básicas, el logro de gratificaciones o la evitación de privaciones. Pero la acción moral, está orientada de acuerdo con principios morales, producidos socialmente e interpretados en contextos de significado.

La Fenomenología reconoce la existencia de tres tipos de significatividad, en las formas de acción que realizan los individuos, ligadas por vínculos motivacionales (Schütz, 2000): la significatividad temática, establece una vinculación adecuada (pertinencia) entre los elementos relevantes del conocimiento para el actor hacia los que orienta los actos; la significatividad interpretativa, implica que si no se producen coincidencias rutinarias en temas³⁴, actos y conocimientos, el individuo se ve obligado a interpretar para alcanzar la semejanza y, la significatividad motivacional, para la que las razones explicativas de la acción pueden estar determinadas por proyectos preconcebidos de acción futura y condicionadas por la biografía del actor.

El fundamento significativo de la conducta es el motivo, concebido como contexto de significado, que estructura dos contextos motivacionales: el *motivo para*, configurador de los objetivos a lograr en un futuro a través de la acción y, el *motivo porque*, que relaciona la manera de actuar con las vivencias y experiencias pasadas. El factor motivante hace referencia a las condiciones estructurales en las que se ha desarrollado la vida del sujeto y explica la acción desde vivencias temporalmente anteriores.

La comprensión e interpretación de la acción social significativa realizada desde la Fenomenología, supera las limitaciones teóricas de Weber al establecer diferencias, por un lado, entre el significado del productor y del objeto producido y, por otro, entre las estructuras de significados implicados en las relaciones de alteridad en la realidad social directamente vivenciada, mundo social de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores. La acción social se desarrolla en una situación social, en cuanto percibida por el actor, que se compone de valores, actitudes y de una definición de la situación. En la interacción social, los valores orientan la conducta humana y se manifiestan en las elecciones realizadas, ya sea en situaciones reales o hipotéticas.

³⁴ Ámbitos del mundo social que son relevantes para el actor y definidos por él.

La moral es una lógica de la acción. La experiencia moral se construye a través de la acción, en contacto con los hechos y conflictos, que permiten al sujeto orientarse en cada situación concreta y evaluar las acciones de los demás: las conductas que parecen ser efectivas para los demás se preferirán a otras cuyas consecuencias parecen negativas. En general, los niños y adolescentes razonan sobre las reglas sociales teniendo en cuenta el tipo de conducta que pautan. Sus juicios morales se estructuran en torno a criterios de justicia o bienestar de las personas, de organización social o de autoridad y castigo. Según la edad, muestran un razonamiento sociomoral diferenciado.

Para la teoría sociocognitiva, la tipología de los motivos para la acción moral estructuran dos conceptos de moralidad (Piaget, 1964) que definen el juicio moral en las diferentes etapas de la secuencia evolutiva del desarrollo moral del niño:

1) La moral trascendente: moral de obligación, del deber y la obediencia heterónoma, procedente de la presión del adulto sobre el niño, basada en el respeto unilateral y en la responsabilidad objetiva. Hasta los 7/8 años, la justicia se subordina a los adultos y no se diferencian las nociones de justo/injusto de las nociones deber/obediencia. Entre los 8 y 11 años se desarrolla, progresivamente, la autonomía y primacía de la igualdad sobre la autoridad.

2) La moral independiente, autónoma, del respeto mutuo y de la cooperación. Desarrolla la igualdad, constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad. A partir de los 12 años, se desarrolla el deseo de equidad, la solidaridad moral y el sentimiento de grupo.

En la evolución de los principios éticos que se experimentan en las sociedades económicamente desarrolladas, los sujetos están implicados en dos procesos básicos que les afectan (Ester, Halman y Moor, 1994): a) la individualización de los valores que puede adquirir dos significados, como valoración ética de los actos, cuando la conducta se convierte en una opción personal y como motivación de los actos, cuando el sujeto busca su felicidad, su desarrollo personal y su autorrealización como objetivo principal de su comportamiento³⁵, y b) la permisividad o grado de aceptación del sujeto de otros

³⁵ La expansión del individualismo ético está ligado al individualismo de intereses y supone algunos cambios básicos como son: la reducción del control social sobre el individuo al limitarse la referencia al grupo y/o a la comunidad; la creciente importancia de los intereses individuales en detrimento de los comunitarios, y la pérdida de importancia, como referentes para la comprensión y valoración de las conductas individuales, de los objetivos, valores y principios éticos comunitarios.

criterios de moralidad diferentes a los suyos³⁶.

El avance hacia otras formas sociales de entendimiento, implica la negociación de conflictos de significado y de intereses y la aceptación de la responsabilidad de los actos y de la propia vida (Larsen, 1993). Las investigaciones sobre la consistencia entre cognición y acción moral, han puesto de manifiesto la ausencia de una teoría global sobre la acción moral, la dificultad para delimitar variables con capacidad predictiva y la escasez de investigaciones empíricas sobre variables relevantes.

En la identificación de factores que resuelven el razonamiento y la toma de decisiones en una situación moral, se utilizan diversos instrumentos de evaluación del razonamiento moral:

- 1) Cuestionario de Problemas Solucionables (DIT) (Rest, 1979), mide los tres niveles o etapas del razonamiento moral³⁷. Existen dos versiones, una con seis historias y otra con tres.
- 2) Escala de Rokeach (1979). La Encuesta de Valores (Forma E). Está constituida por treinta y seis valores que deben ser ordenados según la importancia que tienen como principios de orientación de vida para el sujeto³⁸.
- 3) PROM (Prosocial Reasoning Objective Measure). Evalúa el nivel de razonamiento moral prosocial establecido por Eisenberg³⁹ (1986).

³⁶ Es propio de sociedades plurales e individualistas, en las que la cooperación, en principio, supera las diferencias éticas e ideológicas. Pero, una cooperación duradera necesita objetivos comunitarios y nuevas fórmulas de resolución de la dialéctica individuo/grupo.

³⁷ Es un test con seis dilemas morales, doce alternativas por cada dilema en una escala de cinco grados de importancia para la resolución del problema. La puntuación obtenida (en las dos fases) sitúa a los sujetos en una secuencia jerarquizada de desarrollo moral de seis estadios.

³⁸ Se compone de dos listas: la primera, formada por dieciocho valores terminales que representan estados deseables de existencia, tanto de naturaleza personal (referidos al yo) como de naturaleza social (relaciones interpersonales): amistad verdadera, amor pleno, armonía interna, felicidad, igualdad, libertad, placer, reconocimiento social, respeto de sí mismo, sabiduría, salvación, seguridad familiar, seguridad nacional, sentido de cumplimiento, un mundo bello, una vida emocionante, una vida confortable, un mundo en paz. La segunda lista está compuesta por dieciocho valores instrumentales que representan modos de conducta preferibles o ideales, tanto de naturaleza personal como social: afectuoso, alegre, ambicioso, autocontrolado, capaz, cortés, honrado, independiente, imaginativo, intelectual, limpio, lógico, magnánimo, obediente, responsable, servicial, valiente, tolerante.

³⁹ Es un cuestionario con siete dilemas, planteados en forma de historias y, uno como ejemplo, con tres tipos de conducta a elegir, en los que los deseos o las necesidades del protagonista entran en conflicto con las necesidades del otro. Las situaciones presentan unos niveles de consecuencias mínimos derivados de los roles de autoridad, de las obligaciones, las normas y las leyes. Existen dos versiones, para niños (a partir de 5º) y para adultos (PROM – R).

- 4) La Entrevista de Juicio Moral (Moral Judgment Test). Evalúa los juicios morales en función de los estadios Kohlbergianos, utilizando dilemas y evaluando la justificación sociomoral⁴⁰ (Kohlberg, Power y Higgins, 1997).
- 5) Escala de reflexión socio-moral SMRF-SF (Sociomoral Reflection Measure). Evalúa el nivel de comprensión y reflexión sociocognitiva en el dominio sociomoral⁴¹ (Basinger y Gibbs, 1987).

Conviene recordar las aportaciones de Gilligan al introducir la variable género en el modelo de desarrollo del juicio moral describe dos perspectivas, como prototipos del pensamiento de la mujer y del hombre que dan lugar a dos sistemas morales: la moral de responsabilidad, del cuidado, de la atención, del cariño y de lo concreto, relativa al género femenino y a un modo de entender el yo, en cuanto vinculado al otro y, la moral de la reciprocidad, de la justicia, de la igualdad, de la razón y de lo abstracto, relativo al género masculino y a un modo de entender el yo, en cuanto “separado” o diferenciado de los demás.

En España, las dos investigaciones realizadas a muestras de adolescentes y jóvenes con la aplicación del “Cuestionario de Problemas Sociomorales” (DIT, versión española), muestra que la variable “nivel educativo” discrimina más que la variable “sexo”. Por tanto, la educación formal es un predictor significativo en el desarrollo moral de los sujetos (Pérez-Delgado y Mestre, 1999). Los sujetos con mayor nivel educativo tienden a recurrir a principios morales postconvencionales para resolver los problemas morales.

El análisis de los motivos para la acción moral, en la medida que implica conocer las razones que explican la acción se fundamenta en dos premisas básicas: ser persona es conocer lo que uno hace y el por qué lo hace, y la moral de realización del yo implica una moral de autenticidad, basada en ser fiel a uno mismo (Giddens, 1991:51).

En el proceso de categorización de los motivos para la acción moral hemos tenido en cuenta tres modelos de razonamiento: cognitivo evolutivo, en función de razones

⁴⁰ La versión estándar presenta dos historias que plantean al entrevistado un dilema de comportamiento y un juicio sobre la decisión del protagonista, basándose en doce argumentos, seis a favor y seis en contra, en una escala graduada de muy bien a muy mal que representa los diferentes niveles de razonamiento moral.

⁴¹ Es un cuestionario de once ítems de respuesta corta y abierta que analizan las justificaciones sociomorales de las respuestas. Se sitúan en alguno de los dos niveles (inmadurez, madurez sociomoral) y de los cuatro estadios (unilateral y fiscalista, instrumental, mutua y prosocial, social sistémico).

interpersonales⁴² (Kohlberg, 1976); prosocial, según razones afectivas⁴³ (Eisenberg, 1986), y de identidad moral (self) o personalidad moral⁴⁴ (Blasi, 1988) (Cuadro 13).

La identidad moral actúa de forma relevante, como reguladora y motivadora, cuando aparecen simultáneamente varios motivos en conflicto, en detrimento de las razones morales. Las personas que valoran su identidad moral tienen un gran sentido de la responsabilidad del yo y buscan la consistencia entre juicio y acción moral.

Desde diversas perspectivas teóricas (Piaget, Kohlberg) la motivación moral en el sujeto a partir de ciertos grados de desarrollo moral, actúa en función de sentimientos de cooperación, justicia y autoestima, en lugar de premios o castigos.

Los motivos para la acción esgrimidos por los personajes ayudarían a completar con mayor precisión los trazos de la geografía de la vida moral. Explicarían el papel de las diversas razones en la construcción del repertorio ético motivacional narrativo. Enlazarían con experiencias vitales y socioculturales anteriores en las que el componente ético cada vez adquirirá mayor importancia, en función del desarrollo del yo en la infancia y adolescencia, porque se combinarían con una valoración y con el deseo de adecuarse a la realidad. Suponemos que la fundamentación de los motivos, cuando aparezca en los textos, evolucionará con la edad y alcanzará su realización en el diálogo reflexivo con los implicados y en la adopción de criterios de justicia intersubjetivos.

⁴² Como predictor de la conducta moral establece una relación directa entre razonamiento y conducta. Las razones motivadoras del comportamiento moral estarían basadas en principios de justicia, derechos y obligaciones. Establece tres niveles de desarrollo moral: preconventional, desde los intereses concretos de las personas implicadas; convencional, desde las normas sociales establecidas por el grupo social de pertenencia, y postconventional, desde principios universales de justicia.

⁴³ Propone la intervención de la motivación afectiva en la determinación de elecciones de razones o principios morales para ayudar a los demás y a ser prosocial (que beneficia a otras personas). Destaca la importancia de la empatía, vinculada a la mayoría de los principios morales y al origen de las emociones relevantes en la acción social (compasión, sentimientos de culpa). Establece cinco niveles de desarrollo del razonamiento moral prosocial, en función del desarrollo de la capacidad empática y de la progresiva consideración de las necesidades de los demás. La evolución hacia juicios morales prosociales más elevados depende de la capacidad de empatía.

⁴⁴ La formación de la identidad (Eriksson, 1968) y la teoría del desarrollo del yo (Loevinger, 1976) fundamentan la tesis de Blasi, según la cual, la identidad moral plantea al sujeto la necesidad psicológica de crear consistencia entre las acciones y los ideales propios. La consistencia con el propio yo (self) es el resorte motivacional de la acción moral. La identidad personal opera conjuntamente con la razón y lo moralmente correcto. El modelo de identidad moral tiene en cuenta las necesidades de los demás. Ser justo, buena persona, forma parte de la identidad personal, pero no necesariamente.

Cuadro 13. *Motivos para la acción moral*

<i>Motivos para la acción moral (razonamiento moral) (Kohlberg, 1976)</i>	<i>Motivos para la acción prosocial en función del razonamiento prosocial (Eisenberg, 1986)</i>	<i>Motivos para la acción prosocial y la consistencia en función del self (Blasi, 1988)</i>
<p>1. <i>Razonamiento heterónomo</i> La acción está motivada por la evitación del castigo.</p> <p>2. <i>Razonamiento instrumental</i> La acción está motivada por el deseo de recompensa o beneficio. Posibles reacciones de culpa son ignoradas y el castigo se interpreta de forma pragmática.</p> <p>3. <i>Razonamiento interpersonal</i> La acción está motivada por la anticipación de desaprobación de otros (culpa).</p> <p>4. <i>Razonamiento de la ley y el orden</i> La acción está motivada por la anticipación del deshonor, la culpa institucionalizada o la culpa por el daño hecho a otros.</p> <p>5. <i>Interés o preocupación</i> Por mantener los derechos de igualdad y de la comunidad y por no ser inconsciente.</p>	<p>1. <i>Orientación hedonista</i> El motivo para ayudar se centra en las posibles consecuencias para uno mismo (¿qué voy a ganar?, ¿me ayudará a mi futuro?).</p> <p>2. <i>Orientación a las necesidades</i> Interés por las necesidades de los otros, incluso si estas necesidades entran en conflicto con las propias. No hay clara evidencia de compasión o culpa por no ayudar.</p> <p>3. <i>Orientación interpersonal</i> Las intenciones prosociales son juzgadas a la luz de nociones estereotipadas de buena o mala persona. Está también muy unida a criterios de aprobación.</p> <p>4. <i>Orientación empática o transicional</i> Los juicios muestran evidencia de respuesta empática, de culpa por no responder y de buena conciencia por haber hecho lo correcto; se hacen vagas referencias a valores, deberes y principios abstractos.</p> <p>5. <i>Internalizado</i> El autorrespeto y el vivir de acuerdo a los propios valores se muestran como claves.</p>	<p>1. <i>Self impulsivo</i> El sentido de identidad se limita a simples rasgos descritos como roles y relaciones sociales: .-escasa reflexividad .-no hay experiencias de su autoinconsistencia.</p> <p>2. <i>Autoprotector</i> .- Creación de un self como realidad interna separada de lo que se muestra. .- La autoconsistencia se ve de forma rígida, como fidelidad entre lo que se siente (internamente) y lo que se muestra (no engañar).</p> <p>3. <i>Self conformista</i> .-Autoconsciente, preocupado por lo interpersonal. .-La autoconsistencia es importante, aunque está más unida a los ideales.</p> <p>4. <i>Self autónomo</i> .-Autocrítico con uno mismo, con las acciones que lo definen. .-La consistencia entre lo que uno es y lo que hace es fuerte: la identidad se valora como autenticidad y consistencia entre lo que uno es y cómo se comporta.</p>

Fuente: Los motivos para la acción moral, en Pérez-Delgado y Mestre Escrivá (1999:122).

Finalmente, para la categorización de los motivos para la acción moral (Cuadro 14) nos hemos basado en el modelo de razonamiento prosocial (Eisenberg, 1986).

Cuadro 14. *Matriz III: Motivos para la acción moral*

	Primaria (2º y 3º ciclo)	ESO
Evitación del castigo		
Razonamiento hedonista <ul style="list-style-type: none"> • Beneficio para uno mismo • Reciprocidad directa • Relación afectiva, identificación con el otro. • Pragmatismo hedonista. 		
Razonamiento orientado a las necesidades del otro		
Razonamiento estereotipado <ul style="list-style-type: none"> • Buena/mala persona. • Conducta mayoritaria 		
Razonamiento de orientación interpersonal		
Razonamiento de orientación empática o transicional		
Razonamiento de orientación internalizada		
TOTAL		

Fuente: Elaboración propia.

En la construcción de la matriz se han tenido en cuenta cuatro criterios que a nuestro juicio son importantes para la investigación:

1) Se corresponden, en parte, con los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, aunque estas categorizaciones se codifican por separado (como en el estadio tres de Kohlberg) y no combinadas.

2) La madurez/inmadurez, valores y normas internalizadas y procesos empáticos, constituyen ejes organizadores de las categorías de razonamiento prosocial.

3) No están ordenadas evolutivamente y, por tanto, no se consideran unas más avanzadas que otras.

4) Se adecuan más a la naturaleza de la investigación y a las características del corpus narrativo. De las acciones narrativas impulsadas por los protagonistas pueden inferirse orientaciones que desvelan los motivos implicados. La conceptualización realizada por Eisenberg es válida para su aplicación al discurso literario y, además, contempla el

espectro de motivos que aparecen en un intervalo de edades tan amplio (de ocho a dieciséis años) como el analizado en la investigación, con la presencia de grados de desarrollo moral diferenciados.

Los contenidos de los principios que estructuran los motivos para la acción moral en la matriz construida son los siguientes:

- 1) Evitación del castigo e incuestionable respeto a la autoridad, a las directrices. Prevalcen las órdenes paternas y maternas recibidas.
- 2) Razonamiento hedonista. Incluye los siguientes aspectos: beneficio para uno mismo (si le ayudo me quedo sin nada); reciprocidad directa, orientación a la ayuda por beneficio propio (si le ayudo, me ayudará otro día); relaciones afectivas, identificación con otro, por cariño; pragmatismo hedonista con una racionalización socialmente aceptable, débil, vaga (si ayudo ahora, algún día podría ayudar a más gente).
- 3) Razonamiento orientado a las necesidades del otro: materiales, psicológicas y físicas.
- 4) Razonamiento estereotipado, responde a estereotipos de buena o mala persona (ayudar porque es bueno) y conducta mayoritaria (es lo natural).
- 5) Razonamiento de orientación interpersonal, de aprobación al actuar de forma correcta (los demás se sentirán orgullosos).
- 6) Razonamiento de orientación empática o transicional, desarrolla sentimientos hacia el otro y de toma de perspectiva, utilizando el punto de vista del otro.
- 7) Razonamiento de orientación internalizada, de afecto, por las consecuencias positivas de la ayuda para los otros, de bienestar propio por actuar de acuerdo con valores o principios más abstractos (justicia, mejora de la sociedad).

En la categorización final, se han introducido algunas variaciones con respecto al modelo de categorización de Eisenberg, en razón de la edad (8 a 16 años) de los destinatarios del corpus⁴⁵. Además, el análisis del desarrollo del razonamiento moral

⁴⁵ Se han obviado dos categorías: “razonamiento referido al interés por la humanidad” y “otros tipos de razonamiento abstracto y/o internalizado” debido, en primer lugar, a que se pueden considerar incluidas en la categoría 7, “razonamiento de orientación internalizada”. En segundo lugar, porque el interés de la matriz no reside en medir el grado de desarrollo moral en la narrativa prescrita, sino en observar la adecuación moral texto/destinatario, las tendencias predominantes y las diferencias significativas si las hubiera, en el razonamiento moral narrativo propuesto en Primaria y ESO.

prosocial del niño y adolescente (Eisenberg, 1979), a partir de cuatro dilemas morales, muestra algunas conclusiones que serán contempladas en la investigación (Cuadro 14):

- 1) El razonamiento moral prosocial de los niños (Primaria) tiende a ser hedonista, estereotipado, orientado hacia la aprobación e interpersonalmente, y/o relacionado con las necesidades de los otros.
- 2) En la educación secundaria (ESO), además de estas formas de razonamiento, se incorporan otras que consideran la empatía y los intereses internalizados y abstractos. El razonamiento hedonista, aunque disminuye hasta los 11-12, experimenta un incremento en la adolescencia y en los comienzos de la vida adulta.
- 3) El razonamiento estereotipado y orientado hacia la aprobación correlaciona negativamente con la edad.
- 4) El razonamiento empático e internalizado correlaciona positivamente con la edad.

2.8.4. Matriz IV: Categorización de las imágenes del mundo

Las imágenes del mundo son un conjunto de aspiraciones, percepciones, frustraciones de un *sujeto transindividual* (Cross, 1986). Como resultado de la actividad constante de un conjunto de individuos, que por su identidad análoga constituyen un grupo social, de la vivencia común de una serie de dilemas, se forma una estructura mental (estructura categorial significativa) según la cual dan una solución a sus problemas, es decir, dan carácter significativo a su comportamiento.

Goldman afirma que estas estructuras significativas, a las que acceden determinadas clases sociales privilegiadas por el proceso histórico, representan una visión del mundo que atañe a la totalidad de las relaciones y a los intereses humanos, con una objetividad mayor que las percepciones de otros grupos, los cuales, se pueden llamar con propiedad ideológicas. En el universo imaginario creado por el artista hay una transposición de las estructuras categoriales que rigen la conciencia colectiva. Pero, estas estructuras son significativas precisamente para el sujeto colectivo que participa de ellas y que las tiene, a la vez, como realidad y como norma de comportamiento.

La estructura significativa se manifiesta de una manera excepcional en la acción social, el pensamiento o el arte de determinados individuos, “*como en el conjunto de*

comportamientos significativos cuya estructura puede informar acerca de la mayoría de los aspectos empíricos parciales que le presentan al investigador” (Goldmann, 1971:15). De esta manera, se puede considerar que las obras de arte en función de estas estructuras son manifestaciones de un sujeto colectivo.

Así mismo, se constata que las “imágenes del mundo” tradicionales han sido reconstruidas en las sociedades industriales. El resultado ha dado origen a un conjunto de modificaciones cuyas principales características son (Habermas, 1987):

- 1) Un proceso de secularización, que expande el ámbito de lo profano a expensas de lo sagrado.
- 2) Una regresión de la heteronomía moral hacia un incremento de la autonomía valorativa y normativa.
- 3) El vaciado de contenidos cognitivos de “las imágenes del mundo” y la incorporación de nuevos factores en su composición y valoración.
- 4) El desarrollo de tendencias universalistas (búsqueda del bien común) e individualistas frente al particularismo ético.
- 5) La distribución a través de nuevos canales sociales y de comunicación que disminuyen la reflexividad. La persuasión sustituye a la legitimidad.

Esta nueva fase cultural originada en la postmodernidad desarrolla unos rasgos emblemáticos que rompen la cadena significativa de la historia (Jameson, 1991) e introducen nuevas tendencias en la percepción interpretativa: la deconstrucción de la expresión estética (arte dirigido a la publicidad) destruye la transcendencia artística (intelectual, sensorial); la impersonalidad y unidimensionalidad de los productos culturales (desensibilización) altera la interpretación estética; el “nuevo sujeto histórico” aparece desrealizado de la vida cotidiana (hiperrealismo) y con dificultades para adoptar perspectivas racionales, y la nueva ideología cultural se expande a través del eclecticismo y de la abolición de la distancia crítica.

La cultura y, por ende, la narrativa transmite al sujeto una pantalla de conceptos, fragmentos ensamblados, sobre la que se proyectan y ordenan las percepciones del mundo (Moles, 1978). La mentalidad posmoderna se caracteriza por la apertura, la indeterminación y la carencia de bases sólidas para una cosmovisión. Las realidades interior y exterior se han vuelto multidimensionales, maleables e ilimitadas, además de

potenciar el valor y la creatividad. El problema sociológico de la realidad surge porque los individuos afrontan constantemente dilemas de elección y no encuentran *otros significativos* que aporten significado para ubicarse en la vida.

La narrativa actual también participa de esta nueva realidad sociológica al construirse sobre diferentes éticas o pluralidades de conciencia. Las formas artísticas literarias están determinadas por los contenidos o visiones del mundo y definidas por la “épica de las civilizaciones problemáticas”, épocas sin dioses en las que se pierde la unidad significativa (Lukács, 1970). La literatura manifiesta las estructuras mentales de un sujeto colectivo y las estructuras categoriales presentes en la conciencia colectiva se trasponen al universo imaginario construido por el artista.

Las teorías culturales constatan que en las sociedades actuales, de masas y mediáticas, las simbologías mitológicas y los sistemas míticos están en ascenso y la aparición de una mentalidad con rasgos prelógicos está influyendo en los usos del lenguaje y la racionalidad colectiva. Los vínculos sociales (socialización, solidaridad, status) se construyen desde los medios de comunicación de masas gestándose una cosmovisión ahistoricista dominada por las leyes de intercambio económico. Pero, entre la realidad y sus representaciones interviene un mediador y creador (percepción originaria), el lenguaje, que tiene la capacidad nominativa de establecer el mundo (Benjamín, 1980). La experiencia humana está lingüísticamente preestructurada. El lenguaje es una jaula (Wittgenstein, 1994).

Ahora bien, la inestabilidad también afecta al propio significado lingüístico, ya que los contextos que lo determinan son cambiantes. La realidad se despliega como un *universo abierto* (Tarnas, 1997) en el que las acciones y las creencias de los individuos la moldean y afectan de forma continua. Pero, también es una confirmación por *otras personas significativas*. Las relaciones realidad ficción en la narrativa favorecen en el lector la identificación con personajes diferentes y la vivencia de experiencias nuevas⁴⁶.

⁴⁶ Esta identificación lector/personajes se ve favorecida por un conjunto de factores como son: el equilibrio óptimo entre idealización y realismo; la comunicación con la realidad vivida en condiciones de verosimilitud y veracidad; la participación de los personajes en la humanidad cotidiana; el incremento de lo imaginativo sobre la realidad cotidiana; la superioridad e intensidad afectiva de las vivencias de los personajes con respecto al resto de los mortales; la correspondencia entre los intereses profundos y las necesidades y aspiraciones íntimas, y los problemas planteados, y la caracterización de los héroes con cualidades predominantemente simpáticas (Morin, 1966).

El realismo literario moderno, a partir de los años 30, rompe con una tradición milenaria nacida de la tragedia griega, al establecer una correlación cada vez mayor entre el héroe simpático y el final feliz. Es la llamada irrupción de la felicidad, en diferentes grados, desde la felicidad completa a la esperanza de felicidad. Las nuevas formas de imaginación convierten a la idea de felicidad en un eje esencial que satisface las expectativas creadas en el lector ofreciendo pruebas de su viabilidad. Aunque las dificultades que experimentan los héroes simpáticos desembocarían normalmente en el fracaso o la tragedia, el final feliz aparece de forma providencial concentrado en un desenlace de triunfo o de éxito. El pasado y el futuro se disuelven en ese instante supremo. La cultura de masas con el optimismo de la felicidad proporciona recompensas y rentabilidad al esfuerzo, y sentido a la vida al excluir lo absurdo y el contrasentido de la muerte.

En la narrativa infantil y juvenil, la visión de la sociedad y de los modelos culturales que los adultos pretenden transmitir a las nuevas generaciones están contenidos en las imágenes del mundo, en forma de expresiones significantes portadoras de información para el lector desde diferentes sentidos: sintáctico, semántico y pragmático, con cierta capacidad para afectarle (Mosterin, 1993). En la investigación hemos considerado esta información pragmática que pudiera estar presente en los textos bajo cuatro modalidades:

- 1) Descriptiva, si aporta datos o define cómo es el mundo, la realidad, los sujetos.
- 2) Práctica, si establece criterios o instrucciones de cómo hacer las cosas.
- 3) Valorativa, si evalúa y define el modo correcto de actuar y proporciona sentido e identidad.
- 4) Prospectiva, si configura esperanzas, deseos, miedos, metas, ambiciones, lo posible y lo imposible.

Tanto las imágenes del mundo o cosmovisiones como sistemáticas de creencias articuladas, como los discursos narrativos que muestran en relatos un conjunto de acontecimientos, intervienen en el proceso de producción de significados sociohistóricos y existenciales, de sentido (sistemas de creencias y de valores) y de identidad (personal y/o colectiva) que proporciona la cultura (Ariño, 1997).

El análisis actual de las sociedades postindustriales contempla un modelo cultural *massmediático*, donde los medios de comunicación de masas establecen nuevos procesos culturales que difunden un modelo de cultura industrializada y crean significados y símbolos culturales que originan mentalidades y cosmovisiones específicas. La función narrativa también contribuye de forma imaginativa a la exploración y expresión de los sentidos de la existencia.

El análisis cultural de las sociedades postindustriales, realizado por Adorno, muestra la existencia de varios fenómenos que revelan los principios de estructuración simbólica del nuevo modelo cultural, *pseudocultura*, caracterizada por la homogeneidad de públicos y contenidos, la selección de valores, la uniformidad, la generalización de una “moral de éxito” y el autoritarismo. Además, la disminución de contenidos de naturaleza intelectual y cultural, y del análisis causal de la realidad, induce a la irracionalidad y a las conductas patológicas, enmarcadas en la ausencia de proyectos sociopolíticos con atractivo moral (Offe, 1988b).

La Teoría de la Crisis (Offe, Habermas) reflexiona sobre los principales problemas de la sociedad actual que se concentran en el déficit de legitimidad del Estado y la crisis de racionalidad derivada. Desde esta perspectiva analítica, la racionalidad se conceptualiza como la resultante de un conjunto de factores: el crecimiento del Estado de Bienestar, la participación, la práctica democrática, la centralización burocrática-legal y la expansión de tendencias universalistas en los sistemas de valores. El subjetivismo y el individualismo minan la racionalidad, ya que la universalidad normativa es uno de los fundamentos de la razón.

La nueva fase cultural, postmoderna, *massmediática* y de consumo, falsifica contenidos y formas, se orienta hacia el gusto estandarizado, remarca los gustos existentes, estimula una actitud pasiva y acrítica ante el mundo, ofrece al consumidor lo que desea, consolida pensamientos vigentes y alienta el conformismo. La cultura de masas se inserta en los condicionamientos productivos y socioeconómicos que marcan la dependencia económica de la cultura. Los grupos económicos persiguen el máximo beneficio de la inversión y la lógica del mercado, y la cultura, la libertad y la creatividad.

Pero, a su vez, la cultura deviene en economía al utilizarse el consumo de valores como acumulación simbólica que diferencia socialmente (Bourdieu, 1988). Las diferencias sobre el gusto y sus valores muestran vinculaciones entre clases sociales y niveles culturales, y remiten a estilos de vida que existen en la realidad. La adquisición del capital cultural, al igual que el capital económico, depende de la posición social en la distribución de poder y privilegio.

La Matriz IV, analizará las imágenes del mundo (descripciones, afirmaciones, representaciones) expresadas por los personajes o el narrador, bajo las cuatro modalidades definidas: descriptivas: mundo, realidad, sujetos; prácticas; valorativas y prospectivas: miedos, esperanzas, deseos, metas (Cuadro 15).

Cuadro 15. *Matriz IV. Imágenes del mundo*

	Primaria (2º y 3º ciclo)	ESO
Descriptivas		
<ul style="list-style-type: none"> • Mundo • Realidad • Sujetos 		
Prácticas		
Valorativas		
Prospectivas		
<ul style="list-style-type: none"> • Miedos • Esperanzas • Deseos • Metas 		

Fuente: Elaboración propia.

2.8.5. *Matriz V: Categorización de las aspiraciones éticas.*

En la narrativa infantil y juvenil, pueden cristalizar aspiraciones éticas que expresen otros modelos de relación o de construcción de la realidad, deseos de un mundo mejor o diferente, criterios y formas de vida deseables para los personajes o divergentes con su contexto. Las aspiraciones éticas inferidas de los textos permitirán esbozar las principales coordenadas que definen el modelo de sociedad, de sujeto y de concepción planetaria expresadas en la narrativa infantil y juvenil (Cuadro 16).

El conjunto de aspiraciones/creencias obtenidas, se enmarcarán en cuatro contextos de interacción y se analizarán desde cuatro perspectivas éticas: individualista (permisiva, respetuosa con los demás); hedonista (predominio del placer, autojustificativa), la idea del placer como modo de vida, el modelo de imago cultural basado en la satisfacción del impulso como modo de conducta; del deber (sentido de la responsabilidad personal, cívica), y solidaria (comprometida, cambio social, nuevos principios).

Cuadro 16. *Matriz V. Aspiraciones éticas*

	Primaria (2° y 3° ciclo)	ESO
Identidad, sí mismo		
Relación con iguales (grupo pares)		
Relación familia		
Relación con otras generaciones		
Otros		

Fuente: Elaboración propia.

2.8.6. *Matriz VI: Categorización de los valores*

Se ha construido una matriz analítica de registro con el fin de operacionalizar las inferencias y facilitar la recogida de datos en los textos del corpus narrativo, que contemplen las relaciones entre los valores y los otros elementos éticos categorizados para su posterior análisis.

Analiza la composición de los diecisiete valores seleccionados en la investigación para Primaria y la ESO en función de los descriptores, su distribución por contextos de interacción, y su relación con las problemáticas morales y los modos de elección de valores (Cuadro 17).

Cuadro 17. Matriz VI. Categorización de los valores

			Identidad	Iguales	Familia	generaciones	Autoridad	MODOS DE ELECCIÓN			
								Lógica	Experiencia	Emociones	Intuición
Alegría	1. Encontrar momentos para pasarlo bien 2. Participar en juegos y actividades de recreo 3. Disfrutar consigo mismo, con los demás, naturaleza 4. Realizar actividades placenteras										
Amistad	1. Ayudar a los amigos sin que se lo pidan 2. Confiar, compartir 3. Ofrecer, recibir apoyo en buenos y malos momentos 4. Entablar fácilmente relaciones de amistad 5. Entenderse bien con los compañeros										
Afán de superación	1. Tomar iniciativas al emprender algo nuevo 2. Buscar soluciones para superar las dificultades 3. Marcarse metas propias 4. Animar a los demás a superar dificultades 5. Acometer tareas difíciles con moral de éxito 6. Reconocer y corregirse ante errores y/o equivocaciones										
Autoestima	1. Aceptarse tal y como es, sentirse a gusto consigo mismo 2. Afrontar las dificultades en lugar de evitarlas 3. Manifestar confianza en sus posibilidades 4. Ser aceptado/apreciado por las personas que le rodean 5. Defenderse y defender sus derechos										
Autoexigencia	1. Finalizar lo que se emprende 2. Organizar y priorizar los objetivos 3. Sentir satisfacción en el desarrollo/ejecución de tareas 4. Desarrollar actividades para conseguir objetivos a corto, medio o largo plazo 5. Mantenerse tranquilo cuando no se sabe hacer algo										
Autonomía personal	1. Poseer criterios propios 2. Crear vínculos propios fuera de la familia 3. Participar en experiencias nuevas evaluando dificultades 4. Cuidarse a sí mismo y de los peligros del entorno 5. Sugerir nuevas ideas y tener iniciativas propias 6. Confiar en las propias fuerzas										
Cooperación	1. Contribuir a alcanzar metas con otros 2. Colaborar con interés cuando se le pide 3. Contribuir para que las tareas colectivas sean interesantes y variadas 4. Participar en tareas de grupos, juegos										
Diálogo	1. Escuchar a los demás 2. Comunicar y expresar a los demás sentimientos, pensamientos 3. Respetar intervenciones de los demás sin interrumpir 4. Conversar, discutir serenamente sin excitarse										
Igualdad	1. Tratar por igual a los demás 2. Defender, dar el mismo trato y oportunidades a otros 3. Experimentar que nadie es superior a nadie 4. Respetar a las personas diferentes: raza, cultura 5. Cuidar de que otros no queden al margen										
Justicia	1. Dar a cada uno lo que le corresponde 2. Participar y colaborar en mejorar la sociedad y el planeta 3. Dar igualdad de condiciones para todos 4. Relaciones interpersonales basadas en el respeto, derechos 5. Cuestionar, discutir normas o reglas injustas										
Lealtad	1. Cumplir las promesas/pactos/compromisos adquiridos 2. Ser fiel amigos 3. Ser sincero con los demás 4. Defender amigos/compañeros criticados/atacados										
Libertad	1. Expresar abiertamente opiniones/sentimientos a los otros 2. Elegir a las personas con las que se quiere estar/salir 3. Realizar actividades/juegos que se desean 4. Mantener opiniones/deseos propios frente a otros 5. Reclamar los propios derechos (cosas, prest, abusos) a los demás										
Paz	1. Rechazar agresividad (verbal, gestual) en las relaciones interpersonales y en conflictos 2. Resolver conflictos de forma no violenta 3. Rechazar la violencia y la agresión 4. Evitar amenazas e intimidaciones a los demás 5. Rehuir peleas, broncas										
Respeto	1. Cuidar cosas, cuerpo, naturaleza, animales 2. Escuchar ideas diferentes 3. Rechazar conductas ofensivas para los otros 4. Aceptar decisiones de la mayoría aunque no se esté de acuerdo 5. Aceptar otras pautas de conducta sexual 6. Dejar estar, jugar, trabajar,..., sin molestar a los demás 7. Trato educado y cortés										
Responsabilidad	1. Aceptación de lo que se encarga con seriedad y responsabilidad 2. Cumplimiento de tareas/obligaciones encomendadas 3. Dirigir actividades en grupo 4. Saber cuándo se hacen mal las cosas y reconocerse responsable										
Solidaridad	1. Mostrar interés por lo que le pasa a los demás 2. Aceptar a los que son rechazados e impopulares 3. Interceder a favor de otros, permanecer a su lado 4. Ayudar a los demás que estén en dificultades										
Tolerancia	1. Aceptar a otros con ideas/conductas diferentes 2. Mostrarse amable con personas rechazadas/impopulares 3. Mostrarse paciente con las equivocaciones de los demás										

FICHA DE LECTURA

La lectura analítica permite extraer información de los textos que componen el corpus narrativo en función de los objetivos y de la metodología diseñada en la investigación. La ficha de lectura, construida para el análisis de contenido, se desglosa en tres apartados:

1. Datos generales sobre la obra (autor, título, edición).
2. Datos generales sobre la narración: personajes principales y argumento.
3. Datos inferidos. Sistematización de la información extraída del texto a partir de la aplicación de las matrices construidas.

La ficha de lectura (Anexo 3) se aplica a cada una de las obras del corpus narrativo de Primaria y ESO. Para facilitar su identificación, se han numerado por orden alfabético. La cifra que les corresponde en el listado figura en la casilla "Nº" de la ficha de lectura (Anexos 8 y 9). La recogida de datos se ha llevado a cabo con exhaustividad. En las matrices se han registrado, también, aquellos segmentos del texto (incluida paginación) que evidencian o sostienen la inferencia realizada. Los datos obtenidos han sido tratados con el programa informático MAXqda.

2.9. DISEÑO DE LA MUESTRA DE CENTROS DE ENSEÑANZA

La investigación se plantea desarrollar la metodología adecuada para profundizar en las relaciones que se establecen entre la educación, la literatura y la ética para desvelar las características y la composición de la construcción narrativa de la ética, a partir de las lecturas obligatorias prescritas por el profesorado de la Lengua Castellana al alumnado del 2º y 3º Ciclo de Primaria y de la ESO en el sistema educativo español, es decir, desde los ocho hasta los dieciséis años. La literatura infantil y juvenil, a través de la estructura de significados construidos (personajes, tramas, acciones narrativas) aporta valores de forma simbólica. El sistema educativo, como agente socializador primordial, propone la adquisición y el fomento de un conjunto de valores en el transcurso del itinerario curricular que aparecen expresados en el Título Preliminar de la LODE y en el articulado de la LOGSE, en las áreas curriculares y en los objetivos de etapa. Las

referencias explícitas a la dimensión ética del proceso educativo han incorporado la formación en valores en el aprendizaje, convirtiéndola en uno de los pilares de la práctica educativa que impregna todos los procesos de aprendizaje.

El profesorado, entre la totalidad de obras disponibles en el mercado editorial, selecciona unos textos concretos de lectura obligatoria para los diferentes niveles educativos priorizando diversos criterios. Por tanto, se puede esperar una gran dispersión (en cuanto a títulos y autores) si se accede al conjunto de obras seleccionadas por los centros escolares. Ahora bien, si algunos títulos y autores se repitieran, estaríamos ante un corpus narrativo de literatura infantil y juvenil, significativo y representativo, formado con las elecciones del profesorado y destinado a un amplio colectivo de alumnos.

El análisis de contenido de este corpus permitiría al científico social alcanzar tres objetivos:

1) Investigar la dimensión axiológica de la narrativa prescrita y sus vinculaciones con la formación en valores planteada por el sistema educativo. Desde esta perspectiva, la narrativa infantil y juvenil prescrita con carácter obligatorio, al poseerla en la composición del discurso, también participa en la transmisión y en la formación de la conciencia ética de la población escolar.

2) Obtener resultados y extraer conclusiones relevantes que evidencien las relaciones existentes entre la narrativa infantil y juvenil prescrita, y los valores éticos propugnados por el sistema educativo español.

3) Desvelar las características y la génesis de la construcción narrativa de la ética.

En esta primera parte, se describe el procedimiento seguido en las dos fases de la investigación empírica: en primer lugar, el proceso de construcción de la muestra de centros de enseñanza por Comunidades Autónomas y, en segundo lugar, el proceso de elaboración del corpus narrativo a partir de los libros de lectura infantil y juvenil prescritos por los centros de la muestra confeccionada.

Las características de la investigación diseñada remiten a un universo muy extenso: la totalidad de centros escolares de Primaria y de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de España de carácter público, concertado y privado. El censo elaborado por el Ministerio de Educación disponible en el Registro General de Centros por Comunidades

Autónomas y por provincias, cifra el total de centros en 18.175, de los cuales, el 72,2% son públicos y el 27,8% son concertados, es decir, que reciben de fuentes gubernamentales más del 50% de los fondos que financian los servicios educativos.

La distribución geográfica de los centros es muy heterogénea como consecuencia de las características demográficas de cada uno de los entes territoriales que componen el estado español. La Comunidad Autónoma con más centros escolares es Andalucía (22,2%), seguida de Cataluña (14,2%) y de la Comunidad Valenciana (10%). Las Comunidades Autónomas con menor número de centros son La Rioja (0,6%), Ceuta (0,1%) y Melilla (0,1%). Por tanto, se considera que el peso demográfico de cada Comunidad Autónoma, en el conjunto de la población española, debe ser tenido en cuenta en la elaboración de la muestra.

La naturaleza cualitativa de la investigación y sus especificidades metodológicas aconsejan la elección de una muestra que reúna dos condiciones básicas: la representatividad y la confianza (de carácter no probabilística) para una posterior inferencia de resultados. La elección de una muestra no probabilística se justifica por las necesidades metodológicas y por los niveles de validez y de precisión de las estimaciones que le son inherentes.

El procedimiento técnico para construir el perfil y la composición de la muestra de centros educativos del estado español lo hemos estructurado en varias fases:

1) En primer lugar, hemos obtenido el listado de centros de Primaria y de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de todas las Comunidades Autónomas, disponible en la web, en el Registro del Ministerio de Educación.

2) Realizamos el recuento del número de centros, por provincias y por Comunidades Autónomas, para obtener los totales.

3) Se coteja la población de cada Comunidad Autónoma con el total de la población española. Se calcula (en porcentajes) su proporcionalidad con respecto al total de la población española.

4) Para estimar el número de centros que correspondería a cada Comunidad Autónoma en la composición de la muestra, aplicamos el porcentaje obtenido.

5) El tamaño de la muestra se fija en 50 centros. Añadimos también una muestra de sustitución de 28 centros, en previsión de que surgieran algunas dificultades que nos

impidieran obtener del profesorado de la primera muestra confeccionada, la relación de los libros de lectura prescritos en cada uno de los niveles de las etapas educativas consideradas de los centros que componen la muestra. Tomados en su conjunto suponen un total de ocho cursos, cuatro en Primaria (3º, 4º, 5º y 6º) y cuatro en la ESO (1º, 2º, 3º y 4º). Esta cifra se considera adecuada, ya que en la investigación cualitativa no es tan relevante la cantidad como la composición válida de la muestra. Además, el número de centros fijados y el total de cursos proporciona una relación de títulos, lo suficientemente extensa como para determinar un corpus narrativo, representativo y fiable, basándonos en el análisis de las frecuencias obtenidas por el total de las obras de literatura infantil y juvenil prescritas por el profesorado.

6) Se aplican los porcentajes proporcionales de población de cada comunidad autónoma obtenidos para estimar el número de centros que debe tener cada una de ellas en la muestra de centros.

7) Se calculan las cifras de corte para cada comunidad autónoma, que son el cociente resultante del número total de centros que tiene cada una de ellas dividido entre el número total de centros que le corresponde (para la muestra y para la muestra de sustitución).

8) Se aplican las cifras de corte, al listado de centros de todas las comunidades autónomas obtenido del registro y se determina, aleatoriamente, la relación nominal de centros que componen la muestra principal (50) y la muestra de sustitución (28) en cada uno de los diecisiete entes territoriales.

9) Todas las comunidades autónomas tienen representación de centros en la muestra, incluidas Ceuta y Melilla (Tabla 1).

10) Se comprueba en la muestra la distribución resultante, según la naturaleza jurídica de los centros (concertado, público) y de las etapas educativas (Primaria y ESO).

Los resultados obtenidos describen la composición de la muestra según su naturaleza jurídica: un 78,2% corresponde a centros públicos y un 21,8% a centros concertados, una distribución muy similar a la que tiene el sistema educativo del estado español.

El conjunto de centros que configura la muestra es la fuente de información utilizada para obtener la relación de los títulos y de los autores de los libros de lectura infantil y

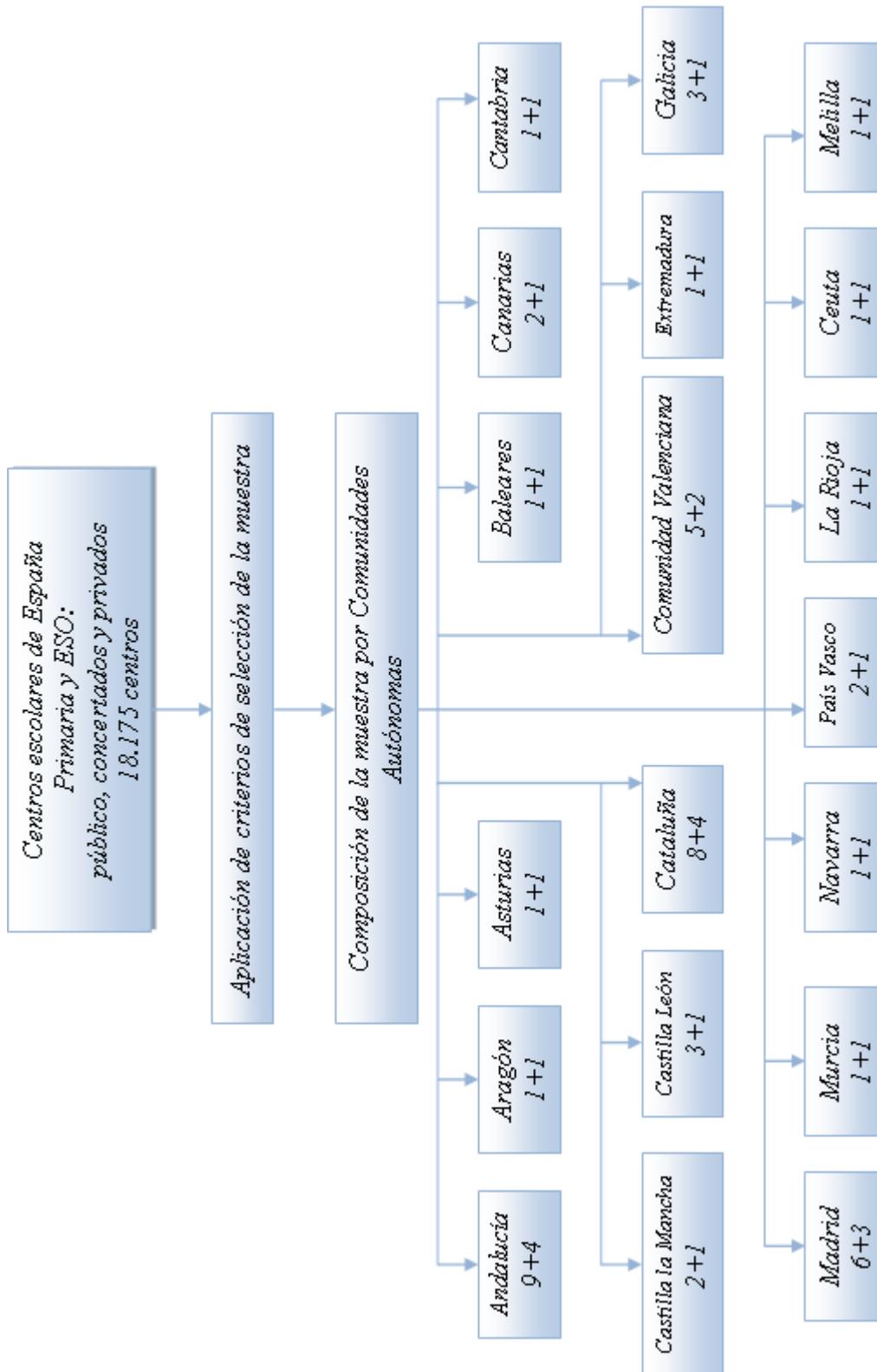
juvenil, propuestos por el profesorado, en la asignatura de Lengua Castellana, en Primaria (2º y 3º ciclo) y en la ESO (Gráfico 10).

Tabla 1. *Composición de la muestra por Comunidades Autónomas*

Comunidades Autónomas	Población	Población %	Total Centros	Muestra %	Tamaño Muestra	Muestra Sustitución	Cifra Corte
Andalucía	7.403.968	18	4.040	9	9	4	310
Aragón	1.199.753	2,91	486	1,45	1	1	243
Asturias	1.075.329	2,61	418	1,3	1	1	209
Baleares	878.627	2,13	343	1,06	1	1	171
Canarias	1.781.366	4,33	1.045	2,16	2	1	348
Cantabria	537.606	1,3	262	0,65	1	1	131
Castilla Man.	1.755.053	4,26	1019	2,13	2	1	340
Castilla León	2.479.425	6,03	1.164	3,01	3	1	291
Cataluña	6.361.365	15,47	2.582	7,73	7	4	215
C. Valenciana	4.202.608	10,22	1.818	5,11	6	2	260
Extremadura	1.073.381	2,6	597	1,3	1	1	298
Galicia	2.732.926	5,77	1.341	2,88	3	1	335
Madrid	5.372.433	13,06	1.537	6,53	6	5	170
Murcia	1.190.378	2,89	571	1,44	1	1	285
Navarra	556.263	1,35	262	0,67	1	1	131
País Vasco	2.101.478	5,11	788	2,55	2	1	262
Rioja (La)	270.400	0,65	112	0,32	1	1	56
Ceuta	75.964	0,18	30		1	0	15
Melilla	68.798	0,16	22		1	0	11
TOTAL	41.116.848	100	18.175		50	28	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 10. Estructura de la investigación empírica: composición de la muestra de centros



Fuente: Elaboración propia

2.10. DISEÑO DE LA MUESTRA DEL CORPUS NARRATIVO

La muestra de centros educativos de Educación Primaria y ESO ha sido la fuente de información utilizada para confeccionar un listado de obras base, formado por el total de títulos de libros de lectura obligatoria, de narrativa infantil y juvenil contemporánea, propuestos en los diferentes niveles educativos considerados en la investigación (2º y 3º ciclo de Primaria y ESO).

La recogida de datos realizada por medio de los interlocutores sugeridos por los propios centros (dirección, coordinadores de ciclo o etapa, jefaturas de departamento de Lengua, tutores o profesores), ha revelado la práctica de diferentes sistemáticas por parte del equipo docente implicado en la elección de los títulos prescritos al alumnado:

a) Algunos profesores también tutores, de acuerdo con sus compañeros de nivel (fundamentalmente en Primaria), seleccionan los títulos recomendados por las editoriales para las diferentes edades.

b) En otros casos, el equipo de profesores de Lengua Castellana de los diferentes niveles, bajo la supervisión del departamento, escoge anualmente las lecturas para el curso escolar.

c) En algunos centros, la biblioteca, ya sea la del propio centro o en su defecto, la biblioteca itinerante que acude a prestar servicio, asesora a los profesores en la selección de las lecturas, teniendo en cuenta dos criterios básicos: la información facilitada por los lectores (peticiones de compra, opiniones, consulta) y la observación de los préstamos solicitados para detectar preferencias.

d) En Cataluña, la mayoría de los centros de ESO, han elegido los títulos de la lista de obras de literatura castellana contemporánea prescritas por la Consejería de Educación⁴⁷. La mayoría de los centros de Educación Primaria consultados no utilizaban libros de lectura en castellano.

e) En la CAV, algunas ikastolas han elegido conjuntamente las lecturas para el alumnado, partiendo de una propuesta inicial de títulos sometida a votación entre el profesorado de las diferentes ikastolas participantes, optando finalmente por las obras más votadas.

⁴⁷ Publicada en el "Full de disposicions. Actes administratius" nº 870.

f) En algunos centros, en el segundo ciclo de Educación Primaria que disponen de una biblioteca de aula (dotada con más de cien títulos), los alumnos eligen libremente sus lecturas entre los libros facilitados.

Los datos aportados por la muestra de centros han permitido confeccionar una primera relación de títulos y autores, compuesta por un total de 556 obras de narrativa infantil y juvenil actual, prescrita en los diferentes centros educativos del estado español, de las cuales, 347 obras pertenecen a Primaria y 209 a la ESO (Anexo 4 y Anexo 5).

Durante el proceso de elaboración del corpus narrativo, constatamos dos hechos relevantes: la coincidencia de una serie de títulos que eran citados en diferentes centros educativos del estado y la repetición de ciertos autores, que aunque eran prescritos en varios centros, no coincidían con el mismo título.

Por estos motivos, se valoró positivamente la importancia de incluir ambas frecuencias (título y autor), ya que reflejan con mayor precisión y representatividad los esquemas valorativos y normativos implícitos en el universo narrativo de la literatura infantil y juvenil propuesta en el sistema educativo.

Para la delimitación del corpus narrativo, establecimos como criterio un mínimo de tres frecuencias. Todos los títulos que obtuvieron tres o más frecuencias fueron automáticamente seleccionados, excepto uno que se repetía en Primaria y ESO (*La hija del espantapájaros* de Maria Gripe) y fue asignado a Primaria (Anexo 6).

Algunos autores, cinco en el caso de la ESO, figuraban con dos o más títulos cuyas frecuencias eran inferiores a tres. Pero, si teníamos en cuenta el cómputo total obtenido por el autor superaba la puntuación mínima establecida. Como suponían un porcentaje significativo (un 17,25% del total), consideramos que debían estar representados en la muestra⁴⁸, por lo que se eligieron los títulos con fecha de edición más reciente (Anexo 7). También se advirtió que otros autores aparecían con un sólo título con frecuencia uno, pero que presentaban también frecuencias como autores con títulos diferentes. Consideramos conveniente contabilizar ambas frecuencias e incluir aquellos títulos cuya

⁴⁸ El nombre del autor es un factor influyente de tercer orden en la decisión final de los compradores, junto con la temática y el consejo directo de otras personas (Federación de Gremios de Editores de España 2008).

sumatoria fuera igual o superior a tres, ya que su cuantía resultaba significativa (Tabla 2).

Tabla 2. *Composición empírica del corpus narrativo de Primaria y ESO*

	PRIMARIA		ESO	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Título	29	56,86	14	48,27
Autor	0	0	5	17,24
Título + Autor	22	43,14	10	34,49
TOTAL	51	100	29	100

Fuente: Elaboración propia.

En las características del corpus narrativo resultante se observan diferencias según el nivel educativo: en Primaria predominan los títulos en la prescripción y en la ESO, además del título también adquiere peso el autor. Si examinamos sólo el total de frecuencias obtenidas podemos deducir los rasgos más significativos de los datos obtenidos en relación a los criterios aplicados:

a) En Primaria, se obtuvieron un total de 51 títulos con frecuencias que oscilaban entre tres y quince. El 86,26% lograron entre 3 y 5 frecuencias, y el 13,02%, entre 6 y 15 (Tabla 3).

Tabla 3. *Distribución de frecuencias en el corpus narrativo de Primaria*

Frecuencias	Títulos	%
3	35	68,62
4	5	9,8
5	4	7,84
6	1	1,96
8	1	1,96
11	1	1,96
15	4	7,84
Total	51	100

Fuente: Elaboración propia.

b) En la ESO se confeccionó un segundo listado en el que aparecieron treinta y seis títulos. La aplicación de los criterios observados redujo la muestra a veintinueve títulos con frecuencias comprendidas entre tres y ocho. Uno de ellos se rechazó porque ya figuraba en el corpus de Primaria. En la ESO, las obras de la relación obtenida presentaban una menor dispersión que en Primaria (Tabla 4).

Tabla 4 *Distribución de frecuencias en el corpus narrativo de ESO*

Frecuencias	Títulos	%
3	10	34,48
4	12	41,37
5	1	3,44
6	4	13,79
7	1	3,44
8	1	3,44
Total	29	100

Fuente: Elaboración propia.

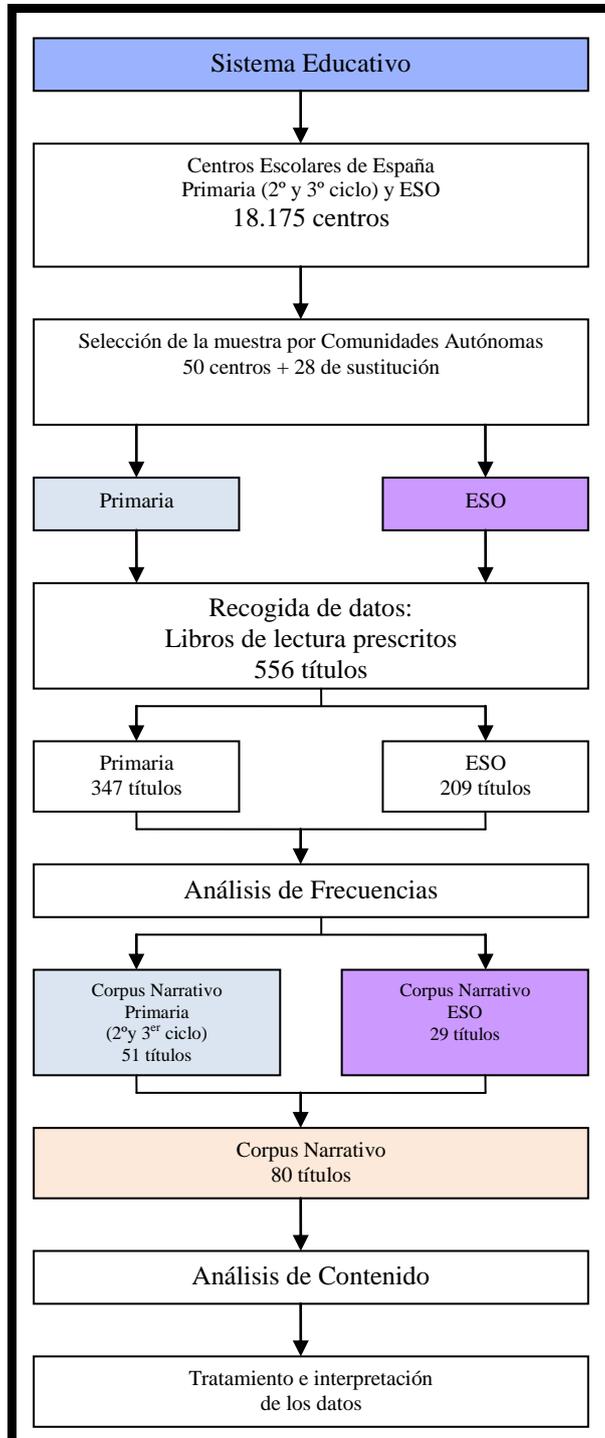
El corpus narrativo, una vez aplicados los criterios constitutivos, se formó con una selección de 80 títulos, de los cuales 51 pertenecen a Primaria y 29 a la ESO (Anexos 8 y 9). Finalmente, consideramos interesante analizar la distribución de editoriales en la muestra de títulos obtenida para detectar tendencias de mercado y de consumo en los datos relativos a las demandas lectoras del sistema educativo. La configuración del corpus muestra que del total de libros de lectura prescritos por el profesorado sólo cuatro editoriales (SM, Alfaguara-Santillana, Anaya, Bruño) concentran el 68,6% de los títulos en Primaria y el 62,07% en ESO (SM, Alfaguara-Santillana, Espasa Calpe, Anaya). El resto de las editoriales, diecisiete, proporcionan un 41,4% de los títulos en Primaria y un 37,93% en ESO. Estos resultados coinciden con la situación del mercado editorial, cuyas cifras de concentración empresarial son elevadas⁴⁹. Suponemos que las estrategias de marketing y distribución, además de otros factores como la calidad y la adecuación al destinatario, explicarían estos resultados.

En la actualidad, la comunicación literaria se realiza en un complejo proceso de producción, distribución y consumo. A las elecciones del profesorado le precede la decisión del editor de publicar las obras. En la transmisión del texto, las editoriales median entre el lector y el autor, constituyen grandes empresas de comunicaciones, son importantes mediadores de comunicados estéticos y lingüísticos indirectos que actúan mediante organizaciones de reproducción y distribución. Como instituciones sociales representativas, su papel en la mediación lingüística es significativo. Desde una perspectiva funcional, operan a través de cuatro procesos: lectorización, seleccionando los manuscritos a publicar; realización, edición y publicación de los manuscritos

⁴⁹ Según el Informe anual de 2009 realizado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) con la colaboración del Ministerio de Cultura, más del 36,4% de las publicaciones procede de un total de diez empresas editoriales.

seleccionados; distribución, por medio de las redes de comercialización, y marketing, para dar a conocer las obras (Schmitd, 1991).

Gráfico 11. Estructura de la investigación empírica: muestra de centros y corpus narrativo



Fuente: Elaboración propia.

3. LA CARACTERIZACIÓN DE LA ÉTICA EN LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL

3. LA CARACTERIZACIÓN DE LA ÉTICA EN LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL

La aplicación de la ficha de análisis al corpus narrativo delimitado para Primaria y la ESO permitió extraer, a partir de las inferencias realizadas, un importante compendio de datos para investigar el discurso ético de la narrativa infantil y juvenil prescrita por el profesorado.

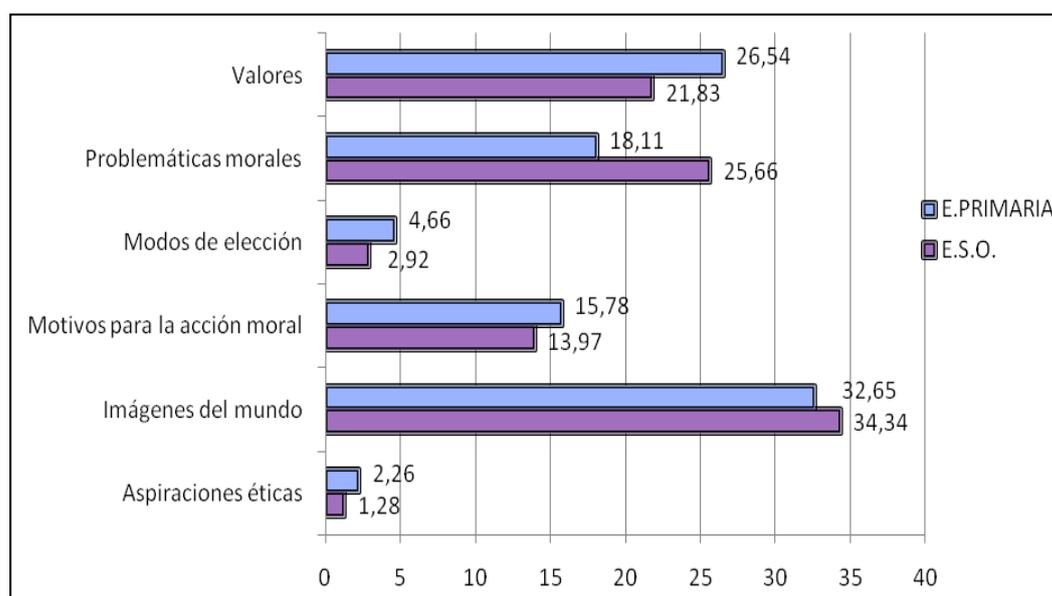
En este capítulo se aborda el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos. La exposición se divide en seis apartados, en función de los elementos éticos analizados y de las matrices construidas para la investigación: los *valores* reflejados en el discurso narrativo, las *problemáticas morales* planteadas en las tramas, los *modos de elección de valores* que intervienen en la toma de decisiones, los *motivos que orientan la acción moral* de los personajes, las *imágenes del mundo* expresadas por las diversas voces narrativas y las *aspiraciones éticas* formuladas ante el lector por personajes y narradores. Finalmente, se analizará el peso de cada uno de estos elementos en el conjunto y su contribución a la caracterización de la ética construida narrativamente.

La valoración de los resultados se realizará en dos fases. En primer lugar, se describen las características que presentan los elementos éticos investigados en los dos niveles educativos en los que se ha segmentado el corpus: Primaria y ESO. Los elementos éticos se comentan desglosados, teniendo en cuenta los diferentes indicadores que se han observado en la pauta de análisis y su distribución en los contextos de interacción registrados: conocimiento de sí mismo/identidad, relación con iguales, relación familiar y relación con otras generaciones. En el transcurso de la exposición, se intercalan sólo algunas de las numerosas referencias literarias extraídas del corpus (segmentos codificados) para resaltar el sentido y el contenido narrativo que se expresan en los textos. En segundo lugar, se comparan ambos resultados para exponer las diferencias más relevantes que aparecen entre los niveles educativos.

En cada exposición, se presenta una tabla con los datos empíricos (expresados en porcentajes) obtenidos de la cuantificación de los segmentos codificados, resultantes de la aplicación de la ficha de lectura a cada uno de las obras del corpus analizados.

El análisis de los datos contempla además de la dimensión cuantitativa de los resultados su naturaleza cualitativa, con el fin de evidenciar en la medida de lo posible las interrelaciones existentes entre los distintos elementos éticos categorizados y de adecuarla a su significación real, para explicar cuánto y cómo participan cada uno de ellos en la configuración narrativa de la ética en la narrativa infantil y juvenil.

Gráfico 12. Distribución de los elementos éticos según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

La composición ética de la narrativa, fragmentada en los seis elementos éticos definidos, revela que las imágenes del mundo ostentan la primacía de los recursos discursivos en ambos niveles educativos (Gráfico 12). En segundo lugar, los valores en Primaria y las problemáticas morales en la ESO son los recursos éticos más utilizados en la deontología narrativa. Su trayectoria sigue una pauta inversa en función de la edad del destinatario: a medida que aumenta la edad disminuye la presencia de valores y se incrementan las problemáticas morales en las temáticas literarias.

Los motivos que orientan la acción moral presentan un desarrollo narrativo bajo en ambos niveles educativos. Este resultado nos lleva a pensar que la acción prevalece sobre la explicación argumentativa en los personajes.

Las diferencias numéricas destacan la regulación de la complejidad axiológica de forma diferenciada según la evolución de los intereses vitales y de la capacidad de comprensión de los lectores. Por último, puede apreciarse que los modos de elección de valores y las aspiraciones éticas apenas están representados en la imagen que proyecta la narrativa sobre la realidad en la ficción literaria.

3.1. LOS VALORES

Los valores, como maneras de ser o de actuar socialmente deseables, integran proyectos ideales de conducta, opciones personales y creencias que caracterizan la personalidad, transmiten criterios de conducta social y definen una visión del mundo. Intervienen en la regulación de la convivencia social y en la formación de las competencias éticas personales.

El análisis sociológico, desde hace varias décadas, mantiene un interés creciente por el estudio de los valores como consecuencia del cambio social acelerado y de la aparición de nuevas tendencias en la adhesión a valores. Asistimos a procesos de transformación e incertidumbre, tanto en la definición y elección de criterios valorativos como en los sistemas y agentes implicados en la transmisión.

La complejidad cultural de las sociedades actuales, junto a otros factores como la diversidad, la movilidad o el acceso a la información, han desencadenado un proceso de cambio en los sistemas axiológicos, la denominada crisis de valores, dinamizadora a su vez de un proceso de reflexión e investigación sobre las modificaciones observadas en la percepción y la sensibilidad social hacia los valores. A partir de los años 90, el cambio de tendencia acelerado pone de manifiesto, como ya se ha señalado anteriormente, un conjunto de valores emergentes que prioriza la individualización (decisiones o preferencias personales), la secularización, la autorrealización y la felicidad. En la actualidad, *“la ética de la autorrealización y logro individual es la corriente más poderosa de la sociedad occidental moderna. Elegir, decidir y configurar individuos que aspiran a ser autores de su vida, creadores de su identidad, son las*

características centrales de nuestra era” (Beck, 2002:13). El nuevo sistema de valores, además de configurar un estilo colectivo de vida, redefine las pautas de lo colectivo (nosotros) desde un individualismo cooperativo que trata de integrar el pensar en uno mismo y el vivir para otros.

La literatura prescrita en el sistema educativo, en la realización de su función socializadora y constructora de realidad, muestra las perspectivas axiológicas, culturales y sociales deseables que los adultos transmiten al lector infantil y juvenil, a través del fomento o la crítica de unas u otras voces y de las acciones narrativas. A esta función, se añade el potencial de la inmensa mayoría de los textos de literatura infantil y juvenil al favorecer la denominada “lecturabilidad” (Barthes, 1980), es decir, la interpretación singular de significado fundamentada en la supuesta lectura ingenua que realiza el destinatario.

La concordancia entre fines educativos y valores socialmente deseables se extiende a todos los recursos didácticos, entre los que se incluye la literatura, cuya capacidad para difundir valores se sigue considerando muy valiosa en la actualidad. Pero los valores que infunden la práctica educativa no siempre convergen con el contexto axiológico familiar y social, porque se constata que *“la escuela está sometida a mutaciones en su significado y labor transmisora [...] Está sola, es consciente de la distancia que separa a su discurso de valores de los referentes valorativos que operan en la sociedad”* (Usategui y del Valle, 2007:22).

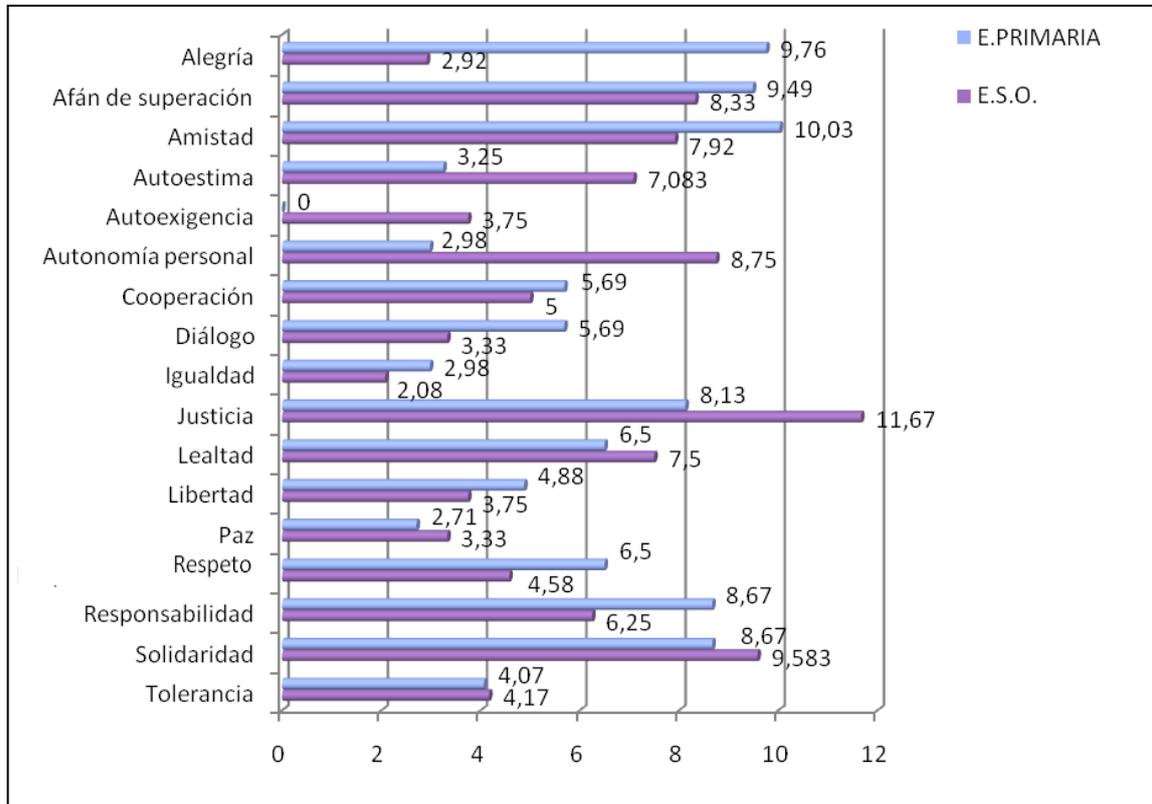
El conjunto de valores analizados en los textos literarios responde al paradigma ético vigente en la sociedad postindustrial y democrática, en la que se plantean opciones morales diferenciadas y alternativas propias del pluralismo valorativo, del relativismo moral y de la fragmentación ética. Pero también expresan y transmiten al lector infantil y juvenil una imagen preferente del modo de ser (cualidades deseables de la conducta), de los códigos que regulan la convivencia y del modo de percibir el mundo.

El análisis realizado en el corpus narrativo delimitado en la investigación permite constatar que los valores ocupan una posición diferente en la configuración narrativa de la ética según el nivel educativo: son un elemento de segundo orden en Primaria (26,54%), de tercer orden en la ESO (21,83%) con respecto al conjunto de elementos éticos considerados y retroceden en la ESO en favor de las problemáticas morales.

Todos los valores analizados se encuentran representados en los textos narrativos, con diferencias bastante apreciables que oscilan entre un 2,08% de la igualdad y un 11,67%

de la justicia, y que se distribuyen desigualmente, también, en cada uno de los niveles educativos.

Gráfico 13. Distribución de los valores según el nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

La diferencia entre los valores mínimos y los máximos es relativamente pequeña, en clara correspondencia con las sociedades éticamente abiertas y plurales donde el espectro de valores socialmente deseables está consensuado y, por tanto, gozan de una consideración social similar. Esta distribución equitativa entre los valores parece sostener cierta tendencia a la disgregación ética, pero al mismo tiempo oculta unas semejanzas de fondo que sobresalen cuando se analizan en los textos, según los niveles de enseñanza y los indicadores de valor pautados, y que responden a la conformación de la axiología en la narrativa (Gráfico 13).

En Primaria, los datos muestran que la amistad, la alegría y el afán de superación, por este orden, son los valores con mayor puntuación en el corpus narrativo. Pueden considerarse valores preponderantes y suponen casi un 30% del universo moral. Si incluimos responsabilidad, solidaridad y justicia, el conjunto formado por los seis

valores abarcaría el 56 % del total. En el resto de los valores de la muestra (11), con puntuaciones en torno al 6%, destacan la lealtad y el respeto con puntuaciones máximas, y la paz y la autonomía personal, con puntuaciones en torno al 2%.

El análisis muestra que la narrativa prioriza, en primer lugar, como cualidades positivas en la infancia, la capacidad para establecer vínculos con los demás, la capacidad para el disfrute de la vida y el afán de superación. Son valores afectivos y relacionados con el yo.

En la ESO, los valores que aparecen con mayor frecuencia son la justicia, la solidaridad y la autonomía personal, por este orden, y suponen un 30% del total de la muestra. Si añadimos afán de superación, amistad, lealtad, autoestima y responsabilidad, el espectro de valores obtenidos abarcaría casi el 67 % del conjunto. El resto de los valores (9) obtienen resultados numéricos inferiores al 5%.

Llama la atención la inversión de frecuencias que aparece en dos valores: la alegría, con puntuaciones máximas en Primaria y mínimas en la ESO, y la autonomía personal, con puntuaciones máximas en la ESO y mínimas en Primaria.

Es importante constatar que el valor autoexigencia, no contemplado en Primaria, obtiene una puntuación muy baja en la ESO. El resultado concuerda con las conclusiones de otra investigación realizada sobre los valores y la escuela, en la que se afirma que *“responsabilidad, capacidad de trabajo, autoexigencia y capacidad de superación [...] son contenidos orientados a la realización personal, valores de cumplimiento cuya relevancia es indiscutible para el profesorado y que se sitúan en la órbita de los valores “críticos” por su progresiva cotización a la baja entre el alumnado”* (Usategui y del Valle, 2007:182).

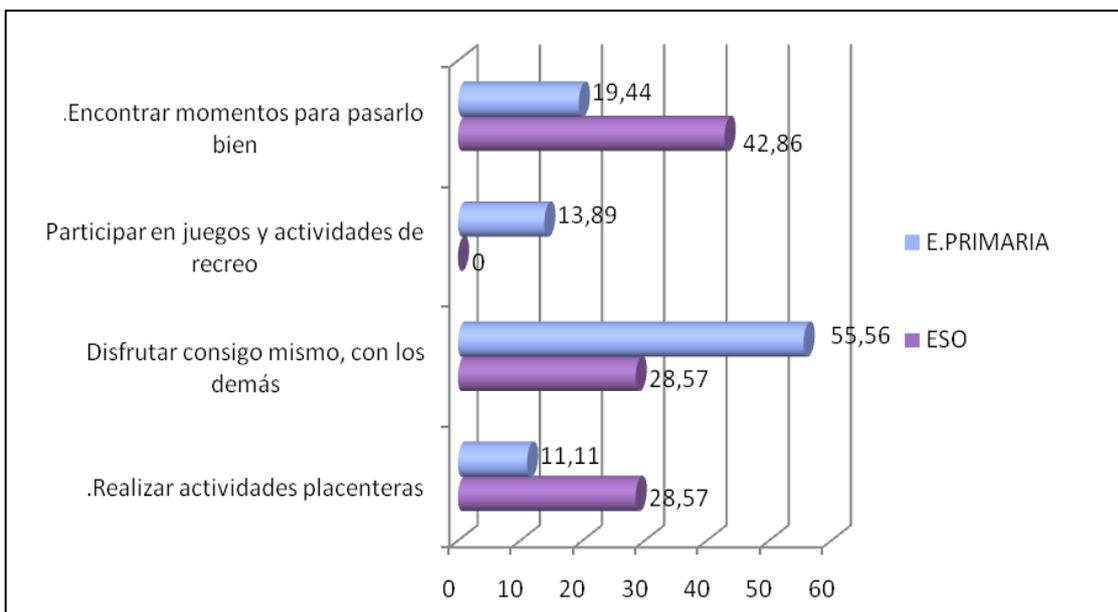
3.1.1. Alegría

El valor alegría se asocia con la capacidad para disfrutar consigo mismo, con los demás, con la naturaleza, con la creación de momentos para pasarlo bien, vinculados a la experiencia del gozo y la vitalidad, pero también conecta con el hedonismo, en el que *“la idea del placer como modo de vida, se ha convertido en la justificación cultural si*

no moral del capitalismo” (Bell, 1987:33). Es un valor que adquiere una ponderación totalmente opuesta según el nivel educativo en el que se inscribe: puntuación máxima en Primaria y mínima en la ESO. Atendiendo a la distribución de porcentajes por indicadores pautados, en Primaria prevalece la capacidad de disfrutar frente al resto de los indicadores, como un sentimiento que nace de forma natural al compartir juegos y otras actividades de recreo (Gráfico 14).

Fundamentalmente, la alegría se adscribe a la realización de actividades lúdicas, a la participación en aventuras, fiestas y celebraciones en las que se disfruta consigo mismo y con los demás. Así, en *El árbol de los pájaros sin vuelo* (EP 26), en el que la protagonista aburrida y sola, pasa las vacaciones de verano en casa mientras sus padres trabajan, decide explorar el mundo por su cuenta más allá del jardín para satisfacer la necesidad de acción y de autoafirmación, haciendo caso omiso de las advertencias familiares. La trama planteada introduce una valoración del personaje desde un código propio que colisiona con el código familiar.

Gráfico 14. Distribución del valor alegría según el nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En el transcurso de la aventura secreta que vive la protagonista encuentra la amistad, nuevas experiencias y fuentes de alegría personal:

“En ese momento no había en el mundo alegría más grande que andar por un árbol que tenía la copa dentro de las aguas. Rafa corrió por el tronco. Inés corrió tras él riendo” (41).

Pero también aparece en otros textos como una capacidad del ser humano muy útil para sobrellevar y encontrar cierto alivio ante las dificultades e injusticias que padecen en la vida, como en el caso de *Charlie y la fábrica de chocolate* (EP 11):

“Durante media hora cada noche, esta habitación se convertía en un lugar feliz y la familia entera conseguía olvidar que era pobre y pasaba mucha hambre” (19).

La importancia de este valor en los primeros años de la vida ha quedado demostrada en investigaciones realizadas por la neurociencia, ya que “*la alegría que impregna el mundo de las relaciones del niño parece un factor esencial para el establecimiento de los caminos neuronales que conducen a la felicidad*” (Goleman, 2006:251).

En la ESO, la alegría se asocia a la creación de situaciones y tiempos para pasarlo bien. Adquiere una mayor implicación personal y social ya que recae sobre todos la responsabilidad de favorecerla, adoptando actitudes e iniciativas para pasarlo bien, incluso en situaciones conflictivas y dolorosas, como se muestra en *Así es la vida, Carlota* (ESO 9) cuando la protagonista y su familia, en pleno proceso de separación de los padres, se esfuerzan por aliviar las tensiones y tristezas que surgen en la convivencia:

“Todos procurábamos que aquellos últimos días que íbamos a vivir juntos fuesen agradables para todos. Y lo conseguimos” (75).

La realización de actividades placenteras adquiere mayor importancia que en Primaria e implica un proceso de descubrimiento, ya que las fuentes de diversión cambian con la edad y los personajes se ven abocados a averiguar cuáles son las ocupaciones que les aportan mayor alegría. El disfrute consigo mismo y con los demás disminuye su importancia, posiblemente porque se considera consolidado en la infancia. La participación en juegos y actividades de recreo no obtiene ninguna frecuencia, por tanto deducimos que el mero hecho de participar no fomenta la alegría. Este resultado es coincidente con la práctica de actividades gratificantes selectivas acordes con los gustos e intereses propios.

Si tenemos en cuenta los rasgos dominantes, observamos que el valor alegría en Primaria se construye desde la interacción social y está ligado, fundamentalmente, al

juego y a la participación en fiestas y celebraciones con adultos. En la ESO, los personajes asumen mayores responsabilidades, están más ocupados y han abandonado los juegos. Quizá por estas razones, las posibilidades de experimentarla disminuyen y se renuevan los modos de potenciarla a través de otras actividades, más acordes con su edad, en las que adquiere más protagonismo la voluntad expresa de encontrar momentos para pasarlo bien. La alegría, como fuente de satisfacción vital, también es un valor que está vinculado a la realidad sociopolítica, ya que cuando va asociado a otros factores como son la confianza interpersonal, los elevados niveles de debate político, la satisfacción política y el apoyo al orden social existente “*constituyen un síndrome de actitudes positivas ante el mundo en el que se vive. Y este síndrome parece ir unido a la viabilidad de las instituciones democráticas*” (Inglehart, 1991:32).

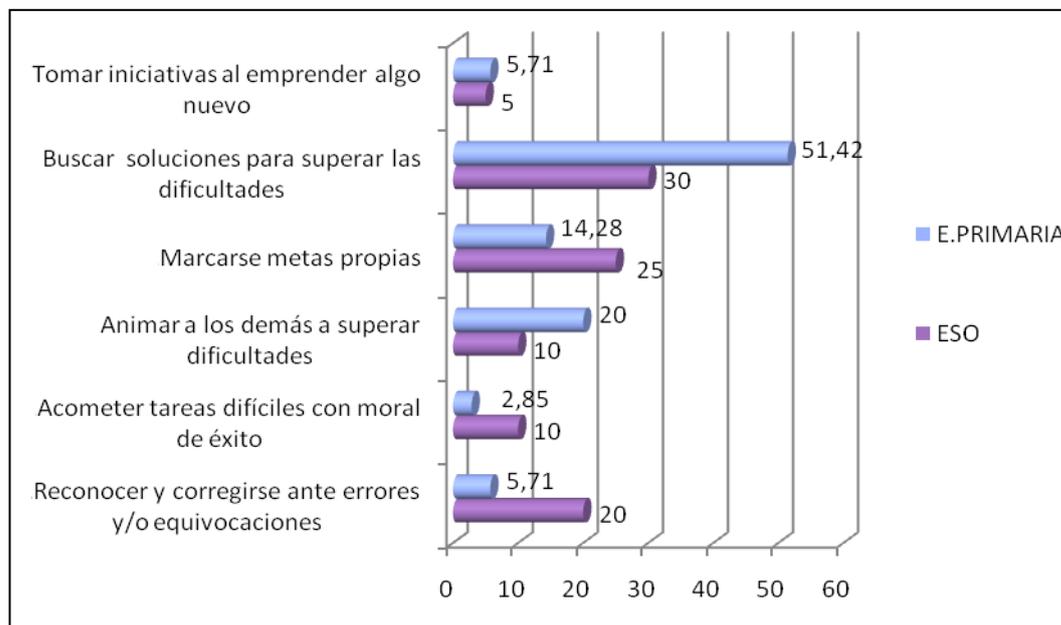
3.1.2. Afán de superación

El valor afán de superación obtiene puntuaciones elevadas en el conjunto de valores analizados, se adscribe básicamente al contexto identidad con unos resultados que duplican su importancia en Primaria con respecto a la ESO y muestra diferencias significativas entre los niveles educativos investigados, tanto en la importancia obtenida en cada etapa (mayores frecuencias en Primaria que en la ESO) como en su distribución por indicadores (Gráfico 15).

En Primaria se adhiere claramente a la búsqueda de soluciones para superar las dificultades que surgen en la vida cotidiana. En la mayoría de los textos donde aparece, los personajes muestran una gran determinación para encontrar por sí mismos soluciones satisfactorias a sus problemas sin recurrir a los adultos. En algunos casos, llegan a situaciones extremas, como en *La hija del espantapájaros* (EP 17) cuya protagonista, a pesar de ser una niña, se ocupa en solitario de sus hermanos ante el abandono de sus padres y concluye que:

“No necesitaban ninguna ayuda. Siempre habían salido adelante solos” (19).

Gráfico 15. Distribución del valor afán de superación según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

A este indicador se le añade el ejercicio de cierto grado de liderazgo, implicado en la disposición a infundir ánimo a los demás para superar dificultades y vencer temores, como se manifiesta en *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (EP 43) cuando expresa:

“Tenéis razón. No puedo dejarme abatir. Tengo que recobrarne” (185).

En la ESO, el afán de superación amplía los registros y adquiere más matices. La búsqueda de soluciones prevalece (30%), pero unida en una proporción similar a la necesidad de marcarse metas propias (25%), relacionadas con la importancia de abordar los problemas sin dejar pasar el tiempo, mediante una reflexión previa a la planificación de las acciones a realizar. En *La estrella de la mañana* (ESO 25), cuyo protagonista afronta la muerte de su madre, víctima de la violencia de género, y el rechazo de los padres de su novia, se muestra claramente la importancia de esta estrategia:

“Porque es absurdo esperar, y es mejor hacerlo con tiempo, pensarlo detenidamente y obrar en consecuencia” (107).

También se revela el papel que desempeña la intervención del yo, en última instancia del coraje, concebido como la conexión a una fortaleza interior desconocida a la que se accede a través de la superación, para sostenerse y responder ante el fuerte impacto

emocional que provocan determinadas dificultades, como expresa el personaje en *No pidas sardinas fuera de temporada* (ESO 12):

“Tenía que hacer un esfuerzo por mantener la moral, y estaba seguro de que si cedía un poco en ese esfuerzo algo se rompería en mi interior, y me echaría a llorar y las piernas me fallarían, y entonces sería como si se acabara el mundo” (127).

Así mismo, destaca el incremento de la autocrítica y la autoevaluación, capacidad para reconocer y corregirse ante los errores y equivocaciones (20%), como condiciones necesarias para modificar la conducta y superar los conflictos relativos al yo y a las relaciones interpersonales. En *El cartero siempre llama mil veces* (ESO 13), se manifiesta esta pauta cuando la protagonista empieza a encararse consigo misma y con las actitudes hostiles del grupo de compañeros de clase que la han excluido del grupo y convertido en una persona solitaria:

“Días atrás habría escondido la cabeza debajo del ala y habría huido hacia su casa para llorar su marginación. Pero ahora había decidido dar la cara” (36).

Para los personajes, el hecho de afrontar las experiencias difíciles que surgen en su vida supone una oportunidad para evolucionar y madurar emocionalmente, y la activación de nuevas habilidades cognitivas y emocionales. La vivencia del sufrimiento y del malestar da paso posteriormente a nuevos enfoques sobre su concepción del yo, de las relaciones y del mundo. Este aprendizaje desde la adversidad muestra la influencia que ejerce tanto en el carácter, al fortalecer cualidades positivas, como en el desarrollo de la responsabilidad existencial, al elegir libremente una actitud resolutiva frente a los acontecimientos externos.

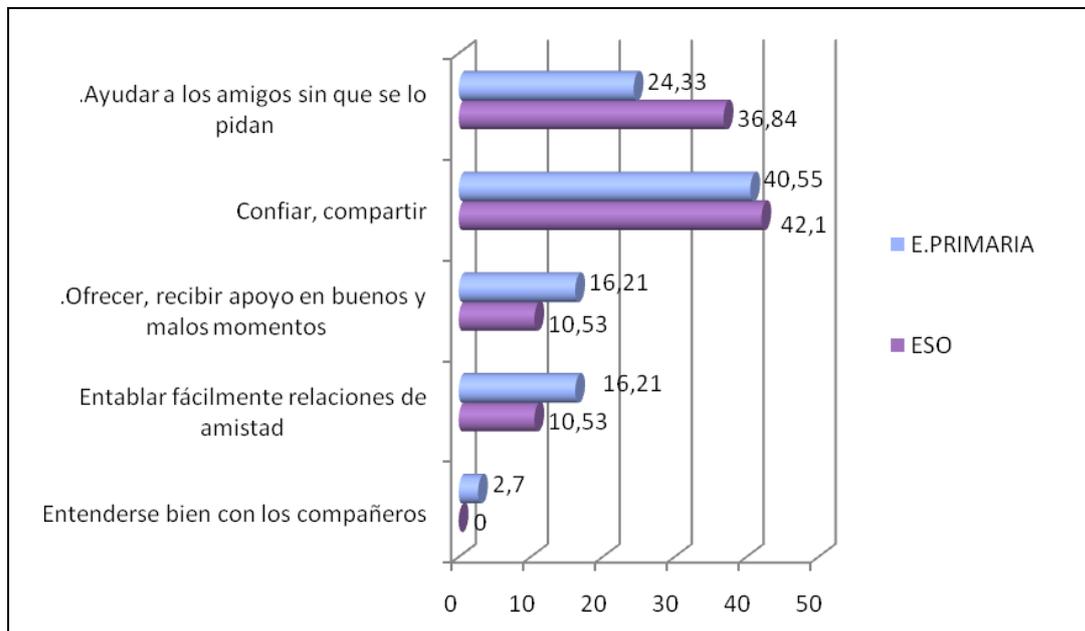
La superación es una de las etapas del proceso de resiliencia psíquica que desarrolla la capacidad del sujeto para recobrase del sufrimiento emocional, de las tragedias de la vida, y para adaptarse positivamente a entornos adversos. En la actualidad, el afán de superación se enfatiza en este concepto, ya que fomenta la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles (Vanistendael, 2006).

3.1.3. Amistad

El valor amistad tiene mayor protagonismo en Primaria (valor dominante) que en la ESO (cuarto lugar), aunque en ambos casos obtiene puntuaciones altas. La amistad se alimenta de “la confianza básica” (Erikson) generada en las primeras experiencias desde la fiabilidad que las personas significativas de su entorno infunden en el niño, “*es un nexo original del que surge una orientación hacia los demás, hacia el mundo objetivo y la identidad del yo [...] la experiencia de la confianza básica es el núcleo de la esperanza específica (Bloch) y se halla en el origen de lo que Tillich denomina el coraje de vivir*” (Giddens, 1995:54).

El grupo de amigos plantea a los personajes dos demandas: el deseo de reconocimiento y pertenencia, y la necesidad de asumir desde su identidad la estructura grupal.

Gráfico 16. Distribución del valor amistad según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En los dos niveles educativos se define mayoritariamente en la capacidad de confiar y compartir, descrita siempre como una experiencia positiva y gratificante (Gráfico 16). El desarrollo genérico de la confianza en la ficción, en los diversos contextos aplicados, es una aportación más que “*está directamente vinculada a la obtención de un*

sentimiento temprano de seguridad ontológica [...] es el fundamento de una 'coraza protectora' siempre dispuesta a defender al yo en sus relaciones con la realidad de cada día...genera esa 'caída en la fe' exigida por el compromiso práctico" (Giddens, 1995:11). En *Sin noticias de Gurb* (ESO 17) tenemos un ejemplo:

"Pase lo que pase puedo contar con él [...] ambos me profesan sincero afecto y están convencidos de que, en el fondo, soy una buena persona, aunque a veces cometa locuras" (101).

En Primaria, la amistad está más diversificada. Se destaca la importancia de ayudar desinteresadamente y de percibir y atender las necesidades de los demás, junto con el apoyo incondicional y la facilidad para establecer vínculos amistosos.

También exploran y clarifican algunas de las dificultades que deben superarse para vivir relaciones auténticas de amistad, como en *La lluvia de París* (EP 46), cuando las amigas de la protagonista experimentan emociones contradictorias ante su partida para participar como actriz en una película:

"Sólo puedes llamarte de verdad amiga de alguien si eres capaz de sobreponerte a tus miserias personales, a los celos y a todas las demás inmundicias por el estilo" (14).

En la ESO, la confianza y la generosidad, como rasgos esenciales de la amistad, alcanzan mayores puntuaciones. Está basada en el apoyo incondicional, en las confidencias compartidas, en la sinceridad y en la capacidad para guardar los secretos confiados por los demás. La confianza, como factor favorecedor de la seguridad personal, la comunicación y las relaciones interpersonales, se aborda desde dos vertientes: desde la capacidad para compartir sentimientos y otros aspectos de la vida con los demás, entendida como abrirse al otro, y desde la capacidad para reconocer a las personas dignas de confianza. La confianza es selectiva, no se da siempre ni con todo el mundo. Destaca, en mayor proporción que en Primaria, la importancia de captar las necesidades de los amigos sin necesidad de ser expresadas y de responder de forma inmediata ante ellas. La empatía actúa como principio motivador de la conducta moral (Hoffman). En *Matilda* (ESO 01) se aprecia claramente este proceso:

"Matilda se hizo cargo de la situación con absoluta claridad. La señorita Honey necesitaba ayuda. No era posible que pudiera vivir así indefinidamente" (195).

El indicador entenderse bien con los compañeros no ha obtenido ningún resultado numérico. En los contextos narrativos se muestran relaciones de amistad libremente

elegidas y satisfactorias. Los malentendidos y conflictos se plantean con personas que no pertenecen al círculo de amistades de los protagonistas; no son considerados compañeros; están motivados por actitudes, conductas o actos que provocan malestar y rechazo; no buscan, en principio, el entendimiento, sino sólo el cese de las hostilidades porque son conscientes de la imposibilidad de llegar a ser amigos. Pero, en algunas ocasiones durante la resolución del conflicto, una vez despejadas las discrepancias, encuentran la amistad.

La confianza interpersonal, como demostraron Almond y Verba (1963), es una condición previa para la constitución de asociaciones secundarias que son fundamentales para una participación política eficiente en los sistemas democráticos.

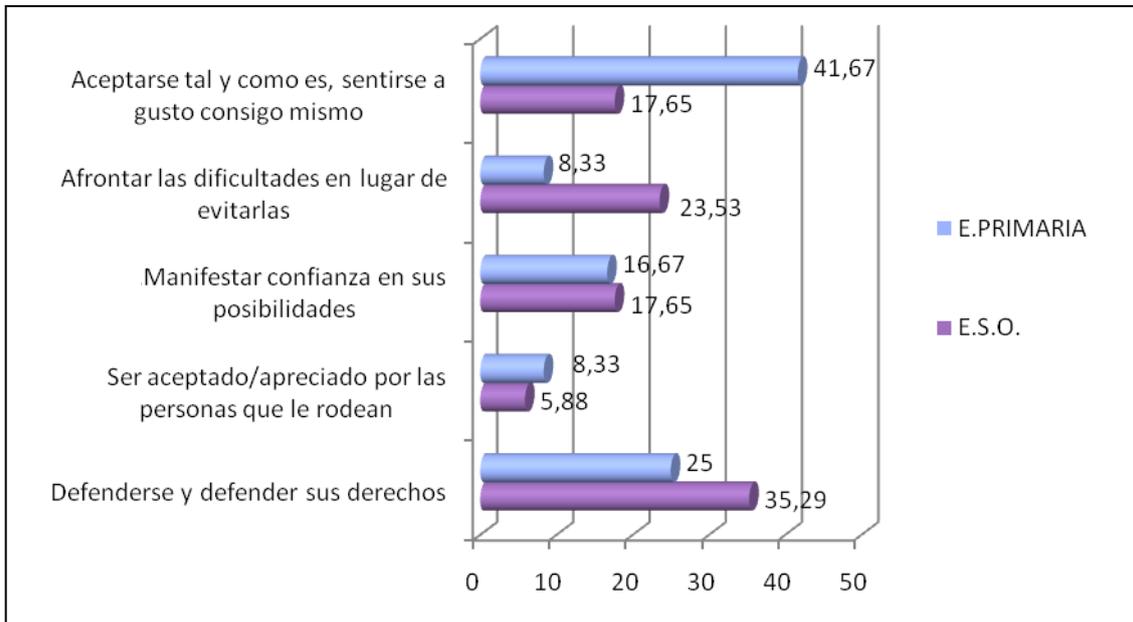
3.1.4. Autoestima

La mayoría de los indicadores de este valor muestran diferencias significativas en los dos niveles educativos, en clara correspondencia con el grado de desarrollo madurativo de los destinatarios (Gráfico 17). Pero, en ambos casos, la autoestima aparece como una condición necesaria para la consecución del equilibrio personal. La autoestima en la infancia correlaciona positivamente con el grado de importancia que conceden los padres a los hijos en su vida emocional y psíquica.

En Primaria, en el grupo de valores analizado alcanza puntuaciones bajas (3,25%), lo cual demuestra que su importancia en el conjunto axiológico es pequeña. Sin embargo, en la ESO obtiene puntuaciones más elevadas (7,08%) situándose en el sector de valores más destacados.

En Primaria, la autoestima se fundamenta en la autoaceptación y en lograr sentirse a gusto consigo mismo. Se describe narrativamente de una manera positiva cuando los personajes expresan su satisfacción, sobre todo en la obtención de logros y en el reconocimiento de cualidades personales que coexisten con los defectos de carácter. También se muestran las dificultades de aceptación relacionadas con la autoimagen (exceso de peso, inseguridades) y la importancia de sentirse a gusto consigo mismo.

Gráfico 17. Distribución del valor autoestima según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En *La lluvia de París* (EP 46), uno de los personajes secundarios, joven actriz de éxito, comparte con la protagonista las consecuencias derivadas de su baja autoestima en el pasado, y el largo y doloroso proceso vivido hasta llegar a aceptarse:

“Intenté suicidarme [...]. Pero he aprendido a vivir con eso y a conseguir que los demás me acepten como soy. No me avergüenzo de nada, de verdad” (120).

La capacidad para defenderse y defender sus derechos ante los demás es el segundo componente (25%), en orden de importancia, de la autoestima. En la mayoría de los casos se ejerce entre iguales, viene precedida de una declaración explícita de la intención de mantenerse firme ante las presiones externas que impulsa la acción y culmina con éxito para el personaje, como se hace patente en *Julia y el halcón maltés* (EP 49):

“No puedo dejarme intimidar por este energúmeno. Mi respuesta tiene que ser fulminante” (20).

En la ESO, suponemos que la aceptación y el sentirse a gusto consigo mismo se dan por logrados y quizá por eso, son otros los indicadores que destacan. En este nivel, la autoestima se fundamenta en la capacidad de defenderse y de defender sus derechos (35,29%) desde una perspectiva más autónoma, narrada en contextos más amplios donde los personajes entran en contacto con el mundo adulto, en diferentes culturas

(aborígenes, occidental, tercer mundo) y épocas históricas (prehistoria, edad media, edad moderna, contemporánea), que otorga a la autoestima un carácter universal. Es en el mundo adulto, en el que se desafían sus convenciones, injusticias, intereses creados y prejuicios, donde se reclaman y sostienen las reivindicaciones sin ceder ante la autoridad ni el poder. En *Matilda* (ESO 01) se expone la legitimidad de estas actitudes:

“La mente maravillosamente aguda de Matilda ya estaba trabajando, tramando otro castigo adecuado para su odioso padre” (43).

En segundo lugar, destaca la importancia de afrontar las dificultades (23,53%) para evolucionar y alcanzar objetivos personales o de futuro profesional, en la mayoría de los casos, o para resolver graves crisis personales relacionadas con trastornos alimentarios (anorexia, bulimia) o con el consumo de drogas, realidades presentes en ciertos ámbitos de la adolescencia, como se narra en *Campos de fresas* (ESO 26):

“Estoy enferma, mamá, pero quiero curarme [...]. Yo también quiero vivir [...]. Ayudadme, por favor” (134).

El indicador aceptarse (17,65%), está asociado narrativamente a una autoevaluación realista, de signo positivo, de las posibilidades del sujeto, y a la capacidad para mostrarse indiferente ante lo que piensen los demás.

La confianza en sus posibilidades (17,65%) se manifiesta en la elaboración de planes de acción, en la importancia que tienen los pequeños logros obtenidos para asumir con ánimo nuevos retos y en la fe en uno mismo para no darse nunca por vencido, como se plantea en *Relato de un naufrago* (ESO 04):

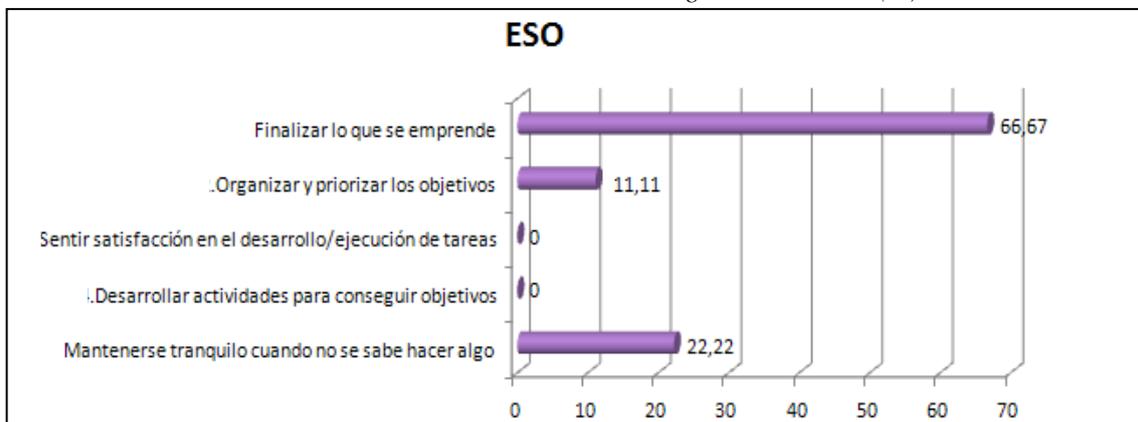
“Estaba agotado, pero me sentía seguro de llegar. Nadaba con fe, tratando de no permitir que la emoción me hiciera perder los controles” (119).

Los problemas personales y las dificultades vitales se exponen como una oportunidad y un proceso de aprendizaje en el que el sujeto se compromete evaluando, verbalizando y buscando soluciones para las situaciones adversas que le toca vivir. La actitud resolutiva y luchadora activa la reflexión sobre sí mismo y sobre las relaciones humanas, estimula la capacidad intelectual para procesar más eficazmente el conjunto de factores que obstaculizan el logro de unos niveles de bienestar satisfactorios.

3.1.5. Autoexigencia

Es un valor analizado exclusivamente en la ESO. En la infancia el niño se ocupa sobre todo del presente, del aquí y ahora. En la adolescencia, el mundo conceptual se expande a lo hipotético, al futuro, se inicia la priorización y planificación de objetivos desde la perspectiva del adulto. Sin embargo, la puntuación obtenida es baja (3,75%). Esta proyección de objetivos futuros es inalcanzable sin la participación de la autoexigencia para llevarlos a cabo (Gráfico 18).

Gráfico 18. Distribución del valor autoexigencia en la ESO (%)



Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran que se asocia mayoritariamente a finalizar aquello que se emprende, en un 66,67% de los textos del corpus, lo cual hace evidente que es uno de los ejes constructivos más notables de este valor. Este aspecto puede relacionarse con la necesidad de compensar cierta tendencia propia de la edad a iniciar actividades que luego se dejan a medias por impaciencia, desánimo, falta de voluntad o cansancio. Desde el punto de vista narrativo, se expone que cualquier proyecto que se emprenda, desde el más sencillo hasta el de mayor envergadura, implica no sólo satisfacciones sino también dificultades. En su culminación exitosa es imprescindible la determinación y la capacidad de sobreponerse a las contrariedades. En *Intercambio con un inglés* (ESO 19), se alude a esta actitud cuando algunos miembros de la familia, ante las dificultades de convivencia que les plantea la estancia de un invitado problemático, están dispuestos a enviarlo de regreso a su casa, pero la madre les recuerda que:

“No hay que desmoralizarse a la primera. ¡Nada más llegar! ¡Estaría bonito!”
(62).

En el tratamiento narrativo de la autoexigencia también se hace una pequeña referencia a la intervención de factores sociopolíticos, ajenos al sujeto, en el logro de metas de índole social, como se relata en *El manuscrito godo* (ESO 28). Esta obra pone de manifiesto cómo la conspiración y la ambición de poder obstaculizan el desarrollo de un país. Se destaca la importancia que tiene la voluntad de los ciudadanos para lograr desenmascarar a los traidores y llevar adelante proyectos que beneficien al conjunto de la sociedad:

“Por encima de todo el cubo se terminará [...]. Me ha dado ya muchas satisfacciones sin estar rematado [...]. También muchos sufrimientos [...]. Y mi voluntad no ha cedido en nada” (208).

En segundo lugar, se destaca la utilidad de mantener la calma cuando no se sabe hacer algo (22,22%), como un estado previo y necesario para encontrar soluciones y resolver satisfactoriamente los problemas. Desde esta posición mental y emocional, los personajes alcanzan más fácilmente un desenlace positivo que recompensa los esfuerzos realizados para lograr sus propósitos.

Los indicadores sentir satisfacción en el desarrollo, ejecución de tareas y desarrollar actividades para conseguir objetivos no obtienen puntuaciones. El resultado es coincidente con la tendencia observada por los analistas de la juventud que subrayan “*los síntomas de un giro ante lo que durante años ha sido considerado en la mente de los individuos como algo normal, la importancia del trabajo, el esfuerzo y el logro en la realización del proyecto vital. Un giro hacia realidades que representan el disfrute y el consumo y que no hacen sino concretar la vinculación y orientación hacia el presente de los jóvenes*” (Ruiz-Olabuénaga, 1998:330).

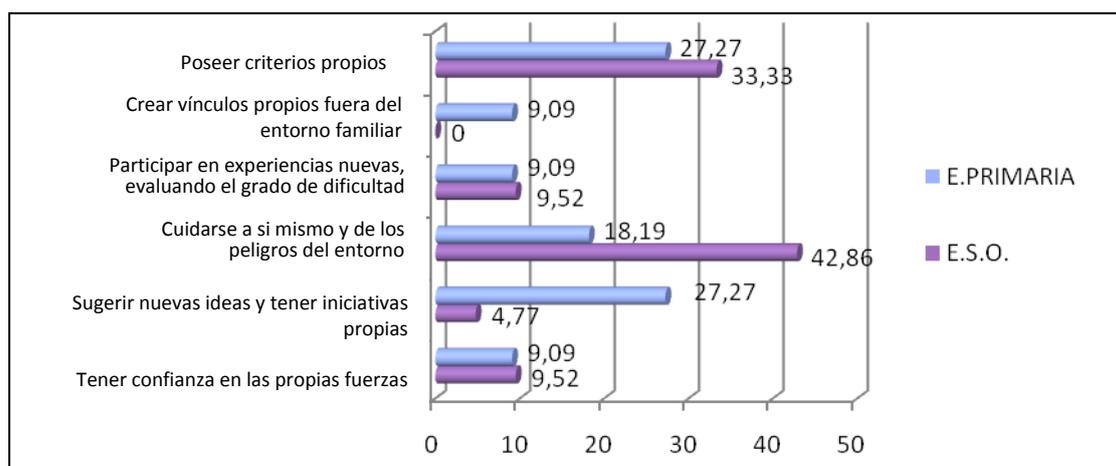
3.1.6. *Autonomía personal*

La autonomía personal surge de la capacidad para acrecentar el espacio de la experiencia mediada, para adaptarse a las cualidades de sujetos, objetos y hechos ubicados fuera del entorno inmediato. Está relacionado con el logro de la emancipación y el hecho de regir la propia vida. Desde una perspectiva ética, consiste en adquirir la capacidad para llevar a cabo lo que uno se propone, con libertad (criterios propios) y

responsabilidad para lograr no una serie de actos discretos, sino “*un flujo continuado de conducta*” (Capra, 2003:112).

Es un valor que crece cuantitativamente con el desarrollo madurativo de los lectores: presenta puntuaciones muy bajas en Primaria (2,98%), pero triplica los resultados en la ESO (8,75%). Su composición en ambos niveles, en cuanto a los indicadores pautados, también presenta diferencias destacables (Gráfico 19).

Gráfico 19. Distribución del valor autonomía personal según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En Primaria, resaltan de manera significativa el poseer criterios propios y sugerir nuevas ideas e iniciativas (27,27%) frente al resto de los indicadores. En los diferentes contextos narrativos analizados se valoran positivamente los esfuerzos de los personajes por expresar sus ideas y actuar según sus criterios, tanto en contextos de relación mediatizados por los adultos como por sus iguales. Así mismo, la descripción de la contribución de las figuras familiares al proceso de desarrollo de la autonomía personal, como en el caso de *La abuela* (EP18), denota los temores y las contradicciones vividas por los adultos ante las primeras elecciones y manifestaciones autónomas que realizan los personajes por su cuenta y riesgo, y el esfuerzo personal que conlleva poder confiar en ellos:

“La abuela se ha acostumbrado a que escoja él mismo sus amistades y ya no trata de convencerlo” (39).

En tercer lugar, destaca la conveniencia de cuidarse a sí mismo y de los peligros del entorno en las actividades que se desarrollan fuera del ámbito familiar y lejos de la

protección paterna. Estas primeras experiencias para aprender a desenvolverse en el mundo exterior por sí mismos entrañan pocos riesgos, ya que han sido supervisadas por los padres y son adecuadas para ellos. Pero, aún así, subyace cierto temor puesto que van acompañadas de advertencias y de pautas para activar mecanismos de precaución y de actuación que se resumirían en una sola norma, como se recomienda en *Zapatos de fuego* (EP 51):

“Regresad sanos y salvos” (29).

El resto de los indicadores obtiene bajas puntuaciones. Aunque representan un 27% del total, si los consideramos por separado no serían relevantes, posiblemente porque hay otros valores como amistad y autoestima que también contribuyen a potenciar la creación de nuevos vínculos afectivos, la autoconfianza y la participación en nuevas experiencias.

En la ESO, la composición del valor autonomía personal está muy polarizada en dos indicadores. En primer lugar, sobresale la importancia de cuidarse a sí mismo y de los peligros del entorno (42,86%), integrado en las múltiples experiencias en las que participan los personajes, más arriesgadas y complejas, al entrar en contacto con realidades disfuncionales de tipo social (delincuencia, drogas, marginación), familiar (violencia doméstica, desestructuración), y psicológica (anorexia, consumo de drogas, intento de suicidio). Algunos personajes se sienten atraídos por actividades potencialmente peligrosas que acarrear conductas temerarias, actitudes autodestructivas o peligro vital. En estos casos, las principales motivaciones que les impulsan son la curiosidad, el deseo de experimentar nuevas sensaciones, de ponerse a prueba o la necesidad de transgredir.

Además de estos contextos sociales en los que aparecen los peligros propios del mundo desarrollado, también se abordan otras realidades sociales del tercer mundo que encierran amenazas a la supervivencia como en *Abdel*, donde se relata el sufrimiento y las penalidades que debe superar un inmigrante ilegal adolescente para encontrar a su padre, o en *La selva prohibida*, donde un superviviente de las matanzas tribales intenta encontrar sus raíces y conocer su pasado desafiando numerosos peligros. Los personajes aceptan desafíos, afrontan nuevos retos y aprenden a relacionarse con su propio miedo.

En general, se recurre a personajes secundarios para explorar las consecuencias implicadas en la adopción de conductas irresponsables, contrarias a la ley o al bienestar personal y social. El planteamiento narrativo se realiza desde un tono realista, en el que la caracterización se basa en un grado de consciencia bajo sobre el alcance de sus actos y en la confianza en su capacidad para dominar los acontecimientos, mostrando la llamada ilusión de control que aparece en las conductas de riesgo. Pero, siempre surge un hecho inesperado que unido al desconocimiento de los propios límites, desencadena situaciones complicadas y difíciles de reconducir que les fuerza a improvisar nuevas estrategias personales.

La inicial fascinación y sensación de poder experimentada ante la exposición al peligro, alimentada por el “sesgo optimista”, adquiere consecuencias dramáticas en las tramas donde los personajes coquetean con situaciones de alto riesgo y, de pronto, sin saber cómo, acaban transgrediendo los límites de la ley (violencia racista, consumo de drogas, delitos). Pero, junto a esta tendencia, en títulos como *El viejo que leía cartas de amor* o en *Relato de un naufrago*, se expone el impacto que tienen en la vida de los demás las conductas irresponsables o peligrosas de los adultos. Estos personajes, egoístas e irrespetuosos con la ley y con los derechos ajenos, nunca salen indemnes.

En todas las situaciones de riesgo en el mundo juvenil existe algún personaje, normalmente un amigo, que lucha y presta apoyo para resolver los problemas y ayudar a superar las dificultades. En *La estrella de la mañana* (ESO 25), los personajes inmersos en una huida hacia delante para salvar su relación afectiva de la oposición familiar, acaban comprendiendo la necesidad de encararse con los conflictos y aceptar las soluciones propuestas aunque no se ajusten a sus planes iniciales:

“Cuanto antes nos enfrentemos a la realidad, antes nos sentiremos seguros y fuertes. Y de momento, ahora, lo único esencial es enfrentarnos a los problemas de uno en uno y en orden” (136).

En segundo lugar, destaca la posesión de criterios propios (33,33%). Los contextos literarios utilizan el tiempo narrativo del pasado (edad media) y del presente para poner a prueba la capacidad de actuar de acuerdo con un código de principios propios sin caer en la doble moral. En *El cuarto de las ratas* (ESO 06) se plantea este conflicto cuando la protagonista descubre que sus padres, desempleados y con problemas económicos, se han involucrado en un secuestro para obtener dinero rápido:

“Ahora ya no puedo cambiar, mamá. No me pidáis que cambie porque no puedo. No puedo entender que vosotros hagáis lo contrario de lo que me habéis enseñado” (111).

Este indicador adopta otras variantes significativas que asociadas al deseo de actuar libremente sin acudir a los demás en demanda de ayuda, a la toma de decisiones provocada por situaciones nuevas en las que no sabe cómo actuar, al rechazo de consejos ajenos para demostrarles su inconveniencia o la valía personal, y a los sistemas de elección descartando como criterio el deseo de agradar a otros.

El resto de los indicadores, participar en experiencias nuevas (9,52%) y confiar en las propias fuerzas (9,52%), implican tomar parte activa en la realidad utilizando los recursos personales para lograr los objetivos propuestos, de los que se desprende en ocasiones una imagen de la voluntad como una fuerza todopoderosa y determinante radical del propio destino. En *No pidas sardinas fuera de temporada* (ESO 12) podemos apreciarlo:

“Había dejado de preguntarme qué podían hacerme. Era esa la pregunta que me ponía nervioso. Lo que debía preguntarme era qué podía hacer yo” (128).

Los personajes poseen las habilidades sociales necesarias para crear vínculos propios fuera de la familia y, por esa razón, este indicador no ha obtenido puntuación. El desarrollo de la autonomía personal se relaciona con el proceso de conquista de la autonomía afectiva bajo el paraguas protector de la familia.

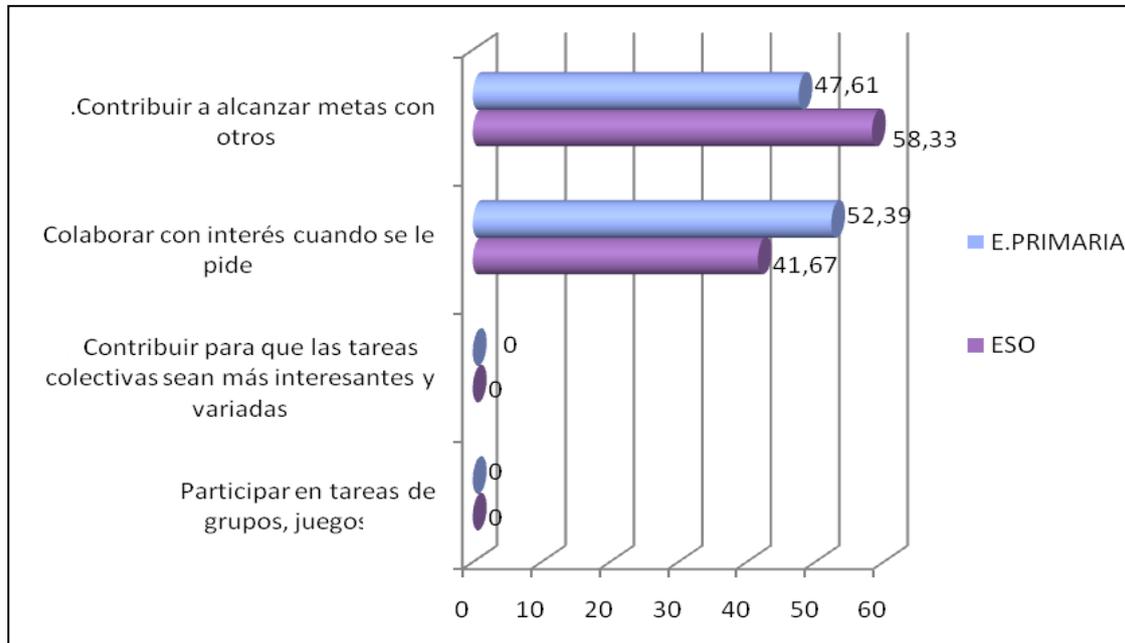
3.1.7. Cooperación

Es un valor social que obtiene unas puntuaciones medias (en torno al 5%) en el conjunto de valores analizados y una distribución por indicadores muy similar en ambos niveles educativos. Dos de los indicadores pautados no obtienen representación (Gráfico 20). Se adscribe, en la mayoría de los textos a la interacción con los iguales y, en menor grado, al contexto familiar. A partir de los siete años, como señala Piaget, las relaciones sociales con iguales basadas en la cooperación ayudan a elaborar juicios morales más personales, “*en la medida que la cooperación sustituye a la obligación, el niño disocia su yo del pensamiento de los demás [...] no sólo descubre la frontera entre el yo y el*

otro, sino que aprende a comprender a los demás, a hacerse comprender por ellos” (Piaget, 1964:80).

En Primaria, este valor aparece vinculado a dos indicadores. La cooperación implica prestarse a colaborar con interés cuando se le pide (52,39%), tanto a los amigos en las dificultades que se les presentan (de aprendizaje, de resolución de tareas) como en las labores domésticas, en los eventos familiares y en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (deberes). En la mayoría de los casos, la cooperación se reclama, en pocas ocasiones surge a iniciativa del personaje.

Gráfico 20. Distribución del valor cooperación según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

La contribución a alcanzar metas con otros (47,61%) se estructura narrativamente en torno a objetivos de carácter defensivo frente a agresores potenciales, tanto de naturaleza económica para lograr beneficios como de índole personal, para lo cual se requiere la asociación con personas allegadas, la participación en grupo y la confianza mutua. En *Harry Potter y el cáliz de fuego* (EP 44) se manifiesta la importancia de la cooperación para resolver graves amenazas:

“A menos que los pocos que sabemos la verdad estemos unidos, no nos quedará esperanza” (617).

El indicador participar en tareas de grupos, juegos, carece de puntuación porque no se ha encontrado ninguna formulación explícita, aunque en los textos analizados los personajes participan en actividades lúdicas y de grupo que les proporcionan experiencia social (gestión de las luchas de poder, alianzas, cooperación).

En la ESO, la contribución a alcanzar metas con otros (58,33%) alcanza mayores puntuaciones que en Primaria como consecuencia de la mayor autonomía y del incremento de las interacciones sociales propias de la edad. Se resalta el valor del trabajo en equipo, de la capacidad organizativa y de la asignación de funciones para afrontar con éxito retos más complejos y más acordes a la realidad adulta. También se introducen contextos sociopolíticos violentos del pasado y del presente, en los que los personajes obtienen la cooperación desinteresada de sus semejantes, aún poniendo en peligro su propia vida, cuando son víctimas de la intolerancia y del fanatismo religioso de la inquisición española como se plantea en *La herbolera* (ESO 14); de genocidios provocados por disputas tribales como en *La selva prohibida* (ESO 02), o de la guerra civil española como en *El lápiz del carpintero* (ESO 22).

Observamos, por tanto, que la cooperación se configura en dos ámbitos: un ámbito cotidiano, que implica el desarrollo de tareas o la consecución de objetivos fijados en el ámbito familiar o afectivo, y un ámbito social, que implica el cuestionamiento de los poderes establecidos y el rechazo a prácticas sociales y sistemas de creencias que atentan contra los derechos humanos.

La colaboración con interés cuando se le pide (41,67%) se realiza por igual en el contexto familiar, en la relación con iguales y en la relación con otras generaciones. Aparece regulada por una actitud positiva, explicitada ante el otro más con gestos que palabras de apoyo que implican una lectura interpretativa y el despliegue ante el lector de un código simbólico más complejo. En *No pidas sardinas fuera de temporada* (ESO 12) se aprecia este matiz discursivo:

“Clara, al impedir la inoportuna entrada de su padre al piso, había demostrado que estaba de mi parte” (154).

Los indicadores contribuir para que las tareas colectivas sean más interesantes y variadas y participar en tareas de grupos, juegos, no obtienen puntuación alguna porque no aparece explicitado en los textos. Las actividades lúdicas de los personajes están definidas por otro tipo de intereses enfocados hacia nuevas formas de diversión o placer

(discotecas, exploraciones, viajes, camping) más próximas al mundo adulto, sustitutivas de los juegos infantiles de antaño.

3.1.8. Diálogo

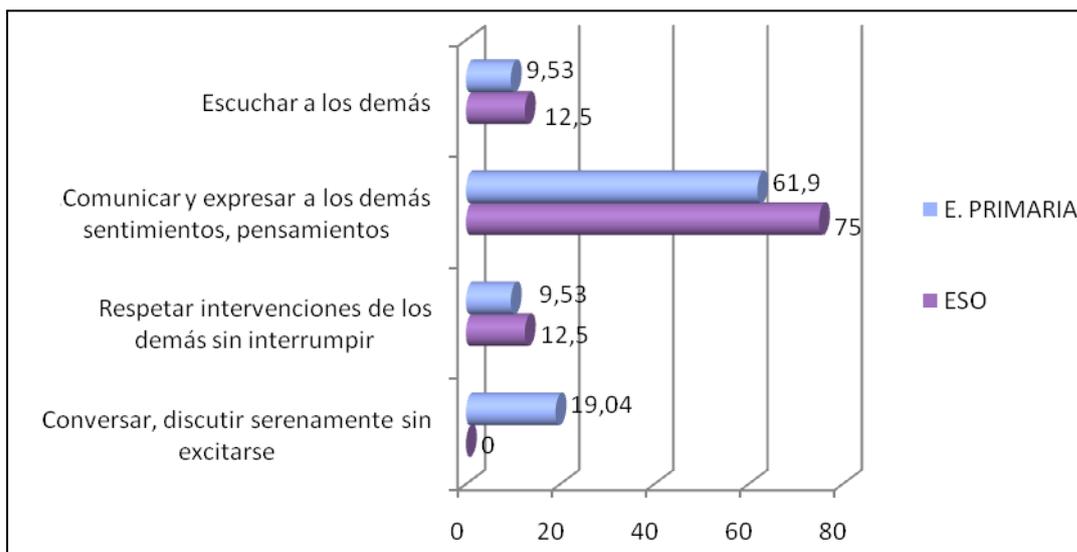
Es un valor de carácter social basado en la comprensión y en el reconocimiento del otro como interlocutor con los mismos derechos que uno mismo, por tanto, supone la igualdad. La acción comunicativa se orienta hacia el logro de la comprensión. Aunque desde una perspectiva emocional la comunicación implica abrirse y aumenta la sensación de vulnerabilidad, “*se ha descubierto que una relación de confianza, es decir, una relación en la que podemos hablar de lo que sentimos y pensamos con toda libertad, es la mejor protección contra la mayoría de los problemas psicológicos, sobre todo en momentos de tensión*” (Gilligan, 2002:27). Los interlocutores válidos aportan vivacidad y autenticidad a la comunicación.

En el conjunto de valores analizados, el diálogo en Primaria (5,69%) arroja unos resultados cuantitativos superiores a los obtenidos en la ESO (3,33%). La distribución por indicadores pautados en los niveles educativos presenta diferencias acordes con el nivel de madurez dialógica y la capacidad de comunicación de los destinatarios (Gráfico 21).

En Primaria, la cualidad principal del diálogo radica en la capacidad de comunicar y expresar sentimientos y pensamientos (61,9%). Supone confiar a los demás (familia, iguales, otras generaciones) sentimientos relacionados con la autoimagen, sucesos vividos que provocan desasosiego y conflicto (peleas, incomprensiones) y aspectos vitales a los que se busca respuesta en los adultos. Algunos personajes encarnan las dificultades y los miedos que surgen durante este aprendizaje, desde la cautela inicial hasta la posibilidad real de confiar en el otro. El proceso de comunicación, una vez superadas las primeras barreras, resulta más fácil y gratificante. La protagonista de *La lluvia de París* (EP 46) lo expresa sin rodeos:

“Me parecía una suerte que hubiera alguien como ella para poder hablar de lo que quisiera, como quisiera” (108).

Gráfico 21. Distribución del valor diálogo según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

El segundo componente del diálogo es la capacidad de conversar, discutir serenamente sin excitarse (19,04%). El riesgo de enfrentamientos verbales aparece en las interacciones de forma imprevista, sin que los personajes los vislumbren, desembocando en enfados que se resuelven fácilmente sin grandes repercusiones para los implicados. Surgen como consecuencia de la inexperiencia y de la falta de habilidad social para gestionar las diferencias de criterio y el autocontrol. En ocasiones, cuando se convierte en un hecho frecuente, la figura del adulto interviene como mediador para ayudar en el proceso de canalización de los impulsos y de toma de conciencia reflexiva del protagonista. De este modo, las peleas van perdiendo intensidad y periodicidad a medida que mejora la competencia comunicativa, como sucede en *La abuela* (EP 18), cuando obliga a su nieto Karli a recapacitar sobre su conducta:

“La abuela le hizo sentar junto a ella en el sofá. Tienes que reflexionar” (104).

El marco relacional predominante en el que se adscribe el valor diálogo está ligado a la relación con otras generaciones, seguido de la familia y, en último término, a la relación con iguales.

En la ESO, la capacidad de comunicar y expresar a los demás sentimientos, pensamientos (75%) incrementa su importancia cuantitativa y cualitativa con respecto a Primaria. El contexto de interacción principal en el que se focaliza el diálogo es la relación con iguales, justo en sentido inverso a los resultados obtenidos en Primaria. En

el ámbito familiar tiene escasa representación y, cuando se genera, los contenidos de la comunicación recogen aspectos concretos de las relaciones establecidas por los hijos fuera de su entorno.

La comunicación es una necesidad y un deseo prioritario en los protagonistas, pero no se inicia fácilmente (temor al rechazo, vergüenza o inseguridad) hasta que la realidad obliga a definir identidades, afectos y conductas para desbloquear relaciones o estados emocionales que provocan sentimientos de soledad y sufrimiento, como sucede en *El misterio de la cripta embrujada* (ESO 16) cuando uno de los personajes se ve forzado a despejar malentendidos que impiden un diálogo sincero:

“No creas que soy una lesbiana de tapadillo. Si lo fuera lo diría” (117).

Las dudas sobre cómo y cuándo confiarse al otro se elaboran en un monólogo interior previo, en el que se desmontan progresivamente los temores hasta encontrar la fuerza y las razones para expresarse. En este proceso se evidencia la vulnerabilidad que pueden sentir los protagonistas ante la necesidad de abrirse a los demás y compartir algo íntimo y personal de sí mismos. El sentimiento inicial de indefensión se ve correlativamente compensado con la sensación de liberación y bienestar que aporta dialogar con interlocutores válidos con los que se contextualiza la experiencia, se compara con otras historias de vida y se enmarca la tendencia a sacrificarse por las relaciones. En *No soy un libro* (ESO 18) se hace referencia a este proceso comunicativo:

“Marta hija, no debes salir solamente con un chico [...] ya tendrás tiempo de enamorarte, y me apretó contra ella [...] y yo llorando a mares, pero con el gusto de estar pegada a ella. Llenándome poco a poco de tranquilidad” (181).

El indicador escuchar a los demás obtiene una puntuación baja (12,5%). Se concreta en conocer los puntos de vista de los otros antes de tomar decisiones que les afectan. El indicador respetar las intervenciones de los demás sin interrumpir (12,5%) pone de manifiesto el rechazo y el malestar que provocan las actitudes que boicotean la comunicación, como se cuenta en *El bisonte mágico* (ESO 29):

“me abuchearon [...] con la más impertinente y reprobable conducta, me interrumpieron y no me dejaron concluir la ponencia” (119).

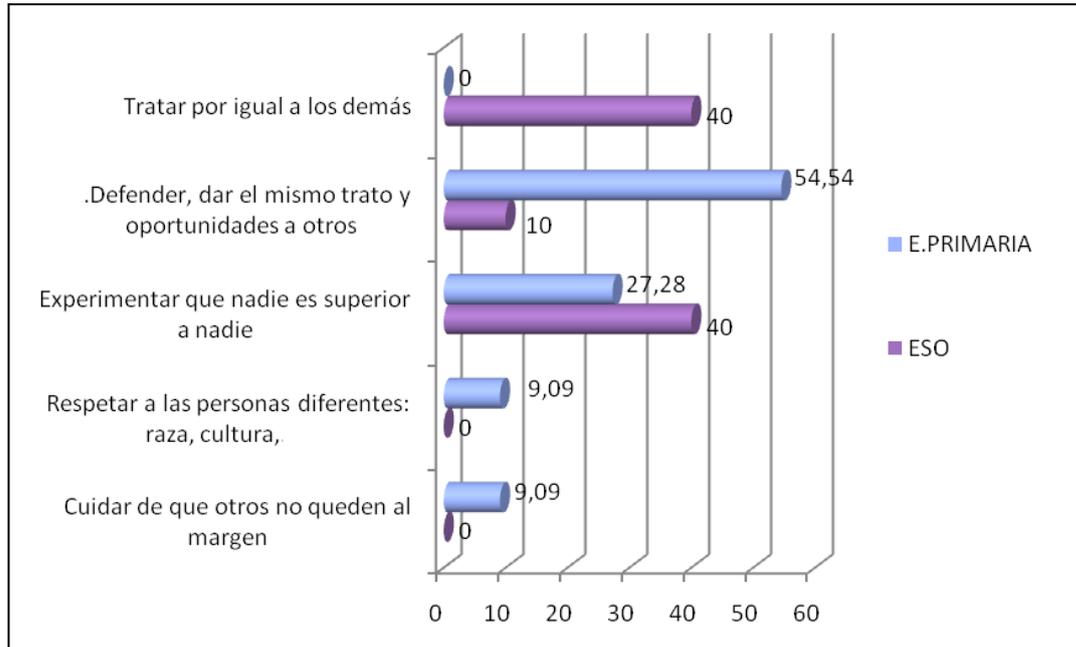
3.1.9. Igualdad

El valor igualdad en la constelación de valores observados obtiene puntuaciones muy bajas en los dos niveles educativos (menos de un 3%). En Primaria tiene más presencia en la interacción con otras generaciones, adultos que no pertenecen al entorno familiar a los que se exige un trato igualitario, porque adoptan actitudes discriminatorias que funcionan narrativamente como ejemplos de lo que es éticamente rechazable. En la ESO, la igualdad se reivindica y se practica en la relación con los iguales. Los personajes reflexionan en primera persona sobre la importancia de la igualdad desde dos perspectivas experimentales de signo opuesto: una, cuando son víctimas de la discriminación y otra, cuando la ejercen sobre otros por razón de sexo, estatus socioeconómico o apariencia física. Estas situaciones narrativas próximas a su vida cotidiana ilustran el aprendizaje social en torno a la igualdad en dos franjas de edad, con habilidades y aptitudes muy diferentes, poniendo de relieve que *“la necesidad de igualdad parece volverse más aguda a medida que aumenta el desarrollo moral”* (Piaget, 1964:230). La distribución de puntuaciones por indicadores en los niveles educativos presenta grandes diferencias (Gráfico 22).

En Primaria, la igualdad se estructura principalmente en torno al indicador defender, dar el mismo trato y oportunidades a otros al obtener la máxima puntuación (54,54%). Se expresa en forma de reconocimiento de las mismas posibilidades a todos los participantes, del rechazo en el juego o en la competición de las ventajas que otros no tendrán, del ofrecimiento de recursos (educativos, materiales, afectivos) a personas que carecieron de ellos y de la denuncia de la explotación que pasa inadvertida, por costumbre o por comodidad, volviéndola invisible ante el colectivo que se beneficia de ella, como se narra en *Harry Potter y el cáliz de fuego* (EP 44):

“¿Sois conscientes de que son criaturas mágicas que no perciben sueldo y trabajan en condiciones de esclavitud las que os cambian las sábanas, os encienden el fuego, os limpian las aulas y os preparan la comida?” (215).

Gráfico 22. Distribución del valor igualdad según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

Experimentar que nadie es superior a nadie obtiene puntuaciones más bajas (27,28%), pero contribuye de manera significativa a la composición del valor. Se muestra enfatizando la igualdad desde personajes que adoptan una actitud de sabelotodo que despierta antipatías a su alrededor, o una posición de superioridad de carácter racista, basada en la posesión de ciertas características étnicas rechazadas por la mayoría. También se pone de relieve, en *La magia más poderosa* (EP 13), que las diferencias físicas sólo afectan a las apariencias y no implican ningún tipo de inferioridad cuando el personaje afirma que:

“Los besos del príncipe no tienen por qué ser mejores que los del enano” (14).

Con respecto al resto de los indicadores observados, dos de ellos obtienen escasas puntuaciones. Si los consideramos por separado aportan poca significación en el conjunto, pero nos interesa destacar el indicador respetar a las personas de diferentes razas, ya que hay constancia narrativa de algunos comentarios adultos discriminatorios dirigidos a los inmigrantes, y de los sentimientos de solidaridad e impotencia que experimentan los personajes ante ellos, como sucede en *Diario secreto de Susie/Diario secreto de Paul* (EP 36):

“Yo no quiero que Alí se moleste. Ya le molestan bastante y yo no puedo hacer nada [...]. Un chico le dijo: todos los extranjeros tienen piojos. Nuestra portera

se porta mal con Alí, le ha dicho: ¡Hasta los trabajadores extranjeros se vienen a vivir con nosotros!” (30).

El indicador tratar por igual a los demás no obtiene puntuaciones porque no se han encontrado referencias narrativas explícitas en ninguno de los textos analizados.

En la ESO, el valor igualdad se aglutina en torno a dos indicadores. El trato igualitario (40%) adopta una doble perspectiva: en primer lugar, desde el otro, al enfatizar el papel que desempeña en el logro de una relación y una comunicación fluida y gratificante con el adulto el hecho de ser reconocido y tratado más o menos como un igual. En segundo lugar, desde el yo, en el que se toma conciencia de otras formas de desigualdad, basadas en las diferencias socioeconómicas, a través del análisis de las emociones negativas vividas en el interior de los personajes, y de la autocrítica para la aceptación y resolución del conflicto. El riesgo de adoptar actitudes discriminatorias, en función del origen social, se describe en *La estrella de la mañana* (ESO 25):

“Les odiaba por ser distintos, y por saberlo, por hacer que él se sintiera diferente aún sin pretenderlo. Eran refinados, cultos, imbéciles [...]. No, eso sí que no era justo. ¿Imbéciles por qué, sólo por ser ricos? Quizá no tuvieran la culpa. Habían nacido así y no podían saber nada más. Pensar de esa forma era, además, otro tipo de racismo” (86).

Experimentar que nadie es superior a nadie (40%) aparece vinculado, en el mundo desarrollado, al rechazo de cualquier expresión o acción que incite a ser considerado y a considerarse por encima del otro afirmando la igualdad de la condición humana. La diferencia se considera una característica particular propia de la biografía que, en ocasiones, se utiliza como pretexto para infravalorar a los demás. Al mismo tiempo, el tratamiento narrativo de la igualdad introduce una distancia espacial y sociocultural para mostrar las repercusiones de conductas asociadas a otras formas de discriminación poco observables en la sociedad cercana al lector.

El contexto del tercer mundo, telón de fondo de las matanzas tribales, revela cómo puede afectar a la vida cotidiana, personal y social de los supervivientes la práctica habitual de formas de discriminación y persecución étnica. El personaje de Kabindji en *La selva prohibida* (ESO 02) relata las humillaciones y el trato vejatorio que recibe:

“Aún hoy, me juzgan sólo por mi aspecto, y no importa si hago o dejo de hacer algo importante. Al final llega Likongá o cualquier otro y me ridiculiza. Ni siquiera se me conceden los derechos normales de la tribu” (22).

El indicador defender, dar un trato igualitario a los demás (10%) obtiene una puntuación baja que contrasta con los valores obtenidos en Primaria. No hay una reivindicación explícita en el discurso narrativo, pero sí se observa en las interacciones planteadas entre personajes una dinámica de relación basada en la igualdad.

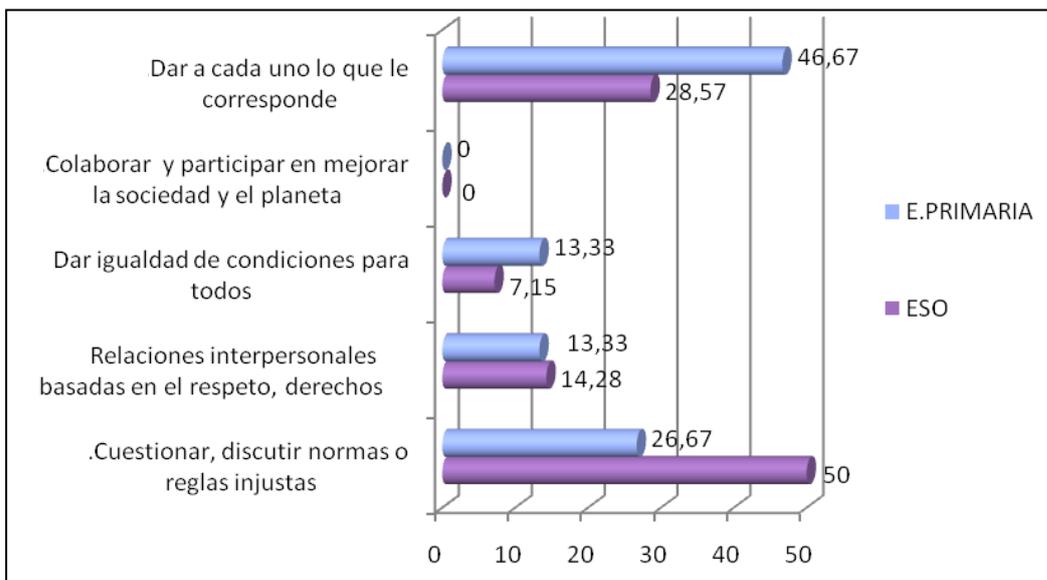
Hay dos indicadores que no obtienen puntuaciones: respetar a las personas diferentes y cuidar de que otros no queden al margen.

3.1.10. Justicia

La justicia obtiene elevadas puntuaciones en ambos niveles educativos, pero en la ESO (11,67%) ocupa una posición predominante en el conjunto de valores analizados, en clara consonancia con los niveles de razonamiento moral que corresponden a esta franja de edad.

En Primaria, la justicia se enmarca principalmente en el contexto de relación con iguales. El ámbito familiar y la relación con otras generaciones son marcos secundarios. La distribución por indicadores muestra que dar a cada uno lo que le corresponde (46,67%) es el primer paso hacia la justicia (Gráfico 23).

Gráfico 23. Distribución del valor justicia según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En los textos narrativos, los personajes infantiles expresan su deseo de ser justos en las diferentes situaciones en las que se desenvuelve su vida cotidiana: en la competición, rechazando victorias en las que el contrincante tuvo algún incidente que le restó posibilidades; en el plano material, mediante acuerdos que garanticen repartos equitativos de las cosas compartidas y la satisfacción de los implicados, como sucede en *Los cinco y el tesoro de la isla* (EP 05):

“Si quieres podríamos hacer un trato para repartir todo y que no haya desigualdad” (32).

Estas situaciones se ven favorecidas por la superación progresiva del egocentrismo, a partir de los siete años, que posibilita nuevos sentimientos morales entre ellos la justicia “*distributiva, basada en la igualdad estricta y retributiva, teniendo en cuenta las intenciones y circunstancias de cada uno y no sólo la materialidad*” (Mifsud, 1985:42).

En la relación interpersonal, la justicia se asocia a la capacidad de apreciar en los demás, por encima de intereses o prejuicios, cualidades que les hacen diferentes o merecedores de un reconocimiento especial, así como la capacidad para rechazar las demandas de los amigos que sólo contemplan su propio beneficio. Estos contextos narrativos trazan señales de identificación para el aprendizaje de la ecuanimidad perceptiva.

El cuestionamiento de las normas o reglas injustas (26,67%) se realiza en ámbitos diversos e incluye también una crítica a la tendencia a saltarse las normas. En la familia, se censura la conducta violenta de los padres que castigan a sus hijos pegándoles; en la sociedad, el sentido exacerbado de la propiedad privada que niega alimentos al alcance de los animales a un ser humano hambriento; en el mundo del trabajo, las grandes diferencias salariales y laborales. La justicia afecta a todos, también a la autoridad que ostenta el poder público, legitimada socialmente, como se expresa en *Los embrollos de Beny* (EP 48):

“¡Deje de amenazarme! ¡Soy una ciudadana inocente y conozco mis derechos!
¡Lo denunciaré por arresto indebido!” (92).

La igualdad de condiciones para todos (13,33%) se basa en la existencia de los mismos derechos y obligaciones, garantizada por leyes o por procedimientos justos. En el seno de la institución educativa se muestra la coexistencia de criterios justos, basados en la valía de los candidatos, para optar a diferentes puestos o equipos con la práctica

del favoritismo, por parte de algunos adultos, hacia sus allegados en perjuicio de los demás.

Las relaciones interpersonales basadas en el respeto, derechos (13,33%) se concretan en tramas que sitúan a los personajes, inicialmente, en inferioridad de condiciones con respecto a los demás por su aspecto físico (feo, patituerto); por su condición de inmigrantes y sus dificultades para expresarse en el idioma del país de acogida; por la inexperiencia en el desempeño de alguna tarea profesional, o por la adopción de actitudes injustas repentinas en las relaciones (frialdad, distanciamiento) que ponen en evidencia las acciones irrespetuosas y discriminatorias.

En la ESO, el valor justicia obtiene las máximas puntuaciones, por tanto es el más ponderado en la caracterización moral de la narrativa juvenil. Su práctica adquiere mayor trascendencia en la relación con otras generaciones, fuera del ámbito familiar y en menor medida en la relación con los iguales, siguiendo un proceso totalmente inverso al que se da en Primaria, como resultado de su mayor contacto con el mundo y de la participación en experiencias más complejas, en las que las interacciones con la realidad y los adultos se tratan con realismo sin omitir los aspectos conflictivos. La justicia se manifiesta claramente en las reglas de convivencia y en los modos de actuar para conseguir resultados justos.

La distribución por indicadores muestra una tendencia totalmente opuesta a la obtenida en Primaria. Destaca la importancia de cuestionar, discutir las normas o reglas injustas (50%) que se aplican en la convivencia o en la sociedad, desvelando que no siempre coinciden lo justo y lo legal, como se aprecia claramente en *Intercambio con un inglés* (ESO 19):

“Su madre le había donado a Mary [...]. Cuando estaba con ella jamás fue a verme, no me escribió una carta en la vida, nada de nada. ¿Eso es una madre? Pero las leyes [...] me hizo saber que él se cagaba en las leyes. Él se marcharía con Mary” (122).

En los textos, las referencias narrativas a la justicia se realizan desde situaciones injustas que se enmarcan en dos tiempos históricos: el pasado y el presente. En el pasado, se cuestionan la aplicación rigurosa de la ley sin tener en cuenta los aspectos contextuales, el punto de vista del “otro particular”; los abusos fiscales y la acumulación de riqueza y de poder por parte de las instituciones eclesiásticas; la condición social de las mujeres, y el ejercicio individual de la justicia por parte de reyes y señores basada en

criterios subjetivos, tradiciones o convenciones. En el presente, se cuestionan roles, actitudes o hechos aislados que no remiten al sistema social que los produce, sino a los sujetos que las padecen, entre los que figuran el papel infalible de la ciencia, la existencia de grandes diferencias económicas que generan pobreza y desesperación, y la aplicación de sanciones permisivas y sectarias que acaban afectando a la confianza en la justicia. En *El guardián entre el centeno* (ESO 23) las palabras de Holden destilan un fuerte pesimismo ante la institución judicial:

“Todo lo que les hicieron a los tíos que estaban con él en la habitación fue expulsarlos. Ni siquiera fueron a la cárcel” (213).

El indicador dar a cada uno lo que le corresponde (28,57%) se concreta en la capacidad de reconocer públicamente a los demás el mérito demostrado en los actos de valentía, en el éxito personal y profesional obtenido en situaciones en las que otros fracasaron superados por emociones desestabilizadoras, sentimientos de inseguridad o de impotencia, y en las actitudes partidistas. Esta defensa de la imparcialidad evidencia la capacidad para aplicar principios morales abstractos en la relación con el otro que prescinden de las particularidades individuales, y del estatus, como se narra en *El cartero siempre llama mil veces* (ESO 13):

“Los demás alumnos celebraron con una carcajada el fracaso del chulo. Las cosas como son: eran imparciales, tenían sentido del humor y sabían aplaudir un triunfo” (80).

Las relaciones interpersonales basadas en el respeto, derechos (14,28%) se centran en el rechazo hacia algunas conductas adoptadas por ciertos adultos que engañan a las personas que confían en ellos para obtener beneficios económicos a su costa, hacia las pérdidas de control de las figuras paternas que descargan sus nervios de malos modos con los hijos generándoles sentimientos de injusticia y desprotección, y hacia los iguales que tratan ofensivamente a los demás.

La colaboración y la participación en mejorar la sociedad y el planeta no han obtenido ninguna puntuación en Primaria ni en la ESO. En los textos analizados, los personajes, ni plantean ni realizan acción alguna con fines sociales y ecológicos.

Las investigaciones sobre la consistencia entre cognición y acción moral han mostrado la existencia de relaciones, no siempre directas, entre el desarrollo del razonamiento de justicia y su influencia en la conducta para actuar de acuerdo con lo que se defiende y se razona como bueno. A medida que se desarrolla la autonomía

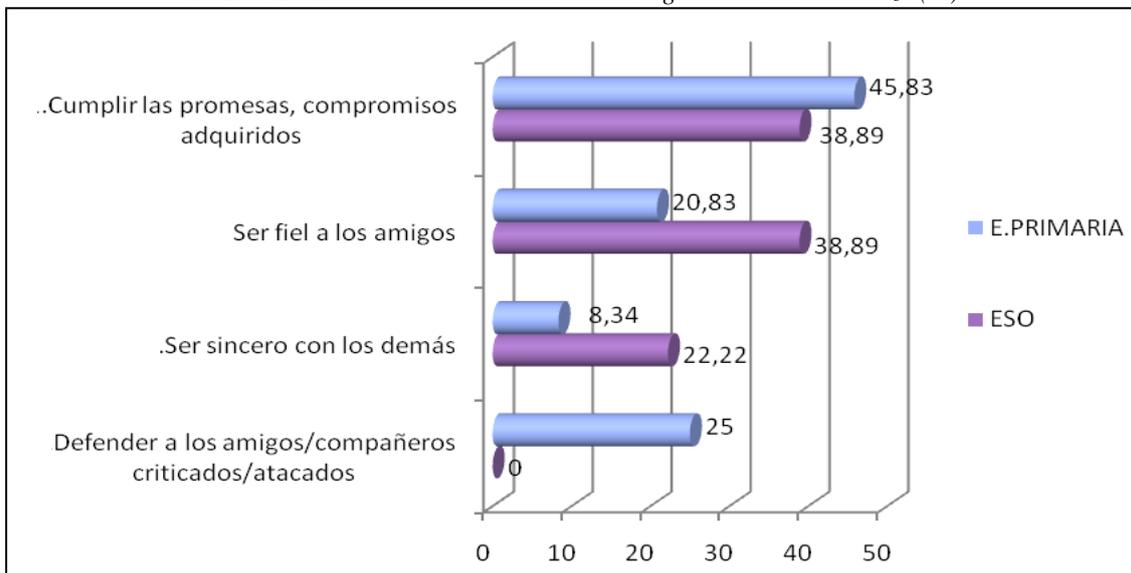
moral y el igualitarismo, el principio de equidad modera la justicia estrictamente igualitaria.

3.1.11. Lealtad

El valor lealtad es un valor social que obtiene puntuaciones medias muy similares en Primaria y en la ESO, pero se observan diferencias según la adscripción a los contextos de interacción y la distribución por indicadores (Gráfico 24).

En Primaria, el contexto de interacción dominante es la relación con otras generaciones, seguido de la relación familiar y, en último lugar, la relación con iguales. En las tramas narrativas, los adultos presentes en la vida cotidiana sin vínculo familiar (vecinos, conocidos) son los receptores de los compromisos. El nivel de confianza que desarrollan estas relaciones, menor que en los ámbitos más íntimos, activa en los personajes un fuerte sentido de la obligación.

Gráfico 24. Distribución del valor lealtad según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En el entorno familiar, padres e hijos se exigen mutuamente el cumplimiento de sus promesas, generando cierta carga de frustración y reproche cuando se incumplen. Los protagonistas sienten que les han fallado, aunque se trate de un aplazamiento provocado por circunstancias adversas, no siempre lo entienden. Y los padres, cuando sus hijos

olvidan sus compromisos, expresan cierto cansancio al sentirse obligados a recordarles una pauta que debiera estar ya aprendida.

En la relación con iguales, la lealtad se ejerce autónomamente, los personajes se refuerzan a sí mismos en los momentos de duda, no se permiten dar marcha atrás en sus decisiones y adoptan las conductas adecuadas.

La distribución por indicadores destaca la importancia de cumplir las promesas, compromisos adquiridos (45,83%) tanto por parte de los adultos como de los niños. Se recuerda que lo prometido es deuda. En el ámbito doméstico se concreta en mantener la palabra dada, en la exigencia de finalizar las tareas encargadas y aceptadas, en hacer las cosas tal y como se acordaron poniendo todos los medios para conseguirlo, aunque resulte complicado. En *La cabaña en el árbol* (EP 07) tenemos un ejemplo cuando el protagonista reclama airadamente lo convenido:

“Lo tiene que hacer papá. Lo prometió” (22).

El incumplimiento de las promesas por parte de las figuras paternas se vive con tensión y desconfianza, porque van asociadas a la satisfacción de deseos importantes para los personajes y, esa misma carga emocional implicada, es la que desencadena el conflicto afectivo. Pero, siempre se resuelve satisfactoriamente, porque encuentran el modo de solucionarlo y obtienen la comprensión de sus hijos al explicarles las razones e impedimentos, en ocasiones ajenos a su voluntad, que han intervenido en el desarrollo de los acontecimientos.

La defensa de los amigos, compañeros criticados (25%), va acompañada de una actitud desafiante que obliga a plantar cara a las personas que agreden o rechazan a otros, en general verbalmente, o de posicionarse junto a los que son tratados injustamente por el grupo para intentar frenar sus ataques. Son conscientes de que atraerán la ira de los agresores, pero también de su fortaleza interior para sobrellevarlo, como confiesa Torcuato en *Ángel de la guarda no me des la espalda* (EP 06):

“Así conseguía que en lugar de reírse de su aspecto y meterse con él, se metieran conmigo y me llamaran lagartija y cosas por el estilo” (46).

El indicador ser fiel a los amigos (20,83%) toma cuerpo en la voluntad de permanecer a su lado en los momentos difíciles, en experimentar dolor ante el temor de que pudiera

pasarles algo malo, y en callar los secretos que les han sido confiados cuando intentan sonsacarles o podrían ser utilizados para ganar algo a cambio.

La puntuación obtenida por el indicador ser sincero con los demás (8,34%) es pequeña, posiblemente porque la mayoría de los personajes en esta franja de edad actúa y expresa sus sentimientos ante los demás de forma impulsiva, sin ocultarlos.

En la ESO, el contexto de interacción predominante de la lealtad es la relación con iguales, seguido en orden de importancia por el contexto de la relación familiar y la relación con otras generaciones. Es un orden inverso al obtenido en Primaria y totalmente coherente con la priorización de las relaciones afectivas y sociales en la adolescencia, en las que los amigos adquieren un gran protagonismo.

La distribución por indicadores presenta diferencias con Primaria. El indicador cumplir las promesas, compromisos adquiridos (38,89%) pierde cierta relevancia, incorpora la capacidad de decisión de los protagonistas para rechazar o aceptar compromisos, revela las dificultades que pueden surgir en su cumplimiento, la importancia de no comprometerse por encima de sus posibilidades y la obligación de acatar lo pactado, por ambas partes sin distinciones de ningún tipo, como le recuerdan al alcalde en *Los secuestradores de burros* (EP 03):

“Tú te ofreciste a pagar la recompensa y la tienes que pagar. Estos niños se la han ganado” (166).

La fidelidad a los amigos (38,89%) experimenta un fuerte incremento con respecto a Primaria. Tiene carácter incondicional, es incuestionable, actúa como un principio inviolable, asumido por todos los miembros del grupo, que les obliga y les protege hagan lo que hagan. La fidelidad forma parte de un código de conducta desplegado ante las actitudes despectivas, e incluso insultantes, que muestran los padres hacia las amistades de sus hijos que no son de su agrado, ante las demandas descabelladas de los amigos a las que se responde sin dudar, ante la justicia guardando silencio para no delatar al amigo y cargando con las consecuencias, aún siendo inocente, como se relata en *Rebeldes* (ESO 08):

“Lo pillaron por romper las ventanas del edificio de la escuela, y el que lo hizo fue Two-Bit. Y Dally lo sabía. Pero no hizo más que oír la sentencia sin parpadear ni intentar negarlo” (86).

Ser sincero con los demás (22,22%) adquiere bastante más importancia que en Primaria. Se utilizan figuras adultas para mostrar el sentido de la verdad en las relaciones y en la convivencia como fuente básica de la confianza y de la integridad. Responde a un discurso narrativo promadurez que parte desde la espontaneidad de la infancia para expresar sentimientos hacia una actitud más reservada y selectiva compatible con la sinceridad. Los personajes ya no lo cuentan todo, ellos eligen qué, cuándo y a quién decir, pero se mantienen fieles a la verdad.

3.1.12. Libertad

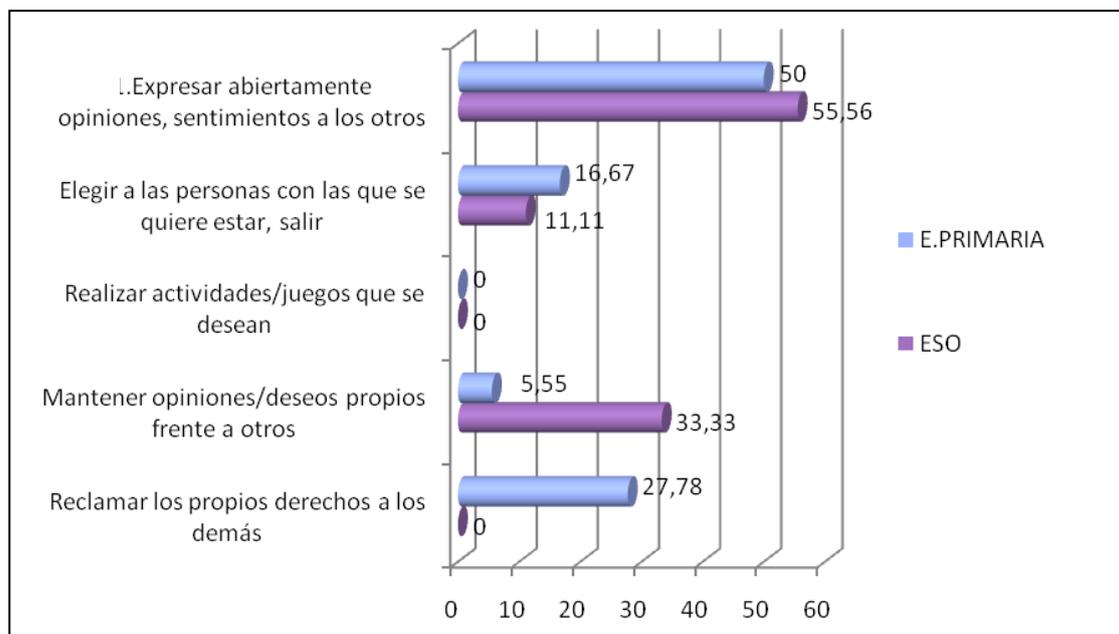
El valor libertad obtiene bajas puntuaciones en ambos niveles educativos (en torno al 4%). La distribución por contextos revela que en Primaria la relación con iguales y, en la ESO el conocimiento de sí mismo, son los ámbitos predominantes a los que se circunscriben en la narrativa. Para crecer en libertad el ser humano necesita desarrollar un conjunto de capacidades establecidas desde la ética del discurso (Kant-Etto), ya que *“estos rasgos capacitan al sujeto para la participación en los diálogos relevantes donde se tratan cuestiones que le afectan. Las capacidades a alcanzar por los ciudadanos son las siguientes: capacidad para autocomprenderse (dotar a la propia vida de un sentido, verse desde la perspectiva de los demás), capacidad para fundamentar sus juicios en un diálogo con los afectados (reflexión, adoptar un criterio intersubjetivo de justicia) y capacidad para llevar a cabo con otros los proyectos de justicia acordados en común (asumir una moral postconvencional, asumir su corresponsabilidad por el resultado de las acciones colectivas)”* (Siurana, 2009:330).

En Primaria, se vincula a la expresión abierta de opiniones, sentimientos a los otros (50%) en situaciones de vida cotidiana (Gráfico 25). En la relación con iguales se comunican sentimientos afectivos, se defienden de acusaciones injustas cuando se pone en duda su sinceridad, e intentan convencer a sus amigos del derecho de los animales a ser tan libres como ellos. En el entorno familiar, los hijos opinan negativamente sobre el trabajo de sus padres que les priva de su compañía exigiendo cambios en la situación, y los abuelos se niegan a aceptar las limitaciones, impuestas por sus hijos, en la

comunicación que mantienen con sus nietos, como se cuenta en *Manolito Gafotas* (EP 23):

“El abuelo dice que piensa hablar de lo que le de la gana” (12).

Gráfico 25. Distribución del valor libertad según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

La reclamación de los propios derechos a los demás (27,78%) se realiza ante los adultos con el propósito de que se valoren y se tengan en cuenta las ideas de los menores, normalmente excluidas de sus planes organizativos, y para exigir lo que les corresponde cuando se sienten estafados. Algunos personajes del círculo familiar incorporan las cualidades prototípicas que connotan el modelo de persona libre, provocando una admiración secreta en los protagonistas, como en el caso de *La abuela* (EP 18):

“Era una mujer que no admitía réplicas ni le tenía miedo a nadie” (18).

La elección de las personas con las que se quiere estar (16,67%) reivindica el derecho a desarrollar amistades por iniciativa propia, guiándose por sus propios deseos, en contextos narrativos en los que se desafían las indicaciones de los padres o las convenciones. El mantenimiento de deseos, opiniones propias frente a otros (5,55%) obtiene puntuaciones muy bajas. La realización de las actividades, juegos que se desea

practicar, carece de resultados numéricos porque no aparecen referencias expresas en los textos, debido precisamente a que los personajes dedican su tiempo libre a hacer lo que quieren.

En la ESO, la libertad se adscribe mayoritariamente a la identidad y a la relación con los iguales, mostrándose como un derecho individual sometido a presiones externas que pueden llegar a interferir en las elecciones importantes de la vida. La distribución por indicadores presenta variaciones importantes con respecto a Primaria, adaptadas al proceso madurativo, que focalizan el valor libertad en dos indicadores: la libertad para expresarse y el mantenimiento de deseos y opiniones.

La expresión abierta de opiniones, sentimientos a los demás (55,56%) incrementa su importancia e incorpora el reconocimiento del derecho de todos a vivir libremente, sin suscitar críticas ni rechazo social. Se destacan la independencia para dirigir la propia vida, definir las metas y elegir las vías de realización personal, como sucede en *La herbolera* (ESO 14):

“Todo el mundo es libre de vivir donde quiera y si esas mujeres no estaban a gusto con sus maridos y han preferido abandonarlos, es asunto de ellas” (42).

Los personajes adultos ejercen su libertad comunicando a sus hijos las preocupaciones que les generan sus conductas anómalas intuyendo que no serán bien recibidas. Por eso, buscan el modo de acercarse a ellos sin herir sus sentimientos y esperan intranquilos la oportunidad de conversar, que no siempre llega de forma natural, al estar los adolescentes volcados en sus amigos, en sus propias vivencias o absortos en sus problemas. En *El cartero siempre llama mil veces* (ESO 13) tenemos un ejemplo:

“Hacia tiempo que quería hablar de esto contigo, Silvia. No me gusta que vivas tan encerrada, como una monja de clausura” (27).

El indicador mantener opiniones, deseos propios frente a otros (33,33%) experimenta un fuerte incremento con respecto a Primaria, consecuencia derivada del proceso de autonomía personal y de búsqueda de sí mismo, alejado de la infancia y de la influencia paterna, propio de esta edad. La autoafirmación se produce ante figuras dotadas de autoridad, cargos políticos, eclesiásticos que impiden la libertad de los ciudadanos, y ante los padres cuando intentan boicotear, en nombre de la tradición, la conveniencia o sus propios intereses, las elecciones vitales de sus hijos. Los personajes experimentan que la realización de algunos deseos no es fácil y que cuando no cuentan con la

aprobación de los adultos, deben estar dispuestos a ganárselos por sí mismos y a pagar un alto precio. Es una actitud que inicialmente desencadena el enfrentamiento y el castigo para quien desafía (persecución, aislamiento social o rechazo), pero al final el coraje y la coherencia personal facilitan el reconocimiento y la aceptación, como le sucede a Rek en *El bisonte mágico* (ESO 29):

“No soy un crío madre [...] y no voy a permitir que mi padre me imponga algo que detesto” (74).

La elección de las personas con las que se quiere estar, salir (11,11%) obtiene bajas puntuaciones, ya que en la mayoría de los textos los personajes mantienen relaciones sociales libremente elegidas y se dejan guiar por sus propios criterios. Dos indicadores, la realización de actividades, juegos que se desean, y reclamar los propios derechos, no aparecen reflejados en los textos. Los personajes no manifiestan dificultades para actuar y expresarse con libertad en estos aspectos.

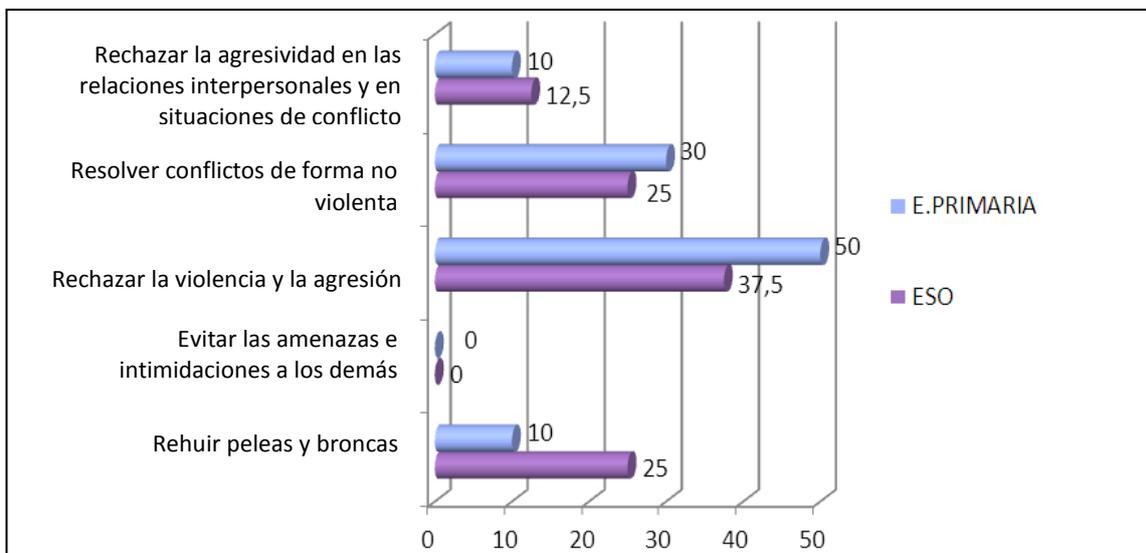
El tratamiento narrativo de la libertad combina dos dimensiones: la psicológica, expresada en el deseo de los personajes de definirse, de determinar sus expectativas vitales y de distanciarse de valores heredados, y la sociopolítica, en términos muy genéricos, basada en el respeto de los derechos, el rechazo de la autoridad arbitraria y la libertad de expresión. En ocasiones, se muestran tímidamente las contradicciones surgidas entre el deseo de libertad personal y las obligaciones derivadas de las relaciones afectivas y de cooperación.

3.1.13. Paz

El valor paz obtiene puntuaciones mínimas en el conjunto axiológico (en torno a un 3%) en los dos niveles educativos. La distribución por contextos de interacción muestra que son la relación con iguales en Primaria, y el conocimiento de sí mismo en la ESO, los ámbitos donde se narran las mayores oportunidades de realización. En términos generales, aparece asociado al conflicto ya sea interpersonal o social, e implica su encauzamiento y resolución mediante acuerdos en los que se excluye cualquier tipo de violencia, y se compatibilizan los intereses, sensibilidades y objetivos de las partes. Su desarrollo narrativo comprende el entendimiento mutuo.

En Primaria, la paz aparece como un objetivo a lograr, demandado por los adultos, vinculado al control de impulsos agresivos y a la utilización de cauces no violentos para la resolución de las discrepancias (Gráfico 26).

Gráfico 26. Distribución del valor paz según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En la ESO, el discurso narrativo sobre la paz evoluciona hacia un principio de actuación interiorizado que guía las conductas de los personajes y se expresa ante los demás como una declaración de intenciones, favorable al pacifismo. También define un marco de relación en las situaciones interpersonales conflictivas, en el que se proponen otras fórmulas de entendimiento basadas en la no violencia física y verbal.

En Primaria, los resultados numéricos destacan que el valor paz se estructura básicamente en torno a los dos indicadores con puntuaciones más altas. El rechazo de la violencia y agresión (50%) es uno de los componentes fundamentales. Se manifiesta en forma de recomendación, realizada por los adultos próximos (padres, profesores) ante las peleas, broncas que surgen casi espontáneamente, entre compañeros y hermanos, por causas intrascendentes que pueden zanjarse fácilmente si se adoptan las actitudes adecuadas. Los adultos intervienen para exigir una resolución inmediata cuando ninguna de las partes implicadas muestra interés por arreglar las cosas, o corren el riesgo de cronificar el conflicto y de aumentar el nivel de violencia, como sucede en *Querida Susi, querido Paul* (EP 35):

“La profesora está enfadada con nosotros [...]. Ha dicho que tenemos que firmar la paz” (62).

En la mayoría de los casos, el toque de atención de los adultos significativos frena las conductas agresivas e inicia una toma de conciencia de los errores cometidos en los implicados, condiciones imprescindibles para la superación de los agravios, el logro del entendimiento y el aprendizaje de nuevas estrategias para la gestión del conflicto en relaciones futuras.

El indicador resolver conflictos de forma no violenta (30%) se concreta en el hecho de “hacer las paces”. Es la expresión abreviada del resultado final de un proceso que se inicia con el enfado y el distanciamiento ante unos hechos y/o personas problemáticas; continua con la vivencia afectiva de los sentimientos generados por el daño provocado o sufrido; la potencial pérdida del amigo; la capacidad para asumir la propia responsabilidad, y finaliza con la reanudación de la comunicación y el reencuentro basado en el perdón. La superación pacífica de los conflictos recupera las relaciones afectivas y la autoestima de los implicados.

Los indicadores rechazar la agresividad (10%) y rehuir peleas (10%) obtienen puntuaciones bajas ya que los personajes se ven involucrados, muchas veces sin quererlo, en broncas con sus iguales. Son situaciones de partida, reflejo de vivencias frecuentes y cercanas al lector que favorecen la identificación, a las que los personajes llegan arrastrados por los acontecimientos o por sus impulsos, que sirven de marco narrativo para la puesta en escena de soluciones pacíficas viables.

En la ESO, el valor paz se contextualiza en un espectro de posibilidades más amplio que en Primaria, acorde con la capacidad de los protagonistas para acceder a experiencias más diversificadas y autónomas. En este nivel, se trasciende el ámbito interpersonal y se introduce la denuncia social por medio de un acercamiento a la realidad de otras culturas. Es una vía para mostrar las consecuencias sociopolíticas y humanas derivadas de la utilización de la violencia contra minorías étnicas. Las guerras tribales del tercer mundo sirven de escenario para contrastar los fundamentos básicos de las prácticas no violentas, como garantes de una paz que sólo es viable si se construye socialmente.

El indicador rechazar violencia y agresión (37,50%) disminuye su puntuación con respecto a Primaria. Las voces narrativas expresan claramente la negativa a adoptar

actitudes violentas hacia las personas o grupos que intentan zanjar las diferencias a base de golpes; cuestionan la legitimidad de la fuerza como prueba de superioridad o criterio de verdad para discernir entre ganadores y perdedores, y muestran la eficacia del pacifismo en la desactivación de conflictos sociales que pueden derivar en enfrentamientos civiles armados. En *La selva prohibida* (ESO 02) encontramos un ejemplo:

“Nosotros no caímos en la trampa de la guerra: los pigmeos somos pacíficos, y no respondimos a las provocaciones” (111).

El indicador resolver los conflictos de forma no violenta (25%) muestra las vías utilizadas por los personajes para evitar la violencia: el desarrollo de fuertes sentimientos de repudio, la auto negación del lenguaje de la fuerza como medio de expresión de deseos, de emociones, y la búsqueda de otras formas de comunicación, menos agresivas y más accesibles, para transmitir adecuadamente las necesidades sin provocar disputas, como se recomienda en *Tatuaje* (ESO 27):

“Las cosas pueden decirse de muchas maneras y no te costaba nada haber entrado con otros modos y haber dicho esto quiero, sin llegar a las manos” (52).

Las peleas y broncas se rehúyen (25%) cuando alguien intenta provocarlas expresando claramente el rechazo y la negativa a participar en enfrentamientos que impliquen la agresión física, sobre todo, porque lo consideran un recurso inútil que ni demuestra ni aporta nada bueno, salvo daños y muerte. En algún caso, el personaje refleja la estimación negativa sobre las actitudes no violentas realizada por el grupo, que son valoradas como una debilidad de carácter. Holden en *El guardián entre el centeno* (ESO 23) interioriza la situación perceptiva:

“No soy demasiado duro. Si quieren que les diga la verdad, soy pacifista” (64).

Este tipo de valoración es una expresión de los valores culturales juveniles, presentes en determinados colectivos, que conlleva connotaciones de masculinidad y de prestigio personal, al demostrar la capacidad para cuidar de sí mismo y para poner en su sitio a los demás, “*en la violencia se encuentra el compromiso total, rompiendo la norma. Las peleas sitúan en el ahora, desaparece el aburrimiento y surge una excitación, impregnados de estilo y presencia masculinos*” (Willis, 1988:49).

El rechazo a la agresividad en las relaciones interpersonales (12,50%) está motivado por el deseo de evitar las consecuencias negativas que puede acarrear.

3.1.14. Respeto

El valor respeto obtiene mayores puntuaciones en Primaria (6,5%) que en la ESO (4,5%) en el conjunto axiológico, pero en ambos casos el respeto a los animales adquiere gran protagonismo en los indicadores analizados. En cuanto a los contextos de interacción, en Primaria predomina en la relación con iguales y, en la ESO, en la relación con otras generaciones. Su composición varía de un nivel educativo a otro, en consonancia con la gama de experiencias a las que tienen acceso los protagonistas. El respeto mutuo, junto con la cooperación, son la base del paso de una moral heterónoma (moral de la obligación) a una moral autónoma (moral de cooperación). La autonomía moral requiere el respeto mutuo, tanto desde una perspectiva intelectual como moral, ya que *“intelectualmente, libera al niño de las opiniones impuestas a favor de la coherencia interna y el control mutuo; moralmente, sustituye las normas de autoridad exteriores a él por una norma inmanente a la acción y a la conciencia que es la reciprocidad en simpatía”* (Mifsud, 1985:63).

En Primaria, el valor respeto se dispone básicamente en torno al cuidado de los animales (54,16%), tanto de las mascotas que conviven con la familia como de los animales en libertad (Gráfico 27). El respeto se plantea desde dos perspectivas: por un lado, la condena e impedimento del maltrato deliberado infringido con acciones sádicas y la puesta a salvo de los animales indefensos, víctimas de los abusos, a través de la identificación con su sufrimiento y el reconocimiento de su derecho a la vida. Por otro lado, se muestran las actitudes positivas de cuidado y de cariño hacia los animales con los que se comparte tiempo, juegos, alimentos, afectos (caricias, besos) y su integración en la vida familiar como un miembro de pleno derecho.

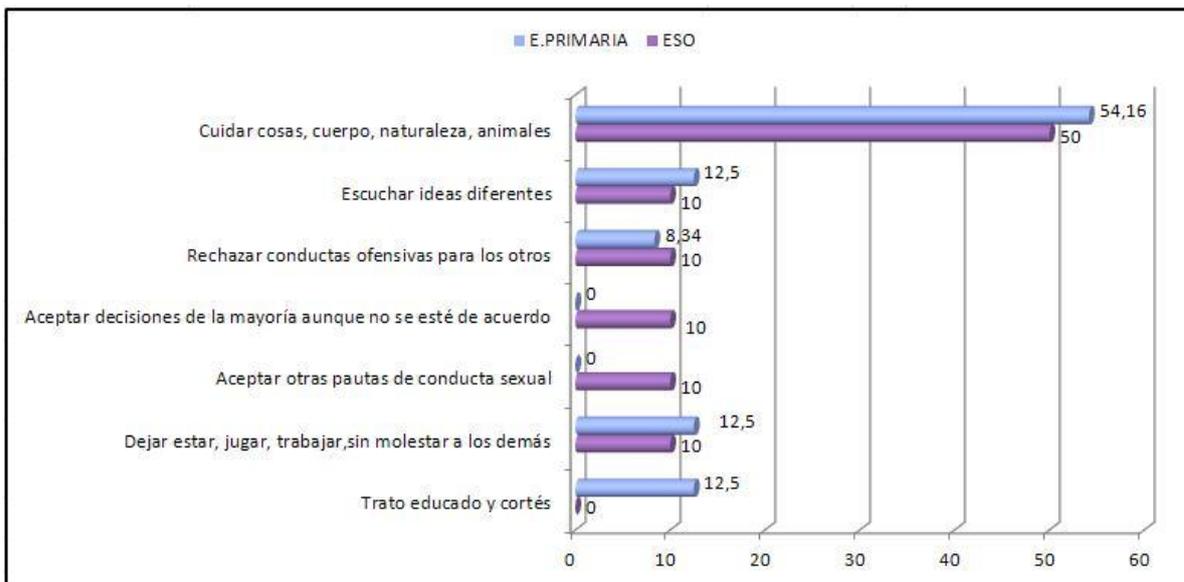
En *El pirata garrapata* (EP 33) se expone claramente esta perspectiva relacional con los animales:

“La vaca es aquí una persona más. Tiene derecho a vivir como los demás” (61).

Los indicadores escuchar ideas diferentes (12,5%), no molestar a los demás (12,5%) y trato educado y cortés (12,5%) se abordan narrativamente desde diferentes ángulos: la valoración positiva de los intercambios culturales como fórmula para conocer y respetar a los demás, el rechazo de los insultos y otro tipo de ofensas en las relaciones

interpersonales, y la obligación de los adultos de mostrarse respetuosos con la privacidad de los niños.

Gráfico 27. Distribución del valor respeto según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En *La abuela* (EP 18) el protagonista cuestiona las actuaciones que encubren una falta de respeto aunque estén motivadas por las mejores intenciones:

“La abuela no tenía derecho a abrir la carta que iba dirigida a Karli” (76).

Dos indicadores, aceptar decisiones de la mayoría aunque no se esté de acuerdo y aceptar otras pautas de conducta sexual, no obtienen ninguna puntuación. Son situaciones que carecen de espacio narrativo en las obras analizadas, posiblemente porque no se consideran realidades inmediatas al lector o por la dificultad que entraña.

En la ESO, el valor respeto abarca un espectro más amplio de posibilidades, aunque se configura predominantemente en torno al indicador cuidar animales, naturaleza (55,56%). La perspectiva del cuidado se aborda desde la caza realizada por adultos, en sociedades primitivas cuya supervivencia depende de los animales. Algunos miembros más jóvenes del clan expresan sentimientos de empatía hacia el sufrimiento animal, y desarrollan actitudes que sitúan un tiempo narrativo para el origen de una nueva

percepción de la relación con la naturaleza que ha llegado hasta nuestros días, como simboliza Reck en *El bisonte mágico* (EP 29):

“El joven dijo sentir mucha pena por el bisonte muerto y que nunca más tomaría una lanza” (58).

Los cazadores actuales, oriundos del mundo desarrollado ubicados en la selva, son personajes temerosos, refugiados detrás de un arma, desconocedores del entorno en el que habitan, que se ganan a pulso el desprecio de los nativos por su ignorancia y su falta de respeto hacia los animales. En *El viejo que leía cartas de amor* (ESO 24), se hace referencia a estas actitudes irrespetuosas que contrastan con los sentimientos de los indígenas, exponentes de una relación ser humano-naturaleza más equilibrada:

“¿Por qué no mira antes de disparar? [...]. No existe otro animal más inofensivo en toda la selva. Los hombres movían la cabeza conmovidos por la suerte del animal” (107).

Además de estos aspectos, en la representación narrativa del respeto se incluyen dos dimensiones: la enseñanza a los niños de un profundo amor a la naturaleza transmitida por los adultos, y la interiorización en los personajes de sentimientos de ayuda y de empatía hacia los animales a través de acciones protectoras, del conocimiento de sus modos de vida y de la reprobación del maltrato.

El indicador escuchar ideas diferentes (11,11%) permite adoptar el punto de vista del otro como una vía de reflexión crítica que amplía la propia perspectiva. Además, revela el papel de la comunicación en la comprensión de los demás, en la aportación de datos que permiten conocer más acertadamente la realidad y en la relativización de los problemas, como ocurre en *Rebeldes* (ESO 08):

“Simplemente quería hablar [...]. Las cosas estaban crudas por todas partes, pero era así mucho mejor. Así podías saber que el otro tío era de carne y hueso” (129).

El rechazo de conductas ofensivas para los otros (11,11%) se vincula a las consecuencias negativas desencadenadas por la pérdida de control de los impulsos emocionales (insultos) y sexuales (presión y acoso sobre las chicas) que implican una falta de consideración hacia el otro. En la aceptación de otras pautas de conducta sexual (11,11%) se abordan a pequeña escala las dificultades y conflictos originados en algunos personajes por la homosexualidad de sus compañeros. Parten de la elaboración personal previa para lograr relacionarse con ellos con la misma naturalidad y

objetividad que tienen con los demás, sin obviar su realidad como persona, ni sus cualidades, ni la valoración positiva de sus actos, como se refleja en las palabras de Holden en *El guardián entre el centeno* (ESO 23):

“Empecé a pensar que aunque fuera marica, lo cierto es que se había portado muy bien conmigo” (242).

El indicador dejar estar, jugar, sin molestar a los demás (11,11%), como acción narrativa, se emprende con la intervención de un igual que frena el intento de cualquiera de los participantes de saltarse las condiciones explicitadas y aceptadas por todos para una situación determinada y, por tanto, la posibilidad de ser incomodado. El indicador trato educado y cortés no obtiene puntuación alguna.

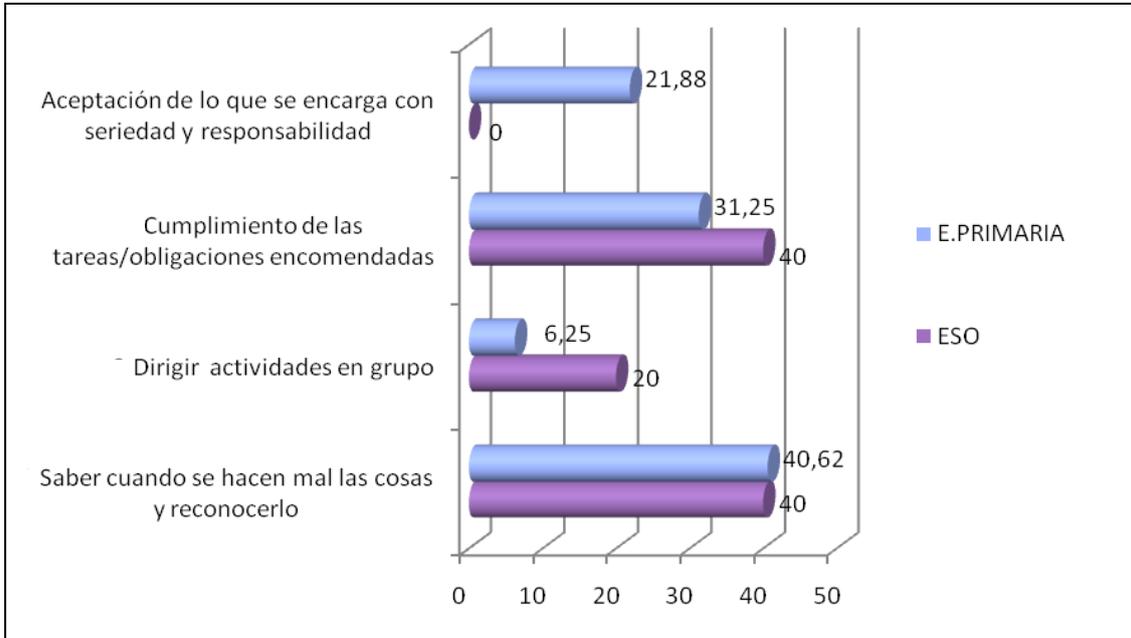
3.1.15. Responsabilidad

El valor responsabilidad, vinculado al yo, tiene más protagonismo en Primaria (8,67%) que en la ESO (6,25%). Su distribución por contextos de interacción muestra una evolución desde la toma de conciencia de la responsabilidad personal, ejercida en el conocimiento de sí mismo, a través del desarrollo de la capacidad de asumir las consecuencias de sus actos en las edades tempranas (Primaria) hacia el cumplimiento de las responsabilidades encomendadas en el ámbito familiar (ESO).

En Primaria, la responsabilidad se articula en torno a tres indicadores cuya aportación al constructo del valor varía en función de los resultados numéricos obtenidos. El primero, saber cuando se hacen mal las cosas y reconocerlo (40,62%), se considera prioritario en la consolidación de hábitos responsables (Gráfico 28). Se narra como un proceso en el que los personajes viven y reaccionan en su entorno impulsivamente, sin medir las consecuencias de sus actos ni reflexionar sobre el impacto de sus actitudes en los sentimientos de los demás. Algunos protagonistas se mantienen en esta línea de conducta, amparados en una irresponsabilidad imaginaria que ejecuta en su entorno deseos que de otra manera serían irrealizables en la realidad y, otros personajes, sencillamente no caen en la cuenta de lo que hacen.

A las llamadas de atención de los adultos, le suceden las sanciones si no se produce una rectificación posterior y, finalmente, la toma de conciencia y la asunción de su responsabilidad.

Gráfico 28. Distribución del valor responsabilidad según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En *Panki, mi amigo de las nubes* (EP 02) Pablo, descubre a partir de una sucesión de consecuencias reales en su entorno, el verdadero papel que otorga a su amigo imaginario:

“Si Panki fuera yo mismo, mi lado malo, quedaría yo como único culpable. Decidí que no haría nunca mas caso de mi amigo de las nubes” (113).

Pero, los adultos también cometen errores y los reconocen ante los niños. En todos los casos, el modelo de conducta empleado por ambos incluye la aceptación sincera de las consecuencias, la petición de disculpas a los afectados y la negativa a participar en cualquier tentativa de encubrimiento que falsee los hechos.

El segundo indicador, cumplimiento de las tareas, obligaciones encomendadas (31,25%), se apoya en la negativa de los personajes a participar en cualquier actividad (juegos, diversiones) o a dejarse llevar por sus apetencias sin haber concluido previamente sus trabajos (escolares, domésticos, compromisos). Ante la oportunidad de escaquearse, surge una voz narrativa que sostiene la voluntad del protagonista para

hacer lo que debe. En *el pequeño Nicolás* (EP 16) se aprecia el esfuerzo que supone, en estas edades, el cumplimiento de los encargos solicitados:

“No puedo, tengo que volver a casa para darle estas flores a mi mamá” (65).

El tercero de los indicadores, la aceptación de lo que se encarga con seriedad y responsabilidad (21,88%), identifica estas actitudes con la disposición a ayudar a los padres, el cumplimiento de los castigos, la tenacidad para soportar la pesadez de algunas tareas, el deseo de mejorar resultados anteriores, la constancia para finalizar proyectos compartidos, y el autocontrol para administrarse el dinero en función de unos objetivos previamente trazados. En todas ellas está presente la variable tiempo, no en forma de resultado inmediato, sino como proceso de logro realizable a corto o medio plazo.

Dirigir actividades en grupo (6,25%) obtiene una puntuación baja, porque apenas aparecen actitudes de liderazgo. La mayoría de las relaciones grupales se desarrollan en un ambiente de camaradería. Todos participan, colaboran y desempeñan papeles de líder de forma espontánea y rotativa, sobre todo durante los juegos.

En la ESO, el valor responsabilidad se polariza predominantemente en dos indicadores. Su desarrollo proyecta una visión de largo alcance mostrando el impacto de la irresponsabilidad, voluntaria o involuntaria, en la vida y en el mundo socio afectivo del que participan los protagonistas. Las concatenaciones de consecuencias positivas y negativas son realistas, se originan en las problemáticas de la sociedad actual (familias desestructuradas, consumo de drogas, soledad, anorexia, fracaso escolar), se expanden más allá del yo, provocan respuestas solidarias de familia y amigos, y admiten un plus de esperanza que alienta el aprendizaje y la superación.

El cumplimiento de las tareas, obligaciones encomendadas (40%), conlleva para los adultos la puesta en práctica de estilos educativos emocionalmente saludables para sus hijos, y la responsabilidad de implicarse en las relaciones paterno-filiales para ayudarles a encontrar su camino en la vida. En *Un cero a la izquierda* (ESO 11), Héctor representa el resultado de una educación basada en el dinero, pero sin el apoyo de un padre con tiempo para su hijo:

“De cualquier cosa que pudo ocurrirle a su hijo desde que nació, usted es el responsable” (103).

Para los adolescentes supone asumir de forma eficaz y autónoma, sin el control de las figuras paternas, las tareas domésticas, las normas de la familia y las obligaciones escolares, conductas que van asociadas a la vivencia de sentimientos de bienestar personal, como expresa Eloy en *Campos de fresas* (ESO 26):

“Todavía tenía todo el sábado y todo el domingo por delante antes del dichoso examen del lunes. Sus padres habían hecho bien yéndose de fin de semana. Y él había hecho bien negándose a escuchar los cantos de sirena de los otros para que al menos saliera el viernes por la noche” (12).

El indicador saber cuando se hacen mal las cosas y reconocerlo (40%), enfatiza, frente a la tentación de huida, la obligación de afrontar responsablemente los hechos. Se contextualiza mayoritariamente alrededor de las percepciones y juicios precipitados emitidos sobre personas significativas de su entorno que sirven de base para definir las relaciones. A estos matices se suman las limitaciones de los procesos perceptivos, la complejidad del ser humano, la dificultad para compartir determinados sentimientos afectivos y la conveniencia de relativizar el conocimiento adquirido sobre los demás. En *Rebeldes* (ESO 08), Ponyboy descubre su equivocación:

“Ese era entonces su miedo callado, perder a otra persona amada [...] igual que perdimos a papá y a mamá [...]. Me acordé de lo unidos que estuvieron siempre papá y él, y me pregunté cómo había podido considerarlo duro e insensible” (104).

El indicador dirigir actividades en grupo (20%), muestra la capacidad para aceptar sin problemas a un líder resolutivo y eficaz en situaciones difíciles, pero también la capacidad para ejercer el liderazgo de forma espontánea asumiendo el poder, la toma de decisiones y la organización de tareas para lograr objetivos, cuyo desempeño proporciona sensaciones positivas y grandes dosis de energía. El indicador aceptar lo que se encarga con seriedad y responsabilidad no obtiene representación.

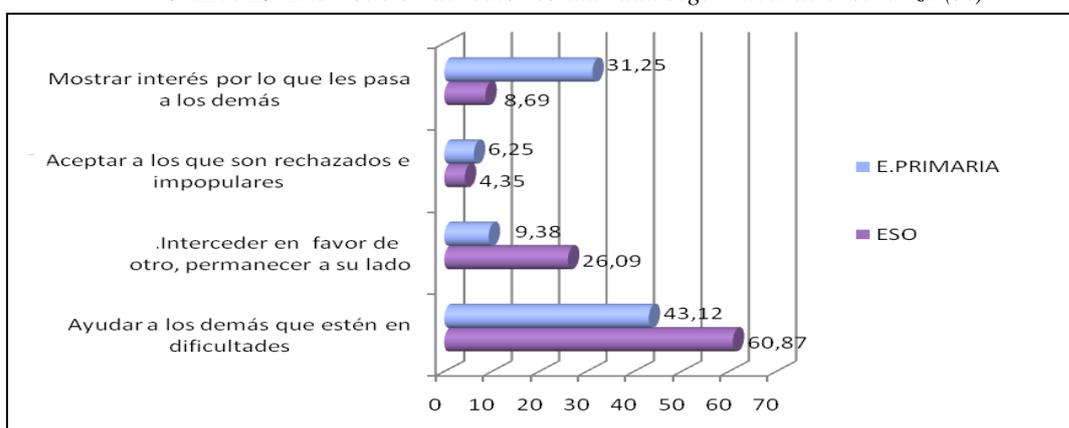
3.1.16. Solidaridad

El valor solidaridad obtiene elevadas puntuaciones en ambos niveles educativos (alrededor de un 9%), cifras que le confieren una posición significativa en el conjunto valorativo analizado. La distribución por contextos de interacción le adscribe

básicamente a la relación con otras generaciones, como corresponde a un valor de naturaleza ética que implica a la humanidad.

Aunque los indicadores pautados presentan una variación porcentual distinta en cada etapa escolar, relacionada con el nivel de madurez del destinatario, en ambos casos se estructura principalmente en torno a dos indicadores: uno, común para ambos niveles educativos, ayudar a los demás cuando tienen problemas, y, otro, más específico, en consonancia con la capacidad de los personajes para interactuar, e implícitamente de los lectores, que muestran en cada una de las franjas de edad, como es interesarse por lo que les pasa a otros en Primaria, e interceder a favor de otro, prestar apoyo, en la ESO (Gráfico 29).

Gráfico 29. Distribución del valor solidaridad según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En Primaria, ayudar a los demás que estén en dificultades (43,12%) se relaciona mayoritariamente con la prestación de apoyo material (alimentos, ropa de abrigo, cobijo) a personas del entorno que atraviesan dificultades de forma temporal. Los adultos se hacen cargo de los problemas, pero no ocultan la situación de necesidad a sus hijos y les hacen partícipes de las medidas que adoptan. Junto al aprendizaje de conductas solidarias de la mano de las figuras parentales coexisten, en menor escala, iniciativas personales tomadas por los personajes, sin la intervención de los adultos, que demuestran la capacidad de captar por sí mismos las necesidades de sus amigos y de buscar la mejor manera de ayudarles, como se relata en *Ángel de la guarda, no me des la espalda* (EP 06):

“Tenía que hacer algo por ella. Yo qué sé, ayudarla a volver a su país, con su familia” (64).

El indicador mostrar interés por lo que les pasa a los demás (31,25%) se hace extensivo a los miembros de la familia, a las personas con las que se tiene contacto frecuente (profesores, vecinos) y a los animales. Además de percibir sus estados de ánimo y sus necesidades, intentan colaborar en la medida de sus posibilidades para facilitarles las cosas en la vida. Son actitudes que ayudan a los personajes a trascender el egocentrismo, a ampliar sus horizontes vitales y a tomar parte activa en la realidad desde posiciones más generosas y creativas que contribuyen a paliar los problemas, como sucede en *La leyenda de Boni Martin* (EP 37):

“Boni no sabía muy bien lo que pasaba, pero veía tan preocupados a sus padres que procuraba no dar la lata” (33).

Los indicadores interceder a favor de otro (9,38%) y aceptar a los que son rechazados e impopulares (6,25%) obtienen una escasa representación. Están asociados a contextos en los que los personajes adoptan sus propias actitudes frente a los demás con independencia del proceder del grupo, siguiendo sus impulsos de simpatía; a la mediación en la defensa de los intereses del grupo al que pertenecen, y al reconocimiento en los personajes impopulares de cualidades que permanecen ocultas para el resto de la gente.

En la ESO, la solidaridad se construye mayoritariamente en torno al indicador ayudar a los demás que estén en dificultades (60,87%). Los personajes intervienen sobre las consecuencias, pero no indagan sobre las causas. La solidaridad se narra desde dos niveles: un nivel más altruista y secundario, en el que los personajes no se permiten huir ni inhibirse, ya sea ante las injusticias que padecen las personas (uso de la violencia, apropiación indebida de bienes, abuso de poder), o ante la posibilidad de salvar la vida a los que están en peligro, sin valorar las consecuencias, apelando a la compasión y al deber humanitario, y universal que aboga por ayudarse unos a otros. Un segundo nivel, más próximo y primario, está formado por relaciones simétricas y por las personas del entorno afectivo (familia, amigos) a las que se ayuda sin escatimar esfuerzos y sin ningún tipo de reservas en la resolución de sus problemas personales, económicos o penales, como sucede en *Abdel* (ESO 20):

“No me gusta estar aquí, pero no puedo abandonar a mi padre [...] Yo soy el único que puede ayudarle, aunque no sepa cómo” (13).

El indicador interceder a favor de otro, permanecer a su lado (26,09%), se utiliza para poner de manifiesto los motivos que impulsan las actuaciones de algunos personajes (brincas) que son malinterpretadas por sus destinatarios, porque no alcanzan a comprender las verdaderas razones y afectos que las motivan, por falta de madurez o de conocimiento de la naturaleza humana.

Los indicadores mostrar interés por lo que les pasa a los demás (8,69%) y aceptar a los que son rechazados e impopulares (4,35%), obtienen muy poca representación. Aparecen vinculados, en el primer caso, al interés del adulto por la vida de las personas que están a su cargo y, en el segundo, a la vida escolar y a las víctimas de actitudes humillantes del grupo hacia un igual.

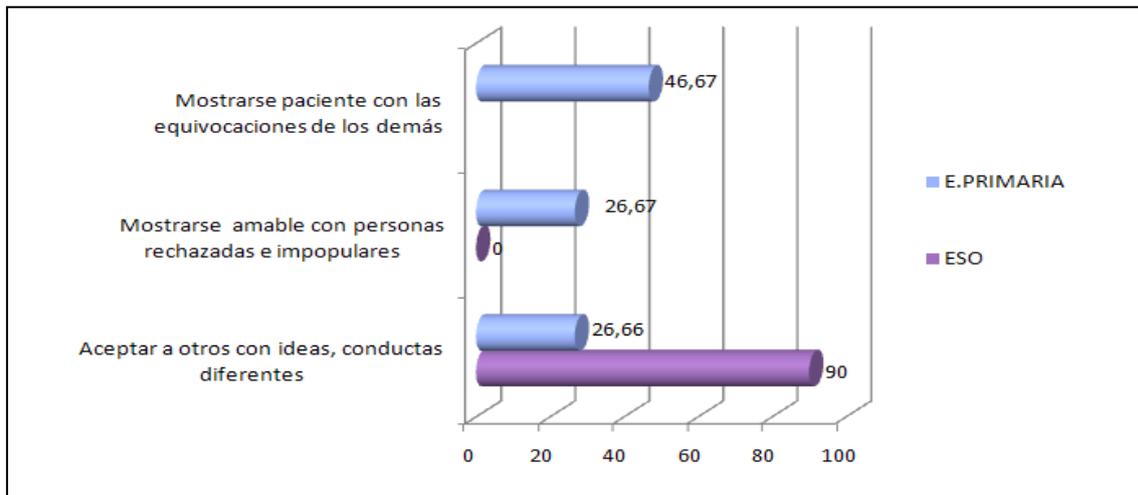
3.1.17. Tolerancia

El valor tolerancia obtiene puntuaciones bajas (en torno al 4%) en ambos niveles educativos, situándose en el grupo de valores que obtiene menor representación narrativa en el conjunto. Posiblemente, influya en el resultado su estrecha vinculación a la praxis política democrática y las referencias al sistema o al clima político en la literatura infantil y juvenil son casi inexistentes. Tiene una dimensión intercultural porque apela a la convivencia entre seres humanos de diversas culturas. La tolerancia, desde una perspectiva normativa, se materializa en pautas de convivencia entre personas iguales en derechos y en requisitos para garantizar la convivencia pacífica de la pluralidad de opiniones, de identidades culturales y de estilos de vida. Se define como *“el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, la posibilidad de una convivencia pacífica entre quienes han aprendido a ver la dignidad de la persona por encima de su raza, su religión, ideología o economía”* (Gervilla, 2008:65).

El aprendizaje y la práctica de la tolerancia en la ficción están adaptadas a las posibilidades madurativas de los personajes, a sus experiencias vitales y vicarias cercanas. La distribución por contextos de interacción muestra que en Primaria se adscribe preferentemente al entorno familiar y, en la ESO, a la relación con otras generaciones.

En Primaria, el valor tolerancia se aborda narrativamente desde un amplio espectro que abarca a todos los indicadores pautados, pero con un tratamiento variable desde el punto de vista numérico (Gráfico 30). Mostrarse paciente con las equivocaciones de los demás (46,67%) aparece como el ejercicio de tolerancia más frecuente y al que se concede mayor importancia en la primera infancia.

Gráfico 30. Distribución del valor tolerancia según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

La impaciencia es el estado previo a la aparición de conductas intolerantes en esta edad. La paciencia, concebida como un tiempo y espacio para la reflexión anterior a la acción y al juicio precipitado, adquiere el rango de condición imprescindible para aprender, para enseñar, para perdonar y para aceptar las imperfecciones de los demás. Los adultos son los encargados de llamar la atención y de corregir las actitudes intolerantes que observan en los niños, como sucede en *La abuela* (EP 18):

“No está bien que te rías de Ralph -dijo la abuela-. Casi todos tenemos algún defecto” (20).

El indicador mostrarse amable con personas rechazadas e impopulares (26,67%) desvela aspectos positivos de los personajes que son marginados socialmente, incorporando otras facetas a la imagen negativa que proyectan en su entorno y dotándoles de humanidad.

El indicador aceptar a otros con ideas o conductas diferentes (26,66%) censura las actitudes que ridiculizan o menosprecian a aquellos que se comportan o actúan de manera inesperada rompiendo estereotipos.

En la ESO, el rasgo más específico del valor tolerancia es la gran atención que se concede a la aceptación de otros con ideas o conductas diferentes (90%). El desarrollo narrativo superpone diversos escenarios sociales para contrastar el grado de intolerancia cuando los jóvenes transgreden algunas costumbres muy arraigadas en la sociedad para alcanzar sus deseos y realizar su proyecto de vida, que entran en conflicto con las expectativas sociales establecidas. Así mismo, se aprecia en las tensiones psicológicas provocadas en las relaciones interpersonales por las diferencias de carácter; en la aceptación de modos de vida y pautas culturales diferentes, y en la crítica hacia instituciones políticas y religiosas que no conceden la misma validez a otras formas de pensamiento divergentes, como se expresa en *La herbolera* (EP 14):

“Las autoridades y la iglesia no pueden aceptar que haya gentes que no piensen y actúen como ellos dictaminan” (283).

El indicador mostrarse paciente con las equivocaciones de los demás (10%) enseña la adquisición, la práctica y la valoración positiva de la tolerancia en la vida cotidiana como fundamento básico para el posterior desarrollo ético en la práctica democrática. En *Intercambio con un inglés* (ESO 19), tenemos un ejemplo:

“Todo el mundo, hasta los más estupendos como Bille, tienen sus pequeños fallos. Hay que ser tolerante, creo yo” (36).

Perfil axiológico

A la disgregación axiológica observada en la ficción narrativa, se le oponen unos ejes de integración alrededor de los valores e indicadores predominantes en cada nivel educativo, que perfilan dos tipos éticos ideales en los que se detecta una jerarquización diferenciada en función de la franja de edad del destinatario. El análisis expuesto permite extraer un marco general de valores con un predominio de unos sobre otros.

Si los ordenamos teniendo en cuenta los resultados cuantitativos, y seleccionamos para cada uno de ellos el indicador preferente, obtenemos un perfil axiológico emergente en la literatura infantil y juvenil (Cuadro 18).

El conjunto de prioridades éticas desplegadas ante el lector evidencia las líneas narrativas que contribuyen a configurar las apreciaciones valorativas sobre lo que es correcto, es decir, éticamente válido en el conjunto de obras analizadas. La caracterización moral socialmente válida, inferida de la narrativa analizada, expresa además de las cualidades éticas deseables en la infancia y adolescencia, los códigos de conducta observados en las dinámicas de la convivencia en la ficción literaria.

Definen un consenso valorativo que media en las relaciones sociales, ya que *“los valores y las normas culturales que predominan en una sociedad son la matriz que forma las relaciones sociales entre grupos e individuos. Estos valores y normas se institucionalizan, y se perpetúan de generación en generación”* (Blau, 1983:213).

La agrupación y jerarquización de determinados valores en los textos narrativos perfilan los rasgos éticos que deberían fomentarse durante el proceso de adquisición de valores, en los que aparecen proyectados los modelos de persona, de relación social y de sociedad que los adultos proponen a las nuevas generaciones, infancia y adolescencia, para afrontar las controversias de valor. Se pueden considerar como una guía para la vida ética que define *“una serie de rasgos que cada uno de nosotros debería desarrollar para afrontar, de una manera correcta, cada uno de los problemas de valor a los que nos enfrentamos en nuestra vida familiar, profesional o social. Se trata de un listado de rasgos ideales”* (Siurana, 2009:325).

Los perfiles inferidos en Primaria y en la ESO muestran las características éticas ideales predominantes y los aspectos más significativos en los que se traduce como pauta de la conducta esperada. Componen dos retratos que constituyen los modelos éticos positivos de niño y adolescente (protagonistas) insertados en el itinerario del lector que son reflejo del esquema de valores recurrente y del modelo de persona que la sociedad tardomoderna desea transmitir.

En ambos casos, el conjunto de rasgos éticos componen un tipo de persona ética cuyas principales competencias se basarían en la capacidad de comprenderse a sí mismo, a los demás, de reflexionar sobre el por qué de sus actos y las consecuencias, de dar sentido a lo que hace, poseedor de criterios de aplicación para la vida social y capaz de colaborar en la realización de tareas o proyectos de grupo o colectivos.

Cuadro 18. Perfil axiológico inferido según el nivel de enseñanza

	PRIMARIA	ESO	
VALORES	INDICADORES		VALORES
AMISTAD	Confiar, compartir	Cuestionar, discutir reglas injustas	JUSTICIA
ALEGRÍA	Disfrutar consigo mismo, con los demás	Ayudar a los demás que estén en dificultades	SOLIDARIDAD
AFÁN DE SUPERACIÓN	Buscar soluciones para superar dificultades	Cuidarse a sí mismo y de los peligros del entorno	AUTONOMÍA PERSONAL
RESPONSABILIDAD	Saber cuando se hacen mal las cosas y reconocerlo	Buscar soluciones para superar dificultades	AFÁN DE SUPERACIÓN
SOLIDARIDAD	Ayudar a los demás que estén en dificultades	Confiar, compartir	AMISTAD
JUSTICIA	Dar a cada uno lo que le corresponde	Cumplir las promesas, compromisos adquiridos	LEALTAD
LEALTAD	Cumplir los compromisos, promesas adquiridas	Defenderse y defender sus derechos	AUTOESTIMA
RESPECTO	Cuidar cosas, cuerpo, naturaleza	Saber cuando se hacen mal las cosas y reconocerlo	RESPONSABILIDAD
COOPERACIÓN	Colaborar con interés cuando se le pide	Contribuir a alcanzar metas con otros	COOPERACIÓN
DIÁLOGO	Comunicar a los demás sentimientos, pensamientos	Cuidar cosas, cuerpo, naturaleza, animales	RESPECTO
LIBERTAD	Expresar abiertamente opiniones, sentimientos a los otros	Aceptar a otros con ideas, conductas diferentes	TOLERANCIA
TOLERANCIA	Mostrarse paciente con las equivocaciones de los demás	Finalizar lo que se emprende	AUTOEXIGENCIA
AUTOESTIMA	Aceptarse tal y como es	Expresar abiertamente opiniones, sentimientos a otros	LIBERTAD
AUTONOMÍA PERSONAL	Poseer criterios propios	Rechazar violencia y agresión	PAZ
IGUALDAD	Defender, dar el mismo trato y oportunidades a otros	Comunicar a los demás sentimientos, pensamientos	DIÁLOGO
PAZ	Rechazar violencia y agresión	Encontrar momentos para pasarlo bien	ALEGRÍA
		Tratar por igual a los demás	IGUALDAD

Fuente: Elaboración propia.

3.1.18. Los valores y los contextos de interacción

El análisis de la distribución de los valores por contextos de interacción remite a la composición ética conferida por el discurso narrativo, al tipo de valores y al rango que conforman su adscripción, y a las diferencias significativas apreciadas entre Primaria y la ESO.

Tabla 5. Distribución de valores por contextos de interacción según nivel de enseñanza (%)

	Concimiento de sí mismo/ identidad		Relación con iguales		Relación familiar		Relación con otras generaciones	
	E.P.	E.S.O.	E.P.	E.S.O.	E.P.	E.S.O.	E.P.	E.S.O.
Alegría	10		6,70	2,86	13,11	6,666	14,77	2,74
Afán de superación	43,33	28,57	6,70	5,71	9,84	10	4,55	4,10
Amistad		3,57	17,31	14,29	3,28		4,55	4,10
Autoestima	16,67	17,86	3,35	4,76	1,64	6,66		6,85
Autoexigencia	-	7,14	-	1,90	-	3,33	-	5,48
Autonomía personal	13,33	21,43	0,57	7,62	3,28	6,66	4,55	6,85
Cooperación			6,14	6,66	9,84	6,66	4,55	4,10
Diálogo			5,59	4,76	6,56	3,33	7,95	2,74
Igualdad			3,91	2,86			4,55	2,74
Justicia			10,05	11,43	8,19	13,33	7,95	16,44
Lealtad			5,02	12,38	8,19	6,66	11,36	4,10
Libertad	3,33	7,14	5,59	1,90	4,91	6,66	4,54	4,10
Paz		7,14	3,91	4,76	1,64		2,27	1,37
Respeto			5,03	3,80	1,64		3,41	4,10
Responsabilidad	13,33	7,14	7,82	3,80	11,48	13,33	7,95	6,85
Solidaridad			8,39	8,57	8,19	13,33	13,64	13,70
Tolerancia			3,91	1,90	8,19	3,33	3,41	9,59

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en la tabla 5, los datos cuantitativos indican que hay unos valores predominantes para cada uno de los contextos categorizados y otros cuyo bajo porcentaje les coloca en una posición secundaria. Por este motivo, en la interpretación, se han tenido en cuenta sólo los tres o cuatro valores con mayores resultados numéricos (señalados en negrita en la tabla), dependiendo de su grado de dispersión.

El conocimiento de sí mismo/identidad

En la composición ético-narrativa del conocimiento de sí mismo/identidad intervienen básicamente tres valores: el afán de superación, la autoestima y la autonomía personal. Su combinación cuantitativa difiere en cada uno de los niveles educativos respondiendo a la adecuación a la realidad madurativa, al desarrollo socio-afectivo y a la capacidad de adquisición de competencias éticas. En el proceso de unificación psíquica de la persona, “*los valores contribuyen a la cohesión y a la integración de la percepción de sí mismo y del mundo, y a una cierta unidad de motivación*” (Rocher, 1990:84). Los valores dominantes infieren un “estilo ético” y dan coherencia a los modelos de identidad.

En Primaria, el afán de superación juega un papel trascendental en la construcción de la identidad. El fomento del ser se despliega a través de dos vías: en primer lugar, *la vía de estimulación de capacidades* como la originalidad, la valentía (superación de miedos), el control de impulsos negativos, la definición y logro de deseos propios, la resolución de pequeños problemas por sí mismo, y la búsqueda de soluciones asociados al “tengo que”, potenciador de la confianza y de la autonomía con respecto a la dependencia de los adultos. En segundo lugar, *la vía de la acción*, en la que los personajes se ponen a prueba ejecutando planes o tareas, sin desanimarse ni ceder ante las dificultades o las críticas, cuya culminación exitosa estimula la asunción de nuevos retos. La autoestima siempre proporciona beneficios subjetivos (orgullo, alegría, seguridad), permite el descubrimiento y la identificación de cualidades personales desconocidas para el protagonista, y muestra la necesidad de aceptar la imagen corporal, como se aprecia en *Zapatos de fuego* (EP 51):

“Tim eres un poco gordo. Tienes que acostumbrarte a eso” (57).

La autonomía personal incide en la importancia de atender a las propias razones frente a los deseos de los demás. Potencia la búsqueda de una voz propia que contribuya a la progresiva construcción de la personalidad y al interés por vivir nuevas experiencias individuales, globalmente gratificantes y placenteras, que estimulen el descubrimiento y la superación de nuevos retos y conflictos.

En la ESO, la dimensión ética de la identidad adquiere más matices, manifiesta algunos aspectos contradictorios y se revela como una mezcla bastante homogénea de tres valores:

- a) El afán de superación, ligado a la responsabilidad de sobreponerse a los estados de desánimo y a la tentación de darse por vencido,
- b) la autonomía personal, materializada en el ejercicio y disfrute de la libertad, en la coherencia personal, y en la capacidad para generar recursos propios,
- c) la autoestima, vinculada a procesos de autoevaluación previos a la aceptación de sí mismo, a la asimilación del fracaso y a la capacidad de generar soluciones alternativas en situaciones problemáticas diversas que van asociadas, todas ellas, al proceso de maduración y de crecimiento personal.

Los protagonistas exploran los impactos personales de las nuevas problemáticas y conflictos que viven en el proceso de construcción de una identidad propia, en la confrontación con el dolor emocional/psíquico, y en el afán de comprenderse a sí mismos por medio de procesos reflexivos en los que intervienen, como factores positivos, la esperanza y el amor.

La relación con iguales

En el contexto de relación con iguales, en Primaria, la amistad es un valor importante junto con la justicia y la solidaridad. El rol de amigo se caracteriza por la disposición a ayudar, la generosidad para compartir (cosas materiales, tiempo, confidencias) y la prestación de apoyo moral. Se acompaña de una valoración positiva de los vínculos de amistad que invita a superar el aislamiento y a entablar relaciones con los demás para participar de las experiencias gratificantes que aporta tener amigos. La justicia en las relaciones con los demás se despliega en tres ámbitos de diferente naturaleza: el ámbito

material (reparto equitativo), el ámbito personal (reconocimiento de cualidades) y el ámbito ético (trato igualitario). La solidaridad se plantea como la capacidad para ponerse en el lugar del otro y atender sus necesidades.

En la ESO, el contexto de relación con iguales se compone de una combinación equitativa de amistad, lealtad y justicia. En los amigos se encuentra protección, ayuda, confianza, apoyo incondicional y aceptación, como se expresa claramente en *Sin noticias de Gurb* (ESO 17):

“Pase lo que pase puedo contar con él [...] ambos me profesan sincero afecto y están convencidos de que, en el fondo, soy una buena persona, aunque a veces cometa locuras” (101).

Los personajes, en las interacciones con iguales, priorizan la importancia de cumplir las promesas, los acuerdos pactados y el sentido de la justicia. Son condiciones básicas para consolidar la confianza mutua y fortalecer los lazos de amistad.

La relación familiar

El contexto de relación familiar presenta una composición ética diferenciada para cada uno de los niveles educativos. En Primaria, se fomenta la alegría, la responsabilidad y la cooperación. En la vida familiar se comparten actividades y juegos que, además de proporcionarles diversión y felicidad, se utilizan para ayudar a los hijos a remontar los momentos de tristeza o de desánimo. Junto a la participación en las actividades lúdicas se produce una implicación gradual de los niños en las tareas domésticas y en las actividades y necesidades familiares. El cauce utilizado es la asignación de responsabilidades adecuadas a su edad.

En la ESO, la estructura ética familiar se adecua al mayor grado de maduración, de capacidad crítica y de competencia moral de este segmento de edad. Los valores principales son la justicia, la responsabilidad y la solidaridad. En las referencias narrativas relativas a la justicia, los personajes adolescentes analizan y recriminan las actitudes injustas de los padres. En primer lugar, hacia los hijos por adoptar actitudes sobreprotectoras, irresponsables, o por descargar sobre ellos tensiones y estados anímicos negativos. En segundo lugar, evalúan los criterios éticos que intervienen y guían la vida y la conducta de los adultos. Las actuaciones paternas se analizan bajo el

prisma de los valores aprendidos poniendo al descubierto la discrepancia entre los valores promovidos y la práctica social, las contradicciones e inconsistencias entre lo que defienden (cognición) y lo que hacen (acción moral) en las que incurren los adultos, como sucede en *Matilda* (ESO 01):

“Pero papá [...]. Es repugnante. Estás engañando a gente que confía en ti” (27).

La responsabilidad presenta un doble cariz: una dimensión práctica social, asociada al cumplimiento de las tareas domésticas asignadas, en la que cada miembro de la familia responde de forma autónoma sin descuidar sus obligaciones para con el resto, y una dimensión moral personal o subjetiva, que apela al ejercicio de la autocrítica para autoevaluarse, para percibir los errores cometidos y para modificar las conductas en el futuro o los juicios erróneos sobre personas o hechos. La solidaridad implica la disposición personal incuestionable e incondicional para prestar la ayuda necesaria a cualquier miembro de la familia que lo necesite.

La relación con otras generaciones

El contexto de relación con otras generaciones también desarrolla una constelación ética específica para cada nivel educativo. En Primaria, la alegría, la solidaridad y la lealtad aparecen como los valores predominantes que intervienen en las relaciones con los adultos no pertenecientes al entorno familiar. Es un contexto representativo del mundo social a pequeña escala en el que se desarrolla la vida cotidiana, constituido por vecinos y otros adultos próximos con los que participan en celebraciones o actos festivos, establecen pequeños compromisos, reciben su apoyo, su cariño y consolidan una confianza básica.

En la ESO, la relación con otras generaciones se establece desde un plano igualitario en el que los personajes entran en contacto con algunos conflictos y problemáticas que se plantean en la vida adulta. Estas situaciones narradas apelan a tres valores principales: la justicia, la solidaridad y la tolerancia. La demanda de justicia se evidencia en las relaciones sociales con el reconocimiento de los logros de los demás cuando superan a los propios, en la injusticia derivada de las conductas egoístas y en la

defensa del cumplimiento de la ley cuando se cometen actos delictivos. En *No pidas sardinas fuera de temporada* (ESO 12) se aprecia esta demanda:

“El Fantasma era un corruptor de menores [...] Era alguien que realmente merecía la cárcel” (173).

Así mismo, se cuestiona el sentido de la justicia de una sociedad que alberga en su estructura graves injusticias: grandes diferencias económicas y sociales entre ricos y pobres; acumulación de poder y riqueza en beneficio propio de las instituciones eclesiásticas; la explotación económica del mundo desarrollado, de las minorías étnicas y del medio ambiente, y la pervivencia de leyes injustas para con las personas.

3.1.19. *Los valores y sus categorías*

Los valores pueden considerarse como una representación cognitiva de las necesidades, organizadas jerárquicamente, cuyo origen y aprendizaje se orienta hacia el logro de la integración social del individuo. En los procesos de aprendizaje e interiorización de valores y normas intervienen aspectos cognitivos y afectivos en los que la observación, junto con los refuerzos, juegan un importante papel ya que “*ha quedado establecido que la conducta prosocial de los niños está muy influida por lo que observan hacer a los demás, incluidos los modelos televisivos*” (Pérez-Delgado y Mestre, 1999:44).

En la distribución de los resultados obtenidos por categorías de valores, en ambos niveles educativos, se observa un predominio de los valores éticos y de autorrealización vinculados a una actitud vitalista y hedonista (Tabla 6). Los valores sociales (diálogo, cooperación) obtienen puntuaciones inferiores, con excepción del valor justicia, como corresponde a la competencia ética en la franja de ocho a doce años y a su capacidad para el razonamiento moral al que se incorpora un nuevo criterio de juicio, la justicia, entendida como la igualdad de oportunidades para todos desde la perspectiva social de los intereses propios del individuo. Los valores afectivos y vitales reducen significativamente su presencia en la ESO con respecto a Primaria, posiblemente, porque el valor amistad y la capacidad para la alegría se consideran consolidados.

En Primaria, los valores éticos giran en torno a aspectos interpersonales como la igualdad, la justicia y los derechos de los demás. Los valores sociales y los relativos al yo que se adscriben al ámbito del desarrollo personal tienen una consideración similar.

Tabla 6. Distribución de las categorías de valores según el nivel de enseñanza (%)

CATEGORÍAS	VALORES	E. PRIMARIA	ESO
Afectivos	Amistad/amor	10,03	7,92
Yo	Afán de superación, autoestima, autoexigencia, autonomía personal, responsabilidad	24,39	34,17
Sociales	Cooperación, diálogo, lealtad, respeto	24,38	20,41
Éticos	Igualdad, justicia, solidaridad, libertad, paz, tolerancia	31,44	34,58
Vitales	Alegría	9,76	2,92
TOTAL	17	100	100

Fuente: Elaboración propia.

En la ESO, predominan ligeramente los valores éticos. Los relativos al yo experimentan un significativo incremento y el resto de las categorías (sociales, afectivos y vitales) disminuyen con respecto a Primaria. La propensión en la ESO hacia valores de dominio personal relacionados con el yo confirma que *“el adolescente evoluciona hacia un nivel de pensamiento posconvencional, se guía por valores que tienen que ver con la actuación y realización personal, el equilibrio o las capacidades intelectuales o sociales”* (Pérez-Delgado y Mestre, 1999:161).

Los valores y las actuaciones tienden a basarse en decisiones y preferencias personales que refuerzan la libertad individual y el nivel de satisfacción con la vida propia. La dependencia institucional y el sentido del compromiso también resultan afectados.

Si tenemos en cuenta la hipótesis de la escasez formulada por Inglehart en la teoría del cambio de valores, según la cual los individuos tienden a priorizar aquello que es

escaso y los valores fundamentales expresan las condiciones educativas (de escasez o de seguridad) de la infancia/adolescencia del individuo, se advierte una fuerte tendencia hacia los valores postmaterialistas, vinculados a la búsqueda de realización personal, propios de una sociedad posmoderna y de individuos educados en condiciones de seguridad.

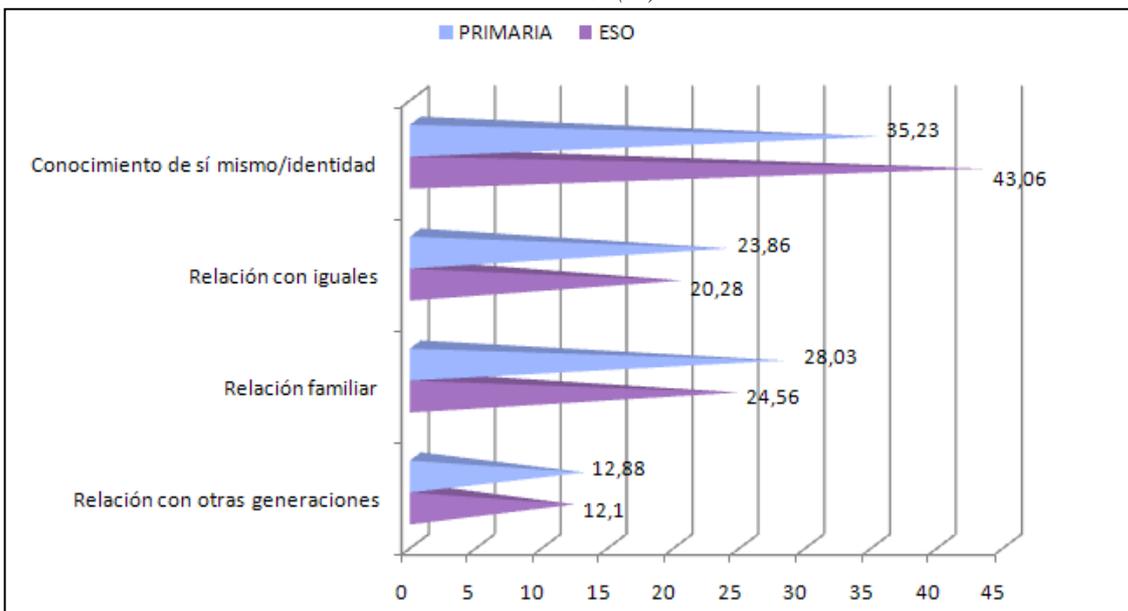
Pero, según la hipótesis de la socialización, el ajuste entre las prioridades valorativas y el medio ambiente socioeconómico no es inmediato, ya que *“existe un desajuste temporal sustancial, dado que los valores básicos propios reflejan en gran medida las condiciones prevalecientes durante los años previos a la madurez”* (Inglehart, 1991:61). En la narrativa también se aprecia este fenómeno, ya que no asigna una prioridad relevante a los valores posmaterialistas, como corresponde a las sociedades industriales avanzadas. Este resultado coincide con las conclusiones de las encuestas de juventud (Fundación Santa María), estudios del CIS y las aplicaciones regionales de EVS en los jóvenes españoles que *“no parecen confirmar la hipótesis de la transición del materialismo al postmaterialismo. De hecho en España se materializa el ideal de seguridad bajo una constelación familista que contrasta abiertamente con los resultados de otras encuestas europeas. La cuestión de la autonomía preocupa menos a los jóvenes españoles”* (Comas, 2003:24).

Aunque carecemos de datos para corroborarlo, también es hipotéticamente plausible considerar el origen generacional de los autores como un factor explicativo de primer orden, ya que la socialización en su infancia pudo desarrollarse en una cultura materialista que priorizaba la satisfacción de necesidades económicas y de seguridad, o bien durante los procesos de cambio hacia la cultura posmaterialista. El efecto cohorte explicaría que las generaciones más jóvenes (lectores) muestren una adhesión mayor a los valores postmaterialistas que las generaciones que les han precedido, *“luego, según esta hipótesis, el post-materialismo debería estar inversamente relacionado con la edad del individuo”* (Inglehart, 1994:126). Esta perspectiva ayuda a entender el proceso de cambio experimentado, pero no explica las diferencias de valores entre integrantes de la misma generación, ni la adhesión al materialismo de los grupos más jóvenes.

3.2. LAS PROBLEMÁTICAS MORALES

El desarrollo de la acción narrativa en los contextos de interacción definidos analíticamente plantea problemáticas significativas de índole moral a los personajes. La lectura despliega ante el lector un abanico de conflictos, de dilemas y de diversos procesos de clarificación en diferentes grados de desarrollo. Si fueran representados en su totalidad, se iniciarían con el surgimiento del conflicto moral y evolucionarían hasta su resolución abarcando una serie de etapas que incluyen el análisis, la deliberación, la evaluación de consecuencias, la elección de guías de valor y su aplicación. Aunque en los libros de lectura individualmente considerados no se describe la secuencia completa, el conjunto del corpus narrativo investigado muestra aspectos fragmentados de la totalidad del itinerario a seguir desde el inicio hasta la resolución del conflicto. La priorización de las etapas se establece según la trama y la relación con la estructura narrativa, pero en la mayoría de los casos, las que han sido obviadas, pueden deducirse en el transcurso de la acción.

Gráfico 31. Distribución de las problemáticas morales por contextos de interacción según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las problemáticas morales, en relación al conjunto de elementos éticos analizados, pone de manifiesto los rasgos básicos que modelan su composición y su mayor relevancia en la ESO (25,66%) con respecto a Primaria (18,11%) (Gráfico 31).

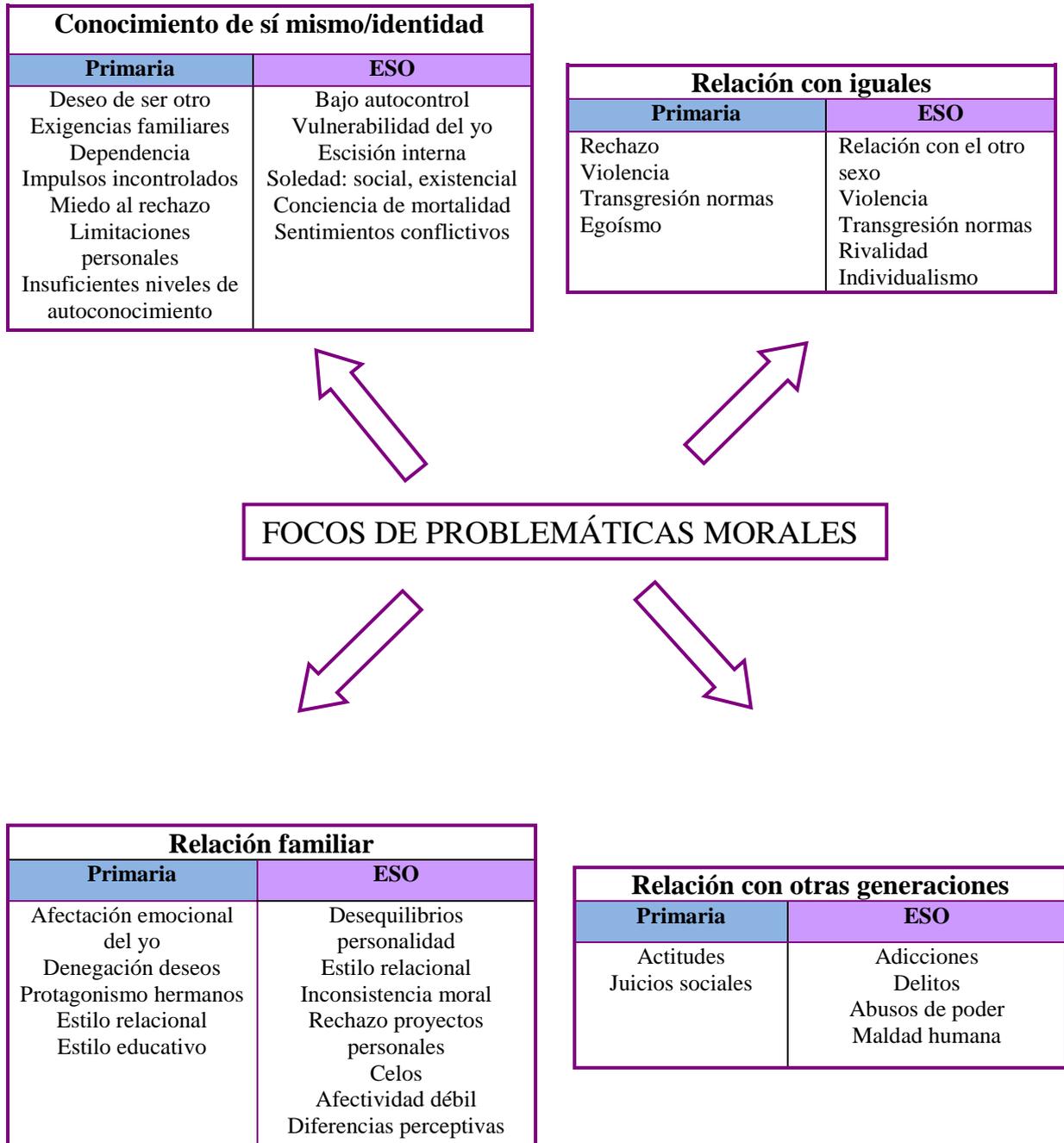
Su presencia se incrementa a medida que aumenta la edad del lector, poseen un fuerte componente psicológico y afectivo con un nivel de implicación moral bajo, y se adscriben principalmente, en los dos niveles educativos, a los contextos de interacción referidos al conocimiento de sí mismo/identidad y a la relación familiar. Las problemáticas morales son un elemento ético de segundo orden en la ESO y de tercer orden en Primaria.

Las situaciones o vivencias problemáticas narradas se presentan como focos iniciales de tensión o de sufrimiento con connotaciones éticas para los personajes. En la mayoría de los casos son desencadenantes de algún cambio consciente en la percepción y/o en la conducta, con la incorporación de nuevos registros, que implican una apreciación valorativa y una vinculación a valores.

Las principales problemáticas detectadas por contextos de interacción muestran su estructuración en torno a núcleos de sentido alrededor de los cuales se organizan los conflictos morales (Gráfico 32). Son problemas comunes en la representación narrativa que viven los personajes de los que se desprenden los rasgos diferenciadores de las controversias de valores o desafíos morales a las que se enfrentan en la vida personal, familiar y social. Ponen de relieve tanto la composición con los diferentes elementos que intervienen, así como su naturaleza y el impacto sobre el sujeto, y sus relaciones.

El planteamiento descriptivo y la resolución de los conflictos implican, en diferentes grados según la edad, la autocomprensión, la fundamentación de las razones y vivencias de los criterios morales, y su puesta en práctica o realización en la vida cotidiana.

Gráfico 32. Las problemáticas morales por contextos de interacción



Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Conocimiento de sí mismo/identidad

La identidad compuesta por autointerpretaciones y definiciones de sí mismo, orienta y proporciona sentido al sujeto, y una comprensión reflexiva del yo desde sus características biográficas. El sentimiento de identidad personal entre sus componentes “*tiene sensación de continuidad biográfica, captada y comunicada a los demás [...] acepta esa integridad como algo valioso, con suficiente aprecio de sí mismo como para sentir que su yo es algo vivo [...] capacidad para llevar adelante una crónica particular [...] presupone aceptación de la realidad de las cosas y de los otros*” (Giddens, 1991:74). Por tanto, consideramos la identidad como la representación del conocimiento de sí mismo que da sentido a la coherencia personal. En la adolescencia, el descubrimiento del yo desligado del mundo, y la capacidad para reflexionar sobre sí mismo y autoanalizarse forman parte del acceso a la madurez.

El conjunto de las situaciones o vivencias problemáticas narradas desde el conocimiento de sí mismo/identidad están relacionadas con la autoimagen, con las dificultades personales para elaborar vivencias y sentimientos originados tanto en la relación con los demás como en la confrontación con la realidad, y en la subjetividad conflictiva y reflexiva. Su desarrollo narrativo ilustra el proceso de maduración y desarrollo de la personalidad caracterizado por la cooperación en lo social y la autonomía en lo moral. Los resultados cuantitativos del total de entradas de contextos de interacción de todas las líneas problemáticas señaladas están integrados en la narrativa infantil y juvenil de un modo diferenciado. El conocimiento de sí mismo, en los dos niveles educativos, es el ámbito en el que se plantean más vivencias problemáticas para el sujeto, tanto cuantitativa como cualitativamente en complejidad temática, que se multiplican progresivamente con la edad y, por tanto, adquieren gran importancia en la ESO.

En Primaria, los conflictos con la autoimagen se manifiestan en el deseo de ser otro, por carecer de la imagen física deseada (exceso de peso, rasgos físicos) o de las cualidades personales que resultan atractivas para ser tenido en cuenta y apreciado por los demás. El deseo de ser aceptado y valorado es muy poderoso. En *Ángel de la guarda, no me des la espalda* (EP 06), se describen este tipo de sentimientos:

“Una vez hasta me abofeteé delante del espejo del cuarto de baño por lo mal que me caía y lo asqueroso que me encontraba a mí mismo” (39).

Los conflictos internos que conlleva el hecho de ser niño adquieren voz propia a través de los personajes, posibilitando el reconocimiento emocional y el resquebrajamiento del modelo idealizado de infancia. Las explosiones de ira, los complejos, las sucesivas pérdidas de control de impulsos que les llevan a portarse mal, a robar, a contar mentiras o a meterse en líos son un obstáculo frecuente para lograr satisfacer las exigencias familiares. La tensión interna provocada por la distancia entre las conductas esperadas y las conductas reales, y la sensación de resultar inalcanzables, se resuelve inicialmente con el ocultamiento. En *Manolito Gafotas* (EP 23) tenemos un ejemplo:

“No quería que mi madre se enterara de que su hijo era mucho peor de lo que ella imaginaba” (92).

El desplazamiento de los personajes por otros mundos sociales ajenos al ámbito familiar, donde afrontan en solitario nuevas vivencias y demandas, relata el complejo proceso de aprendizaje y autoconocimiento que atraviesan. Los principales desajustes, focos de las problemáticas morales relacionadas con la identidad, se manifiestan en varios rasgos de carácter:

a) En la dependencia excesiva de sus iguales, en ocasiones una prolongación de la naturaleza de los vínculos establecidos con los hermanos mayores, que les lleva a actuar en función de los demás o a dejarse arrastrar por el líder del grupo. A estas actitudes se le oponen la valoración positiva de la valentía para decir no y la atención a los propios deseos, como se relata en *Manolito Gafotas* (EP 23):

“Mi abuelo me dijo que yo no tenía que hacer siempre lo que decían mis amigos y que ser valiente no era hacer lo que quisieran los chulitos” (92).

b) En la aparición de impulsos incontrolados que generan acciones inapropiadas (robo, mentiras, invenciones), comportamientos inadecuados y la adopción de conductas alocadas cuyo balance final siempre se salda con unas consecuencias negativas muy superiores a las gratificaciones esperadas.

c) En el miedo al rechazo, en el dolor causado por las críticas y el maltrato originados en las interacciones sociales. Estas situaciones provocan en los personajes unas primeras

respuestas basadas en la tendencia a la soledad, la desconfianza y la negativa a relacionarse, como le ocurre a Loella en *La hija del espantapájaros* (EP 17):

“Estaba aislada había nacido desconfiada y era incapaz de aceptar a nadie sin haber tomado antes precauciones. Quería que la dejaran sola” (79).

En un principio, estas reacciones poseen funciones autodefensivas y proporcionan alivio, pero al cabo de un tiempo se cuestiona su sentido a largo plazo. La añoranza de relaciones interpersonales gratificantes, la toma de conciencia sobre actitudes que implican la huida de una realidad hostil, y el deseo de sentirse a gusto consigo mismo, potencian la superación del aislamiento y la búsqueda de nuevos recursos personales para vencer las dificultades y encontrar el modo de defenderse de las conductas hostiles.

d) En el deseo de ocultar las debilidades de carácter, las limitaciones personales y los problemas por temor a ser el blanco de las burlas de los demás. Estos sentimientos de vulnerabilidad se contrarrestan con la autocrítica, el deseo de ajustarse a las expectativas sociales (ser bueno) para ser querido, y la necesidad de lograr la fortaleza de carácter necesaria para conducirse en la vida, como se plantea Pegasín en *Tres o cuatro manzanas verdes* (EP 50):

“Dice mi padre que me falta carácter. Y puede que sea verdad” (45).

e) En los insuficientes niveles de autoconocimiento que les impide dar sentido a sus conductas y explicar de forma coherente y razonada, ante sí mismos y ante los demás, las motivaciones que impulsan sus actos, en una búsqueda de atribución de significado a los hechos. En *Manolito Gafotas* (EP 23) se hace referencia a esta problemática:

“A veces no sabía por qué hacía las cosas” (103).

La distancia entre lo que hacen y lo que son expresa la vivencia de un sentido de sí mismo insuficiente, productor de unos niveles de confusión, perplejidad y tensión razonables en el proceso de crecimiento personal, pero que, al mismo tiempo, estimula procesos de reflexión y de acceso a nuevas cotas de autoconocimiento.

En la esfera del yo, la representación de sentimientos negativos (tristeza, angustia) está ligada a las consecuencias derivadas de la desobediencia, de la soledad, de disgustar a la familia y de las dificultades de aprendizaje. Los sentimientos positivos actúan como fuentes de bienestar y seguridad personal para el sujeto. Son un conjunto de núcleos trazados con claridad y concreción delimitados por sentimientos, actitudes y

habilidades sociales relacionadas con la vivencia de ser como los demás, de saber hacer las cosas por sí mismo, de aceptar la realidad sin invenciones, de afrontar las tragedias mediante la verbalización y la comunicación, de establecer relaciones de amistad y de demostrar a los demás no sólo una identidad propia (quién es) para ganarse su respeto, sino también una fuerza del yo consistente (cómo es) para defenderse en las situaciones conflictivas (verbales, físicos).

En la ESO, las problemáticas morales relacionadas con el conocimiento de sí mismo/identidad se incrementan significativamente con respecto a Primaria, tanto en importancia numérica como en cuanto a la ampliación temática y al tratamiento narrativo más complejo. El análisis trasluce las directrices generales de las tendencias que configuran, en la ficción para adolescentes, los conflictos psicológicos y existenciales de la esfera del yo. Su trazado está asociado a la pérdida de la infancia, al acceso a una nueva realidad personal ambigua e indefinida caracterizada por grandes cambios físicos y mentales, y al proceso acelerado de construcción de la futura identidad adulta. El armazón de los textos recurre a nuevos recursos para enmarcar la situación sociocognitiva y vital de los personajes, como el incremento de la introspección, la consolidación del pensamiento crítico, la proyección hacia el futuro (deseado, temido), y el interés por descubrir y entender el mundo en el que vive.

La vivencia problemática de la autoimagen tiene raíces diferentes en el universo femenino y masculino. En el caso de las chicas, se origina en la imagen corporal expresada como una derivación del deseo de gustar a los chicos y de sentirse atractivas, parámetros que cuantifican el valor positivo o negativo de gustarse a sí mismas mediante la proyección de la mirada evaluativa del otro sobre su aspecto físico. El examen al que se someten es despiadado y provoca un sentimiento de extrañeza por vivir en un cuerpo inacabado, en el que no acaban de reconocerse debido a los cambios corporales sufridos, como le sucede a la protagonista en *Campos de fresas* (ESO 26):

“El espejo le devolvió su imagen, a mitad de camino de ninguna parte. Al menos así es como se sentía. Demasiado joven para ser mujer, demasiado mujer para ser joven” (124).

En el caso de los chicos, el foco problemático principal se origina en la personalidad, en la toma de conciencia sobre la pervivencia de ciertos rasgos infantiles de carácter que

emergen en situaciones inesperadas produciendo desconcierto, vergüenza y un fuerte sentimiento de inadecuación por la incompetencia para estar a la altura de los demás.

El yo conocido, heredado de la infancia, insuficiente e incómodo, y el yo emergente adquirido en la adolescencia, inacabado y desconcertante, mantienen una convivencia difícil en la interacción con la realidad. El resultado de los desajustes surgidos de la participación e implicación en experiencias cada vez más complejas es la vivencia de sentimientos problemáticos, múltiples e interrelacionados, cuyas fuentes principales remiten a un conjunto de áreas generadoras de tensiones y conflictos para el yo durante la transición de la adolescencia hacia al mundo adulto.

En los textos investigados, las construcciones literarias más frecuentes y representativas, expresión de las problemáticas morales relacionadas con el conocimiento de sí mismo/identidad, contiene unos modelos narrativos cuya estructuración de la experiencia narrativa del conflicto se basa en las siguientes características:

a) La escasez de mecanismos de autocontrol para favorecer las acciones adecuadas, para frenar las conductas desorganizadas e irresponsables o aplicar recursos de manera realista a las tareas académicas; el exceso de complacencia que antepone los deseos y necesidades de los demás a las propias; el miedo a decir la verdad; el descuido de sus intereses (dinero, cosas), y el consumo incontrolado de drogas y alcohol. En *Rebeldes* (ESO 08) tenemos una muestra:

“Siempre se colocaba antes de una pelea. Antes de cualquier otra cosa también, si me paro a pensarlo. Sacudí la cabeza. Era incapaz de ver el día en que yo tuviera que sacar las fuerzas de una lata de cerveza [...] Ya había visto bastante de lo que hace la bebida en casa de Johnny” (147).

b) La vulnerabilidad y la debilidad del yo provocadas por los altibajos emocionales incontrolados; por las inseguridades, miedos y otras emociones negativas propias de estados anímicos abismales que fluctúan entre sensaciones extremas (angustia, euforia); la ambivalencia y las contradicciones experimentadas en las relaciones y sentimientos, cuyos mecanismos de regulación o de superación son un auténtico misterio para la mayoría de los personajes, como le sucede a la protagonista en *Así es la vida, Carlota* (ESO 09):

“A veces ni yo misma soy capaz de entenderme. Un rato antes, en el autobús, era la misma imagen de la tristeza, y en cambio, ahora me moría de risa sin poder evitarlo” (ESO 09).

Estos torbellinos emocionales cuestionan la seguridad personal básica. Mientras se restaura el equilibrio tratan de ocultarse tras la práctica del arte del disimulo, ya que desarrollan un fuerte sentimiento de vergüenza que les impide mostrar los estados anímicos, las debilidades, los problemas y la verdadera realidad interior en la que viven por miedo a decepcionar a los demás, ya sean adultos de confianza (padres) o iguales.

c) La vivencia periódica de un sentimiento de escisión interna provocada por la coexistencia de tendencias ambivalentes y contradictorias surgidas de las cuestiones vitales importantes (sexo, violencia, proyectos personales, status) que paraliza temporalmente la voluntad y merma la autoconfianza.

d) El nivel de comprensión insuficiente para responder acertadamente a las demandas del binomio yo-mundo, tanto en los asuntos básicos de la vida cotidiana como en otros más complejos. Esta falta de conocimiento vital necesaria para en la construcción de un proyecto vital presente y futuro se hace patente cuando no son dueños de sus actos ni de sus sentimientos, cuando no saben lo que quieren, cuando se equivocan en sus apreciaciones sobre la realidad o tienen dificultades para planificar la vida en términos realistas, como expresa Héctor en *Un cero a la izquierda* (ESO 11):

“¿Cómo contarle que, de buenas a primeras, se encontraba con que no sabía quién era, ni por qué hacía lo que hacía, ni por qué vivía como vivía? Se odió a sí mismo, pensó que toda la culpa era suya, porque no sabía ir por el mundo nunca se enteraba de nada” (154).

El desarrollo del autoconocimiento como fuente de un saber sobre lo que se siente, se piensa, se aprecia o interesa es uno de los rasgos constituyentes del juicio moral.

e) La soledad relacional no deseada, basada en las dificultades personales para relacionarse con los otros y para superar las barreras autoprotectoras levantadas por la timidez, el retraimiento y la desconfianza ante las intenciones ocultas de los demás que generan rechazo y aislamiento. El sentimiento de soledad también fluye paralelamente al descubrimiento del yo y a la aparición de una nueva subjetividad.

f) La soledad existencial, asociada a la ausencia de personas de confianza y a la profunda sensación de abandono, percibida no como el resultado de una realidad transitoria, sino definitiva e insalvable en la vida. Está relacionada con las fuentes

principales de la seguridad ontológica, puesto que “*la confianza en los otros [...] y en las actividades del adulto está en el origen de la experiencia de un mundo externo estable y de un sentido coherente de la identidad del yo. Se trata de una fe en la fiabilidad e integridad de los demás*” (Giddens, 1991:71). En *Intercambio con un inglés* (ESO 19), uno de los personajes encarna este sentimiento:

“Jasper pensaba que Mary ya no le quería [...]. Y que nosotros tampoco le íbamos a querer ya [...]. Se montaría en un tren de los rápidos [...] Si te tiras de un tren de esos, ponía en la nota, te matas garantizado, en un momento [...]. Sólo pretendía llamar la atención sobre lo mucho que estaba sufriendo” (131).

g) La toma de conciencia sobre la fragilidad de la vida y la existencia de la muerte que se inicia con el fallecimiento de seres queridos (padres, amigos). El proceso de elaboración de sentido de la pérdida realiza un largo y doloroso recorrido emocional, desde los fuertes sentimientos de angustia y de negación iniciales hasta el resurgimiento de la confianza vital y la recuperación de las riendas de la vida.

En el ámbito del conocimiento de sí mismo/identidad, las principales fuentes de sentimientos conflictivos (angustia, tristeza, culpabilidad) en la ESO provienen de los conflictos familiares, fundamentalmente del proceso de separación de los padres, del temor a los cambios y a la pérdida de la protección de la familia; de la relación con el otro sexo por el desconocimiento y el miedo al sufrimiento emocional; de la relación consigo mismo, por un sentimiento de carencia de cualidades personales básicas, y de la deficiente comprensión del yo, de los demás y del mundo imprescindible para la resolución satisfactoria de los retos que plantea la realidad.

La expansión del yo, con el acceso a nuevas relaciones y posibilidades de llegar a ser, suele provocar esta sensación de insuficiencia, que es “*un producto colateral de la colonización del yo y de la presencia de espectros sociales; pues al incorporar a otros dentro de nuestro ser, se amplía la gama de lo que consideramos ‘bueno’, ‘correcto’, o ‘ejemplar’*” (Gergen, 1991:109).

Paralelamente, junto a estas vivencias insatisfactorias y dolorosas, surgen nuevas oportunidades de contribuir al fortalecimiento del yo y al desarrollo de la identidad, gracias a la participación en experiencias gratificantes y exitosas en las que asumen riesgos por iniciativa propia, se involucran en aventuras que escapan al conocimiento y

al control de los adultos, resuelven sus problemas con entereza y autonomía, van contracorriente sin traicionarse a sí mismos y se ganan el respeto de los demás.

Las interacciones problemáticas con la realidad engendran un proceso de reflexión íntimo, solitario y difícil, y de comparación permanente, en el que van obteniendo referencias y modelos para medirse, para establecer sus límites, conocer sus posibilidades y reajustar su identidad. La elaboración de las nuevas experiencias se realiza desde un yo real que vive a caballo entre el desconcierto y la conquista de nuevas cotas de comprensión y de sentido de sí mismo, y desde “*el yo posible, las múltiples consideraciones que hace la gente acerca de lo que puede, o quiere, o teme, llegar a ser*” (Gergen, 1991:105).

Las problemáticas planteadas en el ámbito del conocimiento de sí mismo/identidad expresan a pequeña y mediana escala, como antesala de la edad adulta, los retos inherentes a los rasgos básicos que componen la identidad moderna: su carácter abierto, diferenciado, especulativo y con la preeminencia del individuo.

La participación en nuevos contextos de interacción, organizados con diferentes principios, contrasta con los contenidos del sí mismo e identidad propia adquiridos en la socialización primaria y secundaria. El acceso a nuevos modelos, el análisis crítico y la relativización favorecen la integración de nuevas capacidades y de nuevos criterios éticos a la identidad.

3.2.2. *Relación con iguales*

La relación con iguales tiene lugar en grupos significativos de interacción primaria caracterizados por relaciones afectivas intensas, un sentido de pertenencia y un código normativo establecido, y en grupos secundarios, con los que establecen relaciones en el ámbito escolar o en entornos de ocio. Desde la perspectiva del desarrollo moral, a partir de los diez años, la dependencia con respecto a los adultos disminuye en favor de una mayor autonomía y de una sustitución creciente de los padres por su grupo de pares. La integración en grupos significativos proporciona una base consistente para lidiar con los sentimientos de desvalimiento y confusión que comienzan a experimentar. Pero, la relación con iguales tampoco está exenta de vivencias problemáticas, ya que “*el*

problema de los otros no es una cuestión de saber cómo el individuo pasa de la certeza de sus propias experiencias íntimas al otro susceptible de ser conocido. Más bien atañe a las vinculaciones inherentes entre el aprendizaje de las características de los demás y los otros ejes principales de la seguridad ontológica” (Giddens, 1991:71).

En los datos obtenidos se aprecia que este ámbito de interacción representa un foco de menor entidad en las tensiones morales vividas en la ficción por los personajes infantiles y adolescentes al ocupar una posición de tercer orden en el conjunto de las problemáticas analizadas, tanto en Primaria como en la ESO.

En Primaria, el marco problemático de la relación con iguales se nutre narrativamente de cinco núcleos que dan lugar, sistemáticamente, a interacciones conflictivas: el rechazo, la violencia, la envidia, la trasgresión de normas y el egoísmo. El papel desempeñado por cada uno de ellos en la representación de las actitudes y conductas problemáticas que afectan negativamente al desarrollo de vínculos afectivos con los otros, es muy heterogéneo y se aborda en secuencias de causa efecto.

El núcleo principal de los conflictos de relación está tejido por el rechazo, y afecta directamente al yo social, es decir a la imagen proyectada a los demás que busca la aceptación y el reconocimiento. El origen narrativo del rechazo se origina fundamentalmente porque el sujeto no da el perfil con respecto al grado de homogeneidad exigido por el grupo, ya sea por:

a) El exceso de cualidades positivas, que al poner en evidencia la inferioridad de resultados de los demás desencadena mecanismos de castigo para compensar los daños sufridos en la autoestima, como le sucede a Hermione en *Harry Potter y la piedra filosofal* (EP 41):

“No es raro que nadie la aguante, todo lo hace bien. Es una pesadilla” (145).

b) La carencia de cualidades requeridas respecto al atractivo físico (exceso de peso, aspecto), al carácter (llorón, cobardica), a las habilidades deportivas (mal jugador, perdedor), a la forma de vestir, o a la forma de hablar (acento). En *La abuela* (EP 18), el protagonista se duele del trato que recibe de sus compañeros:

“Los niños se burlaban de él, decían que hablaba como un extranjero. Yo no soy ningún turco, decía Karli” (19).

Las diferencias relevantes del sujeto con respecto a la imagen media observada por el grupo llaman la atención y, en bastantes ocasiones, se convierten en el objetivo de la hostilidad grupal. El rechazo se manifiesta en forma de insultos, burlas, desvalorización, aislamiento, culpabilización y desprecio. Los personajes rechazados evolucionan desde una posición de inferioridad hacia una posición de reconocimiento y aceptación. En el proceso intervienen dos factores: el afán de superación de las víctimas, puesto a prueba en sucesivas situaciones en las que demuestran su valía personal, y la toma de conciencia de los acosadores, ya sea por iniciativa propia o por mediación de un igual o un adulto, que les ayudan a percibir sus propias imperfecciones y el trato injusto al que someten a los otros.

El segundo foco problemático lo constituye la utilización de la violencia física, por parte de los personajes masculinos, como recurso recurrente para la resolución de las discrepancias y de los problemas de convivencia originados por celos, rivalidades o abusos de poder. Las peleas, golpes y puñetazos son exhibiciones de fuerza, en algunos casos se presentan como respuestas casi instintivas, pero en otros los personajes se ven abocados irremediabilmente a partirse la cara para mantener su imagen ante los demás. En cualquiera de los contextos planteados, el uso de la violencia física se salda con consecuencias negativas para todos los implicados.

La envidia experimentada ante iguales poseedores de cualidades, prestigio, popularidad u oportunidades anheladas secretamente para sí mismo, activa sentimientos y conductas hostiles que buscan contrarrestar el efecto emocional o psicológico y devaluar el valor del otro mediante el empleo de bromas pesadas, humillaciones públicas o el distanciamiento afectivo, como se describe en *Harry Potter y el cáliz de fuego* (EP 44):

“Siempre eres tú el que acapara la atención [...]. Sé que no es culpa tuya [...] pero el caso es que Ron tiene en casa todos esos hermanos con los que competir y tú eres su mejor amigo, y eres famoso. Cuando te ven a ti, nadie se fija en él, y lo aguanta, nunca se queja. Pero supongo que esto ha sido la gota que colma el vaso” (259).

Finalmente, la trasgresión de las normas (trampas en el juego, pequeños robos) y las actitudes egoístas que ignoran las necesidades y deseos de los demás, figuran como causas menores en la recreación de las problemáticas morales. En los desenlaces

narrativos se evidencian el valor del sentido de la amistad, de la justicia y de la solidaridad en las relaciones con los demás.

En la ESO, las problemáticas morales esbozadas en la relación con iguales disminuyen con respecto a Primaria. La presencia del grupo es muy fuerte y la mayoría de los personajes cuenta con una red de apoyo afectivo formada por uno o por varios amigos. Las problemáticas morales se plantean tanto en el seno de los grupos primarios, con relaciones afectivas intensas, como en los grupos secundarios donde la implicación emocional es menor. Los ejes que articulan los conflictos representados en las interacciones sociales son, por orden de importancia, la relación con el otro sexo, el uso de la violencia, la trasgresión de las normas, la rivalidad y el individualismo.

La relación con el otro sexo explora los aspectos conflictivos de las relaciones afectivas y las sucesivas dificultades que atraviesan para afrontar los nuevos sentimientos, para recolocarse en relación al otro y para encajar en la vida social una relación sentimental que trastoca las prioridades afectivas establecidas previamente. Las fuentes de malestar y de tensión proceden de un espectro bastante amplio que incluye la pervivencia de sentimientos ambivalentes de amor y de odio; el difícil equilibrio entre secundar a la pareja y mantener ideas propias; la menor dedicación a las amistades y su consiguiente sentimiento de abandono; la utilización de la presión y del chantaje emocional para lograr los deseos; el miedo a decir la verdad para no herir los sentimientos del otro; la superación de la ruptura y de los celos posteriores ante nuevas relaciones, y el impacto de la rivalidad amorosa en la amistad, como sucede en *Intercambio con un inglés* (ESO 19):

“Mi hermana lo estaba pasando mal aquellos días, porque se había peleado con su amiga Irene [...] la causa de la pelea se llamaba Sebastián, un chaval de 3º B. Las dos, mi hermana e Irene se pirran por él” (31).

La constatación de que la relación con el otro sexo resulta difícil provoca un desánimo inicial al que se añade la inexperiencia y el miedo ante situaciones desconocidas que alteran la estabilidad personal y vital, ya que “*el miedo a la novedad supone, ante todo, la pérdida del amparo de las rutinas. Es un temor al cambio y al imprevisto*” (Marina, 2006:117). Pero, la curiosidad y la necesidad de vivir y compartir los sentimientos afectivos facilita la exploración expectante y la comprensión, llena de altibajos, del espacio relacional que surge entre los sexos. Sin embargo, no aparece en

los textos analizados ninguna referencia explícita a los impulsos eróticos que forman parte de las relaciones.

La representación narrativa de la violencia en las relaciones entre iguales refleja, en diferentes contextos, su utilización como recurso agresivo-defensivo en los enfrentamientos entre pandillas por el control del espacio, su relevancia en el mantenimiento del estatus y su percepción como indicador de valentía y virilidad. La participación en actos violentos, unas veces por decisión personal, otras por un sentimiento de lealtad hacia alguien o hacia el grupo, acaba enfrentando a los personajes a las consecuencias incontrolables e irreversibles que generan las conductas violentas. Esta experiencia, como testigo directo o como implicado, facilita la observación distanciada y, por tanto, la adquisición de nuevas perspectivas para enfocar la realidad, el yo y los otros. Bajo la luz de la violencia y de otras pautas agresivas de acción que llevan asociadas se cuestionan los presupuestos de algunas relaciones, y determinados estilos de vida basados en tendencias autodestructivas, como sucede en *Un cero a la izquierda* (ESO 11):

“De pronto, Nobau se vuelve y nos ve y, riendo invita a Héctor a participar en la paliza. Ven, Héctor, aquí tenemos una fiestecita privada” dijo. La coca le salía por los ojos [...]. ¿Era un amigo? ¿Cómo podía ser su amigo y estar pegándole una paliza brutal a un individuo?” (152).

La trasgresión de las normas (éticas, de convivencia) responde, fundamentalmente, a la necesidad de descargar la frustración. Aparece representada como válvula de escape y mecanismo compensatorio, tanto en personajes que se sienten maltratados por la vida con pocas esperanzas de mejorar su destino, como en otros que poseen un elevado nivel socioeconómico. En *El guardián entre el centeno* (ESO 23) Holden describe esta situación:

“Muchos de los chicos eran de familias de mucho dinero, pero aún así era una cueva de ladrones” (13).

Las conductas delictivas se basan en robos a pequeña escala que proporcionan satisfacción inmediata, sensación de poder frente al sistema y de seguridad íntima al saberse dueños de recursos personales que pueden ser activados para proveer necesidades o caprichos sin disponer de medios económicos. Pero, también añaden una dosis importante de gratificación del ego obtenida del desafío a la legalidad. Suponen una especie de pruebas de valor que dan la medida de la capacidad personal para rebasar

los límites, en caso necesario y, al mismo tiempo, son acciones que calman la ansiedad generada por los sentimientos de soledad y desvalimiento. Junto a este planteamiento narrativo, el robo también se representa en el mundo de los adultos, en forma de estafa encubierta, vinculado a decisiones profesionales que persiguen el afán de riqueza y la obtención de beneficios rápidos a costa de los demás.

La rivalidad problemática emerge espoleada por los éxitos que obtienen los demás (escolares, deportivos, sociales) en forma de envidia, celos y mentiras. Pero también se expresa en forma de humillación o ridiculización pública con el fin de desacreditar al rival y lograr así, por comparación inmediata, el reconocimiento de una superioridad imposible de alcanzar por otras vías. Es una estrategia empleada por el impostor que no suele pasar desapercibida, como se relata en *El manuscrito godo* (ESO 28):

“Yo creo que lo dijo a mala intención, para demostrar que era superior a mí”
(92).

El individualismo, como expresión descompensada del yo frente al tú, descubre conductas ancladas en el narcisismo que desvirtúan la naturaleza de la amistad; actitudes arrogantes y de superioridad que dificultan las relaciones igualitarias basadas en el respeto, y actitudes egoístas que excluyen al otro. En *El capitán Alatriste* (ESO 21) tenemos un ejemplo muy claro:

“Nunca sabes de qué lado está hasta que compruebas que sólo está del tuyo propio” (42).

En la ESO, la subjetividad de los personajes crea un nivel de conciencia (saber y sentir) vivenciado en los procesos reflexivos y autocríticos surgidos de las experiencias narrativas. Además, perfila una visión ética de las relaciones basada en la amistad, la lealtad y la justicia, en consonancia con el nivel de la acción en el espacio narrativo definido por los participantes, las motivaciones y los fines.

3.2.3. *Relación familiar*

El ámbito familiar, en el mundo narrativo, es un escenario significativo en la representación de las problemáticas morales porque engloba la vivencia de los procesos relacionales entre sus miembros y las fuentes de tensión y estrés en la convivencia. En

la interacción familiar, “*los padres e hijos se definen mutuamente como otros significativos, es decir, personas con quienes se mantiene un vínculo afectivo y a cuyas expectativas se les asigna una especial importancia. Para los hijos, los padres tienen un estatus especial debido a su control de los recursos (físicos, afectivos, información). Para los padres, los hijos se definen como ‘otros significativos’ porque su presencia altera numerosas experiencias vitales y añaden una nueva dimensión a sus autoconceptos*” (Gracia y Musitu, 2000:102).

En el corpus narrativo, la familia se presenta en la mayoría de los casos como el soporte material, afectivo y económico hasta la emancipación de los hijos. Su papel es fundamental en la futura competencia emocional de los hijos, ya que “*la vivencia de una relación afectiva sólida en la infancia está asociada a una alta probabilidad de crear relaciones saludables con los demás en la edad adulta*” (Punset, 2008, 36). Aparecen representadas las diversas tipologías familiares presentes en la sociedad actual: familia nuclear, monoparental, reconstituida, y diferentes niveles de estatus socioeconómico: bajo, medio y alto. El modelo de familia democrática es predominante, aunque también tienen una representación narrativa escasa la familia autoritaria y la permisiva.

Como ámbito problemático ocupa un segundo lugar en orden de importancia, por detrás del conocimiento de sí mismo, un resultado esperado si consideramos que “*la familia es el grupo humano por excelencia en el que con más facilidad pueden darse situaciones conflictivas, porque sus miembros pertenecen a diferentes generaciones, tienen metas y valores distintos y deben someterse a unas normas básicas de convivencia y entendimiento. Y además, su percepción de la realidad no es la misma*” (Villa, 2007:137). Los aspectos problemáticos planteados representan el conflicto como un elemento clave de la dinámica familiar, exploran las causas que intervienen y sus manifestaciones en la vida familiar en forma de conductas inestables, irresponsables, violentas y de confrontación.

Curiosamente, desde el punto de vista narrativo, las problemáticas morales en el ámbito familiar no se incrementan con la edad. Los datos revelan que tienen mayor presencia en Primaria (28,03%) que en la ESO (24,56%), probablemente porque hasta el fin de la adolescencia la dependencia afectiva de la familia es muy fuerte y la mayoría de las experiencias y de las actividades personales se desarrollan o se comparten en el

núcleo familiar. En ambos niveles, a la familia se le demanda amor, estabilidad emocional, protección, una atmósfera de seguridad y aceptación para desarrollarse como persona y desenvolverse en la vida social.

En Primaria, el conjunto de los conflictos que articulan las dimensiones problemáticas en la relación familiar se cimienta en dos niveles perceptivo-comunicativos procedentes de la subjetividad de los personajes, que coexisten en el planteamiento del discurso narrativo: el nivel de afectación emocional del yo provocado por la dinámica familiar y el nivel de valoración crítica del yo aplicado al estilo educativo de los padres.

1) El nivel de afectación emocional del yo provocado por la dinámica familiar, expresa el impacto psicológico (malestar, angustia, disconformidad, ira) que tiene sobre los hijos la difícil conciliación entre las diversas necesidades, obligaciones, intereses, perspectivas y sensibilidades presentes en la convivencia familiar. Este nivel narra, fundamentalmente, cómo se sienten los personajes durante el proceso de maduración para aceptar la autoridad ejercida por unos padres que han dejado de ser perfectos e incuestionables, que no responden a las expectativas de lo que deberían hacer, e incluso toman decisiones contraproducentes para el bienestar y la felicidad de sus hijos. Estos sentimientos causantes del sufrimiento emocional, con sus consiguientes derivaciones morales, pueden ser agrupados en tres áreas principales:

a) Los deseos denegados por los padres. Son generadores de incompreensión y malestar cuando no se entienden o no se comparten las razones que motivan la negativa, no se percibe la importancia que tiene para sus hijos, o se descartan impositivamente sin escucharles ni dar explicaciones. Entre los deseos insatisfechos más relevantes figuran el tener hermanos, adoptar mascotas, liberarse del exceso de obligaciones, poder hacer lo que quieren, compartir más tiempo con los padres excesivamente dedicados al trabajo y llevar una existencia estable. En *Julia y el halcón maltés* (ESO 49), los personajes expresan sus pretensiones abiertamente:

“No estaban dispuestos a aceptar más cambios en su vida y mucho menos en su entorno familiar” (139).

b) El protagonismo de los hermanos. Si recae sobre el menor provoca celos o malestar en el mayor, “síndrome del príncipe destronado”, porque al acaparar la atención de los adultos, éstos rebajan considerablemente su dosis de reconocimiento y

apoyo. En *Ángel de la guarda, no me des la espalda* (EP 06), el personaje se resiente de esta actitud paterna:

“Yo no existía [...] y nuestros padres eran más suyos que míos” (77).

Cuando recae sobre el mayor, el menor no sólo siente la presión de sus logros, de las expectativas proyectadas sobre él y el temor a defraudar, sino también las dificultades para diferenciarse e individualizarse en un entramado familiar formado por sujetos dotados de fuerte personalidad. En *Julia y el halcón maltés* (EP 49) se recrea esta situación:

“Jorge se había convertido en un auténtico líder e intentaba que todo el mundo girara a su alrededor. Javier mucho más introvertido, se mantenía en un discreto segundo plano, plegándose siempre a los deseos y estados de ánimo de su hermano” (139).

c) El estilo relacional, muestra a través del impacto emocional y del grado de malestar de los hijos en la relación, la desaprobación de ciertas conductas adoptadas por los padres en el seno familiar como son: el incumplimiento de las promesas realizadas, la comunicación de bajo nivel, los mensajes descalificadores o hirientes, la falta de consideración hacia sus opiniones o capacidades, la comparación frecuente con el padre como modelo de ser inalcanzable, la utilización de la violencia física (palizas, tortas, golpes) como método de castigo y la falta de afectividad en la relación familiar. Son un conjunto de situaciones descriptoras del tipo de padres que carecen de empatía, cualidad básica de la convivencia, y que tienen dificultades para reconocer y atender los sentimientos de sus hijos. En *Los embrollos de Beny* (EP 48) observamos este rasgo:

“Su padre [...] era bastante seco en su trato con Beny en la mayoría de los casos” (103).

2) El nivel de valoración crítica del yo aplicado al estilo educativo se realiza desde una doble vertiente: desde los padres y desde los hijos. La voz narrativa procedente de los padres aglutina una muestra de sus principales preocupaciones y desvelos como son: el esfuerzo para obtener los ingresos económicos que necesita la familia; los sentimientos contradictorios de alegría-enojo vividos con los primeros actos de independencia personal de los hijos; las fuertes contradicciones entre la permisividad y la responsabilidad, los temores e inseguridades que experimentan en la complicada tarea de educarles, y las sensaciones de soledad, inseguridad y vulnerabilidad en el desempeño del rol generados por los múltiples desafíos que aparecen durante el proceso

madurativo de los hijos. Es una variante y una prolongación más, en el ámbito familiar, del “*ethos contemporáneo de la elección personal, la autonomía y la autorrealización lo que nos hace a todos libres para expresar nuestra identidad, valores, personalidad y estilo de vida y lo que nos obliga a elegir entre ellas*” (Hakim, 2005:9). En *Julia y el halcón maltés* (EP 49), el narrador comunica este tipo de dudas internas de los padres:

“No era la primera vez que ambos se habían preguntado si no estarían equivocados con la educación que daban a su hija” (146).

La voz narrativa procedente de los hijos expresa una visión crítica y una percepción de disonancia normativa cuando la conducta de los padres no es concordante con las cualidades esperadas en una buena práctica educativa, provocando un efecto desalentador en el crecimiento personal. La valoración crítica del sistema representacional de la familia negativa o patógena denuncia un conjunto de actitudes perniciosas para equilibrio emocional de los hijos que son un reflejo de algunos aspectos problemáticos a los que debe hacer frente: la conciliación de la vida familiar y la vida laboral, la gestión de conflictos, las habilidades comunicacionales y la vivencia de la afectividad.

Las principales críticas se refieren al abandono afectivo y a las escasas muestras de amor, aportaciones fundamentales de la familia porque “*el tiempo y el interés que se le dedica es un modo de evidenciarle su sentimiento de propio valor. Es el amor/poder que tranquiliza y ayuda a dominar impulsos, a elaborar el superyo necesario para el autocontrol y la socialización del adulto*” (Gervilla, 2008:29); a la angustia generada por las broncas y discusiones periódicas entre los padres, agudizadas en los procesos de separación y divorcio; al escaso tiempo dedicado al cuidado diario; a la falta de comunicación profunda y confiada; al desconocimiento de la forma de ser y sentir de los hijos por falta de interés e implicación en sus vidas, y a la provisión exagerada de bienes materiales que encubre/compensa una insuficiente entrega personal, como sucede en *La leyenda de Boni Martin* (EP 37):

“Le compraban todo lo que quería [...]. Le faltaba lo más importante, tener un padre en casa” (25).

La expresión literaria de las dimensiones problemáticas de la familia muestra que “*se ha pasado del niño protegido por el adulto, muy ligado y relacionado con la familia y la comunidad más cercana, al niño solitario, marginado, lejos de los adultos y con*

frecuencia, afectado por situaciones familiares anómalas e, incluso, rozando los límites de ‘víctima familiar’” (Gómez del Manzano, 1987:64).

En la ESO, las problemáticas planteadas reconocen, de forma latente o manifiesta, el papel que juega la figura materna en la cohesión de la familia y las dificultades que entraña la adaptación de sus miembros a los cambios operados en el sistema familiar por separación, divorcio, traslados u otras contingencias, como se relata en *Así es la vida, Carlota* (ESO 09):

“No hablábamos ni hacíamos nada. Era como si de repente, sin mamá, hubiéramos perdido la capacidad de hacer cosas [...]. También la casa iba deteriorándose poco a poco” (95).

La subjetividad de los protagonistas, afirmada por el proceso de construcción de una identidad propia distanciada de la visión de los padres, somete el canon de familia y los roles parentales a una profunda revisión, muy crítica con los significados no compartidos, y con las pautas de conducta y de relación que no se corresponden con el sentido esperado. La voz narrativa de los personajes observa el entorno familiar, mantiene una distancia crítica para intentar elaborar juicios propios sobre las conductas y captar los hechos desde una perspectiva personal. Expresa de forma categórica unas opiniones que evolucionan en función de las situaciones problemáticas vividas y del modo de resolución de los conflictos.

La aplicación del paradigma de familia sobre la realidad, concebido como el conjunto de significados compartidos, provoca resultados divergentes. En este contexto interpretativo, el conflicto familiar adquiere las características de “*una situación de enfrentamiento interpersonal, en donde cada persona trata de mantener su punto de vista, su conducta o sus intereses, ante la oposición de alguna de las otras. El conflicto también conlleva tensión y además angustia, sentimientos de impotencia, depresión, rencor, rabia y hasta hostilidad latente o manifiesta*” (Gimeno, 1999:218).

Las problemáticas familiares observadas en el corpus narrativo son una proyección de las imágenes incómodas y dolorosas que capta el adolescente con capacidad para interpretar y evaluar por sí mismo la calidad de las interacciones en dos áreas relacionales: entre padres e hijos y entre hermanos. El análisis crítico de la interacción padres-hijos describe la diversificación de la insatisfacción con respecto a las expectativas parentales provocada por cuatro factores diferenciales:

a) los aspectos desequilibrados de la personalidad de las figuras paternas que perjudican o deterioran la convivencia familiar y a sí mismos. Son rasgos de carácter asociados a la inmadurez o al egocentrismo que buscan el reconocimiento permanente de los hijos y el exceso de protagonismo impropios de un adulto; a las conductas adictivas como el alcoholismo y a la pérdida de control; a los estados de ánimo depresivos o estresados derivados de las dificultades económicas (paro, deudas, pérdidas) que revierten en los hijos o les aíslan del resto de la familia; a la irresponsabilidad y al abandono, y a la pasividad de las víctimas de la violencia doméstica y los malos tratos. En *La estrella de la mañana* (ESO 25), el protagonista recrimina a su madre e intenta salvarla:

“¿Hasta cuándo vas a aguantar mamá? [...]. No es malo, es sólo [...]. Bueno, la edad, los problemas [...]. Despierta mamá ¿alguna vez ha sido mejor? [...] se comporta como un cerdo. No puedes seguir así” (37).

“¿Por qué todas las mujeres maltratadas calláis y calláis, aguantando lo que os echen? ¿Por qué no decís basta?” (62).

Desde una perspectiva sociológica, estos rasgos problemáticos de los personajes sirven para caracterizar no sólo la falta de adecuación entre las expectativas de los hijos conferidas al rol paterno/materno y el desempeño insatisfactorio y contradictorio del rol, sino también para introducir en el escenario familiar particularidades sociológicas de la realidad actual.

b) El estilo relacional inadecuado, pone de manifiesto la falta de cohesión y apoyo consistente dentro de un clima familiar caracterizado por bajos niveles de presencia, contacto y comunicación, en el que se convive sin compartir experiencia vital. Se manifiesta en la crítica y la desaprobación que realizan los personajes sobre un conjunto de actitudes que sin llegar a ser dominantes, siguen emergiendo narrativamente en la dinámica de las familias de la ficción.

Estas actitudes pueden ser agrupadas en cuatro estilos educativos y relacionales: *autoritario*, expresado en forma de agresiones verbales (insultos), violencia física (bofetadas), descalificaciones personales, falta de reconocimiento e imposiciones; *sobreprotector*, basado en la percepción de los hijos como seres inmaduros e infantiles a los que no se permite decidir por sí mismos ni se consulta, en un proceso permanente de toma de decisiones unilateral; *indiferente*, palpable en la ausencia diaria de los padres, en el exceso de trabajo, en la sensación de ser una molestia en sus vidas, en la falta de

interés por lo que hacen sus hijos y en la soledad que sienten cuando llegan a casa; *negligente*, en forma de despreocupación, de ausencia de normas, exceso de permisividad y falta de límites. En *Rebeldes* (ESO 08), Ponyboy es plenamente consciente del estilo educativo:

“Lo habían mimado hasta pudrirlo [...] los padres siempre cedieron ante él. Intentó conseguir siempre que alguien le dijera ‘no’, pero no fue capaz. Nadie lo hizo. Conseguir que alguien dispusiera la ley, fijase los límites, le diera algo sólido en qué apoyarse” (127).

c) La inconsistencia moral, revela el desconcierto y la desaprobación de las conductas de los padres al descubrir una distancia inaceptable entre lo que dicen y lo que hacen, ya sea dejándose llevar por las actuaciones de la mayoría aunque contradigan sus principios, adoptando actitudes sexistas en el ámbito doméstico que encomiendan tareas de limpieza y similares sólo a las chicas, o transgrediendo la ley para obtener beneficios económicos rápidos (estafas, secuestro) implicando a sus hijos, como ocurre en *El cuarto de las ratas* (ESO 06):

“Pero ¿cómo una persona puede utilizar a su propio hijo, con siete años recién cumplidos, para algo tan repugnante?” (99).

d) El rechazo de los proyectos o sueños de los hijos que chocan con las expectativas de los padres o suponen la ruptura de la tradición familiar. El tratamiento narrativo describe la naturaleza de los sentimientos generados en los hijos: por un lado, sentimientos ambivalentes de cariño y rencor, alimentados por la tensión antagónica de obedecer a los padres y ser fiel a sí mismo. Por otro lado, surgen sentimientos de culpabilidad cuyo origen se relaciona con una postura autodefensiva basada en el engaño al ocultarles sus verdaderas intenciones. Cuando finalmente se produce la confrontación, la estructura de poder de la familia queda seriamente afectada. La oposición discurre en paralelo a un proceso en el que ambas partes defienden sus posturas en una primera fase, aún a costa del distanciamiento o la separación, como se describe en *El bisonte mágico* (ESO 26):

“Yo quiero ser médico. Es mi sueño de siempre. Y mi padre no quiere oír una sola palabra de eso. Hoy mismo tuve una seria discusión con él” (21).

La firmeza en la consecución de sus metas, la resolución por sí mismos de las dificultades que entraña el logro sin el apoyo familiar, significa para los padres el

descubrimiento de la valía personal de sus hijos, el reconocimiento de la legitimidad de sus aspiraciones y la consumación de la reconciliación.

El análisis crítico de las relaciones con los hermanos señala los aspectos conflictivos que se viven en los procesos relacionales, ya que “*son ambivalentes, por la ambigüedad y la complejidad que aportan el binomio rivalidad-afecto, así como por la combinación de episodios de relación positiva y de afecto con episodios de relación agresiva, directa o indirecta, y de evitación*” (Villa, 2007:79-80). Las principales disputas se originan por los celos, el odio, la falta de aprecio, las diferencias en la percepción de la realidad y en las pautas de conducta. Pero, estas vivencias en origen problemáticas, tienen menos peso en el conjunto que las referidas a los padres, y propician en los personajes la afirmación de la personalidad, el desarrollo de la capacidad de negociación, la defensa de sus opiniones e intereses y el logro de mayores cotas de compromiso y apoyo.

3.2.4. *Relación con otras generaciones*

Es un ámbito problemático que tiene poca presencia cuantitativa en el conjunto de contextos analizados, tanto en Primaria (12,88%) como en la ESO (12,10%). Engloba las interacciones con otros no pertenecientes al entorno familiar.

En Primaria, la relación con otras generaciones realiza una crítica moderada sobre ciertas actitudes de los adultos que repercuten en los demás, como son el incumplimiento de las promesas, el hacer siempre lo que quieren, el ocultamiento de la verdad, la tergiversación de los hechos, el juicio social en función de la posesión de riqueza y la supeditación a los intereses económicos. Un ejemplo de estos aspectos criticados aparece en *La lluvia de París* (EP 46):

“Tengo una montaña de compromisos, obligaciones, contratos y con gente que no le importa nada el cine, sino ganar todo lo que pueda y eso me obliga a aceptar lo que por mi propio gusto no aceptaría” (46).

En la ESO, la construcción narrativa de la relación con otras generaciones cumple una doble función: en primer lugar, muestra algunos aspectos problemáticos del mundo adulto más cercanos al entorno del lector en los que puede verse implicado. En segundo lugar, expone las respuestas y actitudes que despierta en los adolescentes este contacto

con las imperfecciones de la condición humana y del mundo. La aproximación al mundo adulto y por extrapolación a la realidad social, se realiza desde los personajes que viven directa o indirectamente algunos de los problemas vigentes en la sociedad actual. Son llamadas de atención, sin profundizaciones, que retratan rasgos básicos de realidades complejas que facilitan su identificación inmediata. Los principales problemas planteados pueden agruparse en cuatro categorías:

a) Sociales. Hacen referencia al alcoholismo, a las alteraciones de conducta y a la agresividad que lleva asociada; al abuso sexual de menores; a la violencia de género y al tráfico y consumo de drogas, como se relata en *No pidas sardinas fuera de temporada* (ESO 12):

“Fantasma haciéndose un grupo de amiguitos, chavales dejados de la mano de Dios que harían cualquier cosa a cambio de unas monedas. Y veía claramente al Lejía diciéndole al Fantasma: ‘Si no quieres que todos se enteren de tu vicio, tendrás que distribuir caballo entre tus amigos’ ” (167).

b) Económicas. Aluden a las prácticas laborales ilegales (ingresos inferiores al salario mínimo, falta de contrato) y a la explotación económica de los inmigrantes. En *El misterio de la cripta embrujada* (ESO 16) se alude a esta situación:

“Cuando ampliaron la central lechera trajeron unos senegaleses a trabajar como peones. Ilegalmente, claro. Les pagaban una mierda y les despedían cuando les salía de la punta del nabo” (94).

c) Políticas. Mencionan los riesgos asociados al deseo de poder por medio de tramas conspiratorias y al abuso de autoridad ejercido por representantes públicos, como se insinúa en *La herbolera* (ESO 14):

“¡Cómo había disfrutado de aquella sensación de poder, de superioridad, que le permitía su cargo! [...]. Su palabra era la ley y todos estaban obligados a acatarla” (225).

d) Éticas. Señalan el racismo, el genocidio, la incongruencia moral en la que incurren los adultos al hacer lo contrario de lo que dicen y el pesimismo existencial que ocasiona la maldad humana. En *El guardián entre el centeno* (ESO 23) el personaje expresa su malestar:

“No eres el primero a quien la conducta humana ha confundido, asustado y hasta asqueado. Te alegrará y te estimulará saber que no estás solo en este sentido” (235).

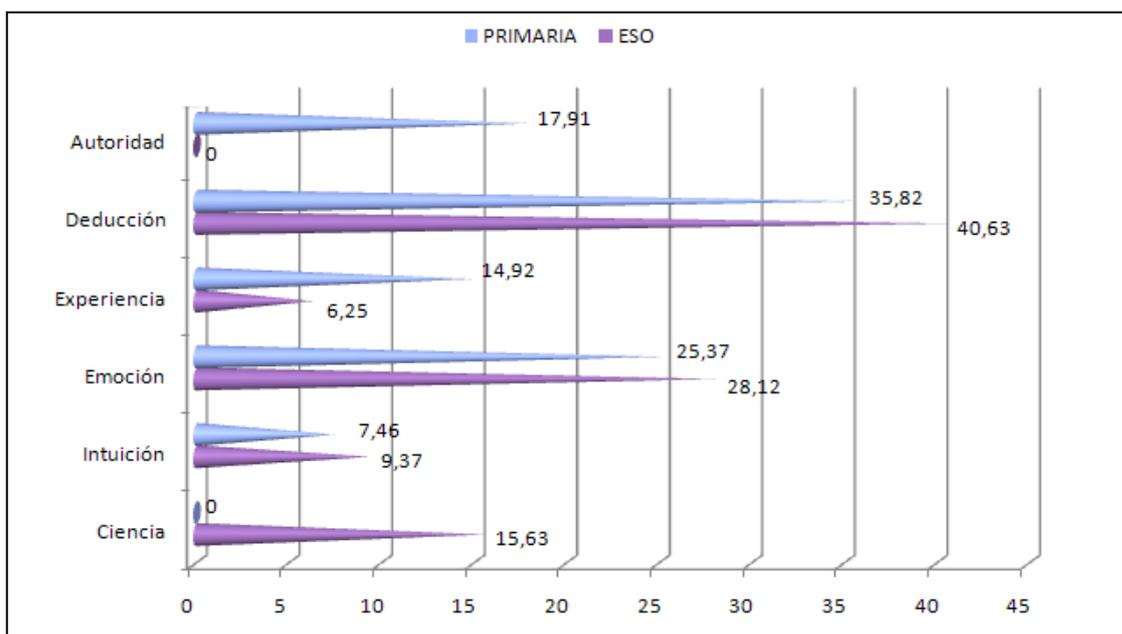
La relación con otras generaciones enuncia con un tono generalista y un desarrollo esquemático, algunas disfunciones de la realidad humana y sociopolítica cuya descripción narrativa aumenta con la edad del destinatario.

3.3. LOS MODOS DE ELECCIÓN DE VALORES

En la caracterización narrativa de la ética, resulta especialmente destacable el papel de escasa relevancia que desempeñan los modos de elección de valores. En ambos niveles educativos su representación es muy baja. Si tenemos en cuenta los valores obtenidos, en Primaria (4,66%) y en la ESO (2,92 %), ocupan el quinto lugar en el conjunto de elementos éticos considerados. El análisis de los resultados muestra la polarización de la deducción y la emoción en el modo de elegir valores en ambos niveles educativos, aunque con una distribución porcentual mayor en la ESO (Gráfico 33).

En el contexto narrativo, los personajes se enfrentan a situaciones conflictivas o controversias de valor que requieren una elección para realizar una acción sociomoral, en la que intervienen una serie de operaciones significativas e intencionales. El objetivo es optar por una opción de valor en función de la situación planteada.

Gráfico 33. Distribución de los modos de elección de valores según nivel de enseñanza (%)



Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de decisión el sujeto cuenta con unos conocimientos básicos sobre la situación, sobre las diversas posibilidades de respuesta y sobre las consecuencias que pueden derivarse de las opciones consideradas. Ahora bien, conviene tener presente que *“desde una perspectiva evolutiva, el dispositivo de toma de decisiones más antiguo pertenece a la regulación biológica básica; el siguiente, al ámbito personal y social; y el más reciente, a un conjunto de operaciones abstractas y simbólicas”* (Damasio, 1996:180).

El proceso de elección de valores no es nada fácil, ya que la complejidad y las opciones aumentan con la evolución de la madurez, pero en cualquiera de los casos *“implica tener en la mente muchísimos hechos, hacer cuadrar los resultados de acciones hipotéticas y compararlos con fines intermedios últimos, todo lo cual requiere un método, algún tipo de instrucciones de juego entre las varias que ensayamos en incontables ocasiones en el pasado”* (Damasio, 1996:161). Además, en la evaluación de consecuencias positivas y negativas interviene la variable tiempo y su proyección de futuro, lo cual implica contemplar escenarios temporales múltiples, porque quizá lo que resulte ventajoso en el presente puede ser contraproducente a medio o a largo plazo.

3.3.1. Autoridad

La autoridad, entendida como *“aceptar la palabra del otro, tener fe en una autoridad externa”*, carece de representación en la ESO, debido posiblemente a los procesos de razonamiento moral más complejos e independientes, y al mayor grado de autonomía moral adquirido en estas edades en el modo de elegir valores. Sin embargo, es un criterio de cierta relevancia en Primaria reflejo de la importancia que todavía tienen los otros en estas edades, como consecuencia del predominio de una moral trascendente: de obligación, del deber y la obediencia heterónoma, procedente de la presión del adulto sobre el niño, basada en el respeto unilateral y en la responsabilidad objetiva.

El criterio de autoridad se manifiesta en los personajes cuando hacen lo que les dicen sin reflexionar sobre ello. Expone los términos generales que conlleva el sentido de la obediencia en cuanto al reconocimiento de una confianza básica en los adultos responsables que apela a un consentimiento participado y rechaza la obediencia ciega.

Su representación muestra las dos caras de la obediencia, positiva y negativa, en función de las consecuencias:

- a) Positiva, adscrita a las figuras parentales, cuya función es protegerles de amenazas exteriores, orientar las acciones hacia el bienestar, promover la seguridad e intervenir en la resolución de conflictos proponiendo soluciones o sanciones. El resultado final es ventajoso para los personajes.
- b) Negativa, adscrita a la relación con iguales, cuando ceden a las demandas de los líderes negativos o de compañeros con ascendente sobre los demás, creándose problemas, metiéndose en líos o adoptando conductas inapropiadas sin detenerse a considerar las consecuencias. El resultado final es perjudicial para los personajes.

El acto de obedecer está motivado por varias razones: el reconocimiento de una superioridad al adulto que desemboca en una obediencia espontánea, la presión de la autoridad que no deja espacio para la discordancia y el miedo a las represalias de las figuras poderosas, como reconoce Silvia en *La lluvia de París* (EP 46):

“La tercera vez que lo dijo estuve a punto de responderle algo, pero pensé que aquí soy forastera y que ella es una gloria del cine francés y preferí callarme” (79).

3.3.2. Deducción

La deducción, conceptualizada como “someter las creencias a pruebas de coherencia, lógicas, de naturaleza deductiva”, es el modo de elección de valores dominante en ambos niveles educativos, aunque con puntuaciones superiores en la ESO (40,63%). Desde el punto de vista narrativo, la deducción interpone una distancia mental y emocional entre la situación y el sujeto en función de la capacidad de razonamiento del destinatario, para proporcionarle mayor objetividad en la interpretación de la realidad y de sí mismo, mayor eficacia en las respuestas y mayor seguridad en las interacciones.

En Primaria, la deducción se utiliza en dos planos narrativos que se suceden paralelamente con funciones diferenciadas:

a) El protagonista (primera persona), busca a través de la lógica una mayor comprensión de sus experiencias de vida cotidiana y una adecuación a las experiencias vitales en las que participa. Es un procedimiento que practica con cierta regularidad para obtener datos que no son apreciables a simple vista y que requieren una observación interpretativa de las señales intangibles que forman parte de las interacciones sociales. Para los protagonistas es una herramienta muy útil, en cuanto a la adquisición de conocimiento social, que se aplica en múltiples contextos en un proceso de clarificación con objetivos diversos: adoptar la actitud más adecuada para cada situación; reconocer a las personas dignas de establecer vínculos de confianza; interpretar y racionalizar la realidad; tomar decisiones valorando previamente las consecuencias y los resultados deseables en un proceso analítico de causa-efecto; ponerse en el lugar del otro e integrar sus necesidades; entender el por qué de las decisiones adultas, y acceder a la verdad que se oculta tras las apariencias.

El razonamiento deductivo juega un papel importante en la observación y conocimiento de la realidad inmediata, en la regulación de la conducta, en la relación con los demás y en el control de impulsos, como se aprecia en *La abuela* (EP 18):

“A Karli le entraron ganas de sacarle la lengua al funcionario. Luego pensó que para ayudar a la abuela, quizás fuera mejor hacerse de verdad el pobrecito y puso cara triste” (25).

b) El narrador (tercera persona), es una voz que aporta cierta luz esclarecedora, en forma de conclusiones, sobre ciertas acciones narrativas que actúan a modo de paralelismos de la realidad con el propósito de mostrar al lector algunas apreciaciones generales sobre la vida. Entre ellas figuran la existencia de imponderables que excluyen la elección porque sólo permiten una única alternativa; la necesidad de demostrar a los demás, en determinadas ocasiones, los resultados de sus actos porque no son capaces de captarlos por sí mismos; la capacidad para encajar con entereza las consecuencias de las decisiones tomadas cuando ya no hay posibilidad de rectificación, y la importancia de los métodos y las formas, no sólo de las buenas intenciones, en los modos de hacer las cosas, como reflexiona el narrador en *La leyenda de Boni Martin* (EP 37):

“Lucía era muy bruta en su manía de defender a los niños pequeños y a los perros y había que andarse con ojo con ella” (82).

En la ESO, la deducción interviene con mucha frecuencia en el proceso de elección de valores con una sistemática más diversificada que abarca un mayor espectro

descriptivo. El recurso a los procesos deductivos empleado por el narrador y los personajes en la narrativa juvenil nos permite delimitar cinco áreas de aplicación diferenciales:

a) El ámbito de la realidad, enfatiza la importancia del análisis objetivo de la situación, del estudio de los hechos con sentido común, manteniendo la calma e identificando los posibles peligros.

b) La esfera del yo, muestra tanto los beneficios de los actos basados en la reflexión como los errores e injusticias que pueden originar las actuaciones precipitadas, junto con la importancia de controlar las reacciones impulsivas y de recabar información sobre los demás para evitar el prejuizgamiento.

c) La interacción con el otro, describe la necesidad de estar atento para desenmascarar las verdaderas intenciones que guían las acciones humanas y la manipulación encubierta, como percibe el personaje en *El misterio de la cripta embrujada* (ESO 16):

“La conversación a la que estaba asistiendo había sido previamente orquestada y ensayada sin otro objeto que el imbuirme una idea” (14).

d) La búsqueda de soluciones, evalúa la relación equilibrada entre los medios y los objetivos propuestos, y la aplicación de medidas lógicas y favorables para el sujeto.

e) La evaluación previa de las consecuencias, de las decisiones a tomar en función del mayor ajuste posible a los resultados deseados, y de la capacidad para afrontar los efectos ocasionados.

3.3.3. *Experiencia*

La experiencia, definida como “*conocimiento directo obtenido a través de los sentidos, o de lo vivido*”, curiosamente obtiene mayores resultados cuantitativos en Primaria (14,92%) que en la ESO (6,25%), pero en ambos niveles educativos es poco relevante. Aunque resulte paradójico, los datos muestran que en la narrativa se explicita con mayor frecuencia la incorporación de los saberes adquiridos con anterioridad en la elección de valores (experiencia) en las edades tempranas, tanto si procede de los protagonistas (propia) como de los personajes adultos (ajena).

En Primaria, se recurre a lo aprendido por propia experiencia para resolver situaciones éticas de la vida cotidiana, como revela Jorge en *Los cinco y el tesoro de la isla* (EP 05):

“He descubierto que lo mejor es compartir cosas con los demás” (160).

Pero, así mismo, en la experiencia narrada, se introducen algunos problemas más complejos como son la protección de la vida, la evitación del sufrimiento inútil, la aceptación de los demás o la importancia del sentido del humor en la superación de los complejos. Se realiza mediante la voz del personaje adulto que facilita una perspectiva más amplia sobre la situación y una propuesta para solventar el conflicto ético planteado cuando la solución está fuera del alcance del personaje niño. En *La leyenda de Boni Martin* (EP 37), el estado irreversible y el sufrimiento de un animal moribundo se resuelven con la participación del adulto:

“Con la experiencia de su trato con animales, movió la cabeza con pesar [...]. Hay que matarlo, pobre animal” (123).

En la ESO, resulta curioso constatar que la experiencia en la elección de valores tiene poco protagonismo. Cuando aparece adopta dos tipos de funciones: de transmisión de aprendizajes de unas generaciones a otras mediante recomendaciones de acción, y de comprensión sobre el verdadero sentido de las decisiones adultas malinterpretadas, basada en la intuición, como exterioriza el personaje en *Rebeldes* (ESO 08):

“En ese instante comprendí [...]. Sí que le importaba a Darry [...] y precisamente por eso intentaba hacer de mí un hombre [...] y la próxima cosa que supe es que le agarré por la cintura y le apreté fuerte” (109).

3.3.4. Emoción

Etimológicamente el término emoción significa movimiento hacia fuera. En la investigación, la emoción se ha considerado conceptualmente como “*sentir o tener sensación de que algo es correcto o incorrecto*”. Las emociones actúan como una fuente de argumentos para elegir las pautas de actuación de forma casi instintiva.

En los dos niveles educativos, Primaria (25,37%) y ESO (28,12%), tiene una presencia cuantitativa muy homogénea y ocupa el segundo lugar en el modo de elección de valores preferido por los protagonistas.

Los personajes, a partir del proceso emotivo y sentimental, derivan una estrategia de razonamiento emocional de la que deducen consecuencias lógicas fiables para actuar rápidamente sin reflexión previa. Por eso, la emoción puede entenderse también como la combinación de un proceso evaluador con mayor o menor grado de complejidad, porque las emociones también son “*partes inteligentes y perceptibles de la personalidad, estrechamente relacionadas con determinado tipo de creencias y capaces, por tanto, de reaccionar ante nuevos estados cognoscitivos*” (Nussbaum, 2003:111).

En Primaria, las emociones promueven pautas de conducta basadas en la vivencia de sentimientos positivos (alegría, bienestar) y negativos (tristeza, ira, miedo, asco). Los positivos impulsan al perdón, a la generosidad, a la prestación de ayuda y a la bondad, como se describe en *La lluvia de París* (EP 46):

“Por primera vez, embargada por la compasión que de pronto le inspiraba, Silvia no fue sangrienta con el pobre Gonzalo” (24).

Los negativos se relacionan con la culpabilidad, la rabia, la vergüenza, la agresividad y la tristeza. Aunque inicialmente conllevan reacciones viscerales, en la mayoría de los casos, le secundan ajustes conductuales derivados de un proceso de elaboración posterior enmarcado en las normas éticas interiorizadas que afloran a la consciencia una vez superados los estallidos emocionales. En *La abuela* (EP 18), Karli personifica esta evolución:

“Por la tarde le entraron remordimientos y se lo dijo a la abuela” (51).

En la ESO, las emociones guían la acción de forma más consciente y elaborada. Los personajes reconocen y aceptan lo que sienten: los principales intentan reconducirlos hacia opciones de acción positivas y los secundarios se dejan llevar. Son emociones intensas, predominantemente negativas, relacionadas con la tristeza, la angustia y la ira que ejercen un efecto colonizador sobre el sujeto. Su vivencia provoca estados de ánimo extremos con proyección externa, en forma de estallidos de violencia o de maldad, encarnados por los personajes secundarios vinculados a un contexto personal, familiar y social que permiten comprender la génesis del modelo de conducta y explorar las

consecuencias en diferentes planos, generalmente nefastas. Pero, también provocan un efecto contrario, un repliegue interior que deriva en el aislamiento, como le sucede a Silvia en *El cartero siempre llama mil veces* (ESO 13):

“La angustia, no obstante, la empujó a cerrarse más que nunca. En realidad estaba muy asustada” (33).

Las emociones en la narrativa pueden adoptar un doble papel, ya que *“interiorizamos a través de la cultura situaciones narradas que nos dan las dimensiones, ritmo y estructura de la emoción. Y esas situaciones hipotéticas se actualizan luego en nuestras vidas, en la medida que nos identificamos a nosotros mismos y a los demás con los papeles establecidos en aquellas narraciones. Esta concepción conduce a una nueva apreciación del papel que la narrativa literaria podría desempeñar en la filosofía moral, como indispensable para la plena comprensión de uno de sus elementos fundamentales; pero también para la comprensión de algunas formas en que el poder de la narrativa convencional podría deformar las relaciones humanas”* (Nussbaum, 2003:620).

Las emociones en los personajes suelen aparecer ligadas a sensaciones físicas de malestar que remiten a la hipótesis del “marcador somático” al sostener que *“experimentamos un sentimiento desagradable en las entrañas. Dado que el sentimiento tiene que ver con el cuerpo, funciona como una señal de alarma automática. Ayudan a la deliberación, al resaltar algunas opciones, peligrosas o favorables, podemos verlo como un sistema de calificación automática de predicciones, que actúa lo queramos o no, para evaluar los supuestos extremadamente diversos del futuro anticipado ante nosotros”* (Damasio, 1996:166). En la infancia y en la adolescencia, los estados somáticos puede que influyan más en la toma de decisiones, ya que la personalidad social se configura en una dinámica de recompensa-castigo. Posteriormente, a medida que avanza el proceso madurativo, se integra el pensamiento lógico y la capacidad analítica.

En la percepción de los valores, las emociones pueden ser consideradas como respuestas inteligentes ya que participan de su importancia en la formación de los juicios éticos y son un componente más del razonamiento ético del sujeto.

3.3.5. Intuición

La intuición entendida como “*certezas, soluciones instantáneas o repentinas que acuden a la mente*” es un recurso electivo de escasa utilización. Los resultados numéricos obtenidos en Primaria (7,46%) y en la ESO (9,37 %) son muy bajos. En ambos niveles educativos, la intuición funciona como un acierto de disponibilidad al proporcionar una sensación o una idea dominante que predispone positivamente hacia una acción concreta de signo positivo, de confianza en sí mismo y/o en el otro. Se describe en términos de corazonadas, presentimientos, instintos, surgidas al afrontar situaciones o relaciones nuevas para las que se carece de información, de tiempo, de recursos, y que exigen un posicionamiento inmediato.

En *La estrella de la mañana* (ESO 25), se aprecia el papel que desempeña la intuición en el personaje para encararse con la realidad:

“Me fío de mi instinto, de la primera reacción. No es lo que yo quería, no es lo que queríamos ninguno de los dos, pero ha pasado y estamos aquí” (136).

En estados de confusión prolongados, el modo de elección intuitivo calma la incertidumbre y proporciona la dosis de confianza necesaria para salir del impasse. En *Los embrollos de Benny* (EP 48) se relata esta situación:

“O podía dejarse llevar de sus persistentes presentimientos [...]. ¡Sí, eso era! Su corazonada era muy fuerte y se guiaba por ella” (95).

3.3.6. Ciencia

La ciencia conceptualizada como “hipótesis, comprobación, verdad, observación, datos, pruebas” carece de representación en Primaria. En la ESO es el tercer modo de elección de valores en orden de importancia (15,63%). Se relaciona fundamentalmente con procesos analíticos, con la búsqueda de pruebas o evidencias para demostrar la verdad, para poner fin a la superstición o para hacer justicia, como se describe en *La herbolera* (ESO 14):

“Creyó que podría demostrar al empecinado obseso que no existían brujas en los contornos, que todo lo más eran viejos usos de gentes sin cultura” (203).

También aparecen referencias narrativas críticas con la imagen de la ciencia como fuente de conocimiento absoluto y con las consecuencias de las ambiciones científicas desmedidas.

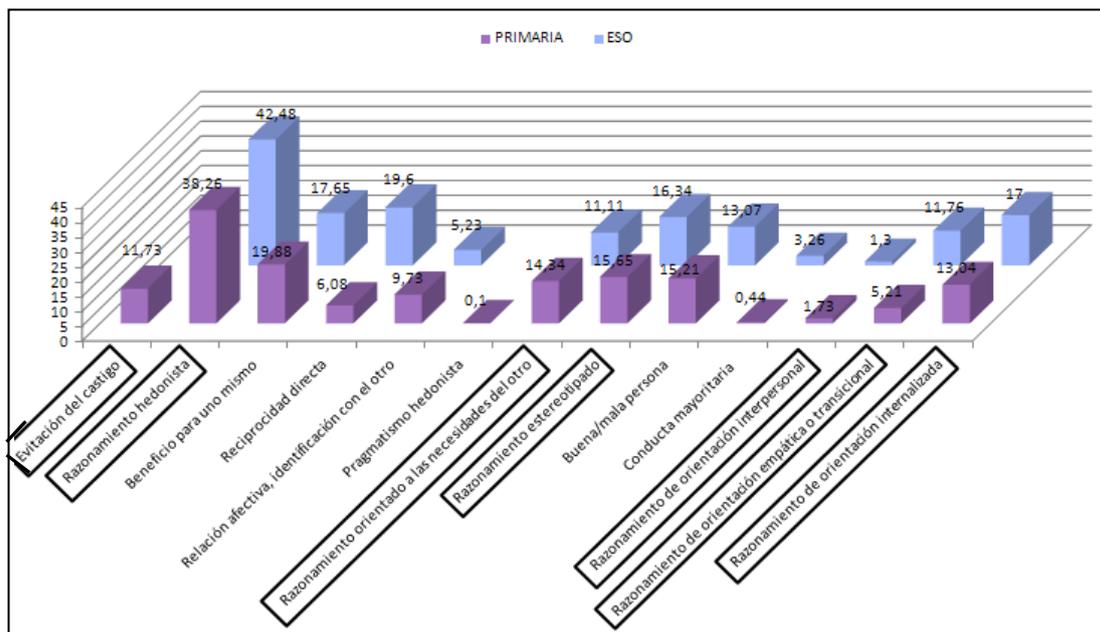
3.4. LOS MOTIVOS PARA LA ACCIÓN MORAL

Los motivos para la acción moral son un elemento ético de cuarto orden en el conjunto de los elementos analizados tanto en Primaria (15,78%) como en la ESO (13,97%), por los resultados cuantitativos obtenidos. Su escasa presencia en la narrativa infantil y juvenil responde a la composición del discurso de los personajes, porque no explicitan o no dejan entrever las razones de sus elecciones morales. Aunque el motivo es el fundamento significativo de la conducta desde una perspectiva ética, en la literatura infantil y juvenil analizada no lo es tanto, puesto que se dedica poco espacio narrativo al tratamiento de las motivaciones que orientan las acciones en contextos de realidad verosímiles y próximos al lector, posiblemente debido a que *“los escritores necesitaban generalizaciones porque la motivación no estaba clarificada por códigos concretos”* (Chatman, 1990:264).

El análisis comparativo de los resultados por niveles educativos muestra la consolidación de un razonamiento sociomoral diferenciado, según la edad, que se aprecia en dos datos relevantes obtenidos en la ESO: la ausencia del criterio de evitación del castigo en el juicio moral, y el incremento de modos de razonamiento moral más elaborados, como son el razonamiento de orientación empática o transicional y el de orientación internalizada (Gráfico 34). La moral trascendente basada en la autoridad de los adultos queda adscrita al mundo de la infancia, mientras que en la adolescencia le sucede la moral independiente (Piaget).

La distribución de los resultados numéricos para el resto de los motivos que suscitan la acción moral es muy similar en Primaria y en la ESO con pequeñas variaciones de entre uno y tres puntos. Entre ellas, destacan el ascenso del razonamiento orientado a las necesidades del otro en Primaria, y del razonamiento hedonista y estereotipado en la ESO.

Gráfico 34. Distribución de los motivos para la acción moral según nivel de enseñanza (%)*



Fuente: Elaboración propia.

* La suma de los porcentajes de las submodalidades se corresponde con el total obtenido por el motivo de la acción moral al que pertenecen.

3.4.1. Evitación del castigo

La evitación del castigo sólo consigue representación en E. Primaria y ocupa posiciones bajas en el conjunto de motivos investigados. Se relaciona con un razonamiento moral propio de la preadolescencia, la fuente de moralidad radica en los otros, que implica la sumisión a la norma basada en la presión adulta y el respeto unilateral. Es el único motivo que carece de resultados en la ESO, lo que implica que ha desaparecido de las obras a favor de la ampliación hacia las demás modalidades de razonamiento moral.

La evitación del castigo actúa como un criterio de decisión ante una figura de autoridad, normalmente adulta (padres, profesores, policía), que orienta las acciones en un triple sentido en función de las consecuencias: positivo, inclinando la acción hacia el propósito de ser bueno y hacia la obediencia a las normas establecidas; negativo, posponiendo la acción contraria a las normas para encontrar el mejor momento de ejecutarla, fuera del control de los adultos y eludir el castigo, y de ocultamiento, posterior a la realización de la acción transgresora que trata de retrasar o impedir las

consecuencias inevitables, como se describe en *Ángel de la guarda, no me des la espalda* (EP 06):

“¿A quién podía contárselo? ¿A mis padres? Y me hubieran degollado allí mismo [...]. No tuve más remedio que guardármelo en el bolsillo” (32).

La interpretación literal de las normas que sólo tiene en cuenta las consecuencias y no aprecia las intenciones, fundamenta la responsabilidad objetiva propia del realismo moral, donde lo bueno es lo establecido por el adulto. La mirada de los personajes no contempla el poder ilimitado de la autoridad, y las reflexiones sobre la legalidad y la obediencia a una persona sopesan su status, la asignación de conocimiento y el precepto moral que solicita.

3.4.2. Razonamiento hedonista

Es el principal motivo para la acción moral en Primaria (38,26%) y en la ESO (42,48%), aunque presenta diferencias en su composición. La jerarquización de las submodalidades pautadas, en función de los resultados numéricos obtenidos, marca el predominio del beneficio para uno mismo en Primaria y la reciprocidad directa en la ESO.

En Primaria, el razonamiento hedonista se argumenta básicamente con la obtención de beneficios para uno mismo, ya sean de tipo material, personal, afectivo o psicológico. El yo impone sus necesidades y sus deseos, desde una perspectiva egocéntrica, en las interacciones afectivas utilizando diferentes artimañas para lograr sus intereses (mentiras, imposiciones, manipulación) o ignorando directamente las demandas ajenas. En *Harry Potter y la piedra filosofal* (EP 41) encontramos un ejemplo representativo:

“No lloraba de verdad, pero sabía que si retorcía la cara y gritaba, su madre le daría cualquier cosa que quisiera” (27).

La relación afectiva, identificación con el otro, por cariño, funciona narrativamente como una vía de acceso al sentir y a las necesidades del otro que se incorpora a la perspectiva del yo en el proceso de razonamiento moral, ya sea desde la reflexión del

propio personaje o con la ayuda de un mediador externo significativo, como ocurre en *Querida Susi, querido Paul* (EP 35):

“Yo preferiría ir a nuestra casa, pero mamá dice que si no voy a ver a la abuela se pondrá triste” (54).

El afecto hacia la otra persona reconduce el deseo inicial hacia una decisión mediatizada que desemboca en acciones de protección, consuelo, colaboración, comprensión, apoyo y/o consideración hacia el otro.

La reciprocidad directa como motivo para la acción moral define un concepto de justicia de tipo retributivo que a corto plazo trata de compensar equitativamente la ayuda recibida, o de rechazar ofrecimientos cuando no podrán ser correspondidos, o de defenderse de forma proporcional al daño recibido o, incluso, de “comprar” la simpatía de los demás (aceptación) mediante la entrega de pequeños regalos. En todas las situaciones planteadas como telón de fondo subyace una dinámica común: recibir algo implica dar algo y viceversa, tanto en sentido positivo como negativo.

En la ESO, el razonamiento hedonista es ligeramente superior con respecto a Primaria y las submodalidades analizadas se distribuyen de forma diferente. Prevalece la reciprocidad directa entendida más como colaboración y reconocimiento que como compensación, dotada de una proyección temporal más amplia al contemplar el medio y largo plazo, y de un mayor sentido de la justicia. La reciprocidad directa se expande desde el beneficio propio concreto, material o inmaterial, hacia logros más altruistas en los que el personaje integra el triunfo de la justicia. En *Los espejos venecianos* (ESO 05) se manifiesta este rasgo del razonamiento hedonista:

“Muy pronto volveremos a vernos [...]. Al final seré yo quien gane la partida y tú tendrás que rendir cuentas por tus siniestros engaños” (64).

Entre estos dos polos, beneficio/justicia, se disponen una serie de móviles que componen el conglomerado descriptivo de la reciprocidad: el desagravio, la prestación de ayuda mutua, la negociación, el consentimiento, la gratitud, el sentido de la amistad y la autodefensa con la finalidad de combatir la impunidad, “darles lo que se merecen” y demostrar la capacidad de respuesta. En *Un cero a la izquierda* (ESO 11) el razonamiento de los personajes ejemplifica esta postura:

“Los de la disco se lo cargan y, encima, nos echan la culpa a nosotros, así que nos fuimos a darles la bronca, qué pasa” (120).

El beneficio para uno mismo, mayoritariamente, aparece vinculado a la exploración de las consecuencias que provoca, tanto para las personas como para la sociedad, cuando se convierte en el motivo principal o exclusivo del ser humano, de colectivos o de instituciones sociales con bajo perfil democrático. El tratamiento narrativo expone sus particularidades y derivaciones en dos tipos de contextos: legales, con acciones de bajo nivel ético, como son la competencia laboral desleal y la atribución de méritos ajenos para obtener reconocimiento social; e ilegales, sin ningún tipo de escrúpulos o consideración hacia los demás, asociados a actividades delictivas como el chantaje, la compra de información, el saqueo y las drogas. Los camellos de *Campos de fresas* (ESO 26) personifican este tipo de motivación:

“Esa clase de marrones no me gustan. Si muere habrá problemas [...]. ¡Coño, me dijiste que era material de primera! [...] ¡yo tengo quince kilos de pastillas, y hay que venderlas, no me vengas con chorradas!” (35).

El motivo relación afectiva en la acción moral, desempeña dos tipos de funciones en relación a personas afectivamente significativas: una positiva, cuyo fin es proteger o defender al otro de un sufrimiento adicional al que ya padece, mediante la ocultación de sentimientos o datos poco relevantes, y una función negativa, de autoengaño, en la que los sentimientos impiden ver la verdad y distorsionan la percepción objetiva de los hechos, como ocurre en *No pidas sardinas fuera de temporada* (ESO 12):

“Ella me estaba diciendo lo que necesitaba creer. Su padre le había contado aquella sarta de mentiras y ella se había dejado convencer porque tenía que creerlo, porque no podía soportar que, de repente, la imagen que tenía de él saltara en mil pedazos” (171).

Los resultados numéricos obtenidos por el pragmatismo hedonista son tan bajos o inexistentes en ambos niveles educativos que carecen de significación interpretativa.

3.4.3. Razonamiento orientado a las necesidades del otro

El papel que desempeña el razonamiento orientado a las necesidades del otro en la jerarquía de motivos para la acción moral es mayor en Primaria (14,34%) que en la ESO (11,11%). Esta diferencia podríamos interpretarla como una recreación de los niveles esperados de participación del otro en las interacciones sociales, impulsora de la

superación del egocentrismo propio de estas edades, de la integración del yo y del ajuste más eficaz en las relaciones afectivas.

En Primaria, el razonamiento orientado a las necesidades del otro se enmarca en situaciones de la vida cotidiana inmediata en las que los personajes se preocupan de atender las demandas de tres tipos de destinatarios:

a) Los animales y mascotas, reales e imaginarios. A los animales domésticos los acogen en su casa, los protegen y aprenden a responsabilizarse de su cuidado. En el caso de los animales que viven en su medio, priorizan su necesidad de vivir en libertad por encima de su deseo de poseerlos, y de salvarles la vida cuando se encuentran en peligro, aunque eso les suponga contratiempos importantes. Los razonamientos que orientan estas actitudes están vinculados al valor respeto.

b) Los iguales. Reciben ayuda cuando requieren apoyo psicológico, afectivo o material sin que se lo pidan. La atención a sus necesidades implica protegerles temporalmente de sus propios problemas, en ocasiones, transgrediendo las normas mediante la ocultación de información o el engaño, en un libre ejercicio de interpretación y decisión ética precursor de la posterior autonomía moral, como ocurre en *Los embrollos de Benny* (EP 48):

“Clarisa no tenía intenciones de complicarle a Beny su situación. Negó que lo había llevado en su furgoneta” (72).

c) Los adultos. Su papel en el razonamiento orientado a las necesidades del otro es triple: son receptores de la ayuda del niño que toma iniciativas y colabora para que logren sus objetivos con éxito; son receptores de la ayuda de otros adultos cuando tienen dificultades económicas o viven situaciones personales de estrés, y actúan como proveedores de las necesidades de los más pequeños.

En la ESO, se aprecia en el discurso narrativo de los personajes una mayor capacidad para percibir las necesidades, los estados de ánimo y las verdaderas intenciones de los demás, tanto cuando son prestatarios de ayuda como cuando son los beneficiarios. Pensar en los demás también sirve al sujeto para anticipar mentalmente las consecuencias que tendría en la vida y en el ánimo de las personas queridas de la realización de determinadas acciones y, por consiguiente, modificar a tiempo las pautas de conducta iniciales para evitarles sufrimientos. Implica un mayor grado de razonamiento consciente del que se derivan consecuencias lógicas de la acción en

función del conocimiento disponible de la situación y de las personas implicadas para encontrar la mejor opción posible.

En los contextos narrativos de la mayoría de las obras, las necesidades del otro como orientadoras de la acción moral se agrupan en torno a tres criterios concretos:

1. Criterio de protección. Se tiene en cuenta para tratar de mantener el equilibrio precario de la persona que vive situaciones difíciles adoptando una mayor tolerancia frente a sus reacciones emocionales desafortunadas, pero fundamentalmente es una protección afectiva que trata de impedir o minimizar el sufrimiento psicológico provocado por la posesión de alguna disfunción (motriz, verbal), por la falta de confianza en sí mismo o por la carencia de afecto, como se observa en *Intercambio con un inglés* (ESO 19):

“Bille y yo acordamos no decir nada a Jasper de aquella conversación, porque tiene que ser horrible saber que estás en un sitio donde no te quieren” (93).

2. Criterio de afrontamiento/responsabilidad. Conduce al personaje a enfrentarse y a superar sus temores para poder auxiliar a otros que sólo cuentan con su ayuda, y a saber permanecer al margen cuando son los demás quienes deben afrontar sus problemas para poder resolverlos en lugar de eludirlos. También describe las dimensiones ingratas e incómodas que forman parte, en ocasiones, del proceso de ayuda, y la importancia de aprender a discriminar cuándo es conveniente prestarla.

3. Criterio de autofijación de límites. Muestra el sentido que tiene encontrar el equilibrio entre ayudar a los demás y tenerse en cuenta a sí mismo. Algunos personajes femeninos, encuadrados en el pasado sirven a este propósito. Además de proporcionar cierta comparativa histórica, encarnan las consecuencias de la sobrevaloración de las necesidades ajenas y de la negación de las propias. *Los escarabajos vuelan al atardecer* (ESO 07) es uno de los títulos que lo aborda:

“¡Sí, todo fue muy noble! Magdalena alabó a Emilie por su noble intención. Y, aunque Emilie estaba encinta, tan sólo se habla de Andreas, de su viaje, de su trabajo, de su licenciatura [...]. ¡Sobre todo, que no se inquiete el pobre padre de la criatura! ¡Menos mal que no viví en aquellos tiempos!” (82).

Las necesidades del otro en la estructura del razonamiento moral narra la relación de búsqueda y de construcción de equilibrio razonable entre el papel ético de los intereses propios y los intereses de los demás con significación afectiva.

3.4.4. Razonamiento estereotipado

En el conjunto de motivos para la acción moral, el razonamiento estereotipado ocupa el segundo lugar en orden de importancia numérica, tanto en Primaria (15,65%) como en la ESO (16,34%). Predomina mayoritariamente, en ambos niveles, la categoría buena/mala persona frente a la categoría conducta mayoritaria. Entendemos que “*el estereotipo alude a aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial*” (Mackie, 1973:441).

El estereotipo, en el razonamiento moral, se alimenta de una relación cognoscitiva con la realidad basada en imágenes mentales simplificadas y estables, construidas socialmente, que distorsionan la realidad al reproducir sólo algunas de las muchas particularidades que poseen las categorías sociales. Como representaciones colectivas son portadoras de imágenes preestablecidas que influyen en los pensamientos, sentimientos y acciones. En la medida que son compartidas reflejan relativamente los valores del entorno sociocultural al que pertenecen.

En Primaria, los principales estereotipos asociados al binomio bueno/malo que orientan las acciones poseen una carga discriminatoria de tipo social, económico y racial. Aparecen detallados desde dos perspectivas, la de las relaciones socio afectivas de ciertos personajes secundarios basadas en la sobrevaloración del estatus socioeconómico, y la del rechazo irracional e infundado hacia los que poseen un estatus bajo y/o son inmigrantes, como se constata en *La abuela* (EP 18):

“¿Los niños son ya tan imbéciles como los padres! Creen que un turco ha de ser mala persona por el mero hecho de ser turco” (20).

La situación narrativa planteada permite expresar la posición ética del personaje principal con respecto a las conductas racistas y discriminatorias observadas en su entorno, basadas en estereotipos adquiridos en la relación familiar, ante los que adopta una actitud crítica y de rechazo. También aparecen otros estereotipos relativos al error que presupone la adjudicación automática de cualidades positivas a los adultos investidos de autoridad, legal o social, que invitan a desprenderse de la confianza ciega, y a la formación de juicios precipitados sobre las personas basados en opiniones no contrastadas por hechos, o en prejuicios. En *Julia y el halcón maltés* (EP 49) tenemos un ejemplo:

“¿Precipitado al juzgar dices? ¿Acaso crees que alguien que se llama Sally, tiene diecisiete años, el pelo color rojo [...] y encima es inglesa, puede ser muy prometedor?” (19).

Es un recurso narrativo que cuestiona ante el lector algunas de las simplificaciones y generalizaciones heredadas del mundo social, modelos de afirmaciones no verificadas, que son el fundamento del estereotipo.

En la ESO, la presencia del razonamiento estereotipado en las obras disminuye con respecto a Primaria. Las características más destacables en la forma de tratar el pensamiento estereotipado están asociadas a personajes antipáticos, conflictivos en el caso de los adultos e inexpertos en el de los adolescentes, que atribuyen a los otros determinados rasgos positivos o negativos en función de la pertenencia a un colectivo: niño (tonto, peligroso), bien vestido (buena persona), pobre (vago, exigente), rico (egoísta, mala persona). Esta imagen simplificada asociada a los individuos es una consecuencia de la llamada “*acentuación perceptiva*” de la homogeneidad de las categorías sociales, ya que “*la homogeneidad es un requisito básico para la misma constitución de la categoría y representa el motivo de su utilidad, que consiste precisamente en tratar al total del grupo como una unidad y en no tener, por lo tanto, que proceder a la elaboración de informaciones específicas para cada individuo del mismo*” (Mazzara, 1998:55).

El protagonista de *La estrella de la mañana* (ESO 25) aplica esta cualidad del proceso de pensamiento estereotipado en las nuevas relaciones sociales que establece:

“¡Querías irte, estabas predispuesto! ¡Ése es tu argumento! ¡Y ahora te queda lo fácil, sentirte herido, marcharte y disfrutar de tu resentimiento y tu odio! ¡Oh, los ricos qué malos son!” (92).

La generalización que lleva asociada el estereotipo adjudica las características positivas o negativas, atribuidas al grupo, a todos sus miembros con mayor o menor grado de homogeneidad. El contacto de los personajes con diferentes grupos sociales cuestiona los estereotipos adquiridos en el grupo de referencia, obliga a reexaminar las creencias para ser aceptado y desmonta su valor funcional, puesto que no son válidos en los nuevos medios sociales y dificultan la integración. De esta forma, en el contexto narrativo, se desactivan algunas correspondencias entre los rasgos evidentes y las características personales sustentadas por el discurso social interiorizado.

Por último, la categoría conducta mayoritaria analizada dentro del razonamiento estereotipado pone de relieve cómo pueden influir las actitudes sociales dominantes en las decisiones, mediante la adopción de mecanismos de autoprotección y la búsqueda de nuevas fórmulas alternativas cuando los deseos personales pueden ser causa de la desaprobación social, como bien sabe Antonio José en *El viejo que leía cartas de amor* (ESO 24):

“Haría el ridículo entrando a una librería para pedir: Deme una novela bien triste, con mucho sufrimiento a causa del amor, y con final feliz. Lo tomarían por un viejo marica” (33).

3.4.5. Razonamiento de orientación interpersonal

Los resultados numéricos obtenidos son tan bajos en los dos niveles educativos (inferiores al 2%) que carecen de significación interpretativa. Por este motivo, sólo comentamos que la búsqueda de aprobación de los demás no se utiliza apenas en la narrativa como motivo para la acción moral de los personajes. Cuando aparece va asociado a la necesidad de demostrar que son dignos de confianza.

3.4.6. Razonamiento de orientación empática o transicional

El rasgo más específico del razonamiento de orientación empática o transicional es la menor representación numérica obtenida en Primaria (5,21%) con respecto a la ESO (11,76%), pero en ambos casos es poco frecuente como motivo en la acción moral. Su escasa utilización es coherente con los postulados de una adecuación entre la complejidad del texto y el destinatario desde una perspectiva ética, porque este razonamiento implica la participación de sentimientos hacia el otro y el intercambio de perspectivas, rasgos propios de una moral autónoma basada en el consentimiento mutuo, más próxima por edad y desarrollo al lector de la ESO.

En Primaria, el razonamiento de orientación empática o transicional narra la capacidad de los protagonistas para ponerse en el lugar del otro como un factor modificador de las acciones iniciales previstas. Cuando el personaje anticipa los

sentimientos del otro derivados de sus actos, no puede hacerse partícipe de la injusticia, del abuso o de la venganza, y experimenta sentimientos de compasión, como descubre el personaje en *El fabuloso mundo de las letras* (EP 45):

“En otros momentos se hubiera sentido vengativo [...]. Se sorprendió a sí mismo defendiéndolas [...]. Se sintió apenado. Solidario” (150).

En su desarrollo se muestra cómo el fuerte sentido de la amistad facilita la percepción de los sentimientos de los demás, la capacidad para ponerse en su piel e incluso para trascender sus principios con el fin de ayudarlos. En *Harry Potter y la piedra filosofal* (EP 41) las intenciones, circunstancias y atenuantes ayudan al personaje a modificar su perspectiva y su conducta:

“Hermione era la última persona que haría algo contra las reglas y, allí estaba, fingiendo una infracción para librarlos a ellos del problema” (150).

El conflicto moral planteado desde la perspectiva del razonamiento transicional puede obligar al sujeto a crear nuevas opciones para acometerlo cuando los contextos de decisión se contradicen con su estructura de razonamiento moral.

En la ESO, el razonamiento de orientación empático o transicional señala la relación directa entre la motivación afectiva y los principios morales. Su formulación narrativa agrupa a un conjunto de personajes adolescentes y adultos que se sienten conmovidos por el sufrimiento ajeno, intentan comprender las intenciones que orientan sus acciones y actuar con nobleza, incluso con sus enemigos. La empatía se muestra en situaciones muy diversas como una actitud positiva para las relaciones personales y las interacciones sociales. Es un motivo para la acción moral que considera los sentimientos de los demás, complace a las personas cercanas de forma voluntaria y afectuosa, y trata de evitar que se repitan en su entorno afectivo las experiencias negativas. Desde la perspectiva fenomenológica, se catalogaría como un motivo “porque” al tratar de explicar las razones de la acción desde vivencias y experiencias pasadas. En *Rebeldes* (ESO 08) se observa esta actitud protectora:

“No quiero perjudicarte. No sabes cómo te pueden sentir unos cuantos meses en el maco [...] en el maco te endureces. No quiero que eso te pase a ti, como me ha pasado a mí” (100).

Se incorporan también, como es lógico, aspectos cualitativos que apelan a la necesidad de mantener cierto grado de empatía más allá de las discrepancias de criterio con otros significativos, en el seno familiar, para evitar la ruptura afectiva, y a la

capacidad de toma de perspectiva de los adultos para comprender los hechos e impartir justicia, como se relata en *Los escarabajos vuelan al atardecer* (ESO 07):

“Estaba claro que los muchachos habían actuado de buena fe. Había que perdonarles” (133).

Las múltiples oportunidades de toma de rol y la resolución de dilemas morales son situaciones narrativas que sirven a los personajes para alcanzar niveles más elevados de desarrollo moral.

3.4.7. Razonamiento de orientación internalizada

El razonamiento de orientación internalizada contempla como motivo para la acción moral el afecto, las consecuencias positivas de la ayuda para los otros, de bienestar propio por actuar de acuerdo con valores o principios más abstractos (justicia, mejora de la sociedad). En Primaria es un motivo de cuarto orden (13,04%). En la ESO obtiene mayor representación numérica (17%) y ocupa el tercer lugar en el conjunto de motivos analizados en las obras.

En Primaria, el conjunto de razones aducidas por los personajes para la acción moral, en esta categoría de razonamiento, se contextualiza desde dos perspectivas diferenciadas:

a) Una perspectiva concreta, adscrita a la relación con iguales basada en la proyección de conflictos, vivencias o necesidades de los personajes que suscitan la acción por razones afectivas, para beneficiar a otros o para explicar el por qué de sus actuaciones. Los personajes en sus relaciones intentan, por iniciativa propia o por exigencias de los adultos significativos, la aplicación de principios éticos cuyo alcance no trasciende más allá del grupo y, por tanto, no se hace extensiva a la sociedad. Estos principios se relacionan con experiencias de vida cotidiana que ponen a prueba su interiorización. Los valores implicados son la no violencia, la paz, la prestación de ayuda a las personas queridas que lo necesitan, el respeto a la verdad, la comprensión, el cumplimiento de las promesas y la capacidad para reconocer los errores y pedir perdón a los amigos.

b) Una perspectiva más abstracta, vinculada a principios éticos más universales, que trascienden su entorno afectivo y remiten a la estructura social. Apelan al sentido de la justicia en cuanto a la presunción de inocencia, a la persecución de los delitos, de la arbitrariedad y de la explotación laboral y salarial, así como a la defensa de la libertad y de la paz, como se relata en *Harry Potter y el cáliz de fuego* (EP 44):

“Nuestro objetivo a corto plazo es lograr para los elfos domésticos un salario digno y unas condiciones laborales justas” (203).

En la ESO, el razonamiento de orientación internalizada tiene un desarrollo más complejo y extenso. Se asocia, en primer lugar, a principios de actuación en la vida personal que operan al involucrarse en experiencias nuevas que ponen a prueba la moralidad y la capacidad de percibirse a sí mismo, a los demás y a la realidad tal y como son. Las situaciones narrativas vinculan este tipo de razonamiento a la moral de autenticidad y a las dificultades que entraña en la vida real el compromiso de ser leal a la verdad, de asumir las consecuencias de los actos, de afrontar los hechos sin autoengaños, de ser fiel a uno mismo, de refrenar los deseos de venganza y el impulso de tomarse la justicia por su mano, como recomiendan al personaje en *La selva prohibida* (ESO 02):

“Algún día mataré a ese miserable. Tienes motivos para odiar, pero no debes permitir que ese sentimiento gobierne tus actos” (136).

En segundo lugar, este motivo se relaciona con principios altruistas de alcance social que defienden la justicia, el cumplimiento de la ley, la búsqueda del bienestar colectivo, la solidaridad y la donación de órganos, como se manifiesta en *Campos de fresas* (ESO 26):

“Porque es mi hija, y tiene un corazón, un hígado, dos riñones, dos córneas [...].Y porque si ella muere, me gustaría pensar que sigue viva en otras cinco personas, tal vez cinco chicas como ella misma” (82).

Los principios éticos se interpretan desde la justicia. Su adhesión voluntaria permite a los personajes emitir juicios de responsabilidad y adecuar la conducta a los juicios expresados. En las relaciones interpersonales se observan algunas variaciones predominantes con respecto a Primaria que se manifiestan en:

a) La utilización de estrategias cooperativas que integran los deseos reformulados de los participantes con el fin de alcanzar metas comunes de mayor calado ético.

b) La práctica de la autorreflexión, la ponderación compartida y el diálogo que potencian la capacidad para tomar medidas conjuntas de forma consensuada y ventajosa para todos.

c) La búsqueda y la participación en la solución de los problemas que fortalecen las relaciones y los vínculos afectivos.

La interiorización de las normas, el intercambio de perspectivas y la evaluación de responsabilidades presentes en el razonamiento internalizado muestran el desarrollo del subjetivismo y de la autonomía moral.

3.5. LAS IMÁGENES DEL MUNDO

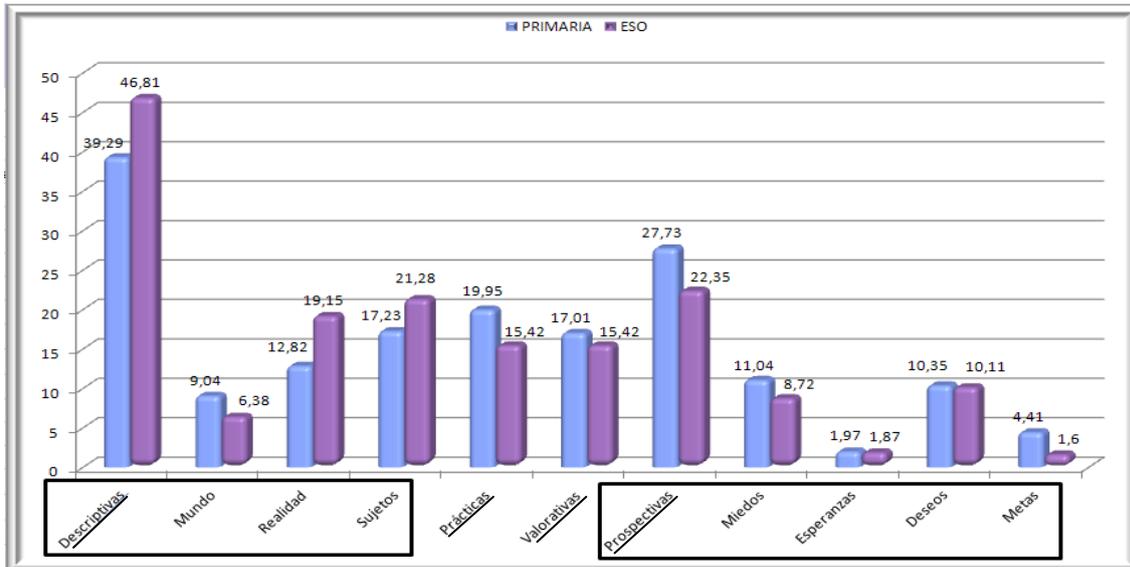
Las imágenes del mundo narradas en la literatura infantil y juvenil expresan representaciones descriptivas, valorativas y prospectivas, socialmente compartidas, formuladas por el narrador y los personajes, que *“se refieren al conjunto de intuiciones por las cuales se tiene un saber, en su mayor parte no teórico, del mundo y de la vida en su totalidad”* (Ferrater, 1994:2483).

El lector recibe una visión o concepción polifónica del mundo proyectada sobre la vida, como totalidad deseable, basada en el conjunto de descripciones y explicaciones inferidas del discurso narrativo que le facilitan comprensión, saber sobre la realidad, su complejidad, sobre el significado y el sentido de la vida, y sobre la forma de conducirse en ella.

Es una comunicación parcial de la memoria colectiva de la experiencia de la vida interpretada, porque *“de la reflexión sobre la vida nace la experiencia vital. Los acontecimientos individuales que provoca el haz de impulsos y sentimientos en nosotros, al encontrarse con el mundo circundante y el destino, se reúnen en ella en un saber objetivo y universal. Como la naturaleza humana es siempre la misma, también los rasgos de la experiencia vital son comunes a todos”* (Dilthey, 1988:41).

Los resultados numéricos obtenidos (Gráfico 35) confirman que las imágenes del mundo, en la construcción narrativa de la ética, son el elemento ético más importante desde el punto de vista cuantitativo, en Primaria (32,44%) y en la ESO (32,44%).

Gráfico 35. Distribución de las imágenes del mundo según nivel de enseñanza (%)*



Fuente: Elaboración propia.

*La suma de los porcentajes de las submodalidades se corresponde con el total obtenido por el motivo de la acción moral al que pertenecen.

3.5.1. Descriptivas

Las imágenes descriptivas abarcan las descripciones y caracterizaciones sobre el mundo, la realidad y los sujetos expresadas por narradores y personajes en las obras. Son las más utilizadas en el discurso narrativo, obtienen resultados bastante superiores al resto de imágenes pautadas y se incrementan cuantitativa y cualitativamente en la ESO.

En líneas generales, puede afirmarse que en su distribución por niveles educativos aumentan las referencias al mundo en Primaria, a la realidad en la ESO y, en ambos niveles, las referidas a los sujetos son mayoritarias.

3.5.1.1. El mundo

El término mundo indica, además del marco geográfico espacial en el cual suceden acontecimientos, el escenario y la totalidad de las cosas en las que la humanidad desarrolla su existencia. Su descripción disminuye a medida que avanza la edad del lector y se desarrolla la capacidad para percibirlo e interpretarlo por sí mismo.

En Primaria, la representación narrativa del mundo casi duplica los resultados numéricos obtenidos en la ESO. Está formada por tres ámbitos de muy diferente significación: el mundo personal, sentido, situado en el entorno familiar y afectivo que ocupa el mayor espacio descriptivo y personal; el mundo social, observado, constituido por el entorno más próximo (vecinos, barrio), y el resto del mundo, intuido, muy lejano, imaginado a partir de la información recibida, pero del que poseen muy poca experiencia directa.

El mundo personal se describe como un espacio afectivo y vital cómodo, seguro, presidido por el juego, la imaginación y las vivencias cotidianas que introducen progresivamente dosis de realidad. La familia representa el control externo, las demandas de participación, de acomodación a la realidad, pero también supone una fuente de amor incondicional y de aprendizaje de la vida social. Aparecen algunos conflictos y problemas económicos que limitan la acción y la realización de los deseos.

El mundo social más próximo abarca fundamentalmente el barrio y la ciudad. Las descripciones son muy generales e informan a los personajes de algunos aspectos problemáticos de la realidad social: el estilo de vida urbano estresante, el paro, la gestión económica ineficaz de los políticos y el rechazo social a los indigentes. El barrio es una muestra representativa a pequeña escala del conjunto de la sociedad, como dice *Manolito Gafotas* (EP 23):

“En mi barrio hay de todo: cárcel, autobuses, presos, drogadictos, padres divorciados” (14).

“Atracador con sida” (56).

La representación del mundo en términos globales proporciona datos para identificar peligros y oportunidades. Ofrece una visión compensada, una imagen dialéctica en la que coexisten apreciaciones positivas y negativas, pero con predominio de una actitud optimista frente a él. Las positivas resaltan las múltiples aventuras y posibilidades de alcanzar aspiraciones, de aprender, viajar y conocer gente que se expanden por el planeta; la diversidad sociocultural como una fuente de diversión y creatividad, y la necesidad de trascender las apariencias para percibir la belleza y la perfección de la naturaleza.

Las apreciaciones negativas sólo nombran los males del mundo de forma genérica. Se percibe o se narra como un espacio inmenso y hostil que alberga la guerra, la maldad, la muerte, la enfermedad, la falsedad, el racismo, la injusticia, el abuso sexual y la violencia. Es un mundo gobernado por la televisión, donde los seres humanos han dejado de pensar por sí mismos, pero que aún conservan la oportunidad de resolver los problemas mediante la cultura.

En la ESO, las descripciones del mundo disminuyen con respecto a Primaria. Están basadas en reflexiones de los personajes, cuyas conclusiones oscilan entre el desencanto y la atracción, proporcionadas a su conocimiento directo. Los personajes comunican su percepción con un sentido más crítico que evidencia cierto desengaño producido por el desajuste entre lo que se imaginaban y lo que realmente es, y con referencias generales expresas a la calidad de la realidad política y social. Para empezar, despierta sentimientos poderosos, como se aprecia en *El lápiz del carpintero* (ESO 22):

“El mundo era un estercolero” (11).

Estas expresiones conectan con conclusiones recientes, ya que *“las investigaciones desvelan que los niños que han desarrollado su inteligencia emocional a lo largo de la infancia tienen más probabilidades de sentir que el mundo que les rodea es amable. Se contraponen a la tendencia actual de los jóvenes, que suelen reaccionar ante el mundo exterior de forma cada vez más agresiva y desconfiada porque lo perciben como violento”* (Punset, 2008:100).

Pero al mismo tiempo, el mundo es un escenario fascinante y trágico en el que se enredan un complejo de nacionalidades, idiomas e ideales, la mayoría de las veces traicionados, cuyas fronteras reales están trazadas por la desigual distribución de la riqueza. En la sociedad, las relaciones sociales se establecen en términos de poder, entendido como la combinación de control, información y autoridad. El mayor problema social radica en la intolerancia e incomprensión frente a lo diferente y lo raro. En la dinámica de la humanidad, junto al cambio permanente, se constata la existencia de dos constantes: la guerra, siempre estalla alguna en algún lugar, y la actitud desafiante del ser humano frente al sistema por causas económicas, políticas o ideológicas. El egoísmo y la maldad en el mundo están compensados por el amor y el sentido de la justicia.

Las referencias al sistema político son poco numerosas e imprecisas. Los personajes mencionan la democracia como el paraíso de la libertad y las dictaduras como sistemas de gobierno represivos. Aluden a las maniobras de las instituciones políticas y religiosas para mantener el orden establecido y denuncian la corrupción del poder político, como hace Antonio José en *Un viejo que leía cartas de amor* (ESO 24):

“Los gobiernos viven de las dentelladas traicioneras que les propinan a los ciudadanos” (34).

3.5.1.2. La realidad

La experiencia, también la experiencia lectora, facilita la adquisición de ideas fundadas acerca del concepto de realidad. Al conocimiento directo, la realidad percibida, e indirecto, se suma el conocimiento narrado inscrito en la literatura infantil y juvenil propuesta por el sistema educativo durante el itinerario escolar. Las referencias narrativas a la realidad en los obras confirman la presencia de diferencias en los dos niveles educativos, observables en el aumento cuantitativo y cualitativo que se produce en la ESO con respecto a Primaria. Es un resultado lógico si tenemos en cuenta que los personajes tienen una mayor autonomía y se les concede más voz propia en la ficción para expresar sus impresiones. Además, la evolución de la competencia lectora permite dotarla de mayor complejidad.

En Primaria, la realidad, poseedora de una dimensión mágica, es un lugar extraordinario, fantástico, en el que se proyecta la imaginación. Es una consecuencia de la aparición desde los años setenta de nuevas tendencias en los géneros literarios, en los que “*la generalización de la ficción fantástica se ha visto favorecida, sin duda, por las corrientes culturales de la época más reciente. Diversas variantes del ‘realismo mágico’ han coincidido en prestar a la literatura infantil una descripción costumbrista e irónica que encaja con naturalidad la aparición de fenómenos fantásticos para proyectar una nueva luz interpretativa sobre la realidad*” (Colomer, 1998:183).

El ámbito de lo real está formado por la vida cotidiana, el juego y los espacios imaginarios donde se construye una vida paralela. Su naturaleza ambivalente, lo convierte en una fuente de diversión pero también de aburrimiento, porque el niño no siempre encuentra su sitio en la ocupada vida de los adultos y carece de recursos para

idear nuevas fórmulas de entretenimiento. En términos generales, la estructura descriptiva de la realidad en la narrativa está conformada por cuatro elementos:

a) Funciones. Proporciona experiencias, actúa como límite y espacio de confrontación, pone a prueba los compromisos, permite evaluar las consecuencias, obliga a analizar las apariencias para descubrir los verdaderos significados de los hechos (intenciones, sentimientos, motivos) y a realizar el ajuste madurativo entre deseo y realidad. También es un factor estimulante de la inteligencia y del carácter al plantear sucesivos retos que requieren la participación de los personajes.

b) Conflictos. La sociedad actual se retrata con la incorporación en las temáticas narrativas de algunos problemas sociales, enunciados de forma muy genérica, como son los apuros económicos de los grupos sociales más desfavorecidos, la emigración a las ciudades, el abandono del mundo rural, el rechazo a los inmigrantes, las repercusiones del divorcio en la familia, el impacto de la televisión en la infancia, la violencia y las dificultades para encontrar empleo después de un despido.

c) Vivencias. Junto a las vivencias gratificantes y enriquecedoras surge un sentimiento de sorpresa, temor y desengaño. Abandonada la primera infancia, el contacto con la vida real produce miedo y cierto desamparo. La experiencia de actuar con cierta autonomía vital implica una toma de conciencia de las limitaciones y las contrariedades de la vida. El descubrimiento de la envidia, de las dificultades para materializar los deseos, de la escasa duración de la felicidad, de la competencia desleal, de la envidia, de la descompensación entre ilusiones y resultados produce frustración y dolor. En *La lluvia de París* (EP 46) se describen estos sentimientos:

“Había dejado de ser un niño porque había aprendido a calcular sus fuerzas y porque intentaba emplear la astucia en lugar de lanzarse sin más sobre lo que quería y porque estaba expuesto a perseguir algo que no puede alcanzar y que más pronto o más tarde le hará sentirse desgraciado” (19).

d) Actitudes. Las actitudes frente a la realidad son positivas. Se caracterizan básicamente por la participación/integración con cierta dimensión trascendente asociada que resalta la pequeña huella que van dejando las acciones en la vida, y por la aceptación ineludible de la realidad que se soporta recurriendo a la imaginación.

En la ESO, la representación de la realidad contiene una perspectiva más crítica, compleja y abierta a las estructuras sociopolíticas. Los personajes, desde su posición vital de adolescentes recién estrenada, observan la realidad en la que están inmersos. La

perciben como caótica, estúpida, hostil, desagradable, compuesta de rechazos, obstáculos, con poder para imponerse al sujeto, donde el azar juega un papel considerable, ya que la intensidad narrativa muestra que en muchas ocasiones de los pequeños acontecimientos se derivan grandes consecuencias. En la vivencia de la realidad se pueden apreciar dos niveles de experiencias diferenciados, personales y sociopolíticos, cuyas orientaciones presentan rasgos unitarios:

a) Personal, muy definido, caracterizado por una mayor implicación de los personajes en la dinámica de los acontecimientos y en los problemas que se viven en el entorno afectivo, junto con la evaluación del estatus con respecto a otros grupos sociales de mayor nivel socioeconómico con los que entran en contacto, que sirven para definir su posición y sus expectativas en la jerarquía social, como ocurre en *Rebeldes* (ESO 08):

“Somos más pobres que la clase media” (10).

El descubrimiento en primera persona de la relación existente entre los ingresos económicos y las posibilidades de elección en la realidad, presente y futura, causa un impacto íntimo negativo y la vivencia de un sentimiento de injusticia frente al sistema por las condiciones de vida menos favorables que genera, tanto para ellos como para las clases sociales menos favorecidas. En *Un cero a la izquierda* (ESO 11) se aprecian estos sentimientos:

“Y duele, duele mucho, topar con la realidad, descubrir que las cosas están muy mal repartidas” (18).

En el fondo, subyace el pesimismo y la desesperanza al tomar conciencia de las escasas posibilidades reales de mejorar su situación mediante los mecanismos de una movilidad social ascendente basada en la igualdad de oportunidades.

b) Sociopolítico, mucho más difuso y alejado desde el punto de vista descriptivo. Se enmarca mayoritariamente en los barrios urbanos, en los que se advierten las diferencias sociales y se insertan algunos de los problemas de la sociedad actual: desempleo, carestía de la vida, ingresos escasos, explotación laboral, carencia de equipamientos, drogadicción, alcoholismo y delincuencia. Las referencias al sistema político en las tramas narrativas relatan las intrigas que rodean al poder, mostrando su dinámica interna a través de las disparidades entre apariencias y realidad, y la importancia de la estabilidad política para el desarrollo económico.

Finalmente, la inmersión en la realidad provoca en los protagonistas la adopción de actitudes que fluctúan en una escala gradual comprendida entre dos polos: uno positivo, basado en la generosidad, el optimismo y la toma de iniciativas, y otro negativo, consecuencia de experiencias adversas que busca aliviar el dolor y protegerse desde el revanchismo, como sucede en *El cartero siempre llama mil veces* (ESO 13):

“Se comportaría como le habían enseñado los demás. De forma arbitraria y despiadada, mirando sólo por sus propios intereses y aprovechándose del prójimo” (106).

3.5.1.3. Sujetos

En el conjunto de imágenes del mundo descriptivas, las referidas a los sujetos son las más numerosas, en términos cuantitativos, tanto en Primaria como en la ESO. Aglutinan un compendio de observaciones sobre ciertos rasgos de la condición humana, de las figuras familiares (padre, madre, abuelos), de los iguales y de los roles profesionales que participan en su entorno. Son datos nuevos o que se incorporan a los que ya poseen con una finalidad práctica, proporcionados por diversos transmisores (“vehículos de signos”), ya que “*la información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada*” (Goffman, 1987:13).

Los datos sobre los sujetos proporcionan elementos para advertir la existencia de contradicciones entre las apariencias y la realidad, y la situación interna real de algunas figuras institucionales. Proceden principalmente de dos fuentes: una externa, constituida por los adultos de su entorno inmediato, facilitadora de pautas interpretativas a tener en cuenta en la relación con los demás que desempeñan una doble función: resaltar las cualidades de la gente y, al mismo tiempo, prevenir sobre actitudes que pueden repercutirles negativamente. La segunda fuente es interna, formuladora de conclusiones surgidas desde la propia experiencia u observación de las personas con las que interactúa que permite ir construyendo un saber personal imprescindible para desenvolverse acertadamente en el mundo social.

En Primaria, las descripciones externas sobre la condición humana resumen, en trazos simples, el colectivo al que puede pertenecer una persona en función de los resultados obtenidos: ganador o perdedor. Así mismo, advierten sobre la naturaleza contradictoria del ser humano capaz de realizar las mejores acciones, pero también de aprovecharse de la desgracia ajena para prosperar, de tomar opciones perjudiciales y autodestructivas. En cualquier caso, todas las personas tienen algo en común en mayor o menor grado: los hobbies, las rarezas y las contradicciones. Esta constatación sirve para relativizar los defectos que perciben en los demás y para aceptar sus propias limitaciones.

Las apreciaciones propias sobre los sujetos expresan opiniones basadas en la experiencia socioafectiva adquirida en su praxis cotidiana y conceden valor a sus propios descubrimientos y reflexiones. Componen un arco descriptivo que integra aspectos positivos y negativos próximos a su comprensión. El retrato robot de los padres combina el exceso de trabajo, la ausencia tanto física como afectiva por razones laborales, el cansancio y la falta de ganas para implicarse en la vida de los hijos, con un reconocimiento positivo al esfuerzo que realizan para ganar dinero y atender las necesidades de la familia, así como a su inteligencia y alegría. Las madres están muy presentes en la vida doméstica y familiar, gestionan la intendencia diaria, se ocupan de la educación, resuelven los problemas, controlan todos los detalles, gozan de mayor intimidad con los hijos, pero también reciben su hostilidad por las discrepancias en la forma de enfocar los hechos, en mayor medida que los padres, como se relata en *Manolito Gafotas* (EP 23):

“Siempre tiene que poner pegas a todo. Es una espía de primera calidad, sabe dónde has estado, a qué hora, con quién” (94).

Aunque las madres (y las mujeres) tienen más protagonismo en la responsabilidad familiar, narrativamente desempeñan un papel secundario; afectivamente, una actitud sobreprotectora y, descriptivamente, no personifican los rasgos de las nuevas identidades femeninas surgidas de la igualdad.

Los abuelos, cuando aparecen en la trama narrativa, son un referente de especial importancia en la vida de los personajes. Transmiten una gran capacidad personal para afrontar las dificultades de la vida y proporcionar seguridad y afecto a sus nietos. Pero, en ocasiones, también se les muestra como seres testarudos y desconfiados.

Las referencias generalistas dedicadas a los iguales se hacen eco de la existencia de infancias difíciles (correccional, fracaso escolar), de la obligación de hacer a veces lo que no desean por ser necesario y de las primeras impresiones causadas por el sexo opuesto en la infancia y preadolescencia. En *El pequeño Nicolás* (EP 16) tenemos una muestra:

“No me gustaban las niñas. Son bobas, no saben jugar mas que a las muñecas y a las tiendas y lloran todo el tiempo” (76).

Los roles profesionales engloban dos ámbitos de interacción: un primer grupo, formado por aquellos con los que tienen contacto directo, pertenecientes al ámbito escolar (profesor, director, inspector, bibliotecaria), doméstico (portero), sanitario (médico) a los que se les otorga una evaluación positiva basada en la confianza que depositan en la gente, en la bondad, en la capacidad para dar segundas oportunidades, y en las condiciones sociolaborales que soportan: el exceso de trabajo y los bajos salarios. La evaluación negativa les recrimina su escaso interés por la gente que tiene problemas.

El segundo ámbito está formado por policías, funcionarios, con los que entran en contacto, indirectamente, a través de las gestiones que realizan los adultos con los que conviven. Ambos colectivos profesionales reciben una evaluación negativa. Al funcionariado le censuran por trabajar poco y descuidar la atención al ciudadano, y a la policía, por su permisividad con los delitos menores, aunque se le reconoce su contribución a la paz y al orden. Por último, destacar que la mayoría de los adultos aparecen representados tanto con características positivas: afables, inteligentes, resolutivos y fuertes, como negativas: malhumorados, olvidadizos, egoístas, feos, antipáticos y tontos.

En la ESO, en la representación narrativa de los sujetos predominan las apreciaciones subjetivas sobre las personas, a las que observan críticamente, tanto a nivel individual como colectivo, para entender e interpretar la conducta humana en la realidad social. Son observaciones basadas no sólo en lo que dice el sujeto, sino también en las impresiones que emite, porque *“ser un tipo dado de persona no significa simplemente poseer los atributos requeridos, sino también mantener las normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que pertenece”* (Goffman, 1987:86). La observación se enriquece con el conocimiento adquirido desde la experiencia propia de

los protagonistas. Las personas son una fuente de apoyo y comprensión, pero también de frustración y dolor, como expone en *El guardián entre el centeno* (ESO 23):

“La gente nunca se da cuenta de nada” (19).

“La gente nunca te cree” (53).

El conjunto de apreciaciones narrativas sobre los seres humanos obtenidas en las obras han sido agrupadas en cuatro categorías:

1) La condición humana. Incluye rasgos generales que fomentan la capacidad de captar las verdaderas motivaciones de la conducta no siempre perceptibles a primera vista, de detectar indicadores de madurez y de identificar problemas sociales. Para empezar, incorporamos un autoconcepto narrativo, una presentación interesada en definir la situación en busca de complicidad, representativa de la etapa vital de los protagonistas, expresada en *El cartero siempre llama mil veces* (ESO 13):

“Adolescencia, esa edad en que uno cree que es lícito mentir para preservar su intimidad” (66).

La comprensión de las conductas centra la atención en el por qué de los comportamientos engraidos (inseguridad), egoístas (debilidad) y autodestructivos (rabia, odio). La descripción de las causas proporciona indicadores claros para reconocer a las personas seguras de sí mismas y fuertes por sus cualidades: son auténticas, sensibles a los demás, no necesitan presumir de nada y tienen las ideas claras. Además, la madurez se asocia con el compromiso con la vida.

Los problemas sociales enunciados constatan las desigualdades económicas en la población y el impacto que tienen sobre la salud, la calidad de vida y el acceso a puestos de trabajo; la desconfianza social hacia los inmigrantes y la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

2) Los padres. Su representación, en términos generales, plantea dos realidades vigentes: en primer lugar, la preocupación actual que genera el cuidado y la educación de los hijos, durante la infancia por su indefensión, y en la adolescencia, por su prepotencia, porque creen que lo saben todo. En segundo lugar, las dificultades que tienen los padres para ser objetivos en la percepción de sus hijos, como se expone en *Matilda* (ESO 01):

“Aunque su hijo sea el más repugnante que uno pueda imaginarse, creen que es maravilloso” (11).

Por otro lado, observamos que la figura paterna tiene menos entidad narrativa que la materna. Aparecen básicamente dos tipos de padre: el responsable, escaso de tiempo, muy condicionado por el trabajo que se esfuerza por entender a los hijos y hacer bien las cosas, con buenos resultados, y el tipo de padre irresponsable, severo, violento y distante. La figura materna está más presente en el día a día de los protagonistas, prestando apoyo y organizando la vida de todos. Pero, a veces, como no les entienden bien, sus hijos piensan que están un poco locas.

3) Los iguales. Enfatizan el valor de la pertenencia al grupo en estas edades. La pandilla es el equivalente a la nueva familia con la que establecen fuertes vínculos afectivos y con la que construyen una identidad compartida, basada en símbolos externos (forma de vestir, imagen corporal), estatus socioeconómico, actitud ante la realidad y formas de vivir el ocio. La relación con el sexo opuesto adquiere relevancia, aunque el desarrollo narrativo sólo contempla el enamoramiento y el desamor, obviando otros aspectos más comprometedores. La observación mutua aporta algunas valoraciones generales sobre el sexo contrario. A los chicos les reprochan que se crean más hombres por mirar a escondidas revistas de mujeres desnudas y que se lo pongan muy difícil a las que son menos agraciadas físicamente. A las chicas, les censuran que sólo piensen en ligar, en pavonearse ante ellos y en la transformación que experimentan cuando se enamoran. En *El guardián entre el centeno* (ESO 23) tenemos un ejemplo:

“Cuando una chica se apasiona de verdad, no le queda ni una pizca de cerebro” (120).

Por último, queremos señalar que se establecen asociaciones entre el estatus socioeconómico y algunos signos distintivos de identidad en la construcción de los personajes, como se aprecia en *Tatuaje* (ESO 27):

“Hija de la alta burguesía, con las facciones bien cultivadas por la buena alimentación, la higiene regularizada y una libertad de expresión que presta al rostro la serenidad del acróbata que trabaja con red” (192).

4) Los roles profesionales. Su papel en el contexto narrativo es pequeño y muy esquemático. Hay referencias a los profesionales de la educación (profesores), a los que describen como un colectivo que lo pasa mal escuchando las tonterías de algunos padres orgullosos, que estimulan la capacidad de pensar en los alumnos, se interesan por ellos

como personas, pero que luego se desquitan con las notas a final de curso. Los representantes de la ley y el orden (juez, policía, alcalde) se caracterizan con cualidades negativas: implacable, ambicioso y servilista. En el ámbito económico aparecen la figura del vendedor, decidido, extrovertido, con muy poca estima hacia sus clientes porque piensa que están para que les engañen, y la figura del empresario, dotada de poder carismático y de una valoración positiva de la función económica que realiza en la sociedad.

Finalmente, el rol de escritor y de historiador están vinculados a la observación y al análisis distanciado de los hechos, en contraposición con el rol del periodista, caracterizado como oportunista, demagogo e interesado exclusivamente en la dimensión comercial y novedosa de las noticias.

3.5.2. Prácticas

Las imágenes del mundo prácticas se inscriben en los textos literarios para proponer criterios o instrucciones sobre cómo hacer las cosas o cómo actuar en la vida. Representan estándares ideales de actuaciones socialmente deseables expuestas ante el lector que abarcan dos niveles fácticos, el sujeto y su actuación, y el grupo de participantes y la interacción general.

Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, una tendencia a la disminución de su presencia en las obras a medida que aumenta la edad del destinatario, reflejada en las variaciones observables en Primaria (20%) con respecto a la ESO (15,42%). En segundo lugar, su aportación cuantitativa al conjunto de imágenes del mundo pautadas es menor, un dato que está correlaciona con el papel actual de la literatura (entretenimiento, formación lectora, experiencia literaria), de la que ha sido prácticamente desterrada la función aleccionadora.

En Primaria, las imágenes prácticas aportan a los lectores pautas de conducta, líneas interpretativas y sugerencias de acción precisas, directamente relacionadas con sus necesidades y experiencias inmediatas que son aplicables a seis ámbitos:

1) El yo. Están dirigidas mayoritariamente a la formación del carácter, ya que se transmite la trascendencia del esfuerzo personal en la adquisición de una personalidad propia. Las propuestas prácticas narrativas para el desarrollo del yo incluyen ser uno mismo, tener paciencia, mantener la calma sin perder los nervios, aprender a dominar el miedo y la imaginación, actuar con prudencia, no perder el tiempo en discusiones, aceptar la realidad sin quejarse demasiado aunque escape a su comprensión, y transigir con la autoridad de los adultos hasta que se hagan más mayores.

2) Los otros. Estas sugerencias prácticas aconsejan vivir sin depender de lo que dicen los demás, cumplir las promesas, evitar relacionarse a gritos con los amigos, mostrar indiferencia cuando sea importunado y asumir las normas sin hacer lo que a uno le da la gana. También invitan a no fiarse de las apariencias y a conocer realmente a las personas a través de la observación de tres indicadores altamente fiables: las elecciones realizadas, la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen, y el trato que dan a sus inferiores.

3) El ocio. Se hace eco de la importancia del consumo y de la utilidad de la televisión en estas edades. Se valora como una aportación y un entretenimiento positivo siempre que se consuma en pequeñas dosis y el espectador haya aprendido a verla. Ahora bien, se deja claro que la principal fuente de acceso al saber y a la inteligencia es la lectura, como se afirma sin lugar a dudas en *El fabuloso mundo de las letras* (EP 45):

“El único aceite que conocía para engrasar la mente era leer” (13).

4) El aprendizaje social. Muestra que el incumplimiento de las normas trae consecuencias y va acompañado de sanciones. Reúne reflexiones sobre los pilares básicos de la educación: el amor, la paciencia, la utilidad y el desarrollo de la autonomía personal. Los adultos expresan la conveniencia de transmitir a sus descendientes la herencia del pasado, “cómo eran antes las cosas”, y de incluir temas políticos en sus conversaciones.

5) La vida. Transmite una actitud optimista, una visión radicalmente temporal, donde no se puede tener todo, es muy fácil perder la ilusión y se aprende a medida que se madura. El triunfo en la vida se alcanza trabajando, aunque se desaconseja hacerse demasiado rico para evitar complicaciones. Junto a las posibilidades positivas y gratificantes de la vida existen experiencias problemáticas y difíciles, pero que siempre

son superables. El factor tiempo interviene favorablemente en la asimilación, como se afirma en *Manolito Gafotas* (EP 23):

“Cuando te ocurre algo malo tienes que pensar que se te pasará, aunque tú no te lo creas se te pasará, y a veces te acordarás de las cosas como si le hubieran pasado a otro” (87).

En la ESO, las imágenes prácticas dan significado y sentido al contacto directo con la vida que experimentan los adolescentes al abandonar la infancia, y coherencia existencial a un saber de fondo, intuitivo, que impregna el discurso narrativo: el poder del azar en la existencia humana, el cambio constante y la presencia de la muerte. Estos parámetros combinan el saber adquirido por los protagonistas, el saber compartido con los iguales derivado de una percepción similar de la realidad y la experiencia transmitida por los adultos que desvela matices, aspectos nuevos y posibilidades concretas a tener en cuenta en el modo de conducirse en la vida. Son aportaciones que prestan atención al análisis y a la comprensión de la realidad, a la comunicación intergeneracional y a la progresiva inserción del adolescente en el mundo adulto.

Del conjunto de resultados obtenidos, se desprenden unas temáticas predominantes para las imágenes prácticas cuyas principales áreas de intervención son:

1) El yo. Reúne propuestas orientadas a potenciar rasgos de carácter y a desarrollar actitudes personales para la interacción positiva con la realidad. Las referencias al carácter aluden a dos aspectos concretos: la toma de decisiones desde un estado emocional equilibrado, en lugar de reaccionar desde la impulsividad y la ira, y la importancia de aprender a hacer bien las cosas, a base de tiempo, dedicación y constancia. Las actitudes personales se corresponden con el desarrollo y la maduración del yo. Refuerzan la idea de adoptar criterios propios para saber qué hacer en cada momento, de reflexionar antes de actuar para evitar precipitaciones porque nunca se puede volver atrás, de aprender de los errores para llegar a ser algo en la vida, de hacer frente a los problemas a pesar del miedo y la tentación de huir, y de reconocer la fragilidad de las ilusiones como estímulo vital. Las estrategias personales recomendadas para la expansión del yo son la concentración, esencial para dominar la aprensión y el miedo, la amabilidad, el principio de realidad y la adecuada motivación, como se sugiere en *La herbolera* (ESO 14):

“No siempre han de hacerse las cosas para obtener un beneficio” (360).

2) Los otros. Incluye observaciones generales que llaman la atención sobre el poder del afecto y de la ayuda mutua para vencer las dificultades, la conveniencia de defenderse de los ataques de los demás y la ignorancia que implica juzgar a las personas únicamente por las apariencias. También se afirma que la riqueza material es un exponente de calidad ética, ya que nadie se hace rico siendo honrado. En relación a los iguales, se destacan las dificultades de relación cuando se dan grandes diferencias socioeconómicas, y la lealtad entre amigos. En *Rebeldes* (ESO 08) se explica con claridad:

“Cuando estás en una pandilla defiendes a cualquier miembro. Si no sacas la cara por ellos, si no permaneces unido, si no actúas como hermanos, ya no es una pandilla. Es una manada” (35).

Las menciones al otro sexo muestran el sentimiento de invulnerabilidad que desarrollan algunas chicas sintiéndose amadas, y ciertas conclusiones prácticas expuestas por los varones para aplicar a las relaciones: a las mujeres hay que entrarles por los ojos, para conocerlas no hace falta demasiado sexo y la fidelidad no existe en el hombre ni en los animales.

3) La vida. Se considera sagrada, se define como un cambio permanente, en el que todos estamos siempre de paso, donde nadie elige su destino inicial y juega la partida de acuerdo con las reglas y las cartas que le han tocado en suerte. En *La selva prohibida* (ESO 02) tenemos un ejemplo:

“La vida entera es una injusticia” (57).

A la luz de lo que expresan los personajes, la búsqueda de la verdad es una constante en la vida, pero no resulta nada fácil porque existen muchos artificios y particularidades, y para colmo nunca está en lo que se cuenta.

3.5.3. Valorativas

Las imágenes valorativas, además de expresar evaluaciones y definiciones sobre el modo correcto de actuar, proporcionan sentido e identidad. Los resultados numéricos logrados en el conjunto de imágenes del mundo son los más bajos para ambos niveles educativos, con unos porcentajes menores en la ESO que en Primaria. El análisis

cualitativo de los datos ha puesto de manifiesto la existencia de inferencias valorativas referidas al yo, a los otros y a la vida cuyo contenido remitía a conclusiones ya obtenidas en la interpretación de las imágenes descriptivas y prácticas. Para evitar repeticiones decidimos descartar todos los segmentos de texto que encajaban en las líneas interpretativas ya expuestas, y tener en cuenta sólo aquellas que aportaban nuevas líneas explicativas cuyas tendencias comentamos a continuación.

En Primaria, las imágenes valorativas observadas hacen referencia a los ancianos, al estilo educativo y al éxito personal. En el caso de los ancianos, se reclama más consideración personal y social hacia ellos por encontrarse en la etapa final de la vida, por la existencia de sentimientos de desagrado de la sociedad hacia la vejez, y por la escasa valoración de su papel social. A la educación actual se le propone incluir entre sus prioridades el respeto a los mayores, los consejos prácticos, la dosificación del consumo de televisión en la infancia y la revelación de la verdad, aún en el caso de que resulte duro aceptarla. En la consecución de éxito se valora el logro personal en lugar del origen social por nacimiento, el estudio, y la obtención de buenas notas para acceder en el futuro al mundo laboral y a la riqueza, una señal inequívoca de la orientación de la sociedad hacia el futuro que convive con la tendencia actual al *carpe diem*. Finalmente, se afirma que aunque nada es imposible no resulta fácil alcanzar siempre lo que se desea. Por el camino pueden quedar algunas esperanzas rotas, pero esa desilusión nunca debe ser una excusa para dejarse llevar por la tentación de no hacer nada.

En la ESO, las valoraciones tienen un mayor nivel de abstracción, de realismo y de trascendencia del yo concreto que se materializa en la elaboración de evaluaciones más universales por parte de los personajes. Las apreciaciones conjugan el optimismo vital de los que inician la construcción de su propia vida con el desencanto de los primeros sinsabores y decepciones, una amalgama de emociones que abren una brecha en la autoconfianza, cuya toma de conciencia sirve para acortar distancias entre el deseo y el logro.

Las referencias al yo apelan a la condición humana, al miedo latente, a la falta de ecuanimidad, a la tendencia recurrente en la humanidad a buscar culpables y a achacar a los poderes sobrenaturales lo que escapa a la comprensión. Además, el sujeto tiene la responsabilidad histórica de confiar en su época aunque sea difícil, porque la condena de su tiempo es una señal de arrogancia. Se admite que, en ocasiones, asumir la vida

resulta más difícil que dejarse morir, pero darse la oportunidad y el tiempo de realizar los sueños es algo extraordinario.

Las referencias a la vida destacan el poder destructivo de las injusticias y el papel tan diferente que juegan en la historia de la humanidad los que la hacen y los que la padecen. En *El lápiz del carpintero* (ESO 22) se expresan estos aspectos:

“La injusticia que causa los sufrimientos sociales es, en el fondo, la más terrible maquinaria de la destrucción de las almas” (177).

Finalmente, se señala que la vida es algo más que engañar a la gente y ver la televisión.

3.5.4. *Prospectivas*

Las imágenes prospectivas, basadas en indicios presentes o experiencias pasadas, configuran los miedos, esperanzas, deseos y metas proyectando unas expectativas futuras sobre lo que es posible o imposible. El discurso narrativo sobre la concepción del mundo muestra unas prioridades estimativas sobre las principales preocupaciones y aspiraciones existenciales adecuadas a la comprensión de los lectores.

Los resultados cuantitativos obtenidos convierten a las imágenes prospectivas, en ambos niveles educativos, en la segunda fuente narrativa para la transmisión de una estructuración del mundo socialmente construida. Su presencia cuantitativa disminuye ligeramente a medida que aumenta la edad del destinatario, Primaria (27,73%) y ESO (22,34%). En esta pauta influyen posiblemente dos causas: en primer lugar, el hecho de que el lector juvenil ya ha sido depositario del legado cultural literario de una visión del mundo desde la infancia, y en segundo lugar, el incremento de la capacidad para contrastar y elaborar sus propias imágenes.

En ambos niveles educativos se origina una distribución bastante similar: predominan los miedos y los deseos pero su ordenación se diferencia: con la edad disminuyen los miedos y aumentan los deseos. En cuanto a las esperanzas, se observan resultados numéricos bajos con variaciones de poca entidad entre ambas etapas educativas. Las metas tienen más importancia en Primaria que en la ESO.

3.5.4.1. Miedos

En las imágenes prospectivas, los miedos son un componente fundamental en Primaria (39,82%) y en la ESO (39,02). Su desarrollo narrativo ejerce tres funciones básicas: ayuda a reconocer el peligro real, a explorar situaciones de riesgo potencial y a superar bloqueos a través de circuitos de recompensa que conllevan una conquista personal y una experiencia transformadora. Como es natural, plantean unos miedos generales próximos al lector que saliéndose del contexto de la ficción son extrapolables al mundo real, el logro de un equilibrio aceptable entre la asunción de riesgos (en función de la dimensión y de las probabilidades del perjuicio) y la fijación de pautas de protección y seguridad, y la gestión personal del miedo como estrategia de valor. En el análisis hemos tenido en cuenta la diferencia entre riesgo, concebido como un daño ocasional debido a las consecuencias de una acción, y peligro, entendido como un daño factible provocado por el entorno. Así mismo, consideramos que en la actualidad, *“la aceptación del riesgo como tendencia equivale a reconocer que ningún aspecto de nuestras actividades se atiene a una dirección predeterminada y que todos son susceptibles de verse afectados por sucesos contingentes”* (Giddens, 1995:44).

Desde el punto de vista conceptual, el miedo es un sentimiento de temor, derivado del metapeligro de la muerte, innato y permanente, vivido ante un peligro concreto, real o imaginado, cuya finalidad protectora de la vida conecta con la historia evolutiva de la humanidad. Podríamos decir que es comparativo, con lo anterior y con lo que debiera ser. Como mecanismo protector frente al peligro o a la amenaza, activa dos reacciones básicas: la agresión o la huida. En términos generales, el miedo es más terrorífico cuanto más difuminado y diseminado está, varía con la edad, puede ser múltiple y obedecer a sentimientos inconscientes. Pero, con todo, hay que tener en cuenta que *“los seres humanos conocen, además, un sentimiento adicional: una especie de temor de ‘segundo grado’, un miedo -por así decirlo- ‘reciclado’ social y culturalmente o como lo denominó Hugues Lagrange, un ‘miedo derivativo’ que orienta su conducta tanto si hay una amenaza inmediatamente presente como si no. El miedo derivativo, secundario, podemos describirlo como el sentimiento de ser susceptible al peligro: una sensación de inseguridad (el mundo está lleno de peligros que pueden caer sobre nosotros y materializarse en cualquier momento sin apenas mediar aviso) y de vulnerabilidad”* (Bauman, 2007:11).

En ninguno de los dos niveles educativos se aprecia una representación conjunta de las amenazas del riesgo global en la sociedad contemporánea expuestas por Ulrich Beck: la destrucción ecológica y los peligros tecnológicos e industriales, la pobreza y las armas de destrucción masiva. Cuando se introducen en el discurso narrativo, lo hacen de forma aislada y descontextualizada, social y políticamente. Si están en el mundo de la ficción, no se nombran en una secuencia de causas y consecuencias. El análisis cualitativo lo hemos realizado agrupando los miedos en tres categorías: íntimos, físicos, y sociales, englobando los relativos al mundo y a los otros, ya sea como perpetradores o como víctimas.

En Primaria, los miedos íntimos y personales se relacionan con el temor a la soledad, a la pérdida del afecto de los seres queridos, a la fragilidad del mundo familiar y personal, a la privación de la felicidad, a la falta de confianza en sí mismo para afrontar dificultades, a la carencia de habilidades sociales para ser aceptado y apreciado por los demás, y a la mortalidad, tanto a la propia como a la de los cuidadores.

Los miedos físicos expresan el temor a sufrir daños corporales por perderse en espacios desconocidos y peligrosos, o como consecuencia de acciones violentas (guerra, delincuencia, animales), fenómenos naturales o accidentes tecnológicos.

Los miedos sociales originados en los otros se alimentan del incumplimiento de las promesas, de las mentiras, del engaño, de los marginados sociales, de ser víctima de agresiones y conspiraciones, y de la pérdida de estatus en la escala social, como se aprecia en *La leyenda de Boni Martin* (EP 37):

“No soportaba la idea de vivir arruinada en Madrid. Pensaba que la gente les tendría pena o les haría de menos” (38).

Los miedos sociales procedentes del mundo están basados en la desconfianza de los personajes en el sistema social para proporcionar opciones y medios de vida dignos para obtener ingresos económicos, cubrir las necesidades básicas, conservar las propiedades y ahorros obtenidos a lo largo de la vida, y para atender las dependencias de la vejez. Son miedos expresados por los adultos, que tienen su origen en los problemas reales que sirven para transmitir la lógica de los fallos del sistema social y para advertirles de cara a su futuro. De forma indirecta, hacen una alusión a la desigual distribución social del miedo en función del estatus.

En la ESO, los miedos íntimos son mayoritarios y están más diversificados. Entre ellos, destaca el miedo a la muerte, temor que coloca en el paisaje narrativo el horizonte de la mortalidad en primer grado, a la que se superpone “*la experiencia de la muerte en ‘segundo grado’ provocada por la ruptura de los lazos humanos si está causada por los seres humanos, y siempre como producto intencionado de una acción deliberada y hecha a propósito*” (Bauman, 2007:66). Otros miedos íntimos se hacen eco del temor existencial que produce lo desconocido, el poder de la naturaleza y la soledad humana, el denominado “miedo cósmico” por Mijail Bajtin, percibido en ocasiones como un abismo, expresión del miedo a vivir. Se le suman otros temores más concretos presentes en su realidad cotidiana que ocupan el primer plano, como son los provocados por el miedo incontrolado e incontrolable, el sentimiento de indefensión, las chicas guapas, el amor y la homosexualidad.

Los miedos sociales referidos a los otros exponen la capacidad potencial de hacer daño (físico, psicológico, afectivo, moral) que poseen los seres humanos. Su presentación narrativa contempla su participación en el universo social desde dos perspectivas: la primera, como factor inhibitor/condicionante de la conducta ante los que tienen autoridad o poder (líder, jefe), y la segunda, como amenaza vaga y difusa que flota en la sociedad derivada de la pérdida de seguridad y confianza en los otros (desconocidos). En *El cartero siempre llama mil veces* (ESO 13) encontramos una muestra:

“Me he asustado [...]. ¿Qué se imaginaba que se proponía hacerle aquel hombre? ¿Abalanzarse sobre ella por encima de la mesa y desnudarla brutalmente en pleno bar? [...]. No claro. Estas ideas son enfermizas” (56).

Los miedos sociales proyectados sobre el mundo son escasos. Están vinculados al poder destructivo de las armas, a los desastres naturales y a la conciencia de la interdependencia humana que percibe la imposibilidad de aislar las consecuencias de las acciones de la humanidad sobre la propia vida.

3.5.4.2. Esperanzas

Las esperanzas han obtenido resultados numéricos muy bajos en el conjunto de imágenes del mundo en ambos niveles educativos, Primaria (7%) y ESO (8,3%).

Aunque su aportación es muy pequeña y su representatividad escasa, para poder sacar conclusiones extrapolables al conjunto de la narrativa hemos realizado una breve descripción de las características que presentan los datos recogidos.

En Primaria, las esperanzas expresadas guardan relación directa con la vida de los protagonistas. Con respecto a sí mismos, esperan ser queridos siempre e incondicionalmente, tener amigos y apreciar amor entre sus padres separados. Respecto al futuro, confían en tener suerte, una vida feliz y una justicia eficaz en la persecución de la delincuencia.

En la ESO, las esperanzas actúan como un doble estímulo: ayudan a superar los malos momentos y a diseñar proyectos de vida futuros. Expresan la confianza en lograr el amor, la mejor comprensión del mundo, el ascenso social y las recompensas económicas proporcionales al esfuerzo realizado, como se relata en *Rebeldes* (ESO 08):

“Iba a llegar a alguna parte. Esa es la razón por la que es mejor que el resto de nosotros [...]. Y yo iba a ser como él. No iba a vivir en un barrio piojoso el resto de mi vida” (149).

3.5.4.3. Deseos

Son un componente de las imágenes prospectivas que tienen gran importancia en los dos niveles educativos, Primaria (37,16%) y ESO (45,23%). Los resultados muestran una inversión de las prioridades narrativas en la construcción de imágenes prospectivas afines a la realidad que rige el mundo interno de los destinatarios: en Primaria, predominan los miedos seguidos de los deseos, y en la ESO, prevalecen los deseos sobre los miedos. Una vez que los temores de la infancia ya han sido domesticados, los deseos crecen paralelamente al poder del yo, y adquieren mayor protagonismo en la vida de los personajes. Podríamos decir que este comportamiento narrativo participa de la cultura actual del afán, la insatisfacción y el enaltecimiento social de los deseos, que “*son la antesala del placer [...] están bien considerados, y hemos organizado una forma de vida montada sobre su excitación continuada y un hedonismo asumible*” (Marina, 2007:13).

Los deseos, en ambos niveles educativos, se erigen en torno al ser (bienestar, aceptación social, relaciones personales, expectativas vitales), al tener (aspiraciones

materiales) y al deber ser (éticos). Representan la apreciación narrativa de la disparidad entre lo que hay o se tiene (posesión) y lo que se quiere tener (aspiración), en un contexto en el que “*la ética de la autorrealización y logro individual es la corriente más poderosa de la sociedad occidental moderna. Elegir, decidir y configurar individuos que aspiran a ser autores de su vida, creadores de su identidad, son las características centrales de nuestra era*” (Beck, 2002:13).

En Primaria, los deseos arrancan con una propuesta básica: la construcción de una relación sana, equilibrada, entre el deseo y el deseante, planteada en términos de consecuencias, como se recomienda en *Zapatos de fuego* (EP 51):

“No desees nada que luego pueda perjudicarte” (74).

La mayoría de los anhelos están apegados al presente y para su logro se necesita la participación de otros significativos. Los concernientes al ser están hechos de necesidades no resueltas y carencias a las que no se renuncia, cuya satisfacción se confía en alcanzar en el futuro. El yo desea cariño y sensibilidad; padres atentos y un hogar donde sentirse cuidado; crecer, hacerse mayor para gozar de más derechos y consideración por parte de los adultos; disfrutar de la compañía, la aprobación y la amistad de los otros; hacer bien las cosas, sin miedo y con carácter, y explorar el mundo. Los deseos materiales se resumen en dos muy concretos: ser o hacerse rico y vivir en una casa en el campo con espacios personales para estar a solas cuando se quiera. El deber ser rechaza el dinero y la fama como criterios únicos en la toma de decisiones y en las elecciones, desaprueba la guerra y la vida en las ciudades.

En la ESO, destacan con diferencia los deseos relativos al yo. Su composición y su dinámica es más compleja que en Primaria, y se enfatiza el deseo de incrementar las posibilidades personales. El sujeto se enfrenta, primero, a la tarea de definir qué es lo que realmente quiere por sí mismo y, después, a la tarea de lograrlo superando tanto la presión interna como externa cuando no coincide con los adultos en sus expectativas, fenómeno bastante frecuente durante la adolescencia. En la génesis narrativa de este proceso, se incluyen una serie de operaciones y vivencias complejas que tienen lugar a nivel intelectual, afectivo y social como: a) la contrastación con la realidad para testar las posibilidades reales; b) la autorreflexión para ajustar los recursos personales a las necesidades para el logro; c) el control de las ilusiones y los sueños imposibles; d) la

gestión del conflicto interno (frustración, inseguridad, rabia, miedo al fracaso); e) la negociación con el otro desde la discrepancia, y f) la extrapolación de proyectos de vida hacia el futuro enmarcados en la sociedad.

El ser desea emocionarse, ser correspondido en el amor, la amistad, parecerse a los tipos duros, hacerse mayor e independiente para combatir de igual a igual a los adultos prepotentes e impresentables, hacer algo heroico, aprender a convivir con la realidad imposible de cambiar, reflexionar sobre sí mismo para reconducir los errores cometidos. Es un discurso en el que se hace consciente que *“la introspección es importante para desbrozar la identidad y el lugar que el adolescente quiere ocupar en el mundo”* (Punset, 2008:103). Además, se incorporan el deseo de conocer los límites para avanzar sobre seguro, vencer el miedo, emanciparse del poder paralizante de los recuerdos y saber más de lo que sabe. En *Rebeldes* (ESO 08) se relatan las contradicciones y carencias en las que transcurren, a veces, estos procesos:

“Entro en esa casa, y nadie dice nada. Salgo, y nadie dice nada. Me quedo fuera toda la noche y nadie se da cuenta Yo no tengo a nadie tienes a toda la pandilla No es lo mismo que tener a los tuyos cuidándote” (61).

En síntesis, los deseos retratan la necesidad de afectividad, de recursos psicológicos, habilidades sociales y un saber básico para desenvolverse en la vida sin agobios. Se enmarcan en una realidad abierta, llena de posibilidades ante la que se sienten abrumados, porque *“tanto la realidad interior como la exterior se han vuelto insondablemente ramificadas, multidimensionales, maleables e ilimitadas, constituyendo así un acicate para el valor y la creatividad, aunque también un factor potencialmente extenuante de angustia ante el relativismo sin fin y la finitud existencial”* (Tarnas, 1997:393).

El tener anhela la formación cultural (libros, acceso a la universidad), la adquisición de titulación profesional, la independencia económica y el éxito profesional. Describe el estilo de vida deseado en el futuro caracterizado por la posibilidad de viajar para ver un poco de mundo, el desarrollo de las aspiraciones profesionales, en entornos alejados de la inseguridad ciudadana y en compañía de una persona con la que poder compartir preocupaciones y dificultades.

El deber ser fantasea sobre mundos imaginarios donde los hechos difieren positivamente del mundo real y acogen otras posibilidades de convivencia alejadas de la

barbarie humana, donde los sujetos tienen la suerte que se merecen, persiguen la justicia y son invencibles. El mundo imaginado se superpone al mundo existente.

3.5.4.4. Metas

Las metas, entendidas como fines a los que se dirigen las acciones o los deseos, presentan una distribución cuantitativa desigual en Primaria (15,92%) y en la ESO (7,14%). Ahora bien, en ambos casos, su representatividad en la totalidad de las imágenes del mundo analizadas es la más baja, por lo que la obtención de conclusiones se ha visto muy limitada. Parece que la comunicación expresa de las metas, a través del discurso o de los pensamientos de los personajes es un recurso narrativo poco utilizado en la construcción literaria del mundo.

En Primaria, se describen dos tipos: las metas socialmente dominantes, como son el dinero, el poder y la belleza, observadas con cierta distancia crítica, y las metas personales, cuyo contenido se ajusta a los deseos analizados anteriormente. En la ESO, los datos obtenidos son muy escasos. Proponen como metas el triunfo, la conquista del poder y la superación de la pobreza.

3.6. LAS ASPIRACIONES ÉTICAS

Las aspiraciones éticas son un elemento de muy poca entidad en la literatura infantil y juvenil, ya que los resultados numéricos obtenidos en el conjunto de elementos éticos investigados son muy bajos, tanto en Primaria (2,31%) como en la ESO (1,37%).

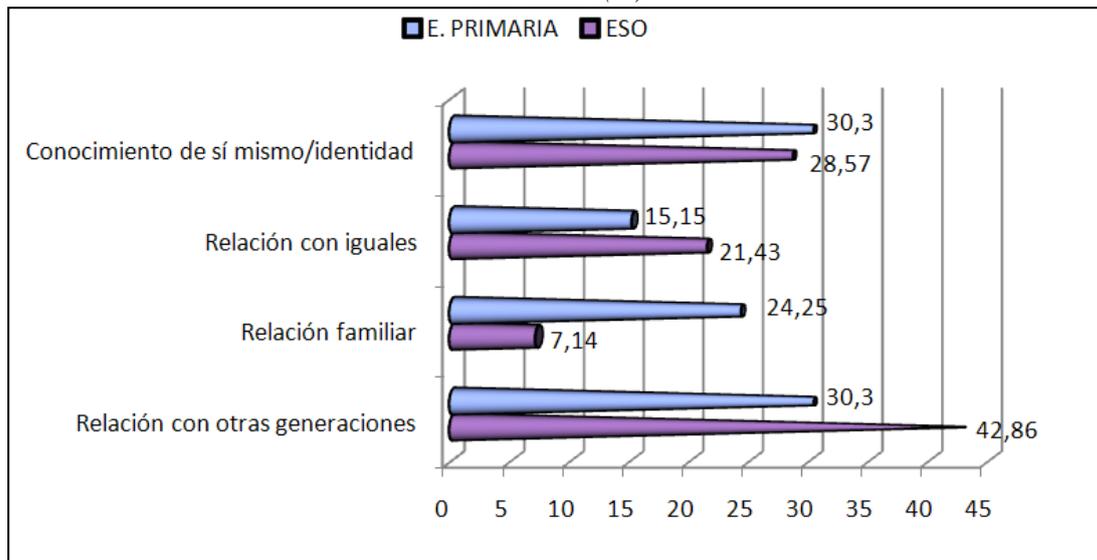
Inicialmente estaban categorizadas por contextos de interacción, pero la escasez de datos, y la gran sincronía con las tendencias observadas en los comentarios anteriormente realizados, nos obligaron a eliminar aquellas conclusiones que ya habían sido expuestas. Por estas razones, sólo se han tenido en cuenta los resultados que aportan algún dato nuevo o que amplían los registros de las características ya obtenidas.

En Primaria y la ESO, los dos grandes conductores de la ética en la narrativa son las imágenes del mundo y los valores, con ellos se tejen las aspiraciones éticas expresadas

por los personajes. Los resultados revelan que al aislarlas de estos dos elementos éticos pierden significatividad por sí mismas, debido a las fuertes vinculaciones que mantienen en el tejido narrativo con el resto de los indicadores pautados. Además, pensamos que la dimensión ética desempeña una función secundaria y tácita en el discurso narrativo de la literatura infantil y juvenil, acotada entre otros factores por la competencia lectora de los destinatarios y el rechazo del adoctrinamiento, que restringen su desarrollo y la profusión de datos.

En Primaria, las aspiraciones éticas, cuando aparecen se adscriben al conocimiento de sí mismo y a la relación con otras generaciones, mayoritariamente, disposición que obtiene resultados inversos en la ESO (Gráfico 36).

Gráfico 36. Distribución de las aspiraciones éticas por niveles de enseñanza y contextos de interacción (%)



Fuente: Elaboración propia.

En general, comunican la esperanza de mantener a lo largo del tiempo la ilusión de vivir, el respeto a la población inmigrante, la eliminación de la maldad y de la guerra en el mundo. En la ESO, los personajes aspiran a dar a conocer su punto de vista a los demás, a definir su propia voz en el mundo para ser comprendido, a integrar el valor de las personas anónimas en la historia y a mejorar la vida humana.

En ambos niveles educativos, las aspiraciones éticas remiten a una actitud combativa para afrontar los problemas, y promover el cambio en su entorno y en el mundo, que se

contradice con la tendencia actual caracterizada por “*la huida de los problemas, una apuesta más segura que la de quedarse a combatirlos*” (Bauman, 2007:94). De forma implícita se reconoce la existencia de grandes desigualdades económicas a nivel global. Apelan a la necesidad de redistribuir los recursos para alcanzar niveles particulares y universales de felicidad y de justicia desde el entendimiento mutuo.

4. CONCLUSIONES

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones que exponemos a continuación están basadas en el análisis de la literatura infantil y juvenil realizado con la pretensión de explicitar la configuración narrativa de la ética, establecer sus elementos constitutivos, aclarar analíticamente la relación entre ética, literatura y sociedad, y explicar cómo se vincula al proceso de formación y desarrollo de la conciencia ética del lector.

La narrativa actual, como expresión socialmente construida e históricamente concreta, pone de manifiesto las estructuras categoriales vigentes en la sociedad. Como modo de conocimiento y de construcción de la realidad converge con el proceso educativo y de transmisión de modelos culturales en los que se inserta la socialización de niños y adolescentes. A partir de estos presupuestos hemos considerado que el proceso de cambio en los sistemas de valores, la denominada “crisis de valores”, y las nuevas tendencias sociológicas que evolucionan desde una cultura materialista hacia una cultura postmaterialista, en la que predominan los valores basados en la satisfacción de necesidades sociales, de autorrealización y de calidad de vida, así como sus repercusiones en la educación, tendrían su homólogo en la construcción ética de la narrativa actual.

La hipótesis de partida, a contrastar durante el análisis, ha sido considerar que la narrativa está constituida no sólo literaria y estéticamente, sino también axiológicamente. En el universo analizado se incluyen propuestas y experiencias éticas del *otro literario* en las que participa el lector de manera figurada por medio de los personajes. Hemos supuesto que estas formas éticas, organizadas, representadas e imaginadas están presentes tanto en la estructura textual como en los contenidos y son el conjunto de rasgos que componen su dimensión valorativa. Para detectarlas y analizarlas hemos definido una metodología basada en la delimitación de los componentes éticos, y en técnicas cuantitativas y cualitativas que analiza el discurso en los textos seleccionados para la observación del tema planteado.

El conjunto de las características analíticas investigadas en el corpus de obras nos ha permitido inferir los rasgos éticos configurativos de la narrativa que verifican su fundamento axiológico, el grado de correspondencia con el sistema de valores vigente en la sociedad, su adecuación con los valores específicos y básicos establecidos en la

legislación educativa, y su acomodación temática a la edad de los destinatarios: los lectores de Primaria y ESO.

Las transformaciones socioculturales y axiológicas experimentadas en las últimas décadas se ven reflejadas en la literatura infantil y juvenil en dos sentidos. El primero, en el hecho de que los textos narrativos contienen propuestas de valores, modelos de relación social e imágenes del mundo propias de la sociedad postindustrial y democrática que los adultos transmiten a las nuevas generaciones. El segundo, en la adecuación las propuestas éticas narrativas al razonamiento sociomoral diferenciado según la edad de los destinatarios: la dependencia moral en Primaria, y la autonomía moral y el juicio más elaborado en la ESO.

Los resultados obtenidos nos permiten generalizar y atribuir representatividad y significación social al potencial ético del discurso narrativo de los textos de la muestra y de un espectro más amplio de obras literarias. Confirman mayoritariamente la existencia de un sustrato axiológico en la literatura infantil y juvenil con características propias, en consonancia con los fenómenos sociales y culturales actuales. También avalan la adecuación de la caracterización ética narrativa a los segmentos de edad de los destinatarios, tanto en complejidad como en diversidad, acorde con la evolución de los intereses vitales, la capacidad de razonamiento moral y de competencia ética, estructurada diferencialmente en cuanto a la distribución cuantitativa y cualitativa de los indicadores pautados, a la elección temática y al nivel de profundidad que definen composiciones de valor específicas para la infancia y la adolescencia.

Los resultados de la investigación confirman los objetivos planteados. En primer lugar, avalan la adecuación de la metodología diseñada expresamente para detectar y analizar los elementos compositivos del discurso ético en la narrativa. El instrumento analítico se ha mostrado eficaz porque todos los elementos categorizados que le dan sentido y permiten su explicación e interpretación se identifican en las diferentes obras. En segundo lugar, registran la inserción social del discurso narrativo al reflejar la distancia existente entre los valores prescritos en el sistema educativo y los valores emergentes en la narrativa.

La literatura infantil y juvenil es una creación de su tiempo y, como tal, refleja el paradigma moral y educativo de la sociedad postindustrial, pluralista, relativista y

fragmentado que evoluciona desde los valores afectivos y adscritos al yo (amistad, alegría, afán de superación), priorizados en Primaria, hacia valores éticos (justicia, solidaridad) priorizados en la ESO. En las tendencias detectadas, emerge el subjetivismo como criterio de verdad y se difuminan los referentes universales, así como aquellos valores asociados al esfuerzo y a la maduración del yo. Además, muestran la distancia existente entre las propuestas éticas del deber ser y las prácticas sociales vigentes en la sociedad.

En la narrativa, como en la vida, la experiencia moral se construye a través de la acción. Es un recurso discursivo predominante en la deontología de la ficción literaria. Los personajes eligen, deciden y actúan, pero en raras ocasiones argumentan el por qué de sus actos morales. En general, escatiman datos para la deducción de los motivos que los orientan, pero a cambio estas omisiones relativas en la cadena de significado de la acción moral potencian en el lector la elaboración de interpretaciones abiertas.

El discurso narrativo se asienta sobre una moral activa, originada en las vivencias y conflictos que posibilitan a los personajes ubicarse en las situaciones, y ponderar los actos de los demás en la medida en que están afectados. La dimensión teórica del pensamiento moral derivada de la necesidad de elaborar principios más generales y de evaluar los actos ajenos, en los que el grado de implicación sea menor, tiene una representación bastante más reducida. El nivel de la conciencia expresado en el saber y sentir de la subjetividad de los personajes que fundamenta la categorización de la experiencia ética en las tramas narrativas está poco desarrollado.

La coherencia narrativa concede a los protagonistas el grado de competencia vital estimado para su edad y para su limitado recorrido existencial. Pero, el narrador, dotado de más recursos, subestima las posibilidades del destinatario y también sacrifica, en virtud de la forma, la posibilidad de ahondar en el “espacio potencial” abierto por las acciones éticas. Por eso, en un conjunto destacable de obras analizadas, el corazón de la historia deja de latir al compás del corazón del lector implícito y abre una brecha en la verosimilitud ético-emocional, en la concordancia entre los sentimientos narrados y la profundidad e intensidad de los sentimientos realmente implicados en las escenas éticas propuestas. La simplificación de la realidad escamotea una parte sustancial de verdad.

La consecuencia inmediata es la disminución de la amplificación del nivel de conciencia provocada por la ausencia de fragmentos compositivos relevantes de la

existencia que están fuera de la realidad concreta del lector, pero que forman parte de ella. El exceso de realismo cotidiano, concreto y excesivamente apegado a la superficialidad de los hechos, reduce el acceso a otras posibilidades de realización en la vida y a un pensamiento cualitativo más plural. Podríamos señalar que la imaginación ética no está a la altura de la imaginación literaria.

El mundo ético vive en el universo literario y respira gracias a la atmósfera creada por la red conceptual organizada por las acciones y representaciones. Son las que definen en la ficción un espacio escénico constituido fundamentalmente, a modo de coordenadas, por tres grandes ejes axiológicos: en primer lugar, las imágenes del mundo, el recurso ético más utilizado en la deontología narrativa, tanto en Primaria como en la ESO; en segundo lugar, los valores (en Primaria) y, en tercer lugar, las problemáticas morales cuya importancia aparece regulada por la edad, puesto que los valores reducen su presencia en la ESO en favor de las problemáticas morales.

La vivencia narrativa de la ética se realiza desde situaciones próximas al lector, en los que los personajes encarnan las conductas asociadas a la realización del valor, cuyo nivel de complejidad se amplía, clarifica y explora a medida que se incrementa la edad de los lectores, en correspondencia con los grados de desarrollo madurativo, en un proceso permanente de aprendizaje y de expansión de la experiencia mediada. Ahora bien, cada uno de los elementos éticos pautados en la investigación articulan un espacio narrativo propio, de dimensiones y características específicas, acordes con su contribución y con el papel desempeñado en el universo ético narrativo, en los que intervienen tres parámetros esenciales: a) unos indicadores temáticos predominantes para cada etapa educativa; b) unos contextos sociales de aprendizaje a los que se adscriben, y c) unas experiencias recurrentes, vivenciadas por los personajes en las tramas que estructuran áreas interpretativas definidas.

El conjunto de elementos éticos proyectados en los textos literarios que conforman las áreas de significado diferenciadas, son facilitadores de los contextos de comprensión del sentido de los valores, en sucesivas escenas éticas de diferente calado que amplían la moralidad hasta los límites estimados como políticamente correctos para el lector. La representación contextual muestra el modo en el que se viven los valores, subjetiva y socialmente, su participación en las dinámicas de la vida cotidiana y el modo en el que

regulan las interacciones sociales. Esta moralidad proyectada se convierte en una fuente potencial de reflexión ética, de comprensión del sujeto y del sentido de la vida.

El desarrollo narrativo de la ética, en las lecturas prescritas en el transcurso del itinerario educativo, también evidencia niveles diferenciados de razonamiento moral que evolucionan secuencialmente desde unas estructuras de razonamiento más simples en Primaria, basadas en una moralidad subjetiva, coactiva, a otras estructuras más complejas en la ESO, expresión de una moral más autónoma y más cooperativa. Los valores, los modos de elección, los motivos implicados en las acciones morales brotan ante el lector en diversas situaciones vitales y modalidades de relación mostrando el grado de apreciación y respeto al otro, en procesos de pensamiento reversible cada vez más complejos que contribuyen a la construcción y al desarrollo tanto de una perspectiva propia como del respeto mutuo. La reciprocidad en la toma de rol, en las temáticas narrativas, es un recurso de fondo que permite a los personajes ponerse en el lugar del otro y trascender, progresivamente, el conflicto entre egoísmo y responsabilidad.

La utilización diferencial de este recurso constructivo según la edad, permite establecer correspondencias con el paradigma del desarrollo moral (Piaget, Kohlberg) en sus postulados sobre las etapas o niveles de razonamiento sociomoral durante la infancia y adolescencia. Pero, al mismo tiempo, en la medida que los personajes afrontan dilemas realistas, particularistas, en contextos afectivos de relación preocupándose por el bienestar de los demás, también estaría representada la perspectiva del razonamiento moral del otro concreto, la orientación hacia el cuidado y la responsabilidad (Gilligan). Sin embargo, de las características de la fragmentación y del rango axiológico, observados en la distribución cuantitativa y cualitativa de los valores, se desprende que la justicia no está totalmente consolidada como centro de la moralidad en la narrativa.

Por otra parte, en los contextos narrativos se aprecian unos elevados niveles de certidumbre moral que contrastan con la realidad axiológica actual en la que prevalecen la incertidumbre y la existencia de opciones morales diferenciadas ante el mismo hecho, rasgos que trascienden el punto de vista inverso, muy extendido en la ficción. La mayoría de los textos utilizan un tono realista, recurren a la simplificación axiológica para representar lo correcto y lo incorrecto, en esquemas polarizados de bajo calado

ético que tratan de integrar equilibradamente los intereses individuales con el aprendizaje de la cooperación en situaciones prácticas, dotados de un nivel de comprensión asequible al lector, con desenlaces positivos y/o esperanzadores, unidos por un hilo conductor: los valores se aprenden, se comparten y se viven.

En la organización del texto se plantea una contrastación valorativa en términos de buenas y malas prácticas que remiten a pautas de conducta deseables en función de criterios de acción éticamente válidos, pero sin recurrir de forma deliberada al tono prescriptivo. Las elecciones discurren entre alternativas dicotómicas. Las actuaciones acordes con los valores socialmente válidos se asocian con términos y resultados positivos. Por el contrario, las desviaciones de la acción con respecto a las pautas valorativas establecidas se asocian a consecuencias negativas. La función subyacente es enseñar de forma práctica, con desenlaces realistas que tratan de integrar impulsos y contradicciones, cuáles son los valores que legitiman las conductas de los actores sociales y qué es lo que se espera de ellos.

En ocasiones, se introduce la distancia espacial, histórica y sociocultural con respecto a la realidad del lector para exponer las penosas consecuencias del incumplimiento de determinados valores consolidados en la sociedad tardomoderna. Tanto en la aproximación como en el distanciamiento, los referentes descriptivos utilizados actúan como recursos de sanción valorativa hacia las conductas configuradoras de la legitimidad axiológica.

Las prioridades valorativas expresadas en el corpus narrativo describen dos perfiles éticos ideales para Primaria y la ESO. El ser confiado, alegre, resolutivo y consciente de sus errores se revela como la principal imagen de la infancia, cuyas cualidades forman un imaginario del niño alejado del perfil actual caracterizado por la sobreprotección y la dependencia. En la ESO se aprecia algo similar. La actitud crítica, solidaria, resolutiva y con capacidad para cuidar de sí mismo, constituyen primordialmente el imaginario del joven adolescente, cualidades claramente distanciadas del perfil sociológico actual caracterizado por el conformismo, el individualismo y el pragmatismo. El imaginario axiológico del niño y del joven adolescente, inferido en la narrativa, destaca cualidades deseables que refieren a realidades connotadas sociológicamente en las que éstas escasean en la orientación de la conducta, en clara correspondencia con el deber ser.

Los contextos de interacción donde transcurre la vida de los personajes configuran los espacios narrativos de realización ética. Globalmente considerados, no desarrollan tendencias unitarias en el predominio de valores, sino que expresan prioridades coherentes. En primer lugar, con los presupuestos de unas temáticas restringidas a las posibilidades narrativas que ofrecen el ámbito del conocimiento de sí mismo/identidad, de la relación con iguales, la familia y otras generaciones; en segundo lugar, con la limitada experiencia vital de los destinatarios y, en tercer lugar, con la madurez supuesta al lector implícito. Ahora bien, cada contexto de interacción se decanta por la articulación de unas prioridades valorativas específicas, relacionadas con las oportunidades de realización que ofrece el marco experiencial que abarcan, sin obviar la representación de las contradicciones surgidas entre el teórico razonamiento moral y el comportamiento moral práctico.

La construcción del discurso en las problemáticas morales se aborda cediendo la palabra a los protagonistas, en modelos dialógicos de habla y escucha, enmarcados en conflictos con diversos grados de connotación ética, focalizados principalmente en el ámbito de la identidad y de la relación familiar. El tratamiento narrativo explora la experiencia del conflicto del yo, del sufrimiento emocional provocado por las dificultades para reorganizar, comprender y gestionar su papel en la realidad, y las consecuencias derivadas de su confrontación con las situaciones problemáticas. El itinerario narrativo trazado por los conflictos originados en el yo y en la familia, ilustra las dinámicas de expansión del razonamiento moral hacia principios valorativos más generales y hacia nuevas fórmulas de resolución durante el proceso de autoconocimiento y aprendizaje. Agrupados en focos de problematización recurrentes inducen a la progresiva superación de la infancia y a la integración paulatina en el mundo adulto. La representación de la moralidad implicada en los conflictos sigue un trazado esquemático y subyacente cuando la caracterización o el desarrollo de la trama exige su entrada para dar verosimilitud a las escenas éticas construidas. En la mayoría de los casos tiene poco recorrido descriptivo en los textos.

Los niveles de conciencia desplegados por la subjetividad de los personajes median en la clarificación de las experiencias problemáticas y proporcionan las claves para la comprensión interpretativa de la afectación emocional y de la percepción crítica de la representación de los conflictos en los que se afrontan controversias de valor. Los

procesos de resolución de dilemas morales fundamentan la adquisición de niveles más elevados de razonamiento moral con la participación del diálogo, la toma de decisión y la interacción aplicables a contextos situacionales cada vez más diversos y complejos.

El cómo se realiza la elección de valores (modos), aunque presenta un perfil narrativo bajo, marca dos tiempos diferenciales en cuanto a los movimientos de la experiencia interna y al ajuste perceptivo: primero, la deducción (sobre el objeto), y luego, la emoción (sobre el sujeto). En una primera fase, la lógica de algunos personajes y narradores frena las tendencias irreflexivas (tensión, impulsividad) con la propuesta de una observación objetiva, y sitúa al protagonista en el camino de la toma de decisión inteligente. A continuación, el pensamiento conecta narrativamente con la emoción en la dimensión perceptiva de sí mismo, de los otros, y en la dimensión apreciativa (creencias). De este modo, la elección ética se inserta en el contexto, en la red de relaciones socioafectivas de los personajes, trasciende las consecuencias particulares del hecho concreto y adquiere cierto grado de universalidad.

Pero, ¿cuáles son las razones que están detrás de las acciones éticas? Los personajes, a modo de sujetos afectados por la situación axiológica, recorren en el corpus el extenso abanico de posibles motivos que suscitan la acción, se interrogan acerca de las razones o principios que deben orientar su conducta y se decantan preferentemente por el razonamiento hedonista, seguido a cierta distancia por el razonamiento estereotipado. Los niveles de elaboración del modo de pensar sobre el deber, la obligación y la justicia, predominantes en la ficción narrativa, se corresponden con el nivel convencional de la teoría Kohlbergiana, cualitativamente diferenciada según los niveles educativos, en Primaria (estadio 3) y en la ESO (estadio 3 y 4).

En términos generales, la perspectiva que adoptan los personajes en relación a las normas remite a un individuo hipersocializado que se caracteriza por una moralidad interpersonal y de sistema social, que busca satisfacer los propios intereses sin perjudicar a nadie, seguir los dictados de la mayoría sobre la conceptualización de lo correcto, cumplir los compromisos adquiridos y contribuir a la sociedad (sólo en la ESO, de forma difusa). Pero, se trata de un razonamiento encarnado en la piel de los personajes, vivenciado, que comunica los diferentes registros de la sensibilidad ética implicados en la evaluación de las acciones en relación a las motivaciones, la intencionalidad y las consecuencias.

En la construcción narrativa de la ética, los nexos con la realidad se establecen mediante la figuración aportada por las imágenes del mundo. Ahora bien, el análisis de las modalidades categorizadas (descriptivas, prospectivas, valorativas) muestra que la refiguración literaria del mundo se concentra en las imágenes descriptivas relativas a los sujetos, en la aportación de rasgos significativos que los retratan en cuanto exponentes de la naturaleza humana. ¿Por qué se centra el discurso narrativo en unas imágenes más que en otras? ¿Y cómo esta selección es relevante para el contenido ético de las imágenes del mundo?

La funcionalidad de la atención perceptiva generada parece explicarse por la necesidad de dotar al lector de un saber vital que supla su inexperiencia, de establecer vínculos con la experiencia heredada y socialmente construida que aproxime a los destinatarios, distantes en cuanto a la conceptualización de la realidad, a la esfera de las interpretaciones compartidas. Actúan como puentes simbólicos que permiten al lector transitar por el mundo de las convenciones sociales y orientarse en él, teniendo como referentes las visiones del mundo cargadas de valor expuestas en los textos literarios.

El proceso de descripción y explicación de la experiencia ética en las tramas narrativas se activa siempre en situaciones concretas, pero combinando simultáneamente dos planos diferenciados. Un primer plano que sostiene la existencia de una ética situacional, predominante en Primaria, adscrita a los contextos, que sitúa a los personajes en el núcleo básico del problema, y un segundo plano, con una ética de fondo, generalista y difusa, más desarrollada en la ESO, que alude a las problemáticas humanas y a contextos estructurales. En ambos planos, la verdad de la experiencia ética viene dada por su posibilidad de realización en la vida, por su verosimilitud.

De este modo, si tomamos en consideración las obras en su conjunto, durante el itinerario narrativo prescrito por el sistema educativo, se abren ante el lector una vía de contrastación de la significatividad vivencial de los valores, una vía de conocimiento de los paradigmas axiológicos que intervienen en la representación ética y una vía de ponderación del código ético adoptado por los modelos de conducta (de persona) expuestos en la ficción. Pero, también se aprecian limitaciones, ya que la experiencia ética se circunscribe, predominantemente, en el contexto afectivo particular formado por el mundo relacional de los personajes, en los que las referencias al contexto sociopolítico y económico no abundan. Además, hay que tener en cuenta que la

presencia de rasgos relativos a la caracterización sociológica de la realidad, en cuanto disponibilidad de contenido social históricamente concreto, es relativamente pequeña en la representación literaria y, en el caso de Primaria, puede llegar a ser irrelevante.

El despliegue de las propiedades expresivas de la narrativa en la esfera de la ética, además de facilitar información sobre un cúmulo de experiencias posibles, difíciles de conocer de otro modo, aporta figuras simbólicas de las dinámicas de los sentimientos implicados. Así, la ética narrativa describe un escenario global comprendido entre dos bandas estructurales: la fijación de límites a la maldad, y las conexiones entre el sentir y el pensar, en intensidad y profundidad, en el proceso de expansión progresiva de la personalidad ética.

Si bien es cierto que la interpretación literaria tiene límites, porque siempre se plantea la duda de cuánto y cómo interpreta el pensamiento conceptual y la imaginación subjetiva del lector, también es cierto que la voluntad de ser con los principios democráticos y los derechos universales requieren de la ambición ética de la creación literaria. A este respecto, puede afirmarse que la ética no constituye un factor que actúa de igual forma en cualquier texto, por el contrario, es un componente cuya influencia en la percepción y en la formación ética va a estar afectada por determinados contextos sociales en los que se realiza la interacción con los lectores.

Las valiosas contribuciones de la literatura infantil y juvenil a la formación de la conciencia ética de los lectores parecen pues evidentes, como se ha puesto de manifiesto en esta investigación. Aunque entre sus propósitos no figura la intencionalidad ética deliberada, la existencia de una dimensión axiológica en la narrativa introduce un cierto sentido de responsabilidad, que no de intención aleccionadora. Ningún texto posee inmunidad ética, ni se sitúa fuera de esta realidad. Por tanto, parece obvio preguntarse ¿de qué modo tendrían que relacionarse la narrativa y la ética dado que coexisten en el universo de la ficción? De las múltiples respuestas surgidas en el transcurso del proceso de análisis nos quedamos con la fidelidad a la verdad (“cuál de ellas”), con la integración del lado oscuro de la naturaleza infantil y adolescente (son humanos) en las tramas narrativas, y con la superación de la sobreprotección ética del lector frente a la complejidad y la conflictividad de la realidad, humana y social, que no tienen por qué ser siempre políticamente correctas.

Finalmente, queremos señalar que las aportaciones de la investigación sobre la génesis de la articulación de la ética en los textos narrativos y de las demandas de razonamiento y comprensión moral que conllevan, pueden ser el punto de partida de futuras investigaciones para contrastar resultados y para profundizar en el análisis del proceso de comprensión y formación de conciencia ética desde la literatura, desde la recepción lectora, y desde las dinámicas que las fomentan.

5. BIBLIOGRAFÍA

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALMAZAN, L. (2003) *El desafío de la integración escolar en la formación de actitudes y valores*. Jaén. Universidad de Jaén.
- ALMOND, G. y VERBA, S. (1970) *Cultura cívica: estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid. Euramérica.
- ANDRES ORIZO, F. (2000) *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de los Valores en su tercera aplicación*. Madrid. Fundación Santa Maria.
- (1991) *Los nuevos valores de los españoles: España en la encuesta europea de valores*. Madrid. SM.
- ANSART, P. (1992) *Las sociologías contemporáneas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- ARCURI, L. (1988) *Conocimiento social y procesos psicológicos*. Barcelona. Herder.
- ARIÑO, A. (1997) *Sociología de la Cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona. Ariel.
- BAINES, J. (2000) *Moral para el siglo XXI*. Madrid. Xistral Editores.
- BANDURA, A. (1983) *Principios de modificación de conducta*. Salamanca. Sígueme.
- (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Alianza Universidad.
- BARDIN, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- BARTOLOMÉ, M. (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedesc.
- BARTOLOME, M. y CEMBRANOS, C. (1981) *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid. Narcea.
- BARTHES, R. (1980) *Mitologías*. Madrid. Siglo XXI.
- (2002) *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona. Paidós.
- (2005) *El grado cero de la escritura*. México. Siglo XXI
- BASINGER, K. S. y GIBBS, J. C. (1987) *Validation of the sociomoral reflection objective measure-short form*. Psychological Reports, 61, 139-146.
- BAUMAN, Z. (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona. Paidós.
- BECK, V. (2006) *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.

- (2002) *La sociedad del riesgo global*. Madrid. Siglo XXI.
- BELL, D. (1987) *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza. Madrid.
- BELLAH, R. N., MADSEN, R. y otros (1989) *Hábitos del corazón*. Madrid. Alianza.
- BENHABID, S. y CORNELLA, D. (1990) *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia. Edicions Alfons el Magnanim.
- BENJAMIN, W. (1980) *Imaginación y sociedad*. Madrid. Taurus.
- BERGER, P. y LUCKMAN, R. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERGER, P.; BERGER, B. y KELLNER, H. (1979) *Un mundo sin hogar. Modernización y convivencia*. Santander. Sal terral.
- BERSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control*. Madrid. Heal.
- BILBENY, N. (1995) *El idiota moral. La banalidad del mal en el siglo XX*. Anagrama. Barcelona.
- BLASI, A. (1980) *Briding moral cognition and moral action; A critical review of literatura*. Psychological. Bulletin.
- (1989) *Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral; una revisión crítica de la literatura en E. Turiel, I. Enesco y J. L. Linaza. El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza.
- BLAU, P. M. (1983) *Intercambio y poder en la vida social*. Barcelona. Hora.
- BLÁZQUEZ, F. y otros (1999) *Diccionario de términos éticos*. Pamplona. Verbo Divino.
- BLOCH, H. y otros (1996) *Gran diccionario de psicología*. Madrid. Ed. Del Prado.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid. Escuela Española.
- BOOTH, W. (1988) *The Company we sep: and ethics of fiction*. Berkeley. University of California Press.
- BOURDIEU, P. (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- (1992) *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.(1975) *Mitosociología*. Barcelona. Fontanella.
- (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.

- BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998) *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Serie materiales auxiliares de clase/investigación. Número 3.* Granada. Universidad de Granada.
- (2001) *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid. La Muralla.
- BORTOLUSSI, M. (1985) *Análisis teórico del mundo infantil.* Madrid. Alhambra.
- BRAUDILLARD, J. (1974) *La sociedad de consumo. Sus mitos sus estructuras.* Barcelona. Plaza Janés.
- (1987) *El sistema de los objetos.* México. Siglo XXI.
- BRUNER, J. S. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona. Gediz.
- BUNES, M.; CAZON, J.; ELEXPURU, J.; FAÑANAS, L.; MUNOZ REPISO, M.; VALLE, J. M. (1993) *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall y Tonna.* Bilbao. Mensajero.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTINEZ, M.; PUIG J. M^a. y TRILLA, J. (1995) *La educación moral en Primaria y en Secundaria.* Madrid. Edelvives.
- CAMARERO RIOJA, M. (2002) *Interacción social y desarrollo moral. El género y las formas de adhesión a valores.* Málaga. Universidad de Málaga.
- CAMPS, V. (1994) *Los valores de la educación.* Madrid. Alauda.
- (1991) *La imaginación ética.* Barcelona. Ariel.
- (1993) *Un sistema de valores para el consenso.* Madrid. Alauda.
- CANDA MORENO, F. (coord.) (2000) *Diccionario de pedagogía y psicología.* Madrid. Cultural.
- CANTO-SPERBER, M. (dir.) (2001) *Diccionario de Ética y Filosofía moral.* México. F.C.E.
- CAPRA, F. (2003) *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales económicas y biológicas de una nueva visión del mundo.* Barcelona. Anagrama.
- CARRASCO, M^a del M. (2005) *Origen y desarrollo de la literatura infantil y juvenil inglesa.* Madrid. Universidad Complutense.

- CARRERAS y OTROS (1999) *Aprender a formar: educación y procesos formativos*. Barcelona. Paidós.
- CASACUBERTA, D. (2000) *Qué es una emoción*. Barcelona. Crítica.
- CASSIRER, E. (1976) *Filosofía de las formas simbólicas*. México. F.C.E.
- CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. y otros (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- CATWRIGHT, P. (1979) “Análisis del material cualitativo” en FESTINGER, L. y KATZ, D.: *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (2006) *Los miedos infantiles en la literatura para niños*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CERVERA, J. (1992) *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Mensajero. Universidad de Deusto.
- CHATMAN, S. (1990) *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid. Taurus.
- CHODOROW, N. (1979) *The reproduction of mothering: psicoanálisis and the sociology of gender*. University of California Press.
- COBO SUBERO, J. M. (1995) *Educación moral para todos en secundaria*. Madrid. Narcea.
- (1993) *Educación ética para un mundo y una sociedad plural*. Madrid. Endimión.
- COLOMER, T. (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid. Síntesis.
- (1998) *La formación del lector literario*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COMAS, A. (dir.) (2003) *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- CONNELLY, F. y CLANDININ D. J. (1995) *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher, vol. 19, nº 5, pp. 2-14.
- CROSS, E. (1986) *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid. Ed. Gredos.
- DAMASIO, A. (1996) *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona. Crítica.
- DARNTON, R. (1987) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México. F.C.E.

- DE FLEUR, M. L y ROCKEACH, S. (1983) *Teorías de la Comunicación de Masas*. Barcelona. Paidós.
- DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- DELVAL, J. y ENESCO, J. (1994) *Moral, desarrollo y educación*. Madrid. Alauda.
- DIAZ AGUADO, M^a. J. (1994) *Educación y razonamiento moral*. Bilbao. Mensajero.
- DIAZ, C. (2001) *Las claves de los valores*. Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias.
- DORON, R.; PAROT, F.; ANZIEU, D.; FABREGOUL, B. y ARBESÚ, A. (1998) *Diccionario Akal de psicología*. Madrid. Akal.
- DOUCEY, A (coautor) (1977) *Literatura y sociedad: problemas de metodología en sociología de la literatura*. Barcelona. Martínez Roca.
- DIÉZ NICOLÁS, J. e INGLEHART, R. y otros (1994) *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*. Madrid. Fundesco. Col. Impactos.
- DIJK, T. A. VAN (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.
- (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid. S.XXI.
- DILTHEY, W. (1988) *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid. Alianza.
- DONOSO VAZQUEZ, F. (1993) *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- DORON, R. (dir.) (1991) *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid. Akal.
- DOUGHERTY, J. (1985) *Directions in cognitive anthropology*. Illinois. University of Illinois.
- DUART, J. M (1999) *La organización ética de la escuela y la retransmisión de valores*. Barcelona. Paidós.
- DUBAR, C. (1999) *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris. Armand Collin.
- DURKHEIM, E. (1996) *Educación y sociología*. Barcelona. Península.
- (2002) *La educación moral*. Madrid. Trotta.
- ECO, U.; BARTHES, R.; TODOROV, T.; MORIN, V. y otros (1990) *Análisis estructural del relato*. México. Premia.
- EISENBERG, N. (1986) *The development of prosocial behavior*. Nueva York. Academic Press.

- ELEXPURU, J. y MEDRANO, C. (2002) *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Colección Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto y M^o de Educación, Cultura y Deporte. Mensajero. Bilbao.
- ELZO, F. J. (2010) *Un individualismo placentero y protegido*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- (1999) *Valores jóvenes españoles 99*. Madrid. SM.
- ELZO, F. J., ARARTEKO y BARRUTIA, A. (2009) *la transmisión de valores a menores: informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. Vitoria-Gasteiz. Ararteko.
- ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.
- ESCARPIT, R. (1971) *Sociología de la literatura*. Barcelona. Oikos-Tau.
- (1974) *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo.
- ESTER, P.; HALMAN, L y MOOR, R. C. (1994) *The individuallizing society: value change in Europa North América*. Tilbury .University Press
- FERRATER MORA, J. (1994) *Diccionario de Filosofía*. Madrid. Ariel.
- FERNANDEZ, B. (1990) “Literatura infantil y educación moral” en *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 13, pp: 8-14.
- FERRERAS, J. I. (1980) *Fundamentos de sociología de la literatura*. Madrid. Cátedra.
- FLAVELL, J. H. (1995) *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona. Siglo XXI.
- FOX-KELLER, E. (1991) *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia. Alfons el Magnánim.
- FRONDIZI, R. (1958) *¿Qué son los valores?* México. F.C.E.
- FULLAT, O. (1990) *Viaje inacabado: la axiología educativa en la postmodernidad*. Barcelona. CEAC.
- GARASA, D. L. (1973) *Literatura y sociología*. Buenos Aires. Troquel.
- GARCIA GUTIERREZ, J. M. (2002) *Diccionario de Ética y Política*. Madrid. Miletó.
- GARCIA LANDA, J. A. (1998) *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca. Ed. Universidad.
- GARCIA PADRINO, J. (1992) *Libros y literatura para los niños en la España contemporánea*. Madrid. Pirámide.
- GERVILLA, E. (1993) *Postmodernidad y educación*. Madrid. Dykinson.

- GERVILLA, A. (2008) *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid. Narcea.
- GIBBS, J., BASINGER, K. S., y FULLER, D. (1992) *Measuring the development of sociomoral reflection*. Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo de la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península.
- GIDDENS, A., BAUMAN, Z. y BECK, U.(1996) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona. Anthropos.
- GIL MARTINEZ, R. (1998) *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid. Escuela Española.
- GILLIGAN, C. (2002) *El nacimiento del placer. Una nueva geografía del amor*. Barcelona. Paidós.
- (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México. F.C.E.
- (1982) *In a different voice*. Harvard. University Press.
- (1987) *Moral orientation and Moral development en KITAY, E.F; MEYERS, D: WOMAN MORAL THEORY*. Rowmn & Little-field publishers. Savage.
- GIMENO, A. (1999) *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona. Ariel.
- GOFFMAN, E. (1987) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid. Amorrortu.
- GOLDMANN, L. (1975) *Para una sociología de la novela*. Madrid. Ayuso.
- GOLEMAN, D. (2006) *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona. Kairós.
- GÓMEZ GARCÍA, P. (coord.) (2000) *Las ilusiones de la identidad*. Madrid. Cátedra.
- GÓMEZ DEL PANTANO, M. (1987) *El protagonista-niño en la literatura infantil del S. XX*. Madrid. Narcea.
- GONZÁLEZ DURO, E. (2007) *Biografía del miedo. Los temores de la sociedad contemporánea*. Barcelona. Debate.
- GONZALEZ LUCINI, F. (2004) *Hablamos de la libertad*. Madrid. Edelvives.
- (1993) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Alauda.
- (1992) *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid. Alambra Longman.
- GORDILLO, M^a. V. (1996) *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia. Una alternativa al modelo de Kohlberg*. Madrid. CIDE.
- GRACIA, E., MUSITU, J. (2000) *Psicología social de la familia*. Barcelona. Paidós.

- GREIMAS, A. y COURTRES, J. L (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid. Gredos.
- GUISAN, E. (1986) *Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea*. Barcelona. Antropos.
- GUTIERREZ RESA, A. (2003) *Sociología de valores en la novela contemporánea española (la generación X)*. Madrid. SM.
- HAAN, N. (1975) "Hypothetical and actual moral reasoning in a situation of civil disobedience", *Journal of personality and social psychology* 32:255-270.
- HABERMAS, J., JIMENEZ, M. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid. Taurus.
- HAKKIM, C. (2005) *Modelos de familia en las sociedades modernas*. Madrid. CIS.
- HALL, B. P y LEADIG, B. D (1989) *Guía y formulario de Hall Tonna*. Donostia. Tartalo.
- HALLE, M. (1973) *Fundamentos del lenguaje*. Madrid. Ayuso.
- HERSH, R; REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984) *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea.
- HOFFE, O. (1994) *Diccionario de ética*. Barcelona. Crítica.
- HOLLINDALE, P. (1989) "Ideology and the Children's book", *Signal* 55, Thimble Press, pp: 3-22.
- HOLSTEIN, C. (1976) "Development of moral judgment: A longitudinal study of males and females", *Child development* 47:51-61.
- HONDERICH, T. (2001) *Enciclopedia Oxford de Filosofía*. Madrid. Tecnos.
- HUERTA, E. (1982) *Teoría sociológica de las creaciones culturales: el estructuralismo genético de Lucien Goldmann*. Madrid. CIS.
- HUSSERL, E (1999) *Fenomenología*. Barcelona. Grup 62.
(1982) *La idea de la fenomenología*. Madrid. FCE.
- I.E.P.S. (1985) *Educación y valores*. Madrid. Narcea.
- INGLEHART, R (1991) *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid. S. XXI Editores. CIS.
- JAKOBSON, R. (1985) *Ensayos de Lingüística general*. Barcelona. Ariel.
- JAMESON, F. (1991) *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós.
- JASPERS, K. (1967) *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid. Gredos.

- JIMENEZ, A. B. (2005) *Modelos y realidades de la familia actual*. Madrid. Fundamentos. Col. Ciencia.
- KLAPER, J.T. (1974) *Efectos de la comunicación de masas*. Madrid. Aguilar.
- KATZ, E. y LAZARSFELD. P. F. (1979) *La influencia personal*. Barcelona. Hispano Europea.
- KALINGER, F (1985) *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México. Interamericana.
- KARDINER, (1955) *Fronteras psicológicas de la sociedad*. México. FCE.
- KAY, W. (1970) *El desarrollo moral*. Barcelona. Editorial Ateneo.
- KEMP, P. (1997) “Ética y narrativa” en ARANZUEQUE, G. “*Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*”. Madrid. Cuaderno gris.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona. Gedisa.
- KOHLBERG, L. (2008) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- (1976) “Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach” en “*Moral development and behaviour: theory, research and social issues*”. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- KRIPPENDORFF, K. (1990) *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- KURT, L.(1974) *El concepto de ideología*. Buenos Aires. Amorrortu.
- LARROSA, J. y otros (1995) *Déjame que te cuente*. Barcelona. Laertes.
- (1998) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes.
- LARSEN, K. S. (1993) *Conflict and social psychology*. International Peace Research Institute. Oslo.
- LASWELL, H. D. (1982) *Estructura y función de la comunicación en la sociedad*. Barcelona. Gustavo Gili.
- LEENHARDT, J. (1971) “La sociología de la literatura: algunas etapas de su historia”, en L.Goldmann *et al* (1971), 45-71.
- LEVI-STRAUSS, C. (1970) *Los gatos de Baudelaire*. Buenos Aires. Signos.
- LEWIS, H. (1994) *La cuestión de los valores humanos*. Barcelona. Gedisa.
- LOPEZ BARAJAS, E. (1996) *Las historias de la vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid. UNED.

- LUCINI, F. *Temas transversales y educación en valores*. Alauda. Anaya.
- LUHMANN, N. (1996) *Introducción a la teoría de los sistemas*. Barcelona. Anthropos.
- LUKÁCS, G. (1970) *Teoría de la novela*. Barcelona. Edhasa
- LLINARES, L. (1998) *La socialización de los valores: un análisis contextual*. Valencia. Burjasot.
- LYONS, N. (1988) “Two perspectives: on self relationship and morality”, en GILLIGAN, C., WARD, J. y TAYLOR, J.: *Mapping the moral domain*. Cmbriage. Harvard University Press.
- MADOO LENGEMANN, P. y NIEBRUGGE-BRANTLEY, J. (1993) *Teoría feminista contemporánea* en RITZER, G. *Teorías sociológicas contemporáneas*. Madrid.
- MAFFESOLI, M. (1997) *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós.
- MACKIE, M. (1973) “Arriving at truth by definitions: case of stereotype inaccuracy” en *Social Problems*, 20, 1973.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1976) *Valores objetivos y actitudes en educación*. Valladolid. Miñón.
- MARINA, J. A. (2006) *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona. Anagrama.
- (2007) *Las arquitecturas del deseo: una investigación sobre los placeres del espíritu*. Barcelona. Anagrama.
- MARINA, J. A. y BERNABEU, R. (2007) *Competencia social y ciudadana*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARTINEZ, M. y PUIG, J. M. (coord.) (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Grao.
- MASLOW, A. H. (1987) *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona. Kairós.
- MATZA, D. (1969) *Becoming deviant*. Englerood. Cliffs. Prentice may.
- MAYOR, J., PINILLOS, J. L (1989) *Creencias actitudes y valores*. Madrid. Alambra Universidad.
- MAZZARA, B. (1998) *Estereotipos y prejuicios*. Madrid. Acento.
- MEDINA, J. R (2001) *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Barcelona. Ariel.

- MEDRANO, C. (dir.) (1994) *Desarrollo de los valores y educación moral. XII Cursos de Verano. V Cursos Europeos*. San Sebastián. U.P.V.
- MCQUALID, D. y WINDHAL, S. (1984) *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Pamplona. Eunsa.
- MERTON, R. K. (1957) *Social theory and social structure*. Glencol III. Free Press.
- MERTON, R. K. (1980) *Teoría y estructuras sociales*. México. F.C.E.
- MIGUEL, L. (1996) *Lectura y socialización de la recepción de la novela entre alumnos de Enseñanzas Medias*. Leioa. Tesis Doctoral. U.P.V.
- MOLES, A. (1976) *Teoría de la información y la percepción estética*. Madrid. Júcar.
- (1978) *Socio dinámica de la cultura*. Buenos Aires. Paidós.
- MOLES, A. y ROHNER, E. (1983) *Teoría de los actos. Hacia una ecología de las acciones*. México. Trillas.
- (1983) *Teoría estructural de la comunicación y sociedad*. México. Trillas.
- MORALES, J. F. (1981) *La conducta social como intercambio*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- MORIN, E. (1966) *El espíritu del tiempo. Ensayo sobre la cultura de masas*. Madrid. Taurus.
- (2009) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- MOSCOSO, M. (2006) *Educación moral y modernidad: interpretación del sujeto moral en diálogo con Lawrence Kohlberg*. Tesis doctoral. U.P.V.
- MOSTERIN, J. (1993) *Filosofía de la cultura*. Madrid. Alianza.
- MUÑOZ, B. (1995) *Teoría de la Pseudo cultura. Estudios de sociología de la Cultura y de la Comunicación de masas*. Madrid.
- MUÑOZ, J. (Coord). (1998) *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Barcelona. Ariel.
- NIETO, S. y GONZÁLEZ, J. (2002) *Los valores en la literatura infantil*. Valladolid. Aral Editores.
- NUSSBAUM, M. C. (2005) *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid. Machado libros.
- (2008) *Los paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona. Paidós.

- OBIOLS, N (2004) *Mirando cuentos: lo visible y lo invisible en las ilustraciones de literatura infantil*. Barcelona. Laertes.
- (1998) *Cómo desarrollar valores a partir de la literatura*. Barcelona. Grupo editorial CEAC.
- OFFE, C. L (1988) *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid. Sistemas.
- (1988b) *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid. Alianza Universidad.
- OLABARRIETA, F. (2007) *La personalidad cultural del niño/a vasco/a*. Tesis doctoral no publicada. Donostia.
- OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (1995) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gediza.
- ORIZO, F. A (1991) *Los nuevos valores de los españoles. España en la encuesta de valores*. Madrid. SM.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona. Ariel.
- PARSONS, T. (1986) *La estructura de la acción social*. Madrid. Guadarrama. Tomo I y II.
- PASTOR RAMOS, G. (2000) *Conducta interpersonal: Ensayo de Psicología Social Sistemática*. Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- PEÑAFIEL MARTINEZ, F. (1996) *Los valores en la L.O.G.S.E. y su repercusión educativa*. Granada. Universidad de Granada.
- PEREIRO, P. (2002) *La novela española de los 90. Alternativas éticas a la postmodernidad*. Madrid. Pliegos.
- PEREZ DELGADO, E. y MESTRE ESCRIVÁ, M. V. (1999) *Psicología moral y de crecimiento personal*. Barcelona. Ariel.
- PEREZ GALLEGO, C. (1975) *Literatura y contexto social*. Madrid. SGEL.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa II: retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla.
- PERCHERON, A. (1974) *L'univers politique des enfants*. Paris. Armand Colin.
- PETERS, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral*. México. FCE.
- PIAGET, J. (1964) *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella.
- (1973) *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Ediciones Morata.
- (1983) *Estudios sociológicos*. Barcelona. Ariel.
- PROPP, V. (1971) *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos.

- PROYECTO ALAUDA (1993) *Claves del diseño y de la programación de la transversalidad dentro del currículo escolar*. Madrid. Anaya.
- PUIG ROVIRA, J .Mª. (1995) *La educación moral de la enseñanza obligatoria*. Barcelona. Ice-Horsori.
- PUJADAS, J. J. (1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid. C.I.S.
- PUJOL i PONS, E. y GONZALEZ, (2002) *Valores para la convivencia*. Barcelona. Parragón.
- PUNSET, E. (2007) *El viaje al amor. Nuevas claves científicas*. Barcelona. Destino.
- PUNSET, E. (2008) *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid. Aguilar.
- QUERA, P. (1997) *Valores para vivir una iniciativa educativa. Manual para educadores*. Comité Español de UNICEF. Brahmakumaris.
- QUINTANA, J.M. (1995) *El desarrollo moral integral*. Madrid. Dykinson.
- RATHS HARNIN y SIMON (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza*. México. UTEHA.
- REARDON, K. (1983) *La persuasión en la comunicación*. Barcelona. Paidós.
- REBOUL, O. (1999) *Los valores de la educación*. Barcelona. Idea Books.
- REST, J (1979) *Development in judging moral issves*. Minneapolis. University of Minnessota.
- RICO, L. (1999) *Si tu hijo te pide un libro*. Madrid. Espasa.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid. Siglo XXI.
- (1999) *La identidad narrativa. Historia y narratividad*. Barcelona. Paidós.
- (1983) *Temps et récit I*. Paris. Seuil.
- (1984) *Temps et récit II* Paris. Seuil.
- (1985) *Temps et récit III* Paris. Seuil.
- RODRIGUEZ GOMEZ, G. y otros (1995) *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona. P.P.U.
- ROCHER, G. (1990) *Introducción a la sociología general*. Barcelona. Herder.
- ROKEACH, M. (1970) *The nature of human values*. Free Press.
- ROMERO, E. (Coord.) (1997) *Valores para vivir*. Madrid. Ed. C.C.S.
- RUIZ HUICI, F. Jª. (2002) *Análisis de narraciones para niños 6-12 años, escritas en castellano entre 1900-98*. U. P.V. Tesis doctoral.

- RUIZ-OLABUENAGA, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- (1998) *La juventud liberta. Géneros y estilos de vida de la juventud urbana española*. Bilbao. BBVA.
- RUZICKA KENFEL, V.; VAZQUEZ GARCIA, C. y LORENZO GARCIA, L. (2000) *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- SAIZ RIPOLL, A. (1997) *El discurso literario infantil. Características globales*. Barcelona. Primeras noticias.
- SANCHEZ CORRAL, L. (1995) *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona. Paidós.
- SANCHEZ TRIGUEROS, A. (1996) *Sociología de la literatura*. Madrid. Síntesis.
- SAPERAS, E. (1985) *La sociología de la comunicación en masas en Estados Unidos*. Barcelona. Ariel.
- SCHAFFER, H. R. (1985) *El mundo social del niño: avances en psicología del desarrollo*. Madrid. Visor.
- SCHMIDT, S. J (1991) *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Madrid. Taurus.
- SCHÜTZ, A (2000) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona. Paidós.
- SCHWARTZ, S. (et al.)(2001) “Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement”, en *Journal of Cross Cultural Psychology*, volumen 32, nº 5, Septiembre, pp: 519-542. Universidad de Jerusalén.
- SCHWARTZ, S. y BARDI, A. (2000) “Moral dialogue across cultures: and empirical perspectiva” en LEHMAN, E. “*Autonomy and order: a communitarian anthology*” Israel. Rowman & littlefield.
- SIMMS, J. A. y SIMMS, T. H. (1972) *Socialización y rendimiento en educación*. Madrid. Morata.
- SINNIGEN, J. (1982) *Narrativa e ideología*. Madrid. Nuestra Cultura.
- SIURANA, J.C. (2009) *La sociedad ética. Indicadores para evaluar éticamente una sociedad*. Barcelona. Proteus.
- SMITH, A. (1997) *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid. Alianza.

- STEPHENSON, J. y otros (2001) *Los valores de la educación*. Barcelona. Gedisa.
- TARNAS, R. (1997) *La pasión del pensamiento occidental*. Barcelona. Prensa ibérica.
- TAYLOR, CH. (2006) *Las fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Paidós.
- TORREGROSA, J. R. y CRESPO, E. (1984) *Estudios básicos de psicología social*. Barcelona. Hora.
- TORRES, J. (1991) *El currículo oculto*. Madrid. Morata.
- TRIANDIS, H. CH. (1974) *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona. Toray.
- TURIEL, E. (1983) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid. Debate.
- UHL, S. (1997) *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona. Herder.
- UNELL, C. B. y WYCKOFF, J. L. (1999) *20 valores que puedes retransmitir a tus hijos*. Barcelona. Amat Editores.
- ÚRIZ PEMÁN, M. J (1993) *Personalidad, socialización y comunicación*. Madrid. Libertarias-Prodhufo.
- USATEGUI, E. y DEL VALLE, A. I. (2007) *La escuela sola. Voces del profesorado*. Fundación Fernando Buesa Blanco. Vitoria-Gasteiz.
- VALORES PARA VIVIR (1995) *Un programa educativo*. UNICEF. VPVPE.
- VANISTENDAEL, (2006) *La felicidad es posible: despertar en niños la confianza en sí mismos, construir la resiliencia*. Barcelona. Gedisa.
- VARIOS AUTORES (1991) *Educación y valores en España. Actas del seminario organizado por el grupo de trabajo de educación de la comisión española de la UNESCO*. Madrid. MEC.
- VARIOS AUTORES (1994) *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- VARIOS AUTORES (1994) *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas*. Barcelona. Kairós.
- VENTURA, M. (1992) *Aptitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid. Escuela Española.
- VIDAL, M. (1996) *La estimativa moral*. Madrid. PPC.
- VINUESA, M. P. (2002) *Construir valores. Currículo con aprendizaje cooperativo*. Bilbao. Desclée de Brouwier.
- VOVELLE, M. (1985) *Ideologías y mentalidades*. Barcelona. Ariel.

WARREN, N.(1980) *Studies in cross-cultural psychology*. New York. London New York: Academic Press.

WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.

WITTGENSTEIN, L. (1994) *Tractatus logico-philosophicus*. Barcelona. Altaya.

WOLMAN, B. B. (1981) *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*. Barcelona. Martínez-Roca.

YUS, R. (1996) *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona. Graó.

6. ANEXOS

6. ANEXOS

Anexo 1. Los 25 aspectos del Aspect Scoring (1958)

Elementos de la intencionalidad	Descripción	Manifestaciones de los elementos a lo largo de los estadios
1. Valor	a) Importancia concedida por el entrevistado a la dimensión moral de un suceso. b) Formas de valorar moralmente personas, conductas o sucesos. c) Formas de ponderar las implicaciones morales de una situación.	1. Juicio centrado en las motivaciones del actor 2. Juicio centrado en las consecuencias para ego 3. Grado de subjetividad u objetividad de los valores aducidos 4. Importancia relativa del deber frente a las inclinaciones o deseos de ego 5. Grado de identificación con la víctima 6. Distintas perspectivas morales del actor y la víctima
2. Decisión	Mecanismos de resolución o encubrimiento de conflictos	7. Disposición o renuencia del actor social a asumir las consecuencias de sus actos. 8. Recurso al diálogo y al compromiso 9. Definición de la perspectiva ética en consonancia con los intereses de ego
3. Justificación de la moral y castigo de la desviación	Razones para obrar bien y formas de represión de la desviación	10. Temor al castigo y represalias 11. Evitar la ruptura de las relaciones personales 12. Preocupación por el bienestar del otro 13. Fomentar la toma de conciencia de las consecuencias de los propios actos por parte del infractor
4. Reglas	Concepciones, formas de aplicación y generalización, así como fundamentos de validez de reglas	14. Definición deontológica de la desviación 15. Grado de generalidad y consistencia atribuida a las normas 16. Soslayamiento de las reglas en las relaciones en las relaciones personales
5. Derecho y autoridad	Sentido y límites del control ejercido sobre las personas y la propiedad	17. Atributos no motivacionales de la autoridad (competencia, conocimiento, etc.) 18. Amplitud y alcance de los derechos de autoridad. Derecho a la libertad 19. Derechos de posesión y propiedad
6. Justicia positiva	Reciprocidad e igualdad	20. Intercambio y reciprocidad como un motivo para la conformidad de rol 21. La ausencia de reciprocidad como justificación de la desviación (venganza) 22. Justicia distributiva: igualdad e imparcialidad 23. Contrato y confianza: la conformidad social definida como mantenimiento de las expectativas del otro
7. Justicia punitiva	Funciones y estándares del castigo	24. Tendencias punitivas o expectativas de coerción 25. Funciones y objetivos del castigo

Fuente: Tomado de Moscoso, M. (2006)⁵⁰

⁵⁰ A su vez, esta misma información aparece en Kohlberg, L. (1969) Stage and sequence, the cognitive developmental approach to socialization: en GOSLIN, D.A. (Ed.) (*Handbook of socialization: and research*) Rand McNally, Chicago, 1969. p. 378.

Anexo 2. Los seis estadios del juicio moral según Kohlberg

<i>Nivel</i>	<i>Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer el bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
Nivel I: Preconvencional (hasta la preadolescencia)	Estadio 1: Moralidad heterónoma (hasta los siete u ocho años)	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad. Evitar transgredir por miedo al castigo. Las acciones correctas son las que evitan el castigo o conllevan recompensas. Obediencia a los padres o a la autoridad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades. Los intereses concretos de los individuos implicados.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. La perspectiva moral se aborda desde los intereses concretos de los individuos implicados. El razonamiento es intuitivo y concreto. No asume el rol del otro ni le reconoce sentimientos ni derechos. Predomina una actitud pragmática y hedonista.

<i>Nivel</i>	<i>Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer el bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
Nivel I: Preconvencional (hasta la preadolescencia)	Estadio 2: Individualismo. Fines, propósitos instrumentales e intercambio (a partir de los siete u ocho años)	Seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. Las reglas son externas al yo. El bien es lo que es justo y es un intercambio equitativo entre iguales.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses. Lo bueno es lo que beneficia a uno y para lograrlo es necesario llegar a intercambios y compromisos en las relaciones.	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Comprende que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista). Asume los roles del otro. Aparece un sentido de la justicia.

<i>Nivel</i>	<i>Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer el bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
<p>Nivel II: Convencional (adolescencia)</p>	<p>Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal</p>	<p>Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. “Ser bueno” es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto, y gratitud. Es una moralidad interpersonal. El bien consiste en perseguir los propios intereses sin hacer daño a nadie. Lo correcto coincide con la opinión de la mayoría e implica someterse a las reglas, las expectativas y convenciones de la sociedad o la autoridad.</p>	<p>La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás; preocuparse de los demás; creer en la regla de oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta. La conducta se juzga por la intención y la motivación. Identificación del yo con las reglas y expectativas de los otros.</p>	<p><i>Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado. La moralidad es el resultado de la confianza mutua y de la aprobación social. El problema moral se enfoca desde la perspectiva de un miembro de la sociedad.</p>

<i>Nivel</i>	<i>Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer el bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
Nivel II: Convencional (adolescencia)	Estadio 4: Sistema social y conciencia (la mayoría de los adultos)	<p>Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas.</p> <p>El bien está en contribuir a la sociedad, grupo o institución, en mantener el orden social y contribuir al bienestar de la sociedad o del grupo.</p> <p>Las necesidades del grupo social de pertenencia se sitúan por encima de las propias.</p> <p>Los intereses individuales son morales si se basan en leyes iguales para todos.</p>	<p>Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema “si todos lo hicieran”; imperativo de la consciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad).</p> <p>Orientación hacia la ley y el orden.</p> <p>Las acciones buenas son las fijadas por la ley y la autoridad para mantener el orden social.</p>	<p><i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema. Adopta la perspectiva del sistema social: institución, sociedad, creencias, etc.</p>

<i>Nivel</i>	<i>Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer el bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
<p>Nivel III: Postconvencional o de principios (algunos adultos)</p>	<p>Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales</p>	<p>Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo (relativismo). Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. <i>La vida y la libertad</i>) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general “el mayor bien para el mayor número posible”. Lo justo es defender los derechos, valores y pactos legales de la sociedad.</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos. Es una moralidad compartida. El razonamiento moral manifiesta la relativización de los valores personales y la necesidad de consenso democrático. Se basa en valores y normas autoescogidas y considera la posibilidad de cambiar leyes injustas.</p>

<i>Nivel</i>	<i>Estadio</i>	<i>Lo que está bien</i>	<i>Razones para hacer el bien</i>	<i>Perspectiva social del estadio</i>
Nivel III: Postconvencional o de principios (algunos adultos)	Estadio 6: Principios éticos universales	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. Diferencia su yo de las reglas y expectativas de los otros y defiende sus valores en función de principios escogidos por sí mismo.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos. El sujeto razona de acuerdo con su propia conciencia, con principios libremente elegidos: justicia, respeto por la dignidad humana. Los principios morales se fundamentan en su comprensividad lógica, universalidad y consistencia.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar. Aplicación de principios éticos universales: igualdad, justicia y respeto.

Fuente: KOHLBERG, L. (1976) "Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach" en *Moral development and behaviour: theory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1.976, Págs. 34-35, y elaboración propia.

Anexo 3. *Ficha de lectura*

<u>AUTOR:</u>	
<u>TÍTULO:</u>	
<u>EDITORIAL</u>	<u>AÑO:</u>
<u>ETAPA:</u>	<u>Nº:</u>
<u>PERSONAJES PRINCIPALES:</u>	
<u>ARGUMENTO:</u>	

Matriz I. Problemáticas morales
<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de sí mismo/Identidad – Relación con iguales – Relación con la familia – Relación con otras generaciones
Matriz II. Modos de elección de valores
<ul style="list-style-type: none"> – Autoridad – Lógica, pensamiento deductivo – Experiencia – Emoción – Intuición – Ciencia
Matriz III. Motivos para la acción moral
<ol style="list-style-type: none"> 1. Evitación del castigo 2. Razonamiento hedonista <ul style="list-style-type: none"> – Beneficio para unos mismo – Reciprocidad directa (le ayudo hoy, me ayuda mañana) – Relación afectiva, identificación con el otro (por cariño) – Pragmatismo hedonista, socialmente aceptable, débil (si ayudo hoy, mañana a más gente) 3. Razonamiento orientado a las necesidades del otro (materiales, psicológicas, físicas) 4. Razonamiento estereotipado <ul style="list-style-type: none"> – Buena/mala persona – Conducta mayoritaria (lo natural) 5. Razonamiento de orientación interpersonal 6. Razonamiento de orientación empática o transicional 7. Razonamiento de orientación internalizada
Matriz IV. Imágenes del mundo
<p>Descriptivas Mundo Realidad Sujetos</p> <p>Prácticas (instrucciones, criterios sobre cómo hacer las cosas)</p> <p>Valorativas (modo correcto de hacer las cosas)</p> <p>Prospectivas Miedos Esperanzas Deseos Metas/Ambiciones</p>
Matriz V. Aspiraciones éticas
<p>Identidad, sí mismo (yo)</p> <p>Relación con iguales (grupo de pares)</p> <p>Relación familiar</p> <p>Relación con otras generaciones</p> <p>Otros</p>
Matriz VI. Valores

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Relación total de libros de lectura prescritos en Primaria	
ABEYA, E.	(2002) <i>Regalo de cumpleaños</i> . La Galera.
ADLER, D.	(1993) <i>El misterio de la casa encantada</i> . SM.
AGUIRRE, J.	(1996) <i>Luna en la frente</i> . Anaya.
AIKENT, J.	(1987) <i>Mendelson y las ratas</i> . SM. (1986) <i>El gato Mog</i> . SM.
ALBO, N.	(1986) <i>Tamit</i> . SM.
ALBOROUGH, J	(2001) <i>Los helados del oso</i> . Anaya.
ALCANTARA, R.	(1998) <i>¿Quién recoge las cacas del perro?</i> Edelvives. (1996) <i>Un viaje en tren</i> . Everest.
ALEMPARTE, C.	(1994) <i>Lumbarrico, el planeta cúbico</i> . SM.
ALISO, N.	(1986) <i>Tamit</i> . SM.
ALMENA, F.	(2001) <i>Tartesos</i> . Espasa-Calpe. (2001) <i>El pavo Facundo</i> . Bruño. (1994) <i>Panki, mi amigo de las nubes</i> . SM. (1987) <i>Un solo del clarinete</i> . SM.
ALONSO, M. L.	(1993) <i>Papá ya no vive con nosotros</i> . SM. (1989) <i>Tano en la ciudad Sumergida</i> . Anaya. (1998) <i>Extraño, muy extraño</i> . Alfaguara. (2001) <i>Los aventureros</i> . Bruño. (2001) <i>La aventura del zorro</i> . Anaya.
ALONSO, F.	(2001) <i>El faro del viento</i> . Anaya. (1990) <i>A bordo de la gaviota</i> . Anaya. (2002) <i>El hombrecillo de papel</i> . Gaviota. (2001) <i>A bordo de la gaviota</i> . Anaya.
ALVAREZ, B.	(2001) <i>El club de los asesinos limpios</i> . Espasa-Calpe.
ALVAREZ, N.	(1998) <i>Lo de soñar</i> . Gaviota.
AMO del, M.	(1994) <i>La casa pintada</i> . SM.

	(1986) <i>Chitina y su gato</i> . Juventud. (2002) <i>Montes, pájaros y amigos</i> . Anaya.
AMO del, J.	(2007) <i>El niño que pintó el mundo</i> . Gaviota.
ANDERSON, R.	(1998) <i>Los mejores amigos</i> . Alfaguara.
ARMIJO, C.	(1986) <i>Aniceto el vencecanguelos</i> . SM. (2001) <i>En viriviví</i> . Anaya. (1989) <i>¡Pilli!</i> SM.
ARETZAGA, M ^a T.	(1998) <i>Las montañas del cielo</i> . Palabra.
ARNOLD, L.	(2002) <i>Sapo y Sepo, inseparables</i> . Alfaguara-Santillana.
BALESTRINI, S.	(1991) <i>Los zarramplines</i> . La Galera
BAQUEDANO, L	.(1992) <i>Los bonsáis gigantes</i> . SM. (1994) <i>Fantasma de día</i> . SM. (1986) <i>Cinco panes de cebada</i> . SM.
BARCELLS, J.	(1993) <i>La uva encantada</i> . SM.
BARKLEM, J.	(1997) <i>Cuento de Mar</i> . Destino. (1997) <i>Las montañas altas</i> . Destino.
BENNET, J.	(1987) <i>El viaje de "Lucky Dragón"</i> . SM.
BISSING, R.	(1994) <i>La tierra del oro ardiente</i> . Altamar.
BLYTON, E.	(1998) <i>Los cinco y el tesoro de la isla</i> . Ed. Juventud. (1994) <i>Los cinco se divierten</i> . Ed. Juventud.
BOGAERTS, J.	(1996) <i>El día que hizo mucho viento</i> . Anaya.
BOIE, K.	(2001) <i>Todo cambio con Jacob</i> . Alfaguara-Santillana.
BOLLIGER, M.	(1994) <i>El tesoro de la isla</i> . SM.
BREZINA, T.	(1997) <i>Un helicóptero de pesadilla</i> . SM.
BRISSOU-PELLEN, E	(1998) <i>El anillo de los tres armiños</i> . Edebé.
BRÖGER, A.	(1992) <i>Buenos Días, querida ballena</i> . Juventud.
BRUNHOFF de, J.	(2001) <i>Historia de Babar</i> . Alfaguara-Santillana.

BUNARD, D.	(2001) <i>La venganza de las hortalizas asesinas</i> . Espasa-Calpe.
CALDERON, E.	(1999) <i>El fantasma de cera</i> . Anaya.
CALLEJA, S.	(1998) <i>La mariposa transparente</i> . Gaviota. (1998) <i>Ángel de la guarda no me des la espalda</i> . Everest.
CANNON, J.	(2000) <i>Stelaluna</i> . Juventud. (1996) <i>Trupp</i> . Juventud.
CAÑIZO, J. A.	(1994) <i>Con la cabeza a pájaros</i> . SM. (1995) <i>¡Canalla, traidor, morirás!</i> SM. (2000) <i>Oposiciones a bruja y otros cuentos</i> . Anaya.
CARRANZA, M.	(1995) <i>El topo Timoteo y Mganiba Molida</i> . SM.
CASALDERREY, F.	(2000) <i>El misterio del cementerio viejo</i> . SM. (1998) <i>El estanque de los patos pobres</i> . Edelbé. (1997) <i>El misterio de los hijos de Lúa</i> . SM. 1997. (2000) <i>Un fantasma blanco</i> . Everest.
CELA, J.	(1996) <i>El ladron de sombras</i> . SM.
CERMEÑO, X.	(1996) <i>Nieve, renieve y requetenieve</i> . SM.
CERVON, J.	(2001) <i>Selim, el vendedor de alegría</i> . Bruño.
COLE, B.	(1998) <i>Tarzana</i> . Destino.
CORDOVA, I.	(2001) <i>El rescate</i> . Espasa-Calpe.
CROSS, G.	(1998) <i>La cabaña en el árbol</i> . Alfaguara-Santillana.
CRUMMENERL, R.	(2001) <i>El comisario Castilla siempre a toda pastilla</i> . Espasa-Calpe.
DAHL, R.	(2001) <i>El superzorro</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>El dedo mágico</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>La maravillosa medicina de Jorge</i> . Alfaguara.

	(2001) <i>Las Brujas</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>¡Qué asco de bichos!</i> Alfaguara. (2002) <i>James y el melocotón gigante</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>Danny, campeón del mundo</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>Charlie y la fábrica de chocolate</i> . Alfaguara-Santillana.
DANZIGER, P.	(1998) <i>Ambar quiere buenas notas</i> . Alfaguara
DE PAOLA, T.	(2002) <i>Oliver Button es una nena</i> . Everest. (2001) <i>El club de camaleón</i> . Bruño.
DIAZ, F.	(2002) <i>El alfabeto de las 221 puertas</i> . Bruño.
DIAZ, I.	(1994) <i>Miguel se escribe con m de merengue</i> . Everest. (1998) <i>Miguel y la cabra traidora</i> . Everest.
DIAZ DE MORALES, A.	(1987) <i>Tónico y el secreto de estado</i> . SM.
DOMENE, F.	(1999) <i>Ana y el misterio de la tierra de Mu</i> . Anaya.
DUMONT, V.	(1998) <i>Alejandro y Alejandra: esas pequeñeces que marcan la diferencia</i> . Lumen.
DURRELL, G.	(2001) <i>Los secuestradores de burros</i> . Alfaguara.
ESTRADA, R.	(1998) <i>El robot y la luna</i> . Edebé.
FARIAS, J.	(2000) <i>Años difíciles</i> . Grijalbo-Mondadori. (1994) <i>La infancia de Martín Piñeiro</i> . Bruño. (2001) <i>El hijo del jardinero</i> . Anaya. (1998) <i>Cuando Arturo escapa de casa</i> . Edelvives.
FARJEON, E.	(1986) <i>El zarapito plateado</i> . SM.
FERNÁNDEZ, A.	(2000) <i>Las hadas verdes</i> . SM.
FINE, A.	(2002) <i>Billy y el vestido rosa</i> . Alfaguara-Grupo Santillana.
FISHER, R. y KELLY, B.	(2000) <i>El hombre en el techo</i> . Anaya.

FEIFFER, J.	(2000) <i>Un tonel de risas, un valle de lágrimas</i> . Anaya. (2002) <i>El búho que no podía ulular</i> . Obelisco.
FRABETTI, C.	(2002) <i>Ulrico y la fecha de cristal</i> . Alfaguara. (2002) <i>La magia más poderosa</i> . Alfaguara. (1997) <i>Fantasma y espíritus</i> . Altea. (2002) <i>El bosque de los gramos</i> . Alfaguara-Santillana.
FUCHSHUBER, A.	(1993) <i>Toribio y el sombrero mágico</i> . Juventud. (1991) <i>Fidibius</i> . Juventud.
FUTRELLE, J.	(2002) <i>La maquina pensante</i> . Bruño. 2002.
GARCIA-CLAIRAC, S.	(1998) <i>El niño que quería ser Tintín</i> . SM.
GARDNER, J.	(1992) <i>Dragon, dragon</i> . Alfaguara.
GUILLORE J.	(2002) <i>El viaje de Nicolás</i> . Bruño.
GISBERT, J. M.	(2000) <i>El mago de Esmirna</i> . Anaya.
GOMEZ, A.	(2001) <i>La ciudad que tenía de todo</i> . Anaya. (1995) <i>Luisón</i> . Bruño.
GOMEZ, A.	(2001) <i>Los cuadros del tiempo</i> . Casals. (1998) <i>Oreja de abeja</i> . Algaida.
GOMEZ, R.	(2002) <i>La selva de los números</i> . Alfaguara-Santillana.
GOSCINNY/SEMPÉ	(2003) <i>El pequeño Nicolás</i> . Alfaguara.
GOUDET, F.	(1991) <i>Morieta y los viquingos</i> . Buño.
GRAÑA, B.	(1990) <i>Planeta de ratos tolos</i> . SM.
GRIPE, M.	(1987) <i>La hija del espantapájaros</i> . SM. (2001) <i>Elvis Karlsson</i> . Alfaguara. (1990) <i>Hugo y Josefina</i> . SM.
GROSSMAN, D.	(2001) <i>Un niño y su papá</i> . Grijalbo Mondadori.
GUILLÉN, N.	(1990) <i>Por el mar de las Antillas anda un barco de papel</i> . Lóguez Ediciones.
HÄRTLING, P.	(2002) <i>La abuela</i> . Alfaguara-Santillana.

	(2000) <i>El viejo John</i> . Alfaguara-Santillana. (2001) <i>Ben quiere a Anna</i> . Alfaguara.
HERCK, E.	(1986) <i>Miguel y el dragón</i> . SM.
HERNÁNDEZ, A.	(2001) <i>Conspiración en el parque del retiro</i> . Anaya.
HERRERO, L.	(1997) <i>Sir Lui</i> . Casals.
HEYMANS, A.	(1989) <i>El mundo de Jues</i> . Espasa-Calpe.
HILARY, R.	(1987) <i>Kimazi y la montaña</i> . SM.
HOBAN, R.	(1992) <i>Jim glotón</i> . SM.
HUGHES, C.	(2001) <i>Lota, patas arriba otra vez</i> . Siruela.
HUGHES, S.	(1991) <i>¡Vuela Ana!</i> Altea-Santillana.
IGLESIA de la, J. A.	(1997) <i>Mariquilla la pela y otros cuentos</i> . SM.
INKIOW, D.	(2002) <i>Mi hermana Clara y los caballos</i> . Everest.
IONESCU, A.	(1988) <i>Nadie habrá estado allí</i> . Anaya.
ISHERWOOD, S.	(1989) <i>Willy el de los problemas</i> . Rialjo.
JANER, G.	(2001) <i>Cuentos para los que duermen con un ojo abierto</i> . Bruño. (1998) <i>Acuérdate de los dinosaurios</i> , Ana M ^a . Edebé.
JANOSCH	(1995) <i>Leo pulga mágica o la caza de los leones en Oberfimmel</i> . Alfaguara-Santillana. (1986) <i>Juan charlito y el indio invisible</i> . SM. (1989) <i>Lucas Comino, mago jefe indio</i> . Noger y Carlalt. (2001) <i>Feliz cumpleaños, pequeño tigre</i> . Gaviota. (2002) <i>Vamos a buscar un tesoro</i> . Alfaguara-Santillana. (2001) <i>Yo te curaré, dijo el pequeño oso</i> . Alfaguara-Santillana.
JANSON, T.	(1988) <i>La llegada del cometa</i> . Alfaguara.

JIMÉNEZ, G.	(1987) <i>El hada novata</i> . SM.
JONES. L.	(1992) <i>¡Qué miedo!</i> Beascoa.
JUNGMAN, A.	(1998) <i>Escobas voladoras: servicio a domicilio</i> . Edebé.
KAHN, M.	(2002) <i>Un ordenador nada ordinario</i> . Alfaguara-Santillana.
KÄSTNER, E.	(2002) <i>La conferencia de los animales</i> . Alfaguara-Grupo Santillana.
KING-SMITH, D.	(1998) <i>El día del ratón</i> . Edebé.
KISHIRO, Y.	(1984) <i>Alita, ángel de combate</i> . Planeta-Agostini.
KNISTER	(2002) <i>Kika superbruja detective</i> . Bruño. (2002) <i>Kika superbruja revoluciona la clase</i> . Bruño.
KIRKEGAARD, O. L	(2002) <i>La aventura volante de Hodia</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>Otto es un rinoceronte</i> . Alfaguara-Santillana.
KORDON, K.	(1994) <i>La moneda de cinco marcos</i> . SM.
KORSCHUNOW, I.	(1990) <i>Maxi quiere irse</i> . Noger y Caralt.
KURTZ, C.	(1991) <i>Color de fuego</i> . Lumen.
LALANA, F.	(2000) <i>Segismundo y compañía</i> . Everest.
LANUZA de, E.	(1991) <i>Cinco corruptos al mes</i> . Espasa-Calpe.
LEMBCKE, M.	(2000) <i>El verano en que todos estábamos enamorados</i> . Lóguez ediciones.
LINA, H.	(1998) <i>Papá por un día</i> . SM.
LINDO, E.	(1998) <i>Manolito gafotas</i> . Alfaguara. (1998) <i>Pobre Manolito</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>Yo y el imbécil</i> . Alfaguara. (2002) <i>Los trapos sucios de Manolito gafotas</i> . Alfaguara.

	<p>(2001) <i>Cómo molo (otra de Manolito gafotas)</i>. Círculo de Lectores.</p> <p>(1999) <i>Cómo mola: otras aventuras de Manolito gafotas</i>. Alfaguara.</p> <p>(1997) <i>Manolito gafotas en la radio</i>. Alfaguara-Santillana.</p>
LIMMORTH, M.	(1995) <i>El pequeño Otto ha desaparecido</i> . Bruño.
LOBE, M.	<p>(1986) <i>Berni</i>. SM.</p> <p>(1997) <i>Ingo y Drago</i>. SM.</p> <p>(1993) <i>El fantasma del palacio</i>. SM.</p> <p>(2001) <i>La nariz de motriz</i>. Círculo de lectores.</p>
LODI, M.	(1998) <i>Cipi</i> . Alfaguara-Santillana.
LOON, P. V	(1996) <i>Sam, la superdetective</i> . Bruño.
LOPEZ, C.	<p>(2001) <i>El misterio de la dama desaparecida</i>. Anaya.</p> <p>(2001) <i>El tiempo y la promesa</i>. Bruño.</p> <p>(2001) <i>El árbol de los pájaros sin vuelo</i>. Anaya.</p> <p>(2001) <i>Memoria de una gallina</i>. Anaya.</p> <p>(1998) <i>Tinka</i>. Everest.</p> <p>(2002) <i>El cernícalo porque</i>. Everest.</p>
LORNSSEN, B.	(1989) <i>La tía Yesca</i> . Noguer y Caralt.
MAAR, P.	(2001) <i>Anne quiere ser gemela</i> . Alfaguara.
MACHADO, A. M ^a .	<p>(1989) <i>Camilón, comilón</i>. SM.</p> <p>(1996) <i>El domador de monstruos</i>. SM.</p>
MACKEE, D.	(1998) <i>Elmer</i> . Altea-Santillana.
MARTIN, A.	(1999) <i>Un camino de esperanza</i> . El Globo Verde.
MARTÍN, A.	<p>(2001) <i>Gregorio medio y medio</i>. Espasa-Calpe.</p> <p>(2001) <i>El cartero siempre llama mil veces</i>. Anaya.</p>
MARTINEZ, A.	(1998) <i>Una historia sin nombre</i> . Anaya.
MARTINEZ, F.	(1994) <i>Los monstruos de la niebla</i> . Anaya.
MATAIX, L.	<p>(2001) <i>El calcetín del revés</i>. Bruño.</p> <p>(2001) <i>Un gigante en el bolsillo</i>. Bruño.</p>

MATEO, L.	(2000) <i>Lunas del Caribe</i> . Anaya.
MATEOS, P.	(1993) <i>Silverio el grande</i> . Anaya. (2000) <i>Mi tío Teo</i> . Anaya. (1987) <i>La isla menguante</i> . SM. (1986) <i>Historias de ninguno</i> . SM. (1987) <i>Lucas y Lucas</i> . SM. (1998) <i>La princesa que perdió su nombre</i> . Edelvives. (1986) <i>La Bruja Mon</i> . SM.
MATTINGLEY, C.	(1998) <i>Asmir no quiere pistolas</i> . Alfaguara.
MAYNE, W.	(1995) <i>El ratón que voló</i> . Anaya.
MCLERAN, A. C.	(1991) <i>El fantasma del valle</i> . Bruño.
MENÉNDEZ, E.	(2001) <i>Ese no es mi zoo</i> . Bruño. (1995) <i>Tres y tres, escrito al revés</i> . Grijalbo-Mondaroni.
MENÉNDEZ-PONTE, M.	(1998) <i>La pardela aventurera: Lecturas 5 y 6</i> . SM. (1997) <i>El dragón canelón: 4 Educación Primaria</i> . SM.
MICHAELENE, M.	(2001) <i>Cuando me enfado</i> . San Pablo.
MINARIK, E. H.	(2001) <i>Un beso para osito</i> . Alfaguara.
MIQUEL I PEIDRÓ, J.	(1997) <i>La cueva del bandolero</i> . Edebé.
MOIX, A. M ^a .	(1999) <i>Miguelón</i> . Espasa-Calpe.
MOLINA, M. I.	(1998) <i>De Victoria para Alejandro</i> . Alfaguara.
MOLINA, P.	(1987) <i>Patatita</i> . SM. (2001) <i>El largo verano de Eugenia Mestre</i> . Anaya. (1986) <i>El mensaje de Ámese Zamaor</i> . SM.
MONREAL, V.	(2000) <i>No quiero un dragón en mi clase</i> . Anaya.
MONTEILHERT, H.	(2000) <i>De profesión fantasma</i> . SM.

MONTGOMERY, R.	<p>(1993) <i>Las joyas perdidas en Naboati</i>. Timun Mas.</p> <p>(1994) <i>El abominable hombre de las nieves</i>. Timun Mas.</p> <p>(1985) <i>Sendero indio</i>. Timun Mas.</p> <p>(1985) <i>Tu robot particular</i>. Timun Mas.</p>
MOSER, E.	<p>(1998) <i>La rana solitaria</i>. Alfaguara.</p> <p>(1994) <i>Osos y ratones</i>. SM.</p> <p>(1996) <i>Koko y el paraguas mágico</i>. SM.</p> <p>(1996) <i>Manuel y Didi</i>. Gaviota. 2002.</p> <p>(2002) <i>Manuel y Didi, el sombrero volador</i>. Gaviota.</p> <p>(1996) <i>El ratón, el sapo y el cerdo</i>. SM.</p>
MUÑOZ, J.	<p>(2000) <i>Fray Perico y su borrico</i>. Círculo de Lectores.</p> <p>(1998) <i>Nuevas aventuras de Fray Perico</i>. Edelvives.</p> <p>(1993) <i>El pirata garrapata</i>. SM.</p> <p>(2001) <i>Las tres piedras y otros cuentos</i>. Bruño.</p> <p>(2001) <i>Ciprianus, gladiador romannus</i>. Bruño.</p>
MURCIANO, C.	<p>(1992) <i>Tres y otros dos</i>. Magisterio Español.</p> <p>(1993) <i>Las amapolas se han vuelto blancas de repente</i>. Bruño.</p>
NESQUENS, D.	<p>(2002) <i>Diecisiete cuentos y dos pingüinos</i>. Anaya.</p>
NORCY, J. F.	<p>(2001) <i>Buldo</i>. Bruño.</p>
NÖSTLINGER, C.	<p>(1998) <i>Juan, Julia y Pericó</i>. Alfaguara-Santillana.</p> <p>(1986) <i>Querida Susi y querido Paul</i>. SM.</p> <p>(2001) <i>Konrad</i>. Alfaguara.</p> <p>(1986) <i>Historias de Franz</i>. SM.</p> <p>(2001) <i>Piruleta</i>. Alfaguara.</p> <p>(1996) <i>Diario secreto de Susi; diario secreto de Paul</i>. SM.</p>

	(1992) <i>Mini va al colegio</i> . SM.
O'BRIEN, R.	(1986) <i>La señora Frisby y las ratas de NIMH</i> . SM.
OLAIZOLA, J. L.	(2001) <i>Dos mujeres y un amor</i> . Casals. (1993) <i>Cucho</i> . SM. (2001) <i>La leyenda de Boni Martín</i> . Anaya. (2001) <i>Mi hermana Gabriela</i> . Anaya.
OSORIO, M.	(2001) <i>El caballito que quería volar</i> . Gaviota.
PACKARD, E.	(1988) <i>El expreso del oso polar</i> . Timun Mas.
PADILLA, I.	(2000) <i>Las tormentas del mar embotellado</i> . Espasa-Calpe.
PAEZ, E.	(2001) <i>Devuélveme el anillo pelo cepillo</i> . Bruño. (1994) <i>Abdel</i> . SM.
PARQUET, A.	(1990) <i>Tras la huella del caribú</i> . Didascalía.
PAUSEWANG, G.	(2000) <i>La traidora</i> . Anaya.
PENNAC, D.	(1998) <i>El ojo del lobo</i> . Edelvives.
PEREDA, H.	(2000) <i>Podría ser que una vez</i> . Everest.
PEREZ, C.	(2001) <i>Unos zuecos para mí</i> . Anaya.
PEREZ-LUCAS, M ^a . D.	(1996) <i>Y al final un secuestro</i> . Edebé.
PILKEY, D.	(2000) <i>Las aventuras del capitán calzoncillos</i> . SM. (2000) <i>El capitán calzoncillos y los pérfidos tiparracos del espacio</i> . SM.
PINTO, S.	(2001) <i>La casa de los días</i> . Anaya.
PLAZA, J. M ^a .	(2000) <i>El paranguaricutirimicuaro que no sabía quién era</i> . Espasa-Calpe.
POSADAS, C.	(1987) <i>Kiwi</i> . SM.
PUERTO, C.	(2001) <i>El planeta de Mila</i> . Anaya.
PUÉRTOLAS, S.	(1995) <i>La sombra de una noche</i> . Ed. del bronce.
RAMONEDA, L.	(2002) <i>Las aventuras del comisario Cattus</i> .

	Casals.
RAYO I FERRER, M.	(2000) <i>Simbad, el niño</i> . Anaya.
RAZZI, J.	(1985) <i>El genio de la botella</i> . Timun Mas.
RIO del, V	(2000) <i>Rosana: La rosa crece rodeada de espinas</i> . Ediciones palabra.
RODARI, G.	(2001) <i>Cuentos para jugar</i> . Alfaguara-Santillana. (1993) <i>Cuentos por teléfono</i> . Ed. Juventud.
ROGERS, P. y E.	(1994) <i>¿Te atreverías a ...?</i> Grijalbo-Mondadori.
RON, G.	(1998) <i>Querido yo</i> . SM.
ROSSETTI, A.	(2002) <i>Un baúl lleno de piratas</i> . Alfaguara.
ROSS, T.	(2005) <i>La culpa es de Oscar</i> . Anaya. (1993) <i>¡Caramba!</i> Grijalbo-Mondadori.
ROWLING, J.	(1999) <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> . Salamandra. (1999) <i>Harry Potter y la cámara secreta</i> . Salamandra. (1999) <i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i> . Salamandra. (1999) <i>Harry Potter y el cáliz de fuego</i> . Salamandra.
RUC-PAUQUET, G.	(2002) <i>Los niños más encantadores del mundo</i> . Alfaguara.
SAMPSON, D.	(1987) <i>Gruñón y el mamut peludo</i> . SM.
SÁNCHEZ, G.	(2002) <i>El corazón del sapo</i> . Edelvives.
SÁNCHEZ, G.	(1998) <i>Doctor Rus</i> . Edebé.
SAUTEREAU, F.	(1987) <i>Un agujero en la alambrada</i> . SM.
SAVATER, F.	(2001) <i>A rienda suelta</i> . Alfaguara.
SCHAMI, R.	(1999) <i>No es un papagayo</i> . SM.
SCHREIBER, E.	(1996) <i>El cuervo Ricardo</i> . Edebé.
SCHUBERT, I. y D.	(1990) <i>El monstruo de las fresas</i> . Lumen.

SECK-AGTHE, M.	(1995) <i>Félix, el niño feliz</i> . SM.
SEMPE, G.	(2001) <i>El pequeño Nicolás</i> . Alfaguara.
SENDAK, M.	(1995) <i>El letrero secreto de Rosie</i> . Alfaguara. (1995) <i>Dónde viven los monstruos</i> . Alfaguara.
SENECAL, D.	(1998) <i>El misterio del crucigrama</i> . Edelvives.
SENNELL, J.	(2000) <i>El soñador</i> . Anaya.
SIERRA I FABRA, J.	(1991) <i>La fábrica de nubes</i> . SM. (1997) <i>Aydin</i> . Edebé. (2000) <i>El fabuloso mundo de las letras</i> . SM.
SILVA, L.	(2001) <i>La lluvia de París</i> . Anaya. (2002) <i>El cazador del desierto</i> . Anaya. (2001) <i>Algún día cuando pueda llevarte a Varsovia</i> . Anaya.
SOMMER-BODENBURG, A.	(2001) <i>El pequeño vampiro</i> . Alfaguara.
STOINER, R. L.	(1997) <i>El hombre lobo del pantano</i> . Ediciones B. (1996) <i>Visita aterradora</i> . Ediciones B. (2001) <i>¡Sálvese quién pueda!</i> Ediciones B. (2001) <i>Un hombre lobo en el salón</i> . Ediciones B.
STURNIOLO, N.	(2002) <i>La música de las tinieblas</i> . Anaya.
SWARTZ, A.	(1986) <i>Volveremos a encontrarnos</i> . SM.
TAMARO, S.	(2001) <i>El caballero Corazón de Melón</i> . Grijalbo-Mondadori.
TALLON, A.	(2001) <i>Adamá y Siriaco</i> . Ediciones Palabra.
TEIXIDOR, E.	(1997) <i>La amiga más amiga de la hormiga mia</i> . SM.
TINO	(1999) <i>Menta el cerdito</i> . SM.
TOWNSON, H.	(1993) <i>Los embrollos de Beny</i> . Bruño. (2000) <i>La abuela secuestrada</i> . Espasa-Calpe. (1998) <i>El fantasma de la escuela</i> . Edebe.
TURK, H.	(1994) <i>Alex y las manchas misteriosas</i> . Everest.
VALLS, M.	(1999) <i>Julia y el halcón maltés</i> . Anaya.

	(1999) <i>Julia y la desaparición de meteorito</i> . Anaya. (2000) <i>Mi amigo el rey</i> . Anaya.
VAN LEEUWEN, J.	(2000) <i>Operación rescate</i> . Círculo de lectores.
VAZQUEZ – VIGO, C.	(1993) <i>Caramelos de menta</i> . SM. (2001) <i>Cuatro o tres manzanas verdes</i> . Anaya. (1987) <i>Por arte de magia</i> . SM. (2001) <i>Un monstruo en el armario</i> . Círculo de Lectores. (2000) <i>Mister Pum</i> . SM.
VELTHUIJS, M.	(1997) <i>La rana tiene miedo</i> . Timun Mas.
VIDAL, C.	(2000) <i>El yugo de los tártaros</i> . SM.
VILLARES, C.	(1996) <i>La batalla de los árboles</i> . SM.
VINAVER, M.	(2001) <i>Las travesuras de Rosalía</i> . Bruño.
VISO, J. F.	(1997) <i>La tortuga Casandra</i> . Edebe. (2001) <i>Don caracol detective</i> . Bruño.
WELLS, R.	(1997) <i>La camiseta de Mex</i> . SM.
WOLF, S.	(1994) <i>Caza de brujas</i> . Susaeta.
WÖLFEL, U.	(2001) <i>Zapatos de fuego y sandalias de viento</i> . Noguer y Caralt. (1988) <i>El jajile azul</i> . SM.
ZAPATA, P.	(1998) <i>La cueva del Toloño</i> . Edelvives.
ZIMNIK, R.	(1991) <i>El viaje en globo de Guillermo</i> . Susaeta.

Anexo 5. Relación total de libros de lectura prescritos en la ESO	
ABDEL-QADIR, G.	(1998) <i>El camello de hojalata</i> . Alfaguara-Santillana.
ALDECOA, J.	(2000) <i>Mujeres de negro</i> . Anagrama.
ALAIN, J. C.	(1986) <i>Los muchachos de Dublín</i> . SM.
ALAPONT, P.	(2000) <i>Devoraré bollycaos por ti</i> . Algar.
ALBANELL, J.	(1999) <i>Zoa; una misteriosa historia de amor</i> . Anaya.
ALFAYA, J.	(1998) <i>Una luz en la marisma</i> . Alfaguara-Santillana.
ALMENA, F.	(2000) <i>Las pieles rojas no quieren hacer el indio</i> . Bruño.
ALONSO, F.	(2002) <i>El bosque de piedra</i> . Espasa-Calpe.
ALONSO, J. L.	(2001) <i>Bajarse al moro</i> . Nueva biblioteca didáctica. Anaya.
ALONSO M. L.	(1998) <i>Las pelirrojas traen mala suerte</i> . Alfaguara-Santillana. (2004) <i>No mires a la luna a través del cristal</i> . Alfaguara-Santillana.
ALVAREZ, B.	(2002) <i>Un club de fútbol hechizado</i> . Edelvives. (2001) <i>El club de los asesinos limpios</i> . Espasa-Calpe. (1999) <i>El curso que amamos a Pfiffer</i> . Ediciones del bronce.
ALLENDE, I.	(2000) <i>Cuentos de Eva Luna</i> . Plaza & Janés.
AMO del, M.	(1997) <i>La piedra de toque</i> . SM. (1987) <i>La encrucijada</i> . SM.
ASIMOV, I.	(1997) <i>Robbie y otros relatos</i> . Vicens-Vives.
ATXAGA, B.	(1996) <i>Memorias de una vaca</i> . Círculo de Lectores.

BALZOLA, A.	(1993) <i>La cazadora de Indiana Jones</i> . SM.
BANDERA de la, M ^a . C.	(2002) <i>Cuba linda y perdida</i> . Casals.
BAQUEDANO, L.	(1986) <i>Cinco panes de cebada</i> . SM.
BARCELO, E.	(1998) <i>El caso del artista cruel</i> . Edebé.
BEA, J. M ^a .	(1994) <i>Andar entre las estrellas</i> . Anaya.
BLAIR, D.	(1996) <i>Cuidado con el cóndor</i> . Alfaguara-Santillana.
BORDONS, P.	<i>La tierra de las papas</i> . SM. 1996.
BORNEMANN, E.	(2001) <i>Socorro....</i> Alfaguara-Santillana.
CALLEJA, S.	(1998) <i>La isla de los esclavos felices</i> . Espasa-Calpe.
CANO, C.	(2001) <i>Te pillé</i> . Caperucita. Bruño.
CASALSERREY, F.	(1997) <i>Pásmata, Merche</i> . SM.
CASONA, A.	(1998) <i>La dama del Alba</i> . Vicens-Vives.
CELA, C. J.	(2002) <i>La familia de Pascual Duarte</i> . Destino.
CERVON, J.	(2002) <i>Selim, el vendedor de alegría</i> . Bruño.
CHACEL, R.	(1994) <i>Ciencias naturales</i> . Plaza & Janés.
COELHO, P.	(1997) <i>El alquimista</i> . Obelisco.
COLLAZOS, O.	(2002) <i>La ballena varada</i> . Siruela.
DAHL, G.	(1998) <i>Volando solo</i> . Alfaguara-Santillana. (2001) <i>Matilda</i> . Alfaguara-Santillana.. (2002) <i>James y el melocotón gigante</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>Dani, campeón del mundo</i> . Alfaguara-Santillana. (2001) <i>El gigante bonachón</i> . Alfaguara-Santillana.
DELAM, H.	(2001) <i>La selva prohibida</i> . Bruño. (2000) <i>Likundú</i> . Bruño. (2002) <i>La maldición del brujo leopardo</i> . Bruño.
DELIBES, M.	(2001) <i>El camino</i> . Destino.

	(2001) <i>El príncipe destronado</i> . Destino.
DOHERTY, B.	(1996) <i>La serpiente de piedra</i> . SM.
DURRELL, G.	(2002) <i>Los secuestradores de burros</i> . Alfaguara-Santillana. (1987) <i>El paquete parlante</i> . Salvat.
ENDE, M.	(1994) <i>El ponche de los deseos</i> . SM.
ESQUIVEL, L.	(1998) <i>Como agua para chocolate</i> . Grijalbo-Mondadori.
FERNÁNDEZ, A.	(1997) <i>Amor a los 15 años, Marilyn</i> . SM.
GALLEGO, L.	(2000) <i>Finis Mundi</i> . SM.
GARCIA HORTELANO, J.	(1996) <i>Nuevas amistades</i> . Planeta.
GARCIA MARQUEZ, G.:	(1999) <i>Relato de un naufrago</i> . Grijalbo-Mondadori.
GISBERT, J. M.	(2002) <i>El museo de los sueños</i> . Espasa-Calpe. (1998) <i>Los espejos venecianos</i> . Edelvives. (2002) <i>La mansión de los abismos</i> . Espasa-Calpe.
GOMEZ, A.	(1995) <i>Pupila de águila</i> . SM. (1998) <i>El cuarto de las ratas</i> . SM. (2000) <i>La última campanada</i> . Bruño. (1994) <i>Nano y Esmeralda</i> . SM. (1997) <i>Con los ojos cerrados</i> . SM. (1986) <i>La casa de verano</i> . SM. (1998) <i>Sin billete de vuelta</i> . Alfaguara-Santillana.
GOMEZ, R.	(2002) <i>Bruño y la casa del espejo</i> . Alfaguara-Santillana.
GOMEZ OJEA, C.	(2001) <i>No vuelvas a leer a James Eyre</i> . Anaya.
GONZALEZ, L.	(1997) <i>Brumas de octubre</i> . SM. (1995) <i>Guárdate de los idus</i> . SM.
GRIPE, M.	(1987) <i>La hija del espantapájaros</i> . SM. (1992) <i>Los escarabajos vuelan al atardecer</i> . SM. (1993) <i>Los hijos del vidriero</i> . SM.

HAAR, J. T.	(1986) <i>El mundo de Ben Lightart</i> . SM.
HARRIS, T.	(1999) <i>El silencio de los inocentes</i> . Grijalbo-Mondadori.
HEUCK, S.	(2000) <i>La canción de Amina</i> . SM.
HIGHSMITH, P.	(2001) <i>Extraños en un tren</i> . Planeta-Agostini.
HINTON S. E.	(2002) <i>Rebeldes</i> . Alfaguara. (2001) <i>La ley de la calle</i> . Alfaguara-Santillana.
KERR, J.	(2001) <i>Cuando Hitler robó el conejo rosa</i> . Alfaguara-Santillana.
KEYES, D.	(1997) <i>Flores para Algernon</i> . SM.
KLEIN, R.	(2002) <i>Juegos</i> . Anaya.
LALANA, F.	(1991) <i>Morirás en Chafarinas</i> . SM. (1996) <i>El zulo</i> . SM. (2001) <i>Mande a su hijo a Marte</i> . Magisterio Casals.
LANDA, M.	(1998) <i>Cuando los gatos se sienten tan solos</i> . Anaya.
LATORRE, J. M ^a .	(2000) <i>La leyenda del segundo féretro</i> . Bruño. (2000) <i>Una sombra blanca</i> . Bruño.
LAWRENCE, J.	(2000) <i>Los contrabandistas</i> . SM.
LECOMTE, C.	(1997) <i>El día que me torcí un pie en una estrella</i> . Promoción popular cristiana.
LEROUX, G.	(2000) <i>El misterio del cuarto amarillo</i> . Anaya.
LIMMROT, M.	(2001) <i>El pequeño Otto ha desaparecido</i> . Bruño.
LIENAS, G.	(1996) <i>Así es la vida</i> . SM. (1999) <i>Billete de ida y vuelta</i> . Círculo de lectores.
LOPEZ, C.	(2002) <i>La tierra del sol y la luna</i> . Espasa-Calpe. (2001) <i>La colina de edeta</i> . Espasa-Calpe. (1999) <i>El silencio del asesino</i> . Espasa-Calpe. (2001) <i>El tiempo y la promesa</i> . Bruño. (1999) <i>Endrina y el secreto del peregrino</i> . Espasa-

	Calpe.
LOPEZ, C. y SALMERON, C.	(1997) <i>El visitante de la madrugada</i> . Bruño.
LIÑAN, A.	(2001) <i>La sombra del emperador</i> . Vicens-Vives.
LORMAN, J.	(2001) <i>La aventura de Said</i> . Círculo de Lectores.
LLAMAS, A.	(1998) <i>El caballero que quería volar</i> . SM.
LLAMAZARES, J.	(2001) <i>La lluvia amarilla</i> . Seix barral.
MAHY, M.	(1997) <i>Dedos en la nuca</i> . SM.
MAJOR, K.	(1992) <i>Querido Bruce Springteen</i> .
MALLORQUI, C.	(2000) <i>La catedral</i> . SM. (1998) <i>El último trabajo de señor luna</i> . Edebé.
MARRIOT, J.	(1997) <i>Operación "fuga de cerebros"</i> . SM.
MARSÉ, J.	(2000) <i>Ronda del guinardó</i> . Lumen.
MARTÍ ADELL, C.	(2000) <i>La verdadera fortuna de J. Charpa</i> . Edebé.
MARTÍN GAITE, C.	(2001) <i>Caperucita en Manhattan</i> . Siruela.
MARTÍN GARZO, G.	(2001) <i>El pozo del alma</i> . Anaya.
MARTÍN, A.	(1997) <i>Cero a la izquierda</i> . Anaya. (1995) <i>Pulpos en un garaje</i> . Anaya. (1993) <i>El pozo de los mil demonios</i> . Alfaguara-Santillana.
MARTÍN, A. y RIBERA, J.	(2000) <i>No pidas sardinas fuera de temporada</i> . Alfaguara-Santillana. (2002) <i>Todos los detectives se llaman Flanagan</i> . Anaya. (2001) <i>El cartero siempre llama mil veces</i> . Anaya. (2002) <i>No te laves las manos, Flanagan</i> . Anaya.
MARTÍN VIGIL, J. L.	(1986) <i>Habla mi viejo</i> . SM.
MARTÍNEZ GIMENO, C.	(2000) <i>El ala robada</i> . Edelvives.
MARTÍNEZ DE LEZEA, T.	(2002) <i>La herbolera</i> . TTartalo. (2002) <i>Las torres de Sancho</i> . TTartalo. (1998) <i>La calle de la judería</i> . TTartalo.

MARTÍNEZ LAINEZ, F.	(2002) <i>El clan de los reporteros</i> . Anaya.
MARTÍNEZ MENCHEN, A.	(1998) <i>La espada y la rosa</i> . Alfaguara-Santillana.
MATEOS, P.	(2002) <i>El fantasma en calcetines</i> . Edelvives.
MATTINGLEY, C.	(2002) <i>Asmir no quiere pistolas</i> . Alfaguara-Santillana.
MAYORAL, J. A.	(2001) <i>La cueva de la luna</i> . Bruño. 2001.
MAYORAL, M.	(2001) <i>Tristes armas</i> . Anaya.
MATAS, C.	(1998) <i>Jesper</i> . Edebé.
MCLEAN, A. C.	(2001) <i>El fantasma del valle</i> . Bruño.
MENDOZA, E.	(1999) <i>Sin noticias de Gurb</i> . Seix Barral. (2002) <i>El misterio de la cripta embrujada</i> . Seix Barral.
MENÉNDEZ, E.	(2001) <i>MNA</i> . Bruño.
MENÉNDEZ-PONTE, M.	(2001) <i>Nunca seré tu héroe</i> . Circulo de lectores.
MERINO, J. M.	(1997) <i>El oro de los sueños</i> . Alfaguara-Santillana. (1994) <i>La tierra del tiempo perdido</i> . Santillana. (2001) <i>No soy un libro</i> . Siruela.
MILLAS, J. J.	(2002) <i>Papel mojado</i> . Anaya.
MONTERO, R.	(1999) <i>La hija del caníbal</i> . Espasa-Calpe.
MOURE TRENOR, G.	(1998) <i>El beso del Sahara</i> . Alfaguara-Santillana.
MUÑOZ, J.	(1998) <i>Caralampio Pérez</i> . SM.
MUÑOZ MOLINA, A.	(2000) <i>Carlota Fainberg</i> . Alfaguara-Santillana.
NEGRETE, J.	(2000) <i>Memoria de dragón</i> . Edebé.
NÖSTLINGER, C.	(2002) <i>Intercambio con un inglés</i> . Espasa-Calpe. (2002) <i>Filo entra en acción</i> . Espasa-Calpe. (2000) <i>El abuelo misterioso</i> . Espasa-Calpe.
OLAIZOLA, J. L.	(1992) <i>El hijo del quincallero</i> . SM. (1998) <i>Camino de Etiopía</i> Espasa-Calpe.
PAEZ, E.	(1994) <i>Abdel</i> . SM.
PASCUAL, E.	(1999) <i>Días de Reyes Magos</i> . Anaya.

PEDROLO de, M.	(1998) <i>Mecanoscrito del segundo origen</i> . Círculo de Lectores.
PERERA, H.	(1986) <i>Mai</i> . SM.
PERGAUD, L.	(2002) <i>La guerra de los botones</i> . Anaya.
PÉREZ-REVERTE, A.	(1998) <i>El Capitán Alatriste</i> . Alfaguara.
PESTUM, Z.	(1994) <i>El secreto de Heinrich</i> . Anaya.
PIQUER, E.	(2000) <i>La chica del tiempo</i> . SM..
PREUSLER, O.	(1998) <i>Tomás espantapájaros</i> . Alfaguara-Santillana.
PUERTO, C.	(1997) <i>Un frío viento del infierno</i> . SM.
QUIROGA, H.	(2008) <i>Cuentos de la selva y otros relatos</i> . Alianza.
RIVAS, M.	(2000) <i>El lápiz del carpintero</i> . Círculo de Lectores. (1998) <i>La lengua de las mariposas</i> . Alfaguara-Santillana.
RUIZ, C.	(1998) <i>El príncipe de la niebla</i> . Edebé.
SALINGER, J.	(2006) <i>El guardián entre el centeno</i> . Alianza.
SAMPEDRO, J. L.	(2002) <i>La sonrisa etrusca</i> . Círculo de Lectores.
SANZ, B.	(1995) <i>Viaje a la Gascuña</i> . Edelvives.
SATUE, F. J.	(2001) <i>La ciudad de las mil noches</i> . Anaya.
SAUTERAU, F.	(1987) <i>Un agujero en la alambrada</i> . SM.
SENDER, R. J.	(2001) <i>Réquiem por un campesino español</i> . Destino.
SEPÚLVEDA, L.	(2002) <i>Un viejo que leía novelas de amor</i> . Círculo de lectores. (1997) <i>Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar</i> . Círculo de Lectores.
SHAN, S.	(2001) <i>La puerta de la paz</i> . Ediciones del bronce.

SIERRA i FABRA, J.	(2001) <i>La puerta del más allá</i> . Espasa-Calpe. (1996) <i>El candidato novato</i> . SM. (1996) <i>Caótica función teatral</i> . SM. (1998) <i>Noche de viernes</i> . Alfaguara-Santillana. (1998) <i>Donde esté mi corazón</i> . Edebé. (1996) <i>Malas tierras</i> . SM. (2000) <i>Rabia</i> . SM. (2002) <i>Seis historias en torno a Mario</i> . Espasa-Calpe. (1987) <i>El último verano Miwock</i> . SM. (1996) <i>La estrella de la mañana</i> . SM. (2002) <i>Campos de fresas</i> . Circulo de Lectores. (1995) <i>El joven Lennon</i> . SM. (2002) <i>Chicas de alambre</i> . Alfaguara-Santillana. (1992) <i>El hombre que perdió su imagen</i> . Anaya. (1992) <i>El guardián de la luna</i> . Anaya. (2002) <i>El asesinato del profesor de matemáticas</i> . Anaya.
SILLITOE, A.	(2001) <i>La soledad del corredor de fondo</i> . Vitrubia.
SÜSKIND, P.	(1998) <i>El perfume</i> . Seix Barral.
TOLKIEN, J. R.	(2002) <i>El hobbit</i> . Minotauro.
TORRENTE BALLESTER, G.	(1999) <i>Doménica</i> . Espasa-Calpe.
TURCKERMANN, A.	(2001) <i>Muscha</i> . Bruño.
TUSQUETS E.	(1996) <i>La luna lunática</i> . Lumen. 1996.
VARA, M.	(1998) <i>Los derechos torcidos</i> . Edelvives.
VARGAS LLOSA, M.	(1997) <i>La ciudad y los perros</i> . Alfaguara-Santillana.
VAZQUEZ-MONTALBAN, M.	(1997) <i>Tatuaje</i> . Planeta. (1997) <i>Los mares del sur</i> . Planeta.
VELASCO, J. L.	(1999) <i>La medalla de ámbar</i> . Espasa-Calpe.

	(1996) <i>El misterio del eunuco</i> . SM. (1997) <i>La conjura del meridiano</i> . Espasa-Calpe. (1997) <i>El manuscrito gordo</i> . Espasa-Calpe.
VENTURA, E.	(1994) <i>¡Qué me vas a contar de los marcianos!</i> Anaya.
VILLANES, C.	(1990) <i>Retorno a la libertad</i> . SM. (1988) <i>Destino: la plaza roja</i> . SM. (2002) <i>El bisonte mágico</i> . Espasa-Calpe.
VILLAR, L.	(1998) <i>El cadáver junto al monasterio</i> . Edelvives.
WALUSZER, C.	(1994) <i>El ladrón de la clase</i> . Anaya.
WELLS, H.G.	(1990) <i>La máquina del tiempo</i> . Grafalco.

Anexo 6. Relación de títulos y autores de Primaria				
AUTORES	TITULOS	EDITORIALES	FRECUENCIAS	
			TÍTULO	AUTOR
ALCANTARA, R.	<i>¿Quién recoge las cacas del perro?</i>	Edelvives. 1998.	1	2
ALMENA, F.	<i>Panki, mi amigo de las nubes</i>	SM. 1994.	3	1
	<i>Los aventureros</i>	Bruño. 2001.	2	
ARMIJO, C.	<i>En virivivi</i>	Anaya. 2001.	3	
	<i>Cinco panes de cebada</i>	SM. 1986.	2	
BARKLEM, J.	<i>Altas colinas</i>	Ediciones B. 1992.	1	2
BLYTON, E.	<i>Los cinco y el tesoro de la isla</i>	Ed. Juventud. 1998.	1	2
CALLEJA, S.	<i>Ángel de la guarda no me des la espalda</i>	Everest. 1998.	1	2
CROSS, G.	<i>La cabaña en el árbol</i>	Alfaguara-Santillana, 1998.	3	
DAHL, R.	<i>El superzorro</i>	Alfaguara-Santillana. 2001.	3	
	<i>Las Brujas</i>	Alfaguara-Santillana. 2001.	5	
	<i>James y el melocotón gigante</i>	Alfaguara- Santillana. 2002.	3	
	<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i>	Alfaguara- Santillana. 2002.	3	

DE PAOLA, T.	<i>Oliver Button es una nena</i>	Everest. 2002.	1	2
FRABETTI, C.	<i>La magia más poderosa</i>	Alfaguara. 2002.	1	4
FUCHSPIUBER, A.	<i>Toribio y el sombrero mágico</i>	Juventud. 1993.	1	2
GOMEZ, A.	<i>La ciudad que tenía de todo</i>	Anaya. 2001.	3	
GOSCINNY/SEMPÉ	<i>El pequeño Nicolás</i>	Círculo de lectores. 1989.	3	
GRIPE, M.	<i>La hija del espantapájaros</i>	SM. 1987.	1	3
HÄRTLING, P.	<i>La abuela</i>	Alfaguara-Santillana. 2002.	3	
JANER, G.	<i>Acuérdate de los dinosaurios, Ana M^a.</i>	Edebé. 1998.	1	2
KNISTER	<i>Kika superbruja detective</i>	Bruño. 2002.	3	
	<i>Kika superbruja revoluciona la clase</i>	Bruño. 2002.	3	
KIRKEGAARD, O.	<i>Otto es un rinoceronte</i>	Alfaguara-Santillana. 2002.	1	2
LINDO, E.	<i>Manolito gafotas</i>	Alfaguara. 1998.	11	
LIMMORTH, M.	<i>El pequeño Otto ha desaparecido</i>	Bruño. 1995.	3	
LOBE, M.	<i>Berni</i>	SM. 1986.	1	4
LOPÉZ, C.	<i>El árbol de los pájaros sin vuelo</i>	Anaya. 2001.	3	
MACHADO, A. M ^a .	<i>El domador de monstruos</i>	SM. 1996.	1	2
MATEOS, P.	<i>Mi tío Teo</i>	Anaya. 2000.	1	7

MENÉNDEZ, E.	<i>Ese no es mi zoo</i>	Bruño. 2001.	3	
MOLINA, P.	<i>Patita</i>	SM. 1987.	3	
MONTGOMERY, R.	<i>El abominable hombre de las nieves</i>	Timun Mas. 1994.	1	5
MUÑOZ, J.	<i>Fray Perico y su borrico</i>	Círculo de lectores. 2000.	3	
	<i>El pirata garrapata</i>	SM. 1993.	3	
MURCIANO, C.	<i>Las amapolas se han vuelto blancas de repente</i>	Bruño. 1993.	1	2
NÖSTLINGER, C.	<i>Querida Susi y querido Paul</i>	SM. 1986.	3	
	<i>Diario secreto de Susi; diario secreto de Paul</i>	SM. 1996.	3	
OLAIZOLA, J. L.	<i>La leyenda de Boni Martín</i>	Anaya. 2001.	5	
PÉREZ-AVELLO, C.	<i>Unos zuecos para mí</i>	Anaya. 2001.	3	
PILKEY, D.	<i>Las aventuras del capitán calzoncillos</i>	SM. 2000.	1	2
ROSS, T.	<i>La culpa es de Oscar</i>	Anaya. 2005.	1	2
ROWLING, J.	<i>Harry Potter y la piedra filosofal</i>	Salamandra. 1999.	15	
	<i>Harry Potter y la cámara secreta</i>	Salamandra. 1999.	15	
	<i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i>	Salamandra. 2000.	15	
	<i>Harry Potter y el cáliz de fuego</i>	Salamandra. 2001.	15	
SIERRA I FABRA, J.	<i>El fabuloso mundo de las letras</i>	SM. 2000.	1	3

SILVA, L.	<i>La lluvia de París</i>	Anaya. 2001.	1	3
STOINER, R. L.	<i>El hombre lobo del pantano</i>	Ediciones B. 1997.	3	
TOWNSON, H.	<i>Los embrollos de Beny</i>	Bruño. 1993.	1	2
VALLS, M.	<i>Julia y el halcón maltés</i>	Anaya. 1999.		
VÁZQUEZ-VIGO, C.	<i>Cuatro o tres manzanas verdes</i>	Anaya. 2001.	3	
WÖLFEL, U.	<i>Zapatos de fuego y sandalias de viento</i>	Noguer y Caralt. 2001.	1	2

Anexo 7. Relación de títulos y autores de ESO				
AUTORES	TÍTULOS	EDITORIALES	FRECUENCIAS	
			Títulos	Autor
ALONSO F.	<i>El bosque de piedra</i>	Espasa-Calpe. 2002.	2	
ALONSO, J. L.	<i>Bajarse al moro</i>	Anaya. 2001.	2	
ALONSO, M. L.	<i>Las pelirrojas traen mala suerte</i>	Alfaguara- Santillana. 1998.	2	
ALVAREZ, B.	<i>El club de los asesinos limpios</i>	Espasa-Calpe. 2001.	2	
AMO del, M.	<i>La piedra de toque</i>	SM. 1997.	2	
BARDONS, P.	<i>La tierra de los papas</i>	SM. 1996.	2	
BAQUEDANO, L.	<i>Cinco panes de cebada</i>	SM. 1986.	2	
CERVON, J.	<i>Selim, el vendedor de alegría</i>	Bruño. 2001.	2	
	<i>Matilda</i>	Alfaguara- Santillana. 2001.	2	
DELAM, H.	<i>La selva prohibida</i>	Bruño. 2001.	1	3
DURRELL, G.	<i>Los secuestradores de burros</i>	Alfaguara- Santillana. 2002.	1	2
ESQUIVEL, L.	<i>Como agua para chocolate</i>	Grijalbo-Mondadori. 1998.	2	
FERNANDEZ, A.	<i>Amor a los 15 años, Marilyn</i>	SM. 1997.	2	
GANDARA, L.	<i>Guárdate de los idus</i>	SM. 1995.	2	
GARCIA-MARQUEZ, G.	<i>Relato de un naufragio</i>	Grijalbo-Mondadori. 1999.	6	
GISBERT J. M.	<i>El museo de los sueños</i>	Espasa-Calpe. 2002.	2	
GOMEZ OJEA, C.	<i>No vuelvas a leer a Jane Eyre</i>	Anaya. 2001.	2	
GOMEZ, A.	<i>La última campanada</i>	Bruño. 2000.	2	
GRIPE, M.	<i>La hija del espantapájaros</i>	SM. 1997.	4	
	<i>Los escarabajos vuelan al atardecer</i>	SM. 1992.	6	
	<i>Los hijos del vidriero</i>	SM. 1993.	2	

HEUCK, S.	<i>La canción de Amina</i>	SM. 2000.	2	
HINTON, S. E.	<i>Rebeldes</i>	Alfaguara. 2003.	5	
	<i>La ley de la calle</i>	Alfaguara- Santillana. 2001.	2	
LALANA, F.	<i>Morirás en Chafarinas</i>	SM. 1991.	2	
LATORRE, J. M ^a	<i>Una sombra blanca</i>	Bruño. 2000.	2	
LIMMROT, M.	<i>El pequeño Otto ha desaparecido</i>	Bruño. 2001.	2	
LOPEZ, C.	<i>El silencio del asesino</i>	Espasa-Calpe. 1999.	1	5
LORMAN, J.	<i>La aventura de Said</i>	Circulo de Lectores. 2001.	2	
MALLORQUI, C.	<i>La catedral</i>	SM. 2000.	2	
MARTIN, A.	<i>Cero a la izquierda</i>	Anaya. 2003.	1	3
MARTIN A & RIBERA, J.	<i>No pidas sardinas fuera de temporada</i>	Alfaguara-Santillana. 2000.	3	
	<i>El cartero siempre llama mil veces</i>	Anaya. 2001.	3	
MARTIN GAITE, C.	<i>Caperucita en Manhattan</i>	Siruela. 2001.	2	
MARTINEZ DE LECEA, T.	<i>La herbolera</i>	Ttartalo. 2002.	1	3
MARTINEZ MENCHEN, A.	<i>La espada y la rosa</i>	Alfaguara-Santillana. 1998.	3	
MATTINGLEY, C.	<i>Asmir no quiere pistolas</i>	Alfaguara- Santillana. 2001.	2	
MCLEAN, A. C.	<i>El fantasma del valle</i>	Bruño. 2001.	2	
MENDOZA, E.	<i>El misterio de la cripta embrujada</i>	Seix barral. 2002.	4	
	<i>Sin noticias de Gurb</i>	Seix barral. 1999.	3	
	<i>No soy un libro</i>	Siruela. 2001.	3	
MILLÁS, J. J.	<i>Papel mojado</i>	Anaya. 2000.	2	
NÖSTLINGER, C.	<i>Intercambio con un inglés</i>	Espasa Calpe. 2000.	1	3
OLAIZOLA, J. L.	<i>El hijo del quincallero</i>	SM. 1992.	2	

PAEZ, E.	<i>Abdel</i>	SM. 1994.	4	
PASCUAL, E.	<i>Días de Reyes Magos</i>	Anaya. 1999.	2	
PÉREZ-REVERTE, A.	<i>El Capitán Alatraste</i>	Alfaguara. 1998.	4	
RIVAS, M.I	<i>El lápiz del carpintero</i>	Alfaguara 1998.	2	
SALINGER, J.	<i>El guardián entre el centeno</i>	Alianza. 2006.	3	
SAUTERAU, F.	<i>Un agujero en la alambrada</i>	Círculo de lectores. 2002.	2	
SEPULVEDA, L.	<i>Un viejo que leía novelas de amor</i>	Círculo de lectores. 2002.	2	
SIERRA i FABRA, J.	<i>La estrella de la mañana</i>	SM. Col. Gran Angular. Alerta Roja. 1996.	3	
	<i>Campos de fresas</i>	Círculo de lectores. 2002.	3	
VAZQUEZ-MONTALBAN, M.	<i>Tatuaje</i>	Planeta. 2004.	1	2
VELASCO, J. L.	<i>El manuscrito godo</i>	Espasa juvenil. 1997.	1	5
VILLANES, C.	<i>El bisonte mágico</i>	Espasa juvenil. 2001.	1	3

Anexo 8. Corpus narrativo de Primaria	
AUTORES	TÍTULOS
01. ALCANTARA, R.	<i>¿Quién recoge las cacas del perro?</i> Edelvives. 1999.
02. ALMENA, F.	<i>Panki, mi amigo de las nubes.</i> SM. 1994.
03. ARMIJO, C.	<i>En Virivivi.</i> Anaya. 2001.
04. BARKLEM, J.	<i>Altas colinas.</i> Ediciones B. 1992.
05. BLYTON, E.	<i>Los cinco y el tesoro de la isla.</i> Ed. Juventud. 2002.
06. CALDERON, E.	<i>El fantasma de cera.</i> Anaya. 1999.
07. CALLEJA, S.	<i>Ángel de la guarda no me des la espalda.</i> Everest. 2002.
08. DAHL, R. 09. 10. 11.	<i>El superzorro.</i> Alfaguara-Santillana. 2001. <i>Las Brujas.</i> Alfaguara-Santillana. 2001. <i>James y el melocotón gigante.</i> Alfaguara-Santillana. 2002. <i>Charlie y la fábrica de chocolate.</i> Alfaguara-Santillana. 2002.
12. DE PAOLA, T.	<i>Oliver Button es una nena.</i> Everest. 2002.
13. FRABETTI, C.	<i>La magia más poderosa.</i> Alfaguara-Santillana. 2002.
14. FUCHSHUBER, A.	<i>Toribio y el sombrero mágico.</i> Juventud. 1993.
15. GOMEZ, A.	<i>La ciudad que tenía de todo.</i> Anaya. 2001.
16. GOSCINNY/SEMPÉ	<i>El pequeño Nicolás.</i> Círculo de Lectores. 1989.
17. GRIPE, M.	<i>La hija del espantapájaros.</i> SM. 1987.
18. HÄRTLING, P.	<i>La abuela.</i> Alfaguara-Santillana. 1993.
19. JANER, G.	<i>Acuérdate de los dinosaurios, Ana M^a.</i> Edebé. 1998.
20. KNISTER 21.	<i>Kika superbruja detective.</i> Bruño. 2002. <i>Kika superbruja revoluciona la clase.</i>

	Bruño. 2002.
22. KIRKEGAARD, O. L.	<i>Otto es un rinoceronte</i> . Alfaguara-Santillana. 2002.
23. LINDO, E.	<i>Manolito gafotas</i> . Alfaguara-Santillana. 1998.
24. LMMORTH, M.	<i>El pequeño Otto ha desaparecido</i> . Bruño, 1995.
25. LOBE, M.	<i>Berni</i> . SM. 1986.
26. LOPEZ, C.	<i>El árbol de los pájaros sin vuelo</i> . Anaya. 2001.
27. MACHADO, A. M ^a .	<i>El domador de monstruos</i> . SM. 1996.
28. MATEOS, P.	<i>Mi tío Teo</i> . Anaya. 2000.
29. MENÉNDEZ, E.	<i>Ese no es mi zoo</i> . Bruño. 2001.
30. MOLINA, P.	<i>Patatita</i> . SM. 1996.
31. MONTGOMERY, R.	<i>El abominable hombre de las nieves</i> . Timun Mas. 1994.
32. MUÑOZ, J.	<i>Fray Perico y su borrico</i> . Círculo de Lectores. 2000.
33.	<i>El pirata garrapata</i> . SM. 1993.
34. MURCIANO, C.	<i>Las amapolas se han vuelto blancas de repente</i> . Bruño. 1993.
35. NÖSTLINGER, C.	<i>Querida Susi y querido Paul</i> . SM. 1986.
36.	<i>Diario secreto de Susi; diario secreto de Paul</i> . SM. 1996.
37. OLAIZOLA, J. L.	<i>La leyenda de Boni Martín</i> . Anaya. 2001.
38. PEREZ-AVELLO, C.	<i>Unos zuecos para mí</i> . Anaya. 2001.
39. PILKEY, D.	<i>Las aventuras del capitán calzoncillos</i> . SM. 2001.
40. ROSS, T.	<i>La culpa es de Oscar</i> . Anaya. 2005.
41. ROWLING, J.	<i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> . Salamandra. 1999.
42	<i>Harry Potter y la cámara secreta</i> . Salamandra. 1999.

43	<i>Harry Potter y el prisionero de Azkabán.</i> Salamandra. 1999.
44	<i>Harry Potter y el cáliz de fuego.</i> Salamandra. 1999.
45. SIERRA I FABRA, J.	<i>El fabuloso mundo de las letras.</i> SM. 2000.
46. SILVA, L.	<i>La lluvia de París.</i> Anaya. 2001.
47. STOINER, R. L.	<i>Pesadillas.</i> Ediciones B. 1997.
48. TOWNSON, H.	<i>Los embrollos de Beny.</i> Bruño. 1991.
49. VALLS, M.	<i>Julia y el halcón maltés.</i> Anaya.
50. VAZQUEZ – VIGO, C.	<i>Cuatro o tres manzanas verdes.</i> Anaya. 2001.
51. WÖLFEL, U.	<i>Zapatos de fuego y sandalias de viento.</i> Noguer y Caralt. 2001.

Anexo 9. Corpus narrativo de ESO	
01. DAHL, G.:	<i>Matilda</i> . Alfaguara-Santillana. 2.001.
02. DELAM, H.	<i>La selva prohibida</i> . Bruño. 2001.
03. DURRELL, G.	<i>Los secuestradores de burros</i> . Alfaguara-Santillana. 2002.
04. GARCIA MARQUEZ, G.	<i>Relato de un naufrago</i> . Grijalbo-Mondadori. 1999.
05. GISBERT, J. M..	<i>Los espejos venecianos</i> . Edelvives. 1998.
06. GOMEZ, A.	<i>El cuarto de las ratas</i> . SM.. 1998.
07. GRIPE, M..	<i>Los escarabajos vuelan al atardecer</i> . SM. 1992.
08. HINTON, S. E.	<i>Rebeldes</i> . Alfaguara. Alfaguara. 2003.
09. LIENAS, G.	<i>Así es la vida, Carlota</i> . SM. 1992.
10. LOPEZ, C.	<i>El silencio del asesino</i> . Espasa-Calpe. 1999.
11. MARTÍN, A.	<i>Cero a la izquierda</i> . Anaya. 2003.
12. MARTÍN, A. & RIBERA, J.	<i>No pidas sardinas fuera de temporada</i> . Alfaguara. 2000.
13.	<i>El cartero siempre llama mil veces</i> . Anaya. 2001.
14. MARTÍNEZ DE LEZEA, T.	<i>La herbolera</i> . Tartalo. 2002.
15. MARTINEZ MENCHEN, A.	<i>La espada y la rosa</i> . Alfaguara-Santillana. 1998
16. MENDOZA, E.	<i>Sin noticias de Gurb</i> . Seix Barral. 1999.
17.	<i>El misterio de la cripta embrujada</i> . Seix Barral. 2002.
18. MERINO, J. M ^a .	<i>No soy un libro</i> . Siruela. 2001.
19. NÖSTLINGER, C.	<i>Intercambio con un inglés</i> . Espasa-Calpe. 2002.
20. PAEZ, E.	<i>Abdel</i> . SM.. 1994.
21. PEREZ-REVERTE, A.	<i>El Capitán Alatriste</i> . Alfaguara. 1998.
22. RIVAS, M.	<i>El lápiz del carpintero</i> . Círculo de Lectores. 2000.

23. SALINGER, J.	<i>El guardián entre el centeno</i> . Alianza. 2006.
24. SEPÚLVEDA, L.	<i>Un viejo que leía novelas de amor</i> . Círculo de Lectores. 2002.
25. SIERRA i FABRA, J. 26.	<i>La estrella de la mañana</i> . SM.1996. <i>Campos de fresas</i> . Círculo de Lectores. 2002.
27. VAZQUEZ-MONTALBAN, M.	<i>Tatuaje</i> . Planeta. 1997.
28. VELASCO, J. L.	<i>El manuscrito gordo</i> . Espasa-Calpe. 1997.
29. VILLANES, C.	<i>El bisonte mágico</i> . Espasa-Calpe. 2002.