

La literatura infantil en el proceso de formación moral en primera infancia.

Trabajo de observación participativa en la *Fundación Semilla y Fruto*

Alba Lucía Olarte Sánchez

Trabajo de grado

Sociología

Director:

Wilson Herrera

Semestre II, 2017

Contenido

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	4
2.1. <i>Socialización y formación en la infancia.....</i>	4
2.1.1. La formación moral en la infancia.....	8
2.1.2. Características de la moral en la infancia.....	14
2.2. <i>La literatura infantil como herramienta de formación moral.....</i>	22
2.2.1. El lector infantil como público.....	23
2.2.2. La relación entre literatura infantil y formación moral.....	26
2.2.3. Estudios similares.....	31
3. Metodología.....	38
3.1. <i>Planteamiento del trabajo de campo y preliminares.....</i>	38
3.2. <i>Diseño metodológico.....</i>	41
3.2.1. Tipo y diseño de la investigación.....	42
3.2.2. Categorías de observación y análisis.....	44
3.3. <i>Población y muestra.....</i>	46
3.3.1. Contexto general del trabajo de campo: El municipio de Soacha y sus habitantes.....	46
3.3.2. Población: La infancia en Soacha.....	48
3.3.3. Muestra.....	51
a. <i>La Comuna VI y el barrio La Cristalina del Municipio de Soacha.....</i>	52
b. <i>Grupo de observación: Niños de primera infancia entre los 3 y los 5 años de la Fundación Semilla y Fruto.....</i>	53
3.4. <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....</i>	54
4. Contextos, literatura y formación moral. Análisis de resultados.....	59
4.1. <i>Cotidianidad y contexto de los niños de primera infancia de la Fundación Semilla y Fruto.....</i>	59
4.1.1. Configuración de las familias de los niños observados y necesidades socio económicas.....	59
4.1.2. El contexto socio económico y su relación con el entorno.....	63
4.2. <i>El adulto frente al niño: Atención, cuidado y afecto en las relaciones con el grupo de primera infancia.....</i>	67
4.3. <i>El comportamiento y la lectura.....</i>	74
4.3.1. El “mal comportamiento” y la intervención adulta para controlarlo.....	76
4.3.2. Ser “juiciosos”.....	81

<i>4.4. Representación literaria y formación moral</i>	<i>86</i>
<i>4.5. Las emociones en la primera infancia y su vínculo con los talleres de literatura infantil.....</i>	<i>95</i>
4.5.1. Convivencia, contexto y emociones en la primera infancia.....	96
4.5.2. La literatura infantil y las emociones en la primera infancia	102
<i>4.6. Participación, atención y discusión en la base del desarrollo del juicio moral. ...</i>	<i>111</i>
Conclusiones.....	124
Bibliografía.....	131
Anexo 1: Tabla de análisis categorial	137
Anexo 2: Proyecto talleres de lectura con niños y niñas en Comedor Comunitario ..	141
Anexo 3: Diseño de talleres de lectura para primera infancia	143

Lista de gráficos

Gráfico 1. Población por estratos en Soacha según proyecciones poblacionales del DANE para 2009.	47
Gráfico 2. Motivo de vinculación de los 27 niños de primera infancia entre los 3 y 5 años de edad a la Fundación Semilla y Fruto.	59
Gráfico 3. Número de padres (hombres) según nivel de estudio y profesión.	60
Gráfico 4. Número de madres de los niños de primera infancia entre los 3 y 5 años, según nivel de estudio y profesión.	61

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución etárea de la población de Soacha. Tomado de Plan de atención a la primera infancia – PAI. Informe 2010.....	49
Tabla 2. Soacha: Violencia intrafamiliar según tipo y sexo. Número de casos. Años 2011 a 2014.	50
Tabla 3. Soacha: Presunto delito sexual por sexo y rango de edad de la víctima, Número de casos. 2011 a 2014.....	50
Tabla 4. Población sisbenizada de Soacha – Relación de actividad realizada en el 2011 (Sector rural y urbano). Nivel educativo alcanzado y actividad realizada en el último año (2011).	54
Tabla 5. Ejemplo del análisis categorial hecho con el material fotográfico.....	57

Lista de imágenes

Imagen 1. Libro del que se tomaron los cuentos que se leyeron los talleres y a partir de los cuales giraron las actividades realizadas con los niños.	56
Imagen 2. (Izquierda). Los niños ubicados en el comedor a la espera de las onces de la mañana.	62
Imagen 3. (Derecha). Pared del comedor con imágenes alusivas a la comida, presentadas en forma divertida a los niños.	62
Imagen 4. (Izquierda). Esquina de la cuadra donde está ubicada la Fundación Semilla y Fruto.	64
Imagen 5. (Derecha). Vía pavimentada desde la que salen camiones con materiales de construcción, resultado del trabajo en las canteras.	64
Imagen 6. (Izquierda arriba). Complejos urbanísticos de constructoras.	66
Imagen 7. (Derecha arriba). Tipo de vivienda desarrollada por iniciativas particulares (autoconstrucción).	66
Imagen 8. (Izquierda abajo). Tipo precario de vivienda característico de las zonas invasión.	66
Imagen 9. (Derecha abajo). Vista panorámica de un sector de la Comuna VI en el que se ve cómo se organizan las viviendas formando barrios.	66
Imagen 10. Edificio de la Fundación Semilla y Fruto, ubicado en el barrio La Cristalina de la Comuna VI.	67
Imagen 11. Fotografía tomada antes de iniciar el taller 8 donde se observa a los niños organizados para recibir las onces de la mañana.	70
Imagen 13. Durante el taller 6. Se observa a la profesora asistente repartiendo colores a los niños.	72
Imagen 12. Fotografía tomada durante el desarrollo de la actividad de dibujo en el taller 7.	72
Imagen 14. (Izquierda arriba). Durante el taller 4, en la actividad de lectura del cuento, se observa a los niños organizados en círculo en las sillas.	75
Imagen 15. (Derecha arriba). Durante el taller 7, en la actividad de lectura del cuento, se observa a los niños organizados en filas frente a la tallerista.	75
Imagen 16. (Izquierda abajo). Durante el taller 5, en la actividad de lectura del cuento, se observa a los niños organizados en las mesas, terminando de comer las onces de la mañana.	75
Imagen 17. (Derecha abajo). . Durante el taller 9, en la actividad de dibujo, se observa a los niños en la misma organización que tuvieron durante la actividad de lectura del cuento, en la que se les sentó en el piso en uno de los costados del aula.	75
Imagen 18. Al finalizar el Taller 1. Se puede ver como los niños aprovechan para jugar, moverse por el espacio, relacionarse.	78
Imagen 19. Al finalizar la actividad de la cartelera en el Taller 1 (Hansel y Gretel).	84
Imagen 20. Foto tomada al empezar el taller 10. Los niños organizados, silenciosos y atentos viendo dibujos animados en TV.	85

Imagen 21. . Ilustración del cuento Los tres chivos en la que parece el ogro del cuento siendo arrastrado por la corriente de un río.....	89
Imagen 22. Ilustración tomada del cuento Hansel y Gretel.....	90
Imagen 23. Otra ilustración tomada del cuento Hansel y Gretel.....	90
Imagen 24. Ilustración tomada del cuento El pescador y el genio.	91
Imagen 25. Ilustración tomada del cuento La liebre y la tortuga.	91
Imagen 26. Ilustración tomada del cuento Los duendes y el zapatero.	91
Imagen 27. . Ilustración tomada del cuento Los tres deseos.	91
Imagen 28. Fotografía tomada en el taller 2 durante la actividad de dibujo.	92
Imagen 29. Algunos de los resultados de la actividad de dibujo para el taller 1 en el que se leyó el cuento Hansel y Gretel.....	93
Imagen 30. Fotografía del taller 6 en la que se ve una niña con su dibujo. 95	
Imagen 31. Algunos de los resultados de la actividad de dibujo de la niña Paola.	97
Imagen 32. (Izquierda). Fotografía tomada durante el taller 7, donde se ve a los niños interesados en la actividad de dibujo, participando de manera juiciosa y dedicada.....	98
Imagen 33. Fotografía tomada durante el taller 6 de los niños agrupados en torno a la cartelera para apreciar los dibujos de cerca y para acomodarla porque se cayó de la pared.....	98
Imagen 34. (Izquierda). Fotografía tomada durante el taller 8, en la que se ve a algunos niños acercándose a las viñetas con dibujos que servían para reconstruir el cuento leído durante el taller.	102
Imagen 35. (Derecha). Fotografía tomada durante el taller 10 en la que se muestra a un niño observando con detalle uno de los dibujos.	102
Imagen 36. Algunos resultados de la actividad de dibujo de varios talleres en los que los niños dibujaron algunos de los personajes del cuento que se leyó.....	104
Imagen 37. Resultados de la actividad de dibujo en los que los niños refieren temáticas que no se relacionan con el cuento leído en el taller.	105
Imagen 38. Algunos resultados de la actividad de dibujo Daniela.....	106
Imagen 39. Algunos de los resultados de la actividad de dibujo del niño Jimmy.....	107
Imagen 40. (Izquierda arriba). Dibujo de los gigantes del cuento Siete de un golpe, usado para la actividad de la cartelera.	109
Imagen 41. (Derecha arriba). Viñeta con dibujo de momento de la narración Siete de un golpe, usada para reconstruir el cuento a los niños.	109
Imagen 42. (Centro abajo). Ilustración del libro de cuentos usado que retrata a los dos gigantes del cuento Siete de un golpe.....	109
Imagen 43. Resultado actividad de dibujo de una niña para el taller en el que se leyó Los tres chivos.....	110
Imagen 44. Algunas de las viñetas usadas en los talleres para reconstruir a los niños los cuentos con dibujos.	120
Imagen 45. Fotografía tomada durante el taller 1. En el fondo se ven varios niños observando con cuidado los dibujos de la cartelera.....	121
Imagen 46. Resultados de la actividad de la cartelera para los diez talleres realizados.	122

1. Introducción

Este trabajo de grado en Sociología surge del acercamiento al tema de la formación moral en la infancia que inicié hace algunos años con la elaboración del trabajo de grado en Filosofía. En dicha aproximación exploré el tema de la moral en la infancia analizando varias teorías que se centran en las condiciones del desarrollo emocional de los niños, la manera cómo se relacionan, sus facultades mentales y su situación frente a los adultos. En este trabajo busqué vincular dichas preocupaciones con la literatura infantil ya que, según lo planteé, ésta es una herramienta muy valiosa para formar moralmente a los niños.

Mi propósito, principal, ha sido hacer un trabajo empírico sobre la relación entre la literatura infantil y la formación moral en la infancia. Para este efecto, realicé con un grupo de niños una serie de talleres, en los que valiéndome de cuentos infantiles, busqué explicar de qué modo la literatura infantil genera procesos que se pueden vincular con la adquisición de ciertas competencias morales en los niños. El trabajo de campo se llevó a cabo con un grupo de primera infancia de la *Fundación Semilla y Fruto* que funciona como guardería y comedor comunitario en el municipio de Soacha (Cundinamarca - Colombia). Gracias al espacio facilitado por la Fundación, se logró realizar observaciones que dan cuenta de formas de actuar, participar y expresarse moralmente de los niños a la luz de actividades que involucran el uso de literatura infantil.

Usando técnicas etnográficas de recolección de datos (diario de campo, registro de audio, fotografías, dibujos de los niños, entrevista), se creó un material que luego fue analizado a la luz de categorías y teorías de la socialización, el desarrollo infantil, el desarrollo moral y los procesos de comprensión lectora.

El trabajo requirió una observación del comportamiento de los niños que tratará de dar cuenta de los aspectos emocionales relacionados con las prácticas de cuidado del otro que, en tanto que involucran sentimientos, no son fácilmente expresables en las categorías conceptuales tradicionales. Tal asunto se vio reflejado en la dificultad para analizar y consignar los resultados del trabajo de campo, pues el modelo planteado debía ir más allá de los datos objetivos, y hacer un tipo de análisis que tuviera en cuenta el modo cómo los niños expresan sus sentimientos y pensamientos (Martínez, 2000: 136). Esta es una cuestión que adquiere relevancia al considerar las características de desarrollo de los niños con los que se

trabajó. Estos niños de primera infancia que se encuentran entre los 3 y 5 años de edad tienen un escaso desarrollo del lenguaje, que hace necesario que el análisis del trabajo vaya más allá de los datos lingüísticos obtenidos a través de la formulación de preguntas o del establecimiento de una conversación, para centrarse en actitudes, gestos y manifestaciones emocionales.

Todo esto se hizo con el propósito de comprender la manera en que la literatura infantil se puede convertir en una herramienta útil para la formación moral en la infancia. Para lograrlo fue necesario ver las características morales que son propias de los niños, así como las particularidades de la literatura; destaca, por ejemplo, el modo en que, gracias a la posibilidad de generar identificación afectiva con los personajes de los cuentos, la literatura logra promover sentimientos como la empatía o la solidaridad en los niños.

De este modo, la pregunta de investigación que guio este trabajo fue: ¿De qué modo se puede entender que la literatura infantil propicia procesos que se ligan con la formación moral en la infancia? Esto teniendo en cuenta cómo se expresan o se manifiestan ciertas competencias morales que refieren algunas teorías de la filosofía moral, la sociología y la psicología.

De otra parte, el objetivo principal de este trabajo fue *observar y analizar en un contexto específico el modo como la literatura infantil funciona como mediadora en procesos que tienen que ver con la formación moral de niños en la primera infancia*. Esto a partir del diseño y puesta en marcha de talleres y actividades que, valiéndose del uso de literatura infantil, promovieran la participación, el juicio moral y la comprensión de situaciones dilemáticas por parte de los niños. En relación con este objetivo general, el trabajo se planteó los siguientes objetivos específicos: primero, hacer una descripción del contexto y las condiciones de realización del trabajo de campo que permitiera vincular las características socio-económicas del municipio de Soacha, con las de los núcleos familiares de los niños con los que se trabajó y con las características del entorno de la *Fundación Semilla y Fruto*. Segundo, clasificar las observaciones acerca de los niños desde un enfoque moral que permitiera clarificar qué se entiende como comportamientos y expresiones que refieren a lo moral en la infancia.

El trabajo se estructura mostrando las distintas fases desde las que se construyó y que permiten abordar los objetivos planteados, de este modo: el marco teórico muestra los

referentes conceptuales que se tuvieron en cuenta para concebir y desarrollar el trabajo, que incluyen, por una parte, nociones acerca de la socialización y la formación en la infancia, como también un acercamiento a las características de la moral infantil; y por otra, una revisión de autores que permiten ver el modo como la literatura infantil se relaciona con distintos procesos en la infancia que incluyen el de la formación moral. La metodología trata de vincular los referentes conceptuales con una propuesta de trabajo de campo construida para dar cuenta de la relación entre las características de la población y el grupo a estudiar con el trabajo de observación y el análisis hecho. Los resultados que se presentan evidencian, entonces, esta relación teniendo en cuenta el horizonte conceptual desde el que se trabajó y la labor de análisis por categorías realizada con los datos obtenidos.

2. Marco teórico

La formación moral en la infancia es un asunto complejo que no puede ser interpretado desde una perspectiva teórica única o a propósito de una estrategia pedagógica particular. Es un tema que abarca diferentes aspectos de la vida social, psicológica y cultural tanto de los niños como de los adultos que les acompañan. Para el caso particular de este trabajo, nos concentraremos en la relación que dicha formación puede guardar con el uso de literatura infantil.

La literatura infantil puede verse como facilitadora de los procesos de formación moral ya que, como lo sugieren autores como Martha Nussbaum, Michèle Petit, Bruno Bettelheim, entre otros, facilita la representación de cuestiones morales, contribuye a la construcción de individualidad, ayuda en la formación del juicio moral y permite la identificación con otros seres humanos. Lo que nos interesa determinar es el modo cómo la literatura infantil contribuye en los procesos de formación moral en la primera infancia. En esa medida, se reflexionará sobre la lectura en relación con las características de los contextos de formación, las determinaciones del desarrollo, el papel que juega la literatura infantil en estos procesos y el modo cómo en la infancia se hace recepción de esta herramienta. Este capítulo, tiene dos partes principales, una primera en la que se aborda el tema de la socialización y formación en la infancia, que nos permite acercarnos al tema de la moral infantil. Una segunda que trata de entender como la literatura infantil sirve de mediadora en los procesos de formación moral en la infancia.

2.1. Socialización y formación en la infancia.

En términos generales, el *proceso de socialización* es aquel mediante el cual los individuos se vinculan con otros individuos mediante el aprendizaje y la enseñanza, de forma tal que se adaptan a su entorno social. A este respecto, Handel afirma: “socialización es el proceso por el cual el organismo humano recién nacido es transformado en una persona social, una persona capaz de interactuar con otros” (1988: xi, traducción propia). Por medio de la socialización “los individuos no sólo aprenden los valores, normas y habilidades de su cultura, sino que también adquieren un sentido de quiénes son ellos mismos y a dónde pertenecen” (Gelles y Levine, 1997: 119). El individuo se construye a sí mismo y construye

su mundo a partir de las relaciones en las que se ve inserto. En palabras de Fernando Savater “el niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda matriz social en que se cría” (1997: 25).

En *La construcción social de la realidad* Berger y Luckman señalan que en la etapa infantil se sientan las bases del carácter que definen el comportamiento de los individuos hasta la vida adulta; de ahí que se requiera involucrar a los niños en un proceso que denominan *socialización primaria*. En este proceso se construye “el primer mundo del individuo” (1979: 172), el cual los niños interiorizan gracias a la intervención de los adultos que se encargan de definir ciertas cuestiones para que se garantice el adecuado crecimiento de los niños en un entorno confiable.

En la infancia se da un proceso de construcción de realidad, gracias a lo que Berger y Luckmann llaman *proceso de internalización*, el cual permite a los individuos hacerse representaciones de las acciones de las personas que les rodean y los hechos del entorno: “la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (165). Es así como la *socialización primaria* resulta “esencial en la creación de la persona humana y en la formación de su identidad, perspectivas, habilidades y recursos” (Handel, 1988: xii, traducción propia), ya que permite procesos de comprensión e identificación que son la base de la construcción de la personalidad y la acción en lo social.

Si bien esta socialización es la que sienta los “cimientos de la personalidad y las habilidades sociales fundamentales [...] la socialización continúa por toda la vida” (Gelles y Levine, 1997: 119), ya que los individuos experimentan a lo largo de sus vidas distintos procesos de adaptación, como también distintos entornos sociales que exigen formas de socialización variadas. Lo que se ve, entonces, es que no existe un claro condicionamiento biológico que nos haga partícipes de la sociedad o que nos haga personas, en un sentido que abarque lo complejo de la conducta humana en lo individual y social; “la conducta individual y social son producto de la experiencia y el aprendizaje” (120) y no producto de la herencia o la naturaleza. Nos hacemos seres sociales por medio de las relaciones que mantenemos y los distintos entornos que enfrentamos a lo largo de nuestras vidas. Como lo plantea Fernando Savater en el libro *El valor de educar*:

Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediamente van a ser pase lo que pase, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. (1997: 22)

La socialización es, entonces, la base sobre la cual el individuo entra a la vida en sociedad. Se trata de un proceso que inicia incluso antes de nuestro nacimiento, por ejemplo en las costumbres familiares y los ritos relacionados con las relaciones de pareja y los hijos. Ya que la socialización en la infancia establece las bases de la personalidad del individuo y su capacidad para vincularse de forma adecuada, esta socialización resulta de suma importancia; asunto que se deja ver en los distintos esfuerzos para dar a los niños formación, adecuado crecimiento, espacios de desarrollo, entre otros.

La socialización primaria es un objetivo observable desde procesos formales, intencionales y establecidos que se dan en lo social, desde la administración estatal, el sistema educativo, las costumbres familiares y sociales, entre otros. Sin embargo, “la socialización implica tanto la instrucción explícita como la modelación inconsciente” (Gelles y Levine, 1997: 119). De ahí que responda no sólo a procesos definidos y manejados formalmente, sino también a otra gama de circunstancias presentes en las variadas experiencias que los individuos tienen pero que no son claramente definibles.

[...] las personas no son simplemente productos de la sociedad, sino que son participantes activos en su propia socialización. Todos los aspectos de la conducta social y el desarrollo son el resultado de una interacción entre las características propias de la persona y la experiencia social. (Damon, 1988: 9, traducción propia)

Si bien las instituciones educativas son el agente socializador que más hace uso de cuestiones formales en la tarea que tiene frente a los niños, resulta que la educación no es un proceso social comandado exclusivamente desde los centros educativos, sino que se encuentra presente en varios aspectos y esferas de lo social, en las diferentes instituciones, en los comportamientos grupales e individuales, en los hábitos, etc. En palabras de Fernando de Azevedo:

Pero, como generalmente, y debido en parte al extraordinario desarrollo de las instituciones escolares en las sociedades modernas, existe cierta tendencia equivocada a identificar “educación” y “escuela”, como si ese proceso de transmisión se realizara solamente, o sobre todo, a través de esta última, es imprescindible dejar bien claro que esa transmisión se realiza a través de una gran diversidad de medios y

se halla perfectamente asegurada antes de convertirse en formas institucionales específicas. (1976: 92)

La socialización así, por una parte, “es un proceso que es dirigido por personas y organizaciones que pueden tener una oficial designación como agentes de socialización o que les es permitido funcionar como tales agentes” (Handel, 1988: xi, traducción propia), y por otra, es un proceso disperso, que se alimenta de cualquier tipo de experiencia o circunstancia y en el que intervienen variados agentes de manera no formalizada e incluso sin intención al respecto. El papel establecido de los agentes socializadores más sobresalientes, como la escuela, resulta ser la enseñanza, si bien las personas aprenden no sólo a través de procesos como este, sino también a través de variados tipos de experiencia.

La formación de los niños se encuentra condicionada socialmente, en principio, con las condiciones de su entorno familiar; luego este condicionamiento se extiende a la escuela y a otros ámbitos de relaciones como el barrio, los grupos comunitarios, entre otros. Estos son ámbitos en los que intervienen agentes de formación como profesores, guías, líderes de grupo, cuidadores y otros actores específicos de los contextos particulares. De ahí que se puedan encontrar diferentes tipos de socialización, algunas de los cuales resultan inapropiadas, como las que se dan en entornos violentos.

Ahora bien, resulta necesario ver que “los agentes socializadores tienen una posición particular en la sociedad. Los parientes, por ejemplo, son miembros de una particular clase social y usualmente responden y son influenciados por su pertenencia a esta” (2, traducción propia). Estos son aspectos determinantes que nos hablan de las distintas maneras en que la socialización se configura en el entorno y las relaciones de cada individuo. En esto juegan un papel destacado las características de los agentes de socialización en relación con cuestiones como las experiencias y relaciones personales, los condicionamientos socio económicos, entre otros.

Ya sea que [los padres] piensen al respecto mucho o en absoluto, sus acciones son guiadas por una idea de qué tipo de persona su hijo debe ser al alcanzar la edad adulta. Esa noción, ya sea vaga o detallada, se verá influenciada por la comunidad y la sociedad en la que vive la familia” (xii, traducción propia)

La formación moral, en ese sentido, se puede ver como una orientación de la socialización que pretende hacer de los niños personas capaces de convivir en su entorno social, bajo modos aceptados de conducta que procuren su propio bienestar y el de los demás.

Esta noción será la que guiará este trabajo tanto en los aspectos teóricos y metodológicos, como en análisis del trabajo de campo.

2.1.1. La formación moral en la infancia.

La formación moral en la infancia, a grandes rasgos, pretende que los niños desarrollen la capacidad de juzgar, formas de expresar sus emociones y de afrontar emocional y racionalmente las situaciones en que se enfrentan, como también, ciertos comportamientos y maneras de relacionarse. Savater, al respecto, dice que “para que el neófito llegue a ser él mismo, la educación debe fabricarle como adulto de acuerdo con un modelo previo, por mucho que tal modelo sea abierto, tentativo, capaz de innovar sobre lo recibido, etc.” (1997: 96). Se trata pues de la formación de un individuo apto para la vida en sociedad, sin embargo, esta formación no se entiende en relación exclusiva con los individuos, para el caso los niños, sino que se comprende en relación con la función social que tiene. Al respecto Damon dice:

La función de socialización incluye todas las tendencias de uno para establecer y mantener relaciones con los demás, para convertirse en un miembro aceptado de la sociedad en general, para regular el comportamiento de uno de acuerdo con los códigos y normas de la sociedad, y en general a llevarse bien con otras personas. (1988: 3, traducción propia).

Desde los planteamientos de Durkheim, la educación moral se orienta a fines sociales, siendo la moral del individuo una “expresión de su naturaleza social” (2002:159). Para este autor, los objetivos de la educación moral tienen la pretensión de formar personas en relación con un ideal de ser humano que se construye desde la sociedad. Este ideal es de naturaleza social, de ahí que los objetivos de la conducta moral se dirigen a la sociedad; tales objetivos pretenden acomodarse al ideal de sujeto moral que construye y representa una sociedad.

El ideal de ser humano sirve de ejemplo de conducta al que es posible parecerse en la medida en que se imiten sus rasgos o se tomen como guía de conducta. Sin embargo, “la sociedad en la que hemos puesto el objetivo de la conducta moral sobrepasa infinitamente el nivel de los intereses individuales” (162). De este modo, “para ser un hombre digno de ese nombre, es necesario que nos pongamos en relación, y tan pronto como sea posible, con la fuente superior de esa vida mental y moral que es característica de la humanidad. Ahora bien, esa fuente no está en nosotros; está en la sociedad” (123). Lo social, según Durkheim, se concibe como una entidad superior a los individuos que tiene naturaleza propia: “La sociedad

sobrepasa al individuo, tiene su naturaleza propia, distinta de la naturaleza individual y, por ello, cumple la primera condición necesaria para servir de fin a la actividad moral [(que la acción tenga fines impersonales)]. Pero, por otro lado, se une con el individuo; entre ella y él no hay vacío” (124). La persona, al dirigir los objetivos de su acción a una entidad que le trasciende, actúa en el terreno moral, porque sus actos son evaluados en relación con el dominio social, el cual determina formas apropiadas de conducta establecidas colectivamente. Este es un punto que también plantea Azevedo, cuando dice:

Pero si la transmisión de los valores espirituales, mediante la palabra y el ejemplo, es función específica del educador lo que en definitiva trasmite a los demás, *es lo que pertenece*, es decir la herencia social y acumulada y adaptada a sus propias disposiciones [...] (1976: 138)

La formación moral involucra la reflexión en torno a las cuestiones que es necesario transmitir y sobre las cuales se construye el aprendizaje. En esto, los educadores tienen discreción, pero finalmente lo que se hace es tomar unas valoraciones sociales y una conciencia de lo moral que es social y no particular. Los objetivos de la socialización que se relacionan con la formación moral no necesariamente son dogmáticos, y debido a que se vinculan con la realidad, deben reflexionarse y discutirse constantemente. Además, como lo plantea Durkheim, formar a un individuo significa hacerle un ser capaz de ejercer su libertad y autonomía; es decir, una persona con discreción, con la capacidad de decidir, no simplemente un autómatas de las normas. La reflexión, de este modo, se encuentra involucrada en los procesos formativos y también es un objetivo de la formación, algo que se pretende desarrollen los individuos. Este tipo de reflexión es la que se relaciona con la autonomía individual y, por tanto, con la formación moral. Así pues, lo que interesa a los educadores es la formación moral de individuos a partir de la reflexión en torno a unos valores socialmente construidos, que al ser interiorizados y puestos en práctica por el individuo le hacen autónomo y libre y, por tanto, un ser moral.

Para Durkheim, la autonomía que se pretende formar en los individuos debe tener en cuenta el desarrollo de una conciencia amplia de las cosas, que permita dar “las razones de nuestra conducta. Porque esta conciencia confiere a nuestro acto aquella autonomía que, en nuestro tiempo, exige la conciencia pública de todo ser verdadera y plenamente moral” (2002: 159). Para este autor la autonomía se vincula con lo que llama la *comprensión inteligente de la moral*, que no consiste en el simple acatamiento de las normas morales, sino

en la aceptación libre de ellas a partir de la reflexión “de sus causas y de sus razones” (160). Sin embargo, el origen de la autonomía moral no se encuentra en la razón aislada del individuo; no es algo exclusivo del individuo, sino una que se forma y realiza en las relaciones sociales.

Aunque el objetivo de la formación moral es, según Durkheim, dirigir al individuo en relación con un ideal, “la educación moral [...] tiene un punto de apoyo en lo real; sabe cuáles son las fuerzas que debe emplear y que ella debe hacer actuar sobre el niño para hacer de él un ser moral” (140). Desde esta perspectiva, las diferencias en la formación moral se explican a partir de las diversas condiciones sociales en las que cada individuo se desarrolla y que incluyen los contextos que determinan el modo de comprender la moral y de actuar de acuerdo a ella. Un planteamiento al respecto lo encontramos en Damon, cuando dice:

Como parte de su integración a la sociedad, los niños requieren adoptar ciertos estándares de comportamiento. Estos estándares varían algo de una sociedad a otra, pero en general son los principales reguladores que guían al niño hacia la conducta pro social y lejos de la conducta antisocial. (1988: 7, traducción propia)

Lo moral en la infancia obedece a unas condiciones de existencia, que aparecen en el tipo de relaciones que mantienen los niños, en las características del medio en el que se desarrollan, en los hábitos, en las condiciones que determinan su supervivencia, etc. La formación moral en la infancia, siguiendo esta idea, debe ser entendida de manera contextual, es decir, en la misma realidad de los niños y no sólo en relación a unos objetivos de formación. El modo como se forma la moral de un niño o, dicho en otras palabras, el modo en que se hace de él una persona capaz de convivir apropiada y felizmente en sociedad, depende de un mundo de relaciones y de ciertos elementos contextuales que propician o limitan las capacidades morales de los niños; de ahí la cuestión que se mencionó antes acerca de las formas inadecuadas de socialización, como las de los entornos violentos, que comprometen la formación moral de los individuos¹.

A pesar de las diferencias que determinan la formación moral en la infancia, esta no deja de estar guiada por ciertos principios, altamente valorados, que los adultos tienen en

¹ Al respecto se puede consultar el trabajo de Milcíades Vízcaíno *El rol delincuencia: una reflexión desde niños infractores*. En este, el autor plantea que los niños infractores “son un subproducto de la sociedad que es generado por desajustes estructurales y que, de no atacarse de raíz, consolida un ambiente favorable que los convertirá en criminales en su juventud y adultez” (2008:15)

cuenta en el cuidado y dirección que ofrecen a los niños. Estos principios se traducen en cierto tipo de conocimientos y prácticas que pueden ser generales y de común uso, pero también particulares. Se pueden ver, por una parte, en relación con ciertas habilidades, hábitos y conductas que se tratan de promover en el niño para formarle moralmente, tales como el comportamiento disciplinado, la capacidad de atender y escuchar, el respeto hacia el otro y hacia el entorno, entre otros; y por otra, como cierto tipo de estrategias de formación que tratan de guiar la conducta del niño. Aquí encontramos cuestiones como el manejo del mal comportamiento que requiere de la intervención de los adultos que acompañan el niño, a través de distintos tipos de estrategias que se encuentran ligadas a prácticas culturales².

Nel Noddings en su artículo *A morally defensible misión for schools in the 21st century* (1995) dice que al hablar acerca de la pregunta “¿Qué es lo que queremos para nuestros niños?” la respuesta más común es que los niños necesitan el entrenamiento académico que les permita superar las situaciones adversas de pobreza, crimen y otros problemas sociales. Sin embargo, señala, “nuestra sociedad no necesita hacer de sus niños los primeros en matemáticas y ciencias, lo que necesita es cuidarlos” (365, traducción propia); esto es lo que realmente forma en los niños en la capacidad de ayudar y de superar lo adverso. Más que un énfasis en lo académico, dice Noddings, el objetivo principal de la educación debe ser “fomentar el crecimiento de personas competentes, solidarias, amorosas y encantadoras” (365, traducción propia). Los niños deben aprender acerca del *cuidado*, a cuidar de sí y de los otros; cuidar no sólo de las otras personas con las que comparten, sino también cuidar de otros como los animales, las plantas, el ambiente físico, los objetos, e incluso las ideas.

Lo que se reconoce, siguiendo estas ideas, es que los esfuerzos de una sociedad y de las personas adultas que la integran por educar o formar a los niños se pueden entender no

² Según la teoría kantiana, la razón otorga al individuo la capacidad de actuar moralmente desde el ejercicio de la autonomía, ya que, según Kant, “todos los conceptos morales tienen su sede y origen plenamente *a priori* en la razón” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 411>)². Esta condición que impone Kant a la moral descarta los elementos contingentes que pueden llegar a relacionarse con ella, como, puede entenderse, son los elementos culturales. El asunto problemático que presenta la teoría kantiana es que al referirse solo a sujetos poseedores de plenas facultades de raciocinio, no es evidente cómo se puede considerar la moralidad de sujetos como los niños que no han desarrollado plenamente dichas facultades. Por otra parte, Kant en el *Tratado de pedagogía* no se refiere a los niños como sujetos morales, sino como sujetos que se encuentran en proceso de constituirse moralmente, a partir de la formación de su razón (*Pedagogía*, cit., 2004: [1]), es desde este planteamiento que se pueden entender varios de los procesos de formación moral, desde la teoría kantiana.

solo como la transmisión de ciertos contenidos y destrezas que faciliten la relación con el entorno cultural, sino también como la formación de un ser humano en sus aspectos emocionales, de forma que tenga la capacidad de relacionarse adecuadamente con las personas que le rodean y el resto de su entorno de manera amigable, afectuosa, responsable, propiciando la propia felicidad y la felicidad de los otros.

El mecanismo más adecuado para lograr vincular al niño positivamente a la sociedad es la *educación de sus sentimientos*. Esta educación pretende desarrollar en los niños la capacidad de representarse a los otros, identificándose emocionalmente con ellos. Sólo por medio de los vínculos emocionales que hacen parte de la experiencia social real, el niño asume comportamientos morales y puede “apreciar la razón de ser de los ideales colectivos y reglas, de tal manera que se siente motivado para actuar de acuerdo con ellos y para aceptar su autoridad” (Wallwork, 1985: 92, traducción propia).

Los lazos emocionales y afectivos resultan ser una condición necesaria para la formación de una personalidad moral que contemple a los otros como seres que merecen respeto, cuidado y comprensión. Tener vínculos afectivos importantes y propicios permite al niño concebir el mundo social en relación con los sentimientos que conducen sus acciones moralmente. Para Noddings, aspectos como el cuidado del otro, la empatía y la solidaridad se presentan como indispensables en la vida moral en la infancia; estos surgen de situaciones emocionales y afectivas que ponen en contacto al niño que se educa moralmente, con su grupo social de una manera libre y deseada.

Autores como Axel Honneth y Humberto Maturana nos dejan ver el modo cómo las emociones condicionan el comportamiento de los niños y el papel que cumplen en la construcción de su mundo moral. Estos autores, al tratar de entender la naturaleza del comportamiento moral en la infancia, muestran el papel que cumplen las emociones en el mundo de los niños frente a cuestiones como las relaciones interpersonales, la cotidianidad, la formación del comportamiento, el reconocimiento, entre otros.

Honneth plantea que el reconocimiento basado en la atención emocional es la base para la formación de lo moral en la infancia. Este autor sostiene que los primeros vínculos afectivos que los niños tienen con su madre les “ejercitan en la capacidad de vivir en común sentimientos y sensaciones” (1997:120) en su infancia y también en su vida de adultos. Por

su parte, Maturana dice que es bajo el dominio del *amor*³ que las preocupaciones éticas surgen, ya que el reconocimiento del otro y de uno mismo, se da en el ámbito de un tipo de convivencia que permite ver las consecuencias de “las acciones de uno en los otros y en uno mismo” (1995: 113). Para este autor, las relaciones éticas no obedecen a relaciones basadas en la instrumentalización del otro, sino que son relaciones sociales que tienen su base en el amor, es decir, en la coexistencia aceptada, basada en el reconocimiento del otro, que en la infancia permite al niño crecer en un espacio de confianza y aceptación de sí mismo y de los demás (1996:247).

Tanto Honneth como Maturana observan que la confianza de los niños en el mundo que les ofrecen los adultos es la base para la construcción del individuo, y que parte de esta confianza se sustenta en aspectos emocionales relacionados con el cuidado y el afecto. Estos autores, al hablar del reconocimiento en la infancia, coinciden en que se requiere de ambientes de confianza y afecto para que el desarrollo de los niños sea adecuado. Al respecto, Damon observa que “en sus roles de crianza, los adultos protegen y alimentan a sus hijos, y mantienen lazos intensamente emocionales con ellos” (1998: 7-8, traducción propia), por lo que cumplen un papel central en la formación que se da en la infancia a partir de entornos afectivos y relaciones emocionalmente vinculantes.

En las relaciones de cuidado se da un encuentro entre cuidador y quien es cuidado, que compromete al primero con sus sentidos, emociones y acciones, frente al segundo, el cual recibe y responde desde su condición de necesidad de cuidado (Noddings, 2012: 53). Estas relaciones de cuidado pueden verse como morales pero son, ante todo, relaciones naturales que, como nos lo muestra Maturana, se originan de la relación materno-infantil que se funda en el amor (1995: 98).

³ El modo como Maturana entiende el concepto de *amor* va más allá de lo que puede entenderse caracteriza a las relaciones filiales o las eróticas. Para este autor el *amor* es el tipo de “emoción que constituye la relación social” (1995: 96). Las relaciones sociales se basan en el amor porque deben implicar “la confianza mutua y la ausencia de manipulación o instrumentalización de las relaciones” (1995: 96). Para este autor, el tipo de amor de la relación materno-infantil caracteriza las relaciones sociales humanas hasta en la edad adulta, ya que, como plantea, en los seres humanos se presenta una expansión de la infancia en la vida adulta que implica “la conservación de la dinámica relacional amorosa de la infancia en la vida adulta” (1995: 99) bajo formas de cooperación que nos hacen “dependientes del amor en todas las edades” (1995: 99). Esto es algo que nos diferencia de los animales (mamíferos), ya que en estos una vez la relación materno-infantil es superada, las relaciones son de negación mutua, basándose en dinámicas de dominación y sometimiento (1995: 98)

Entender la formación moral en la infancia desde lo emocional requiere una comprensión especial de lo moral que contemple los elementos afectivos y emocionales que hemos mencionado. En el próximo punto esta cuestión se abordará teniendo en cuenta algunas teorías sobre desarrollo moral en la infancia y algunas cuestiones sobre las emociones como configuradoras de lo moral en la niñez.

2.1.2. Características de la moral en la infancia.

Formar moralmente a los niños comprende varias cuestiones vinculadas a la manera como los niños se comportan y relacionan, a la capacidad de reflexionar sobre sus propias acciones y las de los otros y al modo como manejan y expresan sus emociones. Estas cuestiones pueden ser vistas desde tres conceptos básicos: el juicio, los comportamientos y las emociones.

En lo que respecta al *juicio*, algunas teorías que caracterizan lo moral en la infancia se sustentan en concepciones tradicionales que entienden lo moral en relación preminente con el juicio racional y el comportamiento que deviene de él. Sin embargo, los niños, por no tener una racionalidad desarrollada, no son plenamente caracterizados bajo los aspectos que contemplan estas teorías. Lo que encontramos, desde estas teorías, es que la comprensión que se hace de lo moral en la infancia trata, en varios sentidos, de confrontar las características de la moral adulta con las de la moral infantil en lo relativo, principalmente, a los aspectos racionales. De ahí que la moral de los niños se conciba como inacabada o en proceso de construcción y que sea necesario referir a unas etapas de lo moral que tienden hacia el fin de formar de manera íntegra el juicio.

Desde la psicología autores como Kohlberg y Piaget, comprenden la moral en la infancia a partir de ciertas habilidades cognitivas ligadas a las distintas etapas del desarrollo. Para ellos, en las primeras etapas la racionalidad no se ha desarrollado totalmente y el comportamiento moral tiende al egoísmo; por el contrario, en etapas posteriores se presentan mayores niveles de racionalidad que pueden verse como niveles superiores de moralidad en tanto que tienden al reconocimiento y cuidado del otro.

Piaget identifica seis estadios de desarrollo intelectual que parten de los “dispositivos hereditarios”, pasan por la “inteligencia sensorio-motriz” y terminan en el estadio de

“operaciones formales” (2001: 31-32). Estos estadios se relacionan con el desarrollo afectivo, pues como lo señala Piaget, “todo comportamiento sea cual sea, contiene necesariamente estos dos aspectos, cognitivo y afectivo” (104). Para Piaget, los comportamientos orientados hacia las personas corresponden con las capacidades afectivas y, por ello, el desarrollo moral se puede ver en relación con el desarrollo afectivo.

En la primera infancia, plantea Piaget, a nivel cognitivo se empiezan a formar conceptos en los niños a partir de diferentes procesos que procuran la interiorización de las acciones y hechos del mundo como pensamiento. A nivel emocional o afectivo, este proceso está acompañado de la aparición de una serie de sentimientos inter-individuales que permiten a los niños interactuar en el mundo social (31-32).

Kohlberg, por su parte, plantea la existencia de seis estadios de *desarrollo moral* que concuerdan en muchos rasgos con los del desarrollo cognitivo de Piaget. Estos, someramente, se pueden describir así:

- Etapas 1. Orientación hacia la obediencia y castigo. [...]
- Etapas 2. Orientación ingenuamente egoísta. [...]
- Etapas 3. Orientación del buen chico. [...]
- Etapas 4. Orientación hacia el mantenimiento de la autoridad y el orden social. [...]
- Etapas 5. Orientación del reconocimiento contractual. [...]
- Etapas 6. Orientación de conciencia o principio. [...]. (Rest, Turiel y Kohlberg, 1968: 225-226, traducción propia)

Estos estadios o etapas describen cómo, en el paso de la niñez a la adultez, se alcanzan progresivamente niveles superiores de moralidad. Así, en las etapas uno y dos, que caracterizan la primera infancia, según Kohlberg, “el niño responde a reglas culturales y categorías de bondad y maldad, e interpreta estas categorías tanto en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) como en los términos del poder físico de aquello que enuncian las reglas y categorías” (Kohlberg y Hersh, 77: 54, traducción propia). El comportamiento del niño en la etapa uno consiste en responder moralmente por temor al castigo o a la autoridad, y en observar o juzgar sus acciones a partir de las consecuencias físicas que éstas generan. En la etapa dos, por su parte, las acciones se consideran correctas en relación con las prácticas que resulten efectivas para satisfacer las necesidades propias (54).

En Kohlberg y Piaget, lo que vemos es que el *comportamiento* en la infancia responde a las relaciones que los niños mantienen con otros niños y con los adultos. Los niños, de este

modo, actúan y responden a estas relaciones a partir de unos estados cognitivos que, según los autores citados, se vinculan con las etapas de crecimiento y desarrollo. En cada etapa se presentan ciertas capacidades cognitivas y ciertas formas de proceder que se determinan entre sí y definen lo que se considera moral en la infancia en relación con el desarrollo.⁴

Este tipo de planteamientos caracterizan lo moral desde unas etapas generalizables de formación en lo moral que pueden ser atribuidas a cualquier individuo que esté en el rango de edad de cada uno de los estadios de desarrollo. Para autores como Maturana o Gilligan esto es algo que merece ser discutido debido a que no se tienen en cuenta determinantes importantes de la formación moral como el entorno de los individuos, las condiciones en las que las personas se desarrollan o el género. En otras palabras, estas etapas de desarrollo moral no tienen en cuenta los aspectos contextuales y las diferencias que determinan que la formación y el desarrollo moral presenten variaciones, según las características de los individuos y su ámbito social.

Lo que se observa es que una caracterización de lo moral en la infancia no es reducible a los aspectos que se definen desde lo racional, por lo que se deben tener en cuenta cuestiones como los sentimientos y emociones de los niños, el tipo de relaciones que mantienen, las actividades que realizan, la forma en que se expresan, el contexto en el que se desenvuelven, entre otros. De este modo, algunos planteamientos destacan el papel de lo *emocional* en la configuración de la moral, además de plantear una crítica al enfoque racional de la moral.

Así, por ejemplo, Maturana sostiene que “la preocupación por el otro no tiene fundamentos racionales, la preocupación ética no se funda en la razón, se funda en el amor” (1995: 123). Para este autor, lo moral se funda más en lo afectivo que en la razón, ya que el amor aparece como un tipo de actuar emocional que “no tiene fundamento racional” (123), pero determina “el dominio de las conductas que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno” (123).

⁴ Si bien Kohlberg comprende estas etapas del desarrollo moral como predeterminadas, reconoce el papel que juega el contexto en ellas, ya que reconoce que es en la interacción social donde se definen las situaciones morales. Para este autor “los resultados del desarrollo moral resultan del diálogo entre la estructura cognitiva de las personas y la complejidad que presenta el medio ambiente” (Kohlberg y Hersh, 77: 57, traducción propia). Esto, sin embargo, no deja de hacer comprensión de lo moral en relación con el juicio racional, descartando formas de relación moral no racionales, como las determinadas por el afecto.

Para Carol Gilligan, por su parte, teorías del desarrollo moral como la que propone Kohlberg resultan ser sexistas o excluyentes ya que acogen las características morales del varón como norma, pretendiendo la extensión o aplicabilidad sobre las mujeres.

Este descubrimiento de que una voz diferente que a menudo guía los juicios morales y las acciones de las mujeres llamó la atención sobre un problema importante de diseño en las investigaciones anteriores sobre el juicio moral: el uso de muestras con sólo hombres como base empírica para la construcción teórica. La selección de una muestra de sólo hombres como base para generalizaciones que se aplican tanto a hombres como a mujeres es lógicamente inconsistente. Como estrategia de investigación, la decisión de comenzar con una muestra de un solo sexo es inherentemente problemática, ya que las categorías de análisis tenderán a definirse sobre la base de los datos iniciales recopilados y los estudios posteriores tenderán a limitarse a estas categorías (1995: 33, traducción propia).

Gilligan ofrece un enfoque alternativo que plantea que es posible determinar en los juicios morales dos clases de perspectivas que organizan el pensamiento y las ideas acerca de los conflictos morales. Estas son la perspectiva de la justicia y la perspectiva del cuidado. La primera se emparenta con el juicio racional, mientras que la segunda se basa en las emociones y las relaciones interpersonales. Esta autora muestra que estas dos perspectivas de lo moral se presentan de modos distintos en las personas, por cuestiones como el género o la edad, y observa que los niños y las mujeres tienden a expresar juicios morales que se inclinan, en mayor medida que los hombres, a privilegiar el cuidado, cuya base son sentimientos como la simpatía y la compasión.

Ya que la moral infantil comprende en mayor medida aspectos emocionales, es necesario profundizar acerca de lo que algunos autores plantean es lo emocional en relación con lo moral. Maturana, como ya se mencionó, habla del “amor” como un tipo de relación emocional natural, bajo la cual se establecen “conductas en las que el otro surge como un legítimo otro en coexistencia con uno” (108). Por ello, el amor condiciona el comportamiento moral tanto en la infancia como en la vida adulta, bajo formas de reconocimiento basadas en la aceptación mutua.

[...] las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad existen solamente en el dominio del amor. Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad, tienen lugar solamente en tanto uno puede ver al otro, a uno mismo y a las consecuencias de las acciones de uno en los otros o en uno mismo, y uno actúa de acuerdo a si uno quiere o no esas consecuencias. Pero para hacer esto, para tener preocupaciones éticas, para ser responsable, para ser libre, uno tiene que ver al otro

o a sí mismo en su legitimidad, sin que éste requiera justificar su existencia, esto es, uno tiene que operar en el amor (113).

En este pasaje, Maturana sugiere que el amor aparece como una emoción básica que condiciona nuestro comportamiento hacia los otros de un modo moral. Al respecto Honneth dice que, en los primeros estadios afectivos, cuando el niño está vinculado íntimamente con la madre, es cuando se concibe el “modelo elemental de todas las formas del amor” que se sustentan en la idea de «un ser sí mismo en otro» (1997: 124). Este autor plantea que en el ámbito social existen tres tipos básicos de reconocimiento recíproco: la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria. Estas tres formas de reconocimiento refieren a modos de integración social que se pueden distinguir “según se establezcan por lazos emocionales, por el reconocimiento de derechos o por la común orientación a valores” (117). En lo que concierne a la dedicación emocional, es un tipo de comportamiento característico de la infancia que se replica en las relaciones afectivas de la vida adulta, que además de generar lazos de unión emocional, logra la formación de la individualidad, a partir de la confianza en los otros.

El amor, el reconocimiento y el cuidado serían tipos de comportamiento moral basados en las emociones que condicionan formas de relación adecuadas. Estos comportamientos se orientan en relación con la preocupación por el otro, y por ello son del dominio de la ética. En palabras de Maturana:

[...] siendo como somos nos preocupa el bienestar del otro, tenemos preocupaciones éticas, atendemos a lo que hacemos y nos preocupamos por sus consecuencias en otros seres humanos y no humanos. Nosotros pensamos que esto es así debido a que somos animales amorosos. (1995: 113)

Esta forma de entender el comportamiento moral permite ver al niño, desde sus características emocionales, como un sujeto que pertenece al mundo moral y no como uno que en su futuro adulto podrá orientarse moralmente, desde su juicio. La moral infantil, en este sentido, tiene que ver con formas de relación que responden a la realidad de los niños. Mead nos lo hace ver al mostrar que las relaciones de los niños en situaciones como el juego generan algunos procesos en los que el niño dota de significado su actuar y el de los demás, lo que deviene en una forma de incorporarse moralmente en la sociedad.

En la medida en que el niño adopta la actitud del otro y permite que esa actitud del otro determine lo que hará con referencia a un objetivo común, en esa medida se convierte en miembro de la sociedad. Se incorpora a la moral de esa

sociedad y se convierte en un miembro esencial de ella. Pertenece a ella en el grado que permite que la actitud del otro, que él adopta, domine su propia expresión inmediata (Mead, 1973: 188-189).

Los aspectos emocionales de la moral pueden reconocerse en la vinculación afectiva que hay entre las personas. A este respecto, Adam Smith señala que los sentimientos hacen que las personas se interesen “por la suerte de otros, y hacen que la felicidad de estos resulte necesaria, aunque no derive de ella nada más que el placer de contemplarla” (1997: 49). Según esto, algunos sentimientos son morales y procuran acciones morales que tratan de proporcionar el bienestar de los demás de modo desinteresado. Sentimientos como la compasión o el respeto, por ejemplo, son morales porque favorecen los lazos sociales y permiten al individuo actuar bajo fines que trascienden lo personal.

La empatía es un sentimiento de identificación con el otro que también procura relaciones morales, en cuanto que motiva el cuidado y el respeto de manera libre y afectiva. A causa de un sentimiento como este somos capaces de ayudar y entender no sólo a nuestros allegados, sino a todo ser humano que requiera de comprensión y ayuda. Martín L. Hoffman estudia la empatía en la infancia en relación a lo que llama conducta prosocial, la cual, según lo plantea, es de carácter moral (2002: 12). Este autor estudia las diferentes formas en que se hace manifiesta la empatía en los diferentes estadios de la infancia; así, dice:

El adulto o el niño mayor, cuando es estimulado empáticamente, sabe que está respondiendo a algo que le ocurre a otra persona y percibe de alguna manera lo que el otro siente. En el otro extremo, el niño pequeño puede estimularse empáticamente sin este conocimiento. Así, la experiencia de la empatía depende del nivel al que el sujeto conoce a los demás. La investigación sugiere al menos cuatro estadios en el desarrollo de una captación cognitiva de los demás: durante la mayor parte del primer año, una fusión del yo y del otro; hacia los once- doce meses «la permanencia de la persona», o conciencia de los otros en cuanto a entidades físicas distintas; hacia los dos-tres años, una conciencia rudimentaria de que los otros tienen estados internos independientes – el primer paso a la adopción de roles-; hacia los ocho-doce años, la conciencia de que los otros tienen identidades personales y experiencias vitales más allá de la situación inmediata. (1984: 28)

Lo que nos indica su estudio es que el desarrollo de la empatía está acompañado de estados de conciencia cognitiva acerca de la propia persona y los demás que “resultan en motivaciones internas para tener en cuenta a los demás” (31). La empatía, como sugiere Hoffman, puede ser estimulada y se presenta en distintas formas que él nombra así: mimetismo, condicionamiento clásico, asociación directa, asociación por mediación y posición en el lugar del otro (2002: 41- 59). Las tres primeras se presentan de modo

automático o involuntario (41) y se pueden ver como condicionadas biológicamente. Tenemos así que para el *mimetismo*:

Primero, el observador imita automáticamente y sincroniza sus cambios de voz, expresión facial y postura con los más leves cambios de expresión facial, vocal o postural de los sentimientos de otra persona [...]. A continuación, los cambios resultantes en la musculatura facial, vocal y postural del observador desencadenan una realimentación aferente que causa en él sentimientos que coinciden con los de la víctima (42).

El *condicionamiento clásico* es, principalmente, característico de la infancia, sobre todo en los primeros años, aunque también se presenta en la adultez. Se trata de un tipo de respuesta condicionada a la aflicción de otra persona, a la que se responde con la propia aflicción (48). La *asociación directa*, por su parte, es un tipo de respuesta basada en los recuerdos de la experiencia de quien observa una situación de aflicción: “tenemos una experiencia aflictiva, después de que vemos a alguien en una situación similar, y su expresión facial, la voz, su postura o cualquier otro estímulo de la situación que nos recuerda la propia experiencia puede suscitar en nosotros un sentimiento de aflicción” (49-51).

Las dos últimas formas de empatía, la de *asociación por mediación* y la de *posición en el lugar del otro*, involucran el lenguaje y procesos cognitivos, por lo que no son respuestas automáticas. Para la primera “el estado de aflicción de la víctima se transmite por medio del lenguaje” (51) y para la segunda se “requiere un nivel superior de procesamiento cognitivo: ponerse en el lugar de otro e imaginar lo que siente” (54). Para Hoffman, estos dos últimos casos requieren un esfuerzo cognitivo mayor, lo que les dota de interés ya que hay un reconocimiento del otro que responde de un modo emocionalmente más ajustado (1984: 28).

Hoffman también analiza de qué modo las emociones empáticas son congruentes con los principios morales, además del papel que cumplen en el juicio y razonamientos morales (2002: 187). Así dice que hay dos principios morales fundamentales que se relacionan con la empatía, estos son “la atención y la justicia” (188). La atención o cuidado del que ya hemos hablado en este capítulo, para Hoffman es congruente con la empatía. A este respecto afirma:

El nexo entre la aflicción empática y la atención es directo y obvio. De hecho, esta parece una extensión natural de la aflicción empática en situaciones concretas a la idea general de que siempre se debería ayudar a quien lo necesite (190).

En cuanto a la congruencia de la empatía con el principio de justicia Hoffman lo estudia en relación con el concepto de justicia distributiva. Lo que dice es que ésta se basa en tres principios: el mérito, la necesidad y la igualdad. El modo como la empatía es congruente con la justicia tiene que ver, principalmente, con el principio de necesidad. Al respecto dice:

[...] incluso en las sociedades basadas en el mérito, parece que la empatía predispone al adulto joven a preferir la necesidad a la productividad (al menos en teoría). Y lo mismo pasa con los niños pequeños, que apoyan más la necesidad y la igualdad que la productividad, y aumentan su apoyo a la primera cuando se suscita su empatía. (194)

Hoffman dice que mientras los principios vistos en abstracto carecen de fuerza emocional, cuando se unen a la simpatía, mueven a los individuos a actuar. En palabras de este autor, “la contribución de la empatía a dichos principios es que los convierte en cogniciones prosociales cálidas (representaciones cognitivas llenas de afecto empático que les dan por tanto fuerza afectiva)” (201). Esto guarda relación con lo que ya mencionamos acerca de la necesidad de poner la moral en la experiencia real; siendo un punto en el que Hoffman coincide con Durkheim, el cual al referir las ideas de bien y deber dice que “son, por sí mismas, dos abstracciones que, en tanto no las vinculemos a una realidad viva, [...] están faltas de todo lo necesario para hablar a las mentes y a los corazones, sobre todo a los corazones y a las mentes de los niños” (2002: 139).

Para Hoffman, la empatía no sólo guarda congruencia con los principios morales, sino que también contribuye al desarrollo del juicio moral, esto en el sentido que “la empatía activa principios morales y, ya sea directamente o a través de ellos, influye en el juicio y los razonamientos morales” (2002: 207). Esto coincide con el planteamiento de Kohlberg acerca de la relación entre el desarrollo del juicio moral y la vida afectiva:

En tanto que el juicio moral es una operación racional, está influenciada por factores afectivos tales como la capacidad de empatía y la capacidad de culpa. Pero las situaciones morales se definen cognitivamente por el juicio individual en la interacción social. Es esta interacción con el entorno propio la que determina el desarrollo del razonamiento moral.

La interacción social requiere la asunción de una variedad de funciones y el ingreso en una variedad de relaciones recíprocas. Este tipo de relaciones exigen asumir la perspectiva de los demás (rol de asunción). Esto es reelaborar las experiencias del propio rol en formas sucesivamente más complejas y adecuadas de justicia, y a esto se le llama desarrollo moral. (Kohlberg y Hersh, 7: 57; traducción propia)

Como hemos visto en este punto, los objetivos de la formación moral deben responder a las características de la moral en la infancia. El desarrollo moral guarda relación con el desarrollo de capacidades afectivas como la empatía que son esenciales para la interacción social, el adecuado desarrollo del comportamiento y el desarrollo del juicio. Lo que sigue ahora es ver cómo bajo esta perspectiva se puede entender el papel que cumple la literatura infantil en la formación moral de los niños, teniendo en cuenta tanto los objetivos de la formación moral y las características de la moral infantil, como los elementos de este tipo de literatura y el modo cómo su uso permite referirle como una herramienta que sirve a la formación moral.

2.2. La literatura infantil como herramienta de formación moral

La formación moral requiere tener en cuenta las características de la moral en los niños, así como los contextos en las que se desarrollan y, por ello, también los medios disponibles para esta formación. En este marco, la literatura infantil aparece como un medio o herramienta que puede ser usado para los fines de la formación moral; como lo plantean algunos autores que se abordarán en este punto, cuando se hace uso de recursos como la literatura infantil, el modo como el niño se inserta en la vida moral se enriquece en representaciones y modos de concebir la moral y el actuar de acuerdo a ella.

Ya que los procesos de formación moral se dan bajo distintas condiciones, en diversas instancias y bajo variadas formas de relaciones, vale la pena ver cómo se estructuran los procesos que involucran el uso de literatura infantil que contribuyen, según lo plantea este trabajo, en la formación moral de los niños. Para ello, en este punto, tres cuestiones importantes nos ayudarán a estructurar el tema: Primero, se tratará de entender cómo se inserta la literatura en los procesos de formación en la infancia, entendiendo infancia como una categoría que se relaciona con la constitución de determinado público al que le son destinados específicos productos literarios o editoriales. Segundo, se examinará el modo en que se puede comprender el funcionamiento de la literatura infantil en el proceso de formación moral en la infancia. Tercero, se traerán a colación algunos estudios que tratan sobre procesos de formación en la infancia a la luz de ciertas experiencias particulares.

2.2.1. El lector infantil como público

La *literatura infantil* está representada por un tipo de narraciones cuyas características específicas determinan que el público lector que accede a ellas sea, principalmente, el de los niños. Para Margaret Meet estas características determinan “la existencia de una literatura que *implícitamente* no es adulta” (1982: 284, traducción propia). Para esta autora es necesario reconocer la existencia de la *literatura infantil* como un género particular. Ello implica, según plantea, que su estudio no debe sujetarse a las categorías de análisis comunes usadas para el estudio de la literatura “para adultos” y también la necesidad de “examinar lo que hace de ella algo especial para los niños hoy en día” (285, traducción propia).

Esto deja ver que hace falta un análisis de las prácticas de lectura que se acerque al lector en su experiencia específica, para superar las categorías fijas que demarcan géneros literarios que suelen ponerse en relación directa con cierto tipo de lector. Esta es la crítica que hace Bernard Lahire cuando habla de una oposición entre disposiciones estéticas y disposiciones ético-prácticas; para este autor “la disposición estética supone que la forma artística (el estilo, la manera, la representación) se privilegia con respecto al contenido o a su función” (2004: 181), con lo que se pierde el foco de la importancia de las prácticas literarias que se encuentran en las diferentes formas de experiencia específica de lectura.

La literatura infantil más que entenderse como un género debe entenderse en relación con el modo en que se incorpora en las prácticas de lectura en la infancia. Así pues, resulta significativo estudiar esta literatura desde la perspectiva de los niños como lectores y en relación con las características de la infancia. Esto por varias razones importantes, entre ellas que la literatura infantil tiene que concebirse como una “*primera* experiencia literaria, en la que se establecen las expectativas de los lectores acerca de lo que es literatura. Los libros en la infancia inician a los niños en la literatura; ellos inauguran cierto tipo de competencias literarias” (Meet, 1982: 85, traducción propia).

El lector infantil puede ser visto desde variadas perspectivas; puede ser visto, como un tipo de agente pasivo, destinatario y receptor o como un agente activo, dinámico y participativo. Desde la primera perspectiva, los niños reciben de los adultos una literatura hecha por adultos; desde la segunda, los niños participan en unos procesos de lectura que son mediados por los textos literarios, en los cuales se dan dinámicas relacionadas con el aprendizaje, el entretenimiento, la formación de relaciones, entre otros. Lo que encontramos

en esta diferencia, según Ana Rosas Mantecón, es una crítica a la versión reduccionista del consumo cultural que intenta “trascender el análisis de la dimensión comunicativa y/o estética, para entender no sólo la recepción de un oferta cultural particular sino el conjunto de procesos que atraviesan y condicionan la relación con ella y su rearticulación con procesos mayores de producción de sentido” (2009: 201).

Lo que autores como Mantecón llaman *consumo cultural* puede entenderse desde la dimensión de la lectura en la infancia, y en concreto en su relación con la constitución de un público que consume un producto cultural literario. El empleo o consumo de literatura infantil se da, así, bajo una dinámica en la que se concibe al público infantil relacionándose con cierto tipo de material bajo ciertas condiciones contextuales.

El rol de *público* es producto no sólo de una oferta cultural que convoca. Los sujetos pueden responder o no a ese llamado dependiendo de su condición social (ingreso, escolaridad, ocupación), edad, género y zona donde viven. Igualmente relevante es la acción de un conjunto de agentes que cultivan y desarrollan el deseo y la necesidad de la relación con las ofertas culturales. Los públicos no nacen como tales, se forman y transforman permanentemente por la acción de la familia, los amigos, la escuela, la comunidad circundante, los medios de comunicación, las ofertas culturales, los intermediarios culturales, entre otros agentes que influyen -con diferentes capacidades y recursos- en las maneras cómo se acercan o se alejan de las experiencias de consumo cultural (183).

El lector infantil se encuentra en una red de relaciones que permiten considerarlo dentro de la categoría de público. Sin embargo, el modo como se constituye en público es complejo; el público infantil que se relaciona con la literatura infantil se configura de diferentes maneras en razón de cuestiones económicas, sociales y culturales que determinan las características de las dinámicas que se generan en torno a la lectura y el uso o apropiación de textos literarios. Según Mantecón, “los *usos o apropiaciones* que hagan los diversos públicos de las ofertas culturales dependen de las condiciones y posibilidades con que cuentan para aprovechar las potencialidades de una oferta, y están atravesados por diferencias culturales, sociales, etáreas, de género, etc.” (187). Para esta autora se da, entonces, una “multidimensionalidad de las prácticas de consumo cultural” (203) que se relaciona con los diferentes usos y funciones que estas prácticas tienen en relación con los contextos particulares.

Esta es una idea que Mantecón trabaja teniendo en cuenta a Pierre Bourdieu, quien considera que la capacidad que tiene un *grupo* de apropiarse de un bien cultural o de cualquier

otro tipo se relaciona con “sus capacidades de apropiación específica, definidas por el capital económico, cultural y social que puede utilizar para apropiarse material y/o simbólicamente de los bienes considerados” (Bourdieu, 2006: 120). Estas capacidades se relacionan con la clase social; lo que Bourdieu llama *clase objetiva* se constituye como

[...] un conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades *objetivadas*, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o *incorporadas*, como los *habitus* de clase (y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores). (100)

El público infantil lector y las prácticas de lectura que se le pueden asignar, de esta manera, se encuentran determinados por este tipo de condicionamientos que disponen tanto diferencias como similitudes para los grupos o conjuntos de agentes considerados y sus prácticas específicas. Bajo este enfoque se puede ver que la literatura infantil como producto cultural compite en situación de desventaja con otros productos culturales, como los medios de comunicación, las tecnologías, la red, etc. en la constitución de prácticas culturales ligadas a contextos específicos. Esto por cuestiones como que la televisión se presenta en la infancia como una opción de entretenimiento que se disputa con la literatura el manejo del tiempo y el ocio de los niños. Este asunto apareció en el trabajo de campo realizado con niños de primera infancia, que observó, entre otras cuestiones, cierto tipo de inserción de la televisión en la cotidianidad de los niños que no se evidencia para la literatura infantil. Por cuestiones como estas, el consumo televisivo de los niños suele ser visto como un problema para la formación porque además de ocupar el tiempo que los niños podrían emplear en actividades que contribuyen en su desarrollo como el juego, la lectura o el trato con familiares y amigos, resulta perjudicial en ámbitos del desarrollo que refieren a lo cognitivo y lo moral.

Vemos entonces, respecto de la televisión, de acuerdo con Gelles y Levine, que en lo cognitivo los niños no tienen la capacidad de recibir los contenidos de modo crítico, que la televisión reduce el interés de los niños por entregarse a su imaginación y que lo que presenta suele ser asumido por el niño como verdadero o real (Gelles y Levine, 1996: 136). En lo moral, encontramos que la televisión proporciona una “versión estereotipada del mundo social, en la cual el ser hombre, joven, bien parecido y blanco gana la aprobación, y el ser mujer, vieja, incapacitada, de piel negra o “extranjera” invita a la desaprobación y el ridículo”

(137-138). También que suele reemplazar el papel socializador de la familia, la escuela y los amigos y que genera una serie de hábitos en la infancia, que se prolongan en la juventud y la adultez (137-138); por ejemplo, su uso para ocupar el tiempo libre, su inserción en los momentos de reunión familiar, o su priorización como canal de información.

Para Bourdieu, el tema de la televisión resulta mucho más problemático de lo que parece; afirma que ésta “posee una especie de monopolio de hecho sobre la formación de las mentes” (2000: 23) que recae sobre todo en aquellas personas que, por una u otra razón no acceden a fuentes diferentes de información. El problema principal es que la televisión presenta de modo banal asuntos que tienen importancia, ocultando información y presentando versiones distorsionadas de la realidad.

Tales críticas dejan ver problemáticas que se relacionan con la formación en la infancia, teniendo en cuenta que los niños son asiduos usuarios de la televisión. Si bien resulta difícil transformar los modos de conducta de las familias y los niños que giran en tono a la televisión, resulta necesario ver cómo en esta problemática un recurso como la literatura infantil aparece como una opción, frente al uso de la televisión y otros medios masivos de comunicación, que puede tener efectos positivos en lo formativo. Este será el tema del siguiente punto.

2.2.2. La relación entre literatura infantil y formación moral

Como se acaba de mencionar dado que en torno a la literatura infantil se configuran diferentes tipos de públicos, es posible ver esta literatura como una herramienta de formación que se relaciona con determinados usos y formas de apropiación ligadas a los contextos en los que se inscribe. Al entender estos contextos desde la formación, vemos que la literatura es usada con miras a diferentes objetivos; como por ejemplo, para la transmisión de saberes, para el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y lingüísticas o para “formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita” (Colomer, 2005: 37).

Si bien la formación literaria en las escuelas, como lo explica Colomer, se relaciona principalmente con el objetivo de formar lectores con capacidades interpretativas (28-37), la literatura cumple otras funciones, algunas de las cuales se relacionan con el *desarrollo infantil* en el sentido dado por Vygotski y otros autores que conceden “una importancia

creciente a la literatura como “andamiaje” privilegiado para la experiencia infantil de la capacidad simbólica del lenguaje” (34). Para Vygotski el desarrollo de la capacidad simbólica en la infancia requiere de actividades propias de esta etapa del crecimiento como el juego, el cual “puede comprenderse como un complejo sistema de «lenguaje»” (2000: 164). Mediante el juego, el dibujo o las narraciones literarias, los niños son capaces de generar representaciones que se vinculan con el desarrollo del lenguaje (166).

Como lo mostramos en la sección anterior, las narraciones infantiles se relacionan con procesos que tienen que ver con el desarrollo en la infancia, incluyendo el desarrollo moral. Colomer hace un análisis de los libros para niños que tiene en cuenta algunos de estos elementos, unos relacionados con los aspectos narrativos y temáticos y otros con elementos como las ilustraciones, que pueden verse como subsidiarios a la narración, pero cuyo papel no es menor. Esta autora observa que las ilustraciones en los cuentos aparecen como sistemas de símbolos que ayudan al niño, por una parte, a identificar y comprender la información que se le brindan en las narraciones (2005: 70) y, por la otra, a formar representaciones de personajes, lugares, historias, situaciones, que le permiten al niño comprender situaciones complejas.

Otro elemento de la literatura infantil que juega un rol importante es la estructura narrativa, la cual contribuye a que los niños hagan planteamientos acerca de problemas morales complejos. Los diferentes momentos de las narraciones dejan ver el modo como un conflicto aparece y se desarrolla relacionándose con unos personajes y unos hechos. En este sentido, Bettelheim sostiene que es gracias a esta estructura que los cuentos infantiles transmiten el mensaje a los niños de que “la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana, pero si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos alzándose, al fin, victorioso” (Bettelheim, 2002: 14).

Lo que encontramos es que la literatura infantil sirve a los procesos de formación en relación a diferentes objetivos, como los ligados a la formación literaria y el desarrollo del lenguaje y de ciertas habilidades cognitivas. Además, como lo propone este trabajo, la literatura infantil también sirve en los procesos de formación moral porque, como lo muestran autores como Bettelheim o Petit, la literatura propicia procesos que guardan relación con el

desarrollo moral en la infancia. Colomer ve esta función de la literatura en lo que tiene que ver con los procesos de socialización:

[...] se puede afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la *formación de la persona*, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y [es] realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (2005: 38).

Otros autores como Bettelheim, Nussbaum y Petit han visto que la literatura incide en las capacidades cognitivas de los niños como la imaginación y la representación y además, que resulta provechoso para la formación moral de los niños en lo que concierne al desarrollo del juicio moral y de habilidades como la empatía y el reconocimiento del otro. Nussbaum afirma que la literatura nos permite adquirir “capacidades morales esenciales” (2000: 89, traducción propia); para esta autora la posibilidad de ir más allá de lo que nos ofrece la realidad, a través de la literatura, contribuye a que las personas comprendan la complejidad de lo que les rodea y despierta el interés por la vida interior de los otros. A través de la literatura se amplía la imaginación y, con ello, se “cultiva una sensibilidad simpática hacia las necesidades del otro, y comprende la manera en que las circunstancias forman esas necesidades” (90, traducción propia).

En este punto Nussbaum coincide con Petit, quien desde su trabajo con jóvenes pudo ver que la lectura se relaciona con asuntos morales como el del reconocimiento, la observación de los sentimientos, la reflexión y la formación de la individualidad. Para esta autora, los libros “nos abren las puertas de otro espacio, de otro modo de pertenecer al mundo” (2013: 82), permitiéndonos imaginar y pensar “otras formas de lo posible” (82). Esto se relaciona con la actitud empática hacia el otro de la que nos habla Nussbaum y que la literatura facilita o estimula.

Bruno Bettelheim, por su parte, refiere distintos aspectos de la psicología infantil que se relacionan con la lectura de cuentos infantiles y que contribuyen a un apropiado desarrollo moral. Para Bettelheim los cuentos infantiles tienen la capacidad de tratar asuntos que se relacionan con el mundo emocional del niño y los conflictos frente a los cuales es necesario tener una comprensión adecuada. Por medio de los cuentos infantiles, los niños pueden entender el mundo moral sin necesidad de comprender formulaciones y argumentos complejos. Como lo señala este autor, “los esfuerzos por ayudar a un niño a comprender

racionalmente [...] lo dejarán derrotado, ya que todavía no es capaz de pensar racionalmente” (2002: 37), la literatura le ayudará a entender sus sentimientos y el motivo de sus acciones por medio de su imaginación y sus emociones.

Bettelheim, en el libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, cita varios ejemplos de cuentos que, según el análisis que plantea, ayudan al niño a entender complejos asuntos relacionados con su mundo moral, a través de recursos fantásticos que se valen de la imaginación infantil como medio para la reflexión. Así, con respecto a un cuento como Hansel y Gretel, Bettelheim sostiene:

«Hansel y Gretel» es uno de los muchos cuentos en los que dos hermanos colaboran para salvarse mutuamente, cosa que consiguen gracias a sus esfuerzos conjuntos. Estos relatos estimulan al niño a superar su dependencia inmadura respecto a sus padres y a alcanzar un nivel superior de desarrollo [...]. El niño en edad escolar [...] intenta aferrarse a sus padres incluso más allá de lo necesario. Ha de aprender a confiar en que, en un futuro, podrá superar los peligros del mundo, aun los más terribles que sus temores puedan imaginar, y que se sentirá enriquecido con esa victoria (175).

Este cuento, para Bettelheim, ofrece a los niños una forma de consuelo frente a una situación de su desarrollo en la que bien pueden experimentar ansiedad, debido a que pueden sentirse olvidados, ignorados o abandonados. Según este autor, este cuento describe simbólicamente el periodo de la infancia en el que se hace necesario que el niño actúe de manera autónoma. La parte de la historia en la que los niños logran volver a casa luego de ser abandonados, para que posteriormente sean abandonados nuevamente, refleja para el psicoanálisis una fase en la que el niño trata de recuperar la seguridad que le brinda la dependencia de sus padres. El nuevo abandono, por su parte, simboliza la necesidad que tienen los niños de desapegarse de sus padres y enfrentar el mundo independientemente. En palabras de Bettelheim;

Los niños intentan volver a casa después de ser abandonados, puesto que saben perfectamente que necesitan a sus padres. En efecto, Hansel consigue encontrar el camino de vuelta desde el bosque la primera vez que los dejan allí. Antes de que un niño se atreva a embarcarse en el viaje que lo llevará a conocerse a sí mismo, a ser una persona independiente capaz de enfrentarse al mundo, sólo podrá tener iniciativas intentando volver a la pasividad, a la seguridad de que obtendrá una gratificación siendo eternamente dependiente. «Hänsel y Gretel» nos muestra que este comportamiento, no da buenos resultados. El hecho de que los pequeños consigan volver sanos y salvos a casa no resuelve nada. Su esfuerzo por continuar viviendo como antes, como si nada hubiera sucedido, no les conduce a ninguna parte. Siguen las frustraciones y la madre planea, cada vez con mayor astucia, cómo deshacerse de sus hijos. Podemos entender, por deducción, lo que la historia nos dice

acerca de las funestas consecuencias de enfrentar los problemas por medio de la regresión y la negación, que disminuyen precisamente la capacidad para solucionarlos. Al encontrarse en el bosque por primera vez, Hänsel agudiza al máximo su ingenio al arrojar piedrecitas que señalan el camino de vuelta. En cambio, la segunda vez, es incapaz de hacer un buen uso de su inteligencia, ya que, viviendo junto al bosque, debería haber pensado que los pájaros se comerían las migas de pan. (169-170)

Este cuento, además de retratar varios aspectos del desarrollo de la autonomía, también nos señala cuestiones que giran en torno a principios morales. Así, el que la bruja del cuento termine cayendo en el horno que preparaba para cocinar a los niños nos enseña que los actos crueles y malvados nacen del error y, por lo tanto, tienen consecuencias poco afortunadas para quienes los cometen. Bettelheim dice al respecto que el hecho de que en los cuentos el malvado sea castigado debido a su intento de perjudicar al héroe, es “lo que hace que estas historias proporcionen una experiencia en la educación moral” (14).

La literatura infantil es capaz de mostrar al lector infantil que el comportamiento humano puede ser bondadoso o inocente, pero también malvado o perverso; además, le permite ver los matices del comportamiento, llevándole a cuestionarse y a reflexionar. Nussbaum dice que la literatura nos coloca en contacto con los problemas morales reales, haciéndonos ver que la perfección moral no existe, siendo la imperfección un elemento significativo del ser humano. En la medida que los cuentos dejan al lector reconocer, mediante los personajes y las historias, la común debilidad de los seres humanos y la capacidad de éstos para actuar de manera moral, quien lee de manera no prejuiciada puede reflexionar que los seres humanos son “criaturas que, en varios sentidos, son dependientes de circunstancias que están más allá de su control” (2000: 91, traducción propia).

Este es un asunto que se deja ver en un cuento como *El Sastrecillo valiente*, también conocido como *Siete de un golpe*. En este cuento aparecen ciertos elementos que juegan con la imperfección moral de un personaje que se vale de artificios para lograr sus cometidos y que se enorgullece de sus pequeñas acciones, las cuales engrandece con mentiras que le otorgan reconocimiento. En el marco de la historia, estos rasgos del personaje se presentan como adecuados frente a los conflictos que narra. El relato presenta un esquema moral particular que hace ver que las mentiras y trampas de las que se vale el sastrecillo son parte de un carácter ingenioso y astuto que se vale de astucias con el *fin* de vencer el mal y alcanzar sus metas.

Un cuento como este nos cuestiona y nos habla de la conexión que tiene la literatura con los conflictos reales. Para Bettelheim, esta forma de concebir la imperfección humana se relaciona con el mundo del niño. Según plantea, el que el comportamiento del sastrecillo sea, en cierto modo, cuestionable responde a las dificultades que tiene que atravesar este personaje, las que a su vez simbolizan las que atraviesa el niño en relación con sus temores. Bettelheim dice que la común referencia en los cuentos de hadas a gigantes que luchan contra niños o contra seres de pequeñas dimensiones, como sucede en *El sastrecillo valiente*, tiene como propósito que el cuento sirva de arma al niño para enfrentar el temor a los adultos y, por ello, se retratan situaciones en las que un ser pequeño es capaz de salir victorioso frente al poder del gigante. Es así como estas historias sirven para manejar los sentimientos de frustración que los niños pueden tener frente a la autoridad y el poder adulto: “[...] los cuentos de hadas mantienen en los niños la esperanza de que algún día podrán aprovecharse del gigante, es decir, podrán crecer hasta convertirse en gigantes y alcanzar los mismos poderes. Esta es «la gran esperanza que nos hace hombres»” (Bettelheim, 2002: 33).

El debate planteado acerca de la caracterización moral en la infancia nos deja ver que la literatura infantil resulta una herramienta para la formación moral que ayuda a los niños a desarrollar sus emociones, su capacidad de reflexión y juicio, así como a generar comportamientos autónomos. La manera como esto se da no es evidente, sino que se presenta bajo complejos procesos que, además de involucrar a las narraciones y su lectura, incluyen aspectos relacionados con el mundo de los niños como su cotidianidad, su contexto, el tipo de relaciones que mantienen, entre otros. De ahí la importancia que en los procesos de formación moral se haga uso de estas herramientas para que el niño se inserte en la vida moral de un modo que además de adecuado, sea rico en representaciones y modos de concebir la moral y el actuar en conformidad con ella.

2.2.3. Estudios similares

Los estudios encontrados que nos remiten al problema planteado en este trabajo acerca del empleo de literatura en los procesos de formación moral en la infancia pueden ser entendidos desde tres perspectivas. La primera se enfoca en estudios empíricos sobre el desarrollo moral en niños o jóvenes; la segunda se centra en el estudio sobre la literatura infantil y otros recursos similares que son dirigidos a los niños (televisión, comics, cine, etc),

como también en la manera cómo éstos participan en algunos contextos; y la tercera aborda de modo más directo el problema de este trabajo, ya que trata de ver el modo como la literatura, sobretodo la infantil, juega un papel en los procesos de formación moral.

En la primera perspectiva encontramos numerosos trabajos empíricos que pretenden indagar sobre lo moral en la infancia en relación a determinados temas como la empatía, la confianza, el desarrollo del juicio, la verdad, el bien, entre otros. Encontramos estudios clásicos de autores que ya fueron citados, como Kohlberg y Gilligan; el primero trabajó con niños de distintas edades a partir de entrevistas y la puesta en discusión de casos que referían a problemas morales. Mientras que Gilligan trabajó con estudiantes de universidad y mujeres embarazadas también a partir de entrevistas con preguntas acerca de conflictos morales para indagar sobre el modo en que construían sus juicios morales. Lo que observó Gilligan, es “que las mujeres, especialmente al hablar de sus propias experiencias de conflicto moral y de elección, a menudo definen los problemas morales de una manera que elude las categorías de la teoría moral” (1995: 33, traducción propia) y asumen en mayor medida una perspectiva de cuidado y preocupación por el otro.

En trabajos recientes como *The development of trust and altruism during childhood*, de Evans, Athenstard y Krueger, se indaga sobre el desarrollo de la confianza y el altruismo en la infancia a partir de la observación de la manera cómo los niños responden a juegos basados en el intercambio. Lo que vieron los autores de este trabajo es que tanto la confianza como el altruismo se incrementan según la edad y este incremento tiene que ver con ciertas habilidades cognitivas. Lo que dicen es que

[...] los niños mayores son más propensos a confiar porque están más centrados en quien deben depositar la confianza y la probabilidad esperada de reciprocidad. [...] [Es decir,] los niños mayores son más sensibles a las variables que afectan la probabilidad de reciprocidad. En otras palabras, los niños mayores tendrán más confianza y más discernimiento cuando deban confiar (Evans, Athenstard y Krueger, 2013: 85, traducción propia).

Otro estudio empírico que indaga sobre el desarrollo moral en la infancia es *Children's obligatory and discretionary moral judgement*; en este trabajo se examinan “los juicios morales obligatorios de los niños (que reflejan un requisito moral) y los juicios morales discrecionales (que reflejan valor moral, pero no son un requisito)” (Kahn, 1992: 416, traducción propia). Este estudio se realizó en niños entre los 8 y los 11 a través de entrevistas que buscaban indagar en el modo cómo los niños juzgaban unas historias que

involucraban la realización de acciones morales (positivas), por ejemplo, dar dinero a alguien con hambre y otras que involucraban obligaciones negativas, por ejemplo, no robar dinero para comer. Los resultados mostraron que “los actos morales negativos se concebían con más frecuencia como actos morales obligatorios que los positivos” (416, traducción propia). También se encontró que los niños juzgaban que los actos positivos guardan relación con el carácter virtuoso de quien los ejecuta y los negativos con el cumplimiento de las normas (426-427, traducción propia).

Estos trabajos son ejemplo del modo cómo se estudia el desarrollo moral en ámbitos escolares. De este tipo de trabajos en Colombia encontramos a Cristina Villegas que usa varias metodologías de análisis de lo moral (2002: 57-60) para abordar las percepciones morales y el modo como en grupos de estudiantes de secundaria se hace reconocimiento y manejo de las emociones. En las dinámicas que plantea esta autora también se hace uso de narraciones acerca de casos que se ponen en discusión en los grupos, para entenderlas en relación con la experiencia personal. Lo que hace Villegas es analizar y categorizar las respuestas de los estudiantes para determinar el tipo de emociones con las que se identifican, como también el modo como juzgan o valoran las situaciones morales (65-75).

También tenemos a Enrique Chaux que desde el enfoque de *competencias ciudadanas* ha dirigido el trabajo en varias instituciones escolares en relación a temas como la violencia escolar, la construcción de entorno adecuados y el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Frente al tema de la violencia, Chaux presenta un estudio realizado en varias instituciones de Bogotá que toma mediciones durante cinco años a partir de cuestionarios (2006-2011) usando indicadores relacionados con la agresión y la violencia, como “actitud homofóbica”, “intimidación escolar”, “pertenencia a pandillas”, “consumo de drogas”, “porte de armas”, “robos entre estudiantes” (2013: 4). Frente al tema del desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, el trabajo se hizo desde el planteamiento de distintos tipos de dinámicas en grupos de estudiantes por parte de los profesores, que buscaban trabajar sobre determinadas competencias. Los profesores hicieron tomas de datos que fueron sometidos a análisis cualitativo (Chaux, 2008). Los resultados de este trabajo son ricos y ofrecen detalles del modo como estas competencias se presentan entre los estudiantes.

Otros estudios interesantes desarrollados en Colombia, que exploran la moral infantil son el del de Sebastián Gómez y Carlos Echavarría. El primero, titulado *Sí, me he sentido*

triste, pero no se lo puedo decir hace un estudio con niños en un escenario de violencia como es el del Sumapaz, a través de talleres que buscan acercarse a las expresiones emocionales de los niños en relación con sus vivencias en torno a la muerte y el dolor. Para este autor, las experiencias emocionales con la muerte en niños en contextos de violencia se expresan en la desconfianza que manifiestan, como también en su silencio. Así dice, “el hecho de la muerte es evocado – no vivido – cuando se lo recuerda. Es desde el recuerdo de esos sentimientos que emergen los lenguajes emocionales que finalmente los niños y niñas expresan de forma verbal, escrita o pictórica; otros recuerdos son guardados para sí mismos, en el *silencio*” (2013: 148).

Por su parte, Echavarría en *Las voces de niños y niñas sobre lo moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política* indaga acerca de las justificaciones morales de niños y niñas de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia, tratando de explorar hasta qué punto las justificaciones morales se encuentran relacionadas con las características socioculturales (2009: 29). De las diferencias entre los resultados obtenidos con los niños de los dos tipos de contexto Echavarría encuentra que

[...] la manera como los niños y niñas expresan sus justificaciones, los ejemplos que asumen y las perspectivas morales que de allí se derivan (la justicia, el cuidado, la responsabilidad histórica, el reconocimiento y la lealtad) parecen sustentar la idea de que el contexto sociocultural y, especialmente, las situaciones de la vida cotidiana tienen que ver con la manera como los niños justifican sus ideas de lo moral, con la perspectiva en la que se ubican y con los ejemplos que utilizan (86).

Esto se expresa en los resultados obtenidos en el trabajo en cuestión que muestran que en los niños del contexto no violento se encuentra un “marcado énfasis en la perspectiva política de la moral” (87), mientras que en los niños del contexto violento el mayor énfasis está en “la preservación de la vida y la supervivencia” (87).

Estos dos últimos estudios sirven para entender el modo como en la infancia lo moral se relaciona con las expresiones, con la manera de responder al contexto y de hacer comprensión de problemas morales frente a una problemática como la violencia que suele estar ligada a la realidad colombiana. Ahora, frente a la segunda perspectiva de los estudios consultados, tenemos varios que buscan analizar determinados textos literarios, especialmente los de literatura infantil frente a cuestiones de contenido. También encontramos estudios que tratan de ver como la literatura y otros recursos que se pueden relacionar a ella se insertan en los contextos de infancia.

Tenemos el trabajo de Joel Taxel que hace un análisis de ciertos textos dirigidos a niños en relación con la temática del racismo. Taxel aborda esta cuestión a partir del análisis del estereotipo bajo el que se caracterizan a las personas de raza negra en algunos textos de literatura infantil. Dice que una revisión de textos de literatura para niños “indica que antes que presentar a los niños el mundo como quisiéramos fuese, la literatura infantil históricamente ha reflejado el racismo, el sexismo y la naturaleza clasista de la sociedad” (1988: 222, traducción propia). Para este autor es problemático separar los valores estéticos de las narraciones de los valores socio-históricos y culturales por lo que problematiza este tipo de estereotipos o inexactitudes, como las llama él, encontrados en la literatura infantil que suelen ser asumidos con naturalidad pero que pueden tener un “impacto dañino en los niños” (245; traducción propia).

Otro autor destacado que hace análisis de recursos dirigidos a niños es Ariel Dorfman. Este autor plantea que las creaciones de la industria de recreación Disney se presentan como productos que se insertan en la cultura imponiendo unos significados específicos, marcados por una ideología imperialista y capitalista, que no contempla diferencias nacionales. El estatus concedido a las creaciones de Disney condiciona una actitud moral hacia estas creaciones por lo que “no debe extrañar, por lo tanto, que cualquier insinuación sobre el mundo de Disney sea recibida como una afrenta a la moralidad y a la civilización toda” (1998: 12). Tanto el estudio de Taxel como el de Dorfman realizan análisis de textos y recursos para niños que se orientan al contenido; sin embargo, estos análisis dan luz acerca del tipo de recepción que tienen ciertos contenidos y el modo cómo se relacionan con cuestiones morales.

Entre los estudios que ponen en relación directa a los niños con recursos similares a la literatura infantil encontramos *Socialising the superheroes*. En este estudio se observa cómo las historias de superhéroes son fuente de significados y actitudes en los niños, ya que nutren sus juegos y su imaginación (Glenn, 1989: 5-7, traducción propia). Además, en este trabajo se muestra como con este tipo de historias los niños identifican y evalúan conductas como apropiadas o no apropiadas. El autor plantea un modelo de análisis para tratar de entender por qué son tan atractivas para los niños estas historias, a través de fichas de observación y recolección de datos que tratan de puntualizar sobre determinados aspectos del comportamiento de los niños mientras ven programas de superhéroes o juegan a serlo.

En cuanto a la tercera perspectiva de los estudios consultados, la de los trabajos que ponen en relación la literatura con la formación moral, se encuentran principalmente análisis teóricos acerca del tema. Algunos de estos ya han sido citados en la sección anterior y otros como *Recovering morality: Pragmatic sociology and literary studies* de Dromi e Illouz, sirven para complementar lo ya dicho acerca de este tema. En este artículo, los autores analizan desde un enfoque pragmático de la sociología el modo cómo los textos literarios se insertan en prácticas sociales que se vinculan con distintos tipos de actores (autores, lectores, críticos, etc.), que se valen de ellos para hacer reclamos sobre lo moral, sobre todo a través de la crítica. Así dicen que se puede considerar "a los personajes de ficción, escritores, lectores y críticos como actores sociales dotados de competencia moral, capaces de articular y responder a las controversias utilizando diferentes argumentos y de formalizar las críticas acerca de las disposiciones sociales existentes" (2010: 353).

Otro trabajo que nos acerca a este problema es el de Riquelme y Munita. En su texto, *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional*, estos autores plantean que la lectura mediada, es decir, aquella en la que los adultos leen a los niños, contribuye al desarrollo emocional de los niños, ya que el mediador "tiene la capacidad de "vehicular" los sentimientos y atmósferas emocionales propias de las narraciones, permitiendo así la exploración de estos mundos narrados al niño auditor" (Riquelme y Munita, 2011: 273). Este planteamiento es complementario a otro que refiere al problema del presente trabajo, acerca de la capacidad que tienen los textos literarios, en especial los dirigidos a niños, de formar emocionalmente. Al respecto los autores dicen:

Así, dado el principio de verosimilitud que caracteriza a los buenos relatos, el niño lector puede identificar dichos estados emocionales en un proceso de empatía hacia personajes que viven interacciones y situaciones similares a las suyas. En ellos puede observar sentimientos, valores, conductas que le gustarán o disgustarán [...], y observarán también las causas que llevan a los personajes a actuar o sentir de determinada manera, así como las consecuencias que provocan dichas acciones y/o emociones (272).

Los trabajos que hemos citado en este punto nos ofrecen un panorama acerca del estado del arte frente al problema de investigación de este trabajo. Como se mostró, los estudios que refieren directamente a la relación entre la literatura y la formación moral en la infancia son principalmente teóricos, aunque hay numerosos estudios empíricos que indagan sobre el desarrollo moral en la infancia, en relación con variadas cuestiones como la formación del juicio o el desarrollo emocional. En los siguientes capítulos de este trabajo se

plantea la posibilidad de un trabajo empírico que permita observar el modo cómo la literatura se inserta en procesos relacionados con la formación moral en la infancia, a partir de los planteamientos de los autores referenciados en el marco teórico, la definición de una metodología de trabajo de campo de carácter etnográfico y un análisis de datos de índole cualitativo, basado en el análisis y categorización de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

3. Metodología

Para entender los planteamientos que ven la literatura como una herramienta de formación moral, se realizará una observación (trabajo de campo) a niños enfrentados a cierto tipo de literatura infantil. Se espera que tal proceso permita determinar las ventajas del uso de la literatura en el desarrollo de la formación moral en la infancia, a la vez que comprender los elementos y dinámicas que intervienen en tales procesos. El trabajo tendrá como puntos de análisis la comprensión de problemas morales por parte de los niños, la aprehensión de estos problemas, sus implicaciones prácticas en la conducta infantil, la construcción del juicio moral, así como en el desarrollo de sentimientos morales.

3.1. Planteamiento del trabajo de campo y preliminares

Como se vio en el anterior capítulo, en la primera infancia se dan procesos relacionados con el desarrollo moral que pueden ser mediados y apoyados con el uso de recursos como la literatura infantil y las actividades relacionadas con ella. Lo que el trabajo pretende es analizar cómo esto es posible, es decir, qué dinámicas, relaciones, expresiones, comportamientos, experiencias, entre otros, nos hablan de esta cuestión.

Un trabajo de campo que trate de examinar el papel de la literatura infantil en los contextos en los que surgen cuestiones relacionadas con la formación moral requiere que sean tenidos en cuenta diferentes aspectos, relacionados con el tipo de población y de muestra, así como aquellos que ayudan a caracterizar el contexto del grupo a estudiar. Pero también requiere tener en cuenta otras cuestiones que se vinculan con la literatura infantil y el modo como se acercan los niños a ella, como son las actividades y dinámicas planeadas para el desarrollo de los talleres o la selección de cuentos a trabajar. De igual manera, es necesario considerar las relaciones interpersonales y las distintas formas de expresión tanto de los niños como de los adultos. Esto implica que determinar un grupo de estudio que permita abordar el problema planteado y extraer las observaciones pertinentes exige tener en cuenta factores estructurales como la edad, el nivel socio económico, la constitución familiar, el tipo de vínculos con organizaciones y personas; y también otros factores de diferente nivel (Von Sheeve & Von Luede, 2005: 306) que nos hablan de la manera como los factores estructurales se materializan en cierto tipo de relaciones, hábitos, comportamientos,

expresiones, etc. Para dar cuenta de estas variables se adopta el enfoque metodológico que ofrecen Goetz y LeCompte en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, sobre todo en lo que tiene que ver con el modo como en una investigación se localizan los sujetos a observar para la extracción de los datos:

La localización de las fuentes potenciales de datos en los escenarios de estudio y las colectividades depende de cómo se hayan conceptualizado las poblaciones y cuáles sean los procedimientos de muestreo y selección previstos. Exige que los investigadores traduzcan a descriptores empíricos unos fenómenos caracterizados abstractamente en los fines de la investigación y los marcos conceptuales. Tales descriptores constituyen las unidades iniciales de análisis, que designan quién o qué va a ser la fuente de datos principal e incluyen los atributos definitorios de las unidades específicas de análisis. (1984: 104)

Como lo plantean estos autores, es necesario un trabajo previo de conceptualización que permita definir una población y una muestra que sean fuente de datos para abordar el problema de investigación. En relación con el problema que se plantea en este trabajo y los objetivos trazados, se realizó un trabajo conceptual y analítico presentado en el marco teórico que recoge varios temas, discusiones y conceptos que abordan el problema del uso de literatura infantil como herramienta para la formación moral en la infancia; allí destacan las problemáticas relacionadas, por una parte, con el desarrollo moral en la infancia, el proceso de socialización infantil, la caracterización de lo moral, así como cuestiones que tienen que ver con la lectura en la infancia y el modo como los textos infantiles se relacionan con determinados públicos o grupos. También se hizo una exploración de estudios previos, que se centra en el modo como fueron conceptualizadas las problemáticas y las metodologías empleadas en la recolección y análisis de datos.

A partir de este trabajo se estableció, en primera medida, el rango de edad de los individuos a observar, a saber: niños de primera infancia con edades entre los 3 y los 5 años. Se eligió este grupo poblacional por las características de desarrollo en las que se encuentran tanto en el ámbito moral, como en otros relacionados con el lenguaje, el desarrollo motor y el cognitivo, que permiten ver de qué modo se gestan desde la formación, el contexto, los hábitos, las relaciones, las circunstancias, entre otros, las bases del mundo moral de los niños.

Para desarrollar unas observaciones de campo se buscó escenarios que pusieran en contacto a niños de primera infancia con literatura infantil, teniendo en cuenta las distintas formas de trabajo que la literatura permite (talleres lúdicos, teatrales, de reflexión, etc.). Así, en lo primero que se pensó fue en grupos de lectura que involucraran actividades con niños,

conformados y conducidos desde el trabajo de instituciones relacionadas con proyectos de lectura o proyectos para la infancia. Lo que se pretendía era observar en las dinámicas del trabajo con los grupos cómo surgían, se manifestaban y desarrollaban cuestiones relacionadas con la formación y el desarrollo moral, independientemente de que los planteamientos del trabajo de las instituciones trataran o no estas cuestiones.

Finalmente, se decidió trabajar con los niños de entre 3 y 5 años de la *Fundación Semilla y Fruto*. La toma de observaciones se orientó hacia la participación de los niños, su forma de relacionarse y desenvolverse y el modo de responder a los ejercicios. Lo que diferencia el trabajo que se logró realizar con el que se pretendía hacer es que en un principio se planteó un trabajo de observación sin participación, mientras que lo que se hizo con los niños de la Fundación fue un trabajo de observación participativa a partir de la construcción y desarrollo de talleres.

Antes de elegir esta fundación, se dieron acercamientos a otras instituciones que vale la pena señalar. Esta gestión se realizó con instituciones o programas que trabajan con infancia en temas culturales o de formación, a saber, IDARTES y la red de bibliotecas públicas BIBLORED. El trabajo de observación con IDARTES se pensaba hacer en el marco del proyecto *Creciendo con Kike* que tiene como misión “crear e implementar experiencias artísticas para la primera infancia que aporten a la formación integral del ser, en niños y niñas menores de 5 años, junto con sus familiares y/o adultos cuidadores, maestros, artistas y demás agentes que se encuentren en contacto con esta población etaria” (IDARTES, 2015-2017). De las actividades que desarrolla este proyecto se tendrían en cuenta sólo aquellas que son concebidas en torno al trabajo con literatura infantil. La gestión con el IDARTES se prolongó por seis meses sin lograr concretar ninguna actividad en la que se pudiera hacer observación, por lo que se descartó esta posibilidad de trabajo de campo.

Para el caso de BIBLORED, se pretendía hacer una observación en los grupos de lectura con infancia que se desarrollan en la red de bibliotecas de Bogotá, en relación con los mismos aspectos que se plantearon para la observación en el proyecto de IDARTES. Así, se inició una gestión que se postergó por tres meses sin ofrecer resultados, por lo que este intento de trabajo de campo también fue descartado.

Tanto para el trabajo que se pretendía hacer con IDARTES como con BIBLORED resultaban interesante varias cuestiones como la motivación que tenían los niños para

participar en las actividades planeadas por las instituciones; también el modo como estos grupos se conforman, desarrollan y permanecen; y otras relacionadas con los roles, avalados en lo institucional, que desempeñan las personas encargadas de trabajar con los niños. Además, hubiera sido posible un trabajo metodológico basado en la comparación de los diferentes grupos de primera infancia con los que trabajan estas instituciones en las distintas localidades de Bogotá.

La gestión con estas instituciones no fue exitosa; sin embargo, de esta experiencia se pueden analizar cuestiones que resultan pertinentes y esclarecedoras para entender algunos aspectos del problema planteado. Lo que se puede ver, en primera medida, es que es muy difícil encontrar las condiciones ideales para desarrollar un trabajo de campo en relación con los grupos y el tipo de variables que se desea explorar. Frente al planteamiento de un trabajo de campo, los inconvenientes que aparecen son indeterminados y la posibilidad de llevarlo a cabo se encuentra relacionada, en cierta medida, con una gestión exitosa que no está asegurada. Esto, además de condicionar la metodología a emplear y el modo como las observaciones de campo son llevadas a cabo, también condiciona los resultados de la investigación.

La posibilidad final de desarrollar un trabajo se dio gracias a la red de contactos personales con los cuales se hizo el vínculo con la *Fundación Semilla y Fruto* que trabaja con diferentes grupos de niños, entre los que se encuentran dos grupos de primera infancia, uno de cero a dos años y otro de tres a cinco años. Esta Fundación cumple funciones de comedor comunitario, de cuidado y atención a través de la guardería y las labores de formación en conocimientos y habilidades para los distintos grupos de niños con los que trabaja, así como para mujeres del sector. Con esta Fundación se dio la posibilidad de llevar a cabo el trabajo de campo con el grupo de niños de 3 a 5 años, a través de un proyecto que contemplaba la realización de unos talleres que incluían la lectura de cuentos infantiles, así como de actividades complementarias a esta lectura. El proyecto fue recibido y aprobado por la institución y durante dos meses se realizó un trabajo de observación participativa con los niños de esta Fundación ubicada en el municipio de Soacha.

3.2. Diseño metodológico

La metodología determina una manera de proceder en el trabajo de campo y de obtener datos que permitan abordar el problema en un contexto específico con un grupo de

individuos con determinadas características. Por su parte, la manera como el problema de investigación se plantea en el marco teórico permite al investigador y a quienes está destinado su trabajo “captar más claramente cuáles son los posibles sesgos y supuestos que afectan a los fenómenos que se están estudiando, qué probables limitaciones imponen los paradigmas y teorías que enmarcan su labor, etc.” (Goetz y LeCompte, 1988: 16). Así, el marco teórico determina el modo de proceder metodológicamente para llegar a una comprensión práctica teniendo en cuenta conceptos, categorías y teorías; sin embargo, a medida que la investigación en campo avanza se debe dar la posibilidad de acoplar las estrategias metodológicas para enfrentar las particularidades del contexto de manera exitosa.

De modo general puede decirse que la relación que se plantea entre el uso de la literatura infantil y la formación moral puede verse como un tema relacionado con la educación en la infancia. Esta relación se presenta de forma particular según las características específicas del contexto de la muestra de niños con los que se trabajó. Tales características fueron las que condujeron el modo de proceder metodológico en el trabajo de campo a partir del diseño, las técnicas y los instrumentos, que para el caso responden a la investigación etnográfica en educación.

3.2.1. Tipo y diseño de la investigación

Miguel Martínez en *La investigación cualitativa etnográfica en educación* señala que “el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir a la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (2000: 28). Tal comprensión de la etnografía nos permite ver la utilidad que tiene para abordar un problema de investigación como el planteado. Por medio de la etnografía se pueden abordar realidades complejas, con variables múltiples y de forma situada. Para Martínez, los objetivos de un problema de investigación determinan la metodología a usar, así dice:

Un proyecto de investigación debe preguntarse también, y sobre todo, si su objetivo es la búsqueda del *promedio y variación* de una o más variables en muchos sujetos y la relación entre esas variables, o si, en cambio, intenta descubrir la *estructura organizativa*, sistema dinámico o red de relaciones de un determinado fenómeno más complejo. Si se busca lo primero [...] se hará a través de una muestra representativa de sujetos de acuerdo con las técnicas de muestreo. Si, por el contrario, lo que se desea es descubrir la *estructura compleja o sistema de relaciones* que conforman una realidad psíquica o social humana [...], habrá que partir no de

elementos aislados, ya que perderían su verdadero sentido, sino de la realidad natural en que se da la estructura compleja, es decir, de *casos o situaciones ejemplares o paradigmáticos*: situaciones más representativas y típicas, estudiadas a fondo en su compleja realidad estructural. (42)

De acuerdo con este pasaje, para entender un problema en relación con el comportamiento de un “estructura humana” (42) es necesario “localizar esa estructura en individuos o situaciones particulares” (42). La comprensión de la estructura en una situación particular nos permitirá plantear cuestiones generales que se presentan en esa situación escogida y en otras similares a ellas. En otras palabras, el análisis acerca de la estructura en una situación particular, en la medida en que está inscrita en una red de relaciones, da cuenta a su vez de un fenómeno que es general.

La etnografía permite comprender realidades complejas a partir del estudio de situaciones particulares; por eso en este trabajo se optó por realizar un trabajo etnográfico. El problema planteado para esta tesis presenta un grado de complejidad y novedad alto, que merece ser estudiado en un entorno natural y la etnografía permite trabajar con variables empíricas en un contexto natural:

El escenario natural, característico de la investigación etnográfica, facilita el análisis sobre el terreno de causas y procesos, excluyendo al mismo tiempo el control estricto de las denominadas variables extrañas. Antes al contrario, la interrelación global de todos estos factores constituye generalmente el foco de interés etnográfico. (Goetz y LeCompte, 1988: 35).

Ante estas cuestiones, la metodología de trabajo de campo se concibió desde la etnografía, y de modo específico desde la etnografía educativa, la cual tiene como objeto “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (41). Este tipo de etnografía no se considera un área o disciplina independiente, sino un “enfoque de los problemas y procesos de la educación” (42). De este modo, el diseño del trabajo de campo se concibió desde la observación participativa, la cual, dicen Goetz y LeCompte en etnografía educativa es la “estrategia predilecta de recogida de datos, complementada con diversas técnicas secundarias” (42).

Lo que se hizo fue planear y desarrollar talleres que se concibieron con la intención de recoger datos específicos, mientras se articulaba un espacio y una serie de actividades en la que se ponía en relación a los niños con los cuentos infantiles; de modo que las cuestiones

que surgían en el trabajo de campo se podían observar y analizar bajo el sentido dado por el problema de investigación y el marco teórico.

Además de esta metodología relacionada con el trabajo de campo, el análisis propuesto es de índole cualitativo. Para ello, se hace un acercamiento a las observaciones obtenidas, que vienen de distintas fuentes (transcripciones de audio, fotografías, observaciones del diario de campo, entrevistas, dibujos, etc.), con el objetivo de generar unas categorías desde las cuales se puedan analizar dichas observaciones (Ver Anexo 1).

3.2.2. Categorías de observación y análisis

Las categorías que fueron usadas para hacer el análisis de los datos son tanto de índole teórica como empírica. Estas categorías sirvieron para construir una estructura que hiciera posible comprender cómo se presenta el problema en el contexto en el que se realizó el trabajo de campo. Las categorías son, como afirma Martínez “conceptos verbales [que] en cierto modo, cristalizan o condensan el contenido de la vivencia, por esto, siempre lo reducen, lo abrevian, lo limitan.” (2000: 77). Se trata, en consecuencia, de conceptos que guían o direccionan el modo de entender un problema, ordenando, delimitando y priorizando información, sin que por ello el problema deje de ser visto de manera amplia y compleja. Según Martínez:

Una buena categorización deberá ser tal que exprese con diferentes categorías y precise con propiedades adecuadas lo más valioso y rico de los contenidos protocolares, de tal manera que facilite, luego, el proceso de identificar estructuras y determinar su función [...], todo lo cual nos encaminará con paso firme hacia el hallazgo de teorías o interpretaciones teóricas sólidas y bien fundamentadas en la información protocolar. (83)

Desde el planteamiento del problema y la investigación teórica previas al trabajo de campo se construyeron los criterios para analizar los datos u observaciones obtenidas durante éste. Es decir, el trabajo previo sirvió para orientar el análisis categorial, el cual terminó de definirse con el material de las observaciones. Las categorías surgieron del análisis de las observaciones y, de manera recíproca, estas categorías sirvieron para analizar algunas observaciones.

Estas categorías obedecen, en gran medida, a conceptos trabajados por teorías como la de los sentimientos morales, la sociología de las emociones, la sociología moral, la psicología cognitiva, entre otras, que refieren al tema de la moral y al desarrollo de ésta en la

infancia. De la investigación teórica surgieron tres categorías básicas: *comportamientos*, *emociones* y *juicios*, que además de orientar el análisis de los datos, también orientaron el diseño de los talleres para el trabajo de campo.

En términos generales y teniendo en cuenta lo trabajado en el marco teórico es posible referir el modo como estas categorías se hacen observables en el grupo de primera infancia con el que se trabajó, de la siguiente manera: las emociones o sentimientos pueden observarse a través de expresiones verbales, muestras de afecto, formación de lazos afectivos, expresión de estados de ánimo (ejemplo: entusiasmo, alegría), entre otros. Las acciones y comportamientos están cerca de los aspectos emocionales y también pueden ser analizadas desde aspectos morales; así, encontramos la forma de relacionarse o el modo de adecuar el comportamiento según la situación (ejemplo: disciplina, indisciplina). Por su parte, los juicios tienen que ver con enunciados o formas de expresión que dan cuenta de nociones como justicia, equidad, virtud, verdad, etc. y tienen que ver tanto con la capacidad de reflexión como con las emociones que se vinculan con aspectos morales como la empatía.

Otro tipo de categorías a tener en cuenta surge de la relación entre los elementos trabajados desde la literatura infantil y las cuestiones morales relacionadas con el problema de investigación. Estas cuestiones tienen que ver tanto con la literatura trabajada en los talleres (los cuentos infantiles escogidos), como con el modo en el que esta literatura entra en las dinámicas del taller (las actividades del taller y la manera como la recepción se presenta). El tipo de evidencias y observaciones de las categorías resultantes de esta relación entre literatura y formación moral vienen de los resultados de las actividades del taller (ej. dibujos de los niños y resultados actividad cartelera) y también de las observaciones relacionadas con las fotografías y el diario de campo

Después del trabajo de campo y teniendo en cuenta los datos recogidos y el análisis hecho, las categorías inicialmente concebidas desde los aspectos teóricos y metodológicos fueron ajustadas. De este modo, frente a los aspectos teóricos, la categoría de *juicios* fue ligada a la de *lenguaje*, la de *emociones* quedó definida como *expresión de emociones* y la de *comportamientos* se mantuvo. Adicionalmente, surgieron otras categorías que se encuentran ligadas de modo más estrecho a los datos de observación y la metodología empleada, pero que también guardan relación con lo teórico. Finalmente se adoptaron como categorías principales para el análisis y la exposición de resultados: *comportamientos*,

relaciones, expresión de emociones, manejo de grupo, cuidado, espacios y recursos físicos, didáctica, y lenguaje (Ver Anexo 1).

Estas categorías entran dentro de un esquema de análisis que se construyó desde elementos teóricos, prácticos, y también desde datos que refieren al municipio de Soacha y su población infantil. De modo que este esquema contempla cuatro aspectos principales: por un lado, se tiene en cuenta lo que tiene que ver con los juicios, sentimientos y comportamientos, es decir lo que se puede ver como moral en el niño; por otro lado, los aspectos propios de la literatura infantil, en su contenido o forma, que tienen una incidencia tras la recepción de los niños; tercero, los aspectos que desde el entorno social, condicionan la recepción de la literatura por parte de los niños; cuarto, las características del entorno de transmisión en el que se trabaja con los niños y los eventos que se dan en él.

3.3. Población y muestra

La muestra tomada para abordar el problema acerca del uso de literatura infantil como mediadora en los procesos de formación moral en la infancia, corresponde al grupo de primera infancia (entre los 3 y los 5 años) de la *Fundación Semilla y Fruto*. Este grupo lo integran 21 niños que habitan en el sector de la Comuna VI de Soacha. Una caracterización detallada de este grupo se hará en el próximo capítulo cuando se hable del contexto de este sector poblacional del municipio de Soacha.

3.3.1. Contexto general del trabajo de campo: El municipio de Soacha y sus habitantes

La población general del municipio de Soacha es relativamente homogénea. Como se observa en el siguiente gráfico (Gráfico 1) es una población que se encuentra entre los estratos 1 y 3, siendo el estrato 1 el de mayor representatividad y el 3 el de menor densidad poblacional.

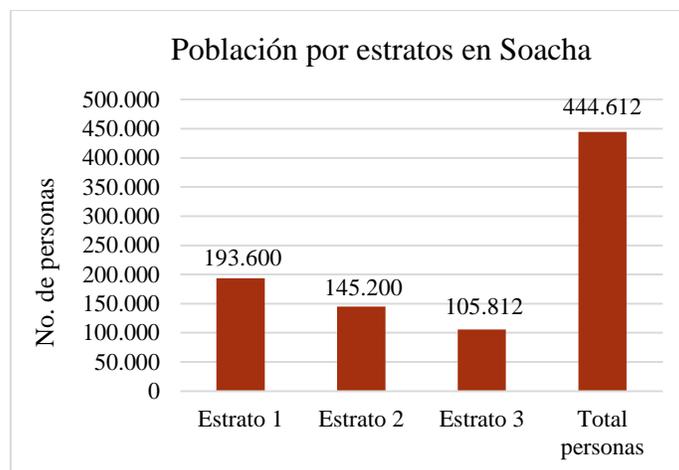


Gráfico 1. Población por estratos en Soacha según proyecciones poblacionales del DANE para 2009. (Alcaldía de Soacha y PNUD, [2009]: 5).

Este municipio tiene altos índices de pobreza resultado de factores como la recepción de población desplazada por la violencia, el desarrollo de vivienda ilegal, la falta de cubrimiento de los servicios básicos, una población infantil mayoritaria, el desempleo, las actividades económicas informales, entre otros. En un estudio hecho por el PNUD se señala que:

Soacha pasó de ser hace unas décadas el municipio industrial donde habitaban básicamente trabajadores, a ser visto en la actualidad como un escenario para el asentamiento ilegal e informal de las familias más pobres, vulnerables y en situación de desplazamiento forzado. De un total de 368 barrios, 152 son informales o ilegales. La mayoría de ellos se han ubicado en zonas marginales de alto riesgo del municipio donde se evidencia el más alto índice de pobreza a nivel urbano de Soacha.

[...] La mayoría de los terrenos ocupados por estos asentamientos humanos presentan amenazas físicas, dificultades de acceso a servicios públicos, desequilibrios ambientales y conflictos jurídicos por la propiedad de los lotes, que impiden la prestación de servicios públicos, por lo que se hace indispensable actuar en procesos de inversión para su adecuación y legalización o reubicación.” (Alcaldía de Soacha y PNUD, [2009]: 5)

Este municipio además presenta “una tasa de crecimiento poblacional anual [...] del 4,8%, que supera el promedio nacional del 1,25%, y es mayor [a la de] de Bogotá que alcanza el 1,48%.” (5). Este alto crecimiento poblacional que es resultado del “hecho de que más de la mitad del municipio se haya conformado de manera ilegal, ha llevado a que las coberturas

de servicios públicos sean insuficientes (6)⁵. De este modo, lo que se observa es que Soacha es un municipio que funciona como albergue de grupos poblacionales que, afectados por distintas problemáticas, terminan ocasionando un problema general de pobreza. Como lo señala Carvajal en su estudio “Nuevas dinámicas urbano - rurales en Bogotá y Soacha”:

[...] procesos sumados al desplazamiento forzado a causa del conflicto armado interno, favorecieron el crecimiento poblacional en el municipio de Soacha. Este crecimiento acelerado de la población deja ver además otros temas que están detrás de este proceso. Éstos se refieren a la expansión de barrios periféricos del sur de Bogotá hacia el municipio de Soacha a través de un proceso de conurbación, facilitado por la ausencia de reglamentación en el tema de vivienda, lo cual posibilitó, a su vez, la instalación y expansión de barrios ilegales. En la actualidad, Soacha es primordialmente urbano, pues según las cifras del DANE (2007) el 98,7% de sus habitantes vive en la zona urbana, es decir, 450 329 personas y 5 663 habitan en la zona rural. (2012: 55-56)

Vemos que el crecimiento de Soacha está determinado por variados factores, de los cuales gran parte no son controlados y se relacionan con la ilegalidad; lo que hace que las condiciones de vida de gran parte de la población sean precarias incluyendo, por supuesto, a la población infantil.

3.3.2. Población: La infancia en Soacha

La población que refiere el problema de este trabajo corresponde a la primera infancia, entre los tres y los cinco años, del municipio de Soacha; población que como dijimos se halla entre los estratos uno y tres.

⁵ El documento de la Alcaldía de Soacha y PNUD toma el dato de la tasa de crecimiento de Soacha del *Censo experimental 2003* (DANE), el promedio nacional del *Censo de población de vivienda 2009* (DANE) y el de Bogotá de la Secretaría Distrital de Planeación, 2008. (Alcaldía de Soacha y PNUD, [2009]: 5)

Distribución etárea de la población de Soacha (Población censada en hogares particulares)			
Rangos de edad	Total	Hombres	Mujeres
Total	397.997	193.981	204.016
0-4	39.256	20.161	19.095
5-9	45.245	23.076	22.169
10-14	44.858	22.784	22.074
15-19	37.100	18.140	18.960
20-24	35.977	17.435	18.542
25-29	31.349	15.122	16.227
30-34	28.458	13.456	15.002
35-39	30.783	14.505	16.278
40-44	29.131	13.720	15.411
45-49	23.906	11.378	12.528
50-54	17.765	8.595	9.170
55-59	11.772	5.682	6.090
60-64	7.858	3.691	4.167
65-69	5.937	2.696	3.241
70-74	4.271	1.861	2.410
75-79	2.396	982	1.414
80-84	1.184	425	759
85 o más	751	272	479

ente: DANE, Censo Nacional de 2005

Tabla 1. Distribución etárea de la población de Soacha. Tomado de Plan de atención a la primera infancia – PAI. Informe 2010. (Alcaldía Municipal de Soacha, 2010: 25).

Al hablar de la población infantil en Soacha son varios los datos que se pueden citar. En primera medida, es importante ver la representatividad numérica de esta población en el municipio. La población infantil en Soacha no solo es numerosa (Tabla 1), sino que también es una población vulnerable. Al respecto la alcaldía del municipio señala:

Según el censo DANE 2005, en el municipio existen 129.359 niños y niñas entre los 0 y los 14 años de edad. Entre estos existe un total de 25.638 niños y niñas menores de 6 años (primera infancia) pertenecientes a sectores de extrema pobreza con vulnerabilidad económica y social de los niveles 1 y 2 del SISBEN, que permanecen en su mayoría solos por razones de trabajo de los padres y un total de 40.704 Niños y niñas adolescentes entre 7 y 18 años de diversa procedencia étnica y de sectores con vulnerabilidad económica, social y cultural (Alcaldía Municipal de Soacha, 2010: 25; Fuente: Sisben Noviembre de 2007)

Vemos, entonces, que la población infantil en Soacha presenta vulnerabilidad en distintos ámbitos; por una parte, están datos como los anteriores que nos hablan de vulnerabilidad frente a cuestiones socio – económicas; y por otro, se encuentran otras observaciones que nos hablan de la vulnerabilidad de la infancia, en el núcleo de la familia,

frente a situaciones como la violencia familiar, el abuso sexual y la inasistencia alimentaria.

Al respecto encontramos datos como los siguientes:

Soacha: Violencia intrafamiliar según tipo y sexo. Número de casos. Años 2011 a 2014												
Tipo	2011			2012			2013			2014		
	H	M	Total									
A niños, niñas y adolescentes	235	289	524	201	226	427	151	151	302	155	121	276
A personas mayores	13	12	25	11	9	20	14	11	25	13	11	24
De pareja	146	1110	1256	159	1168	1327	162	1163	1325	183	1302	1485
Entre otros familiares	101	217	318	77	117	194	82	129	211	113	211	324

Tabla 2. Soacha: Violencia intrafamiliar según tipo y sexo. Número de casos. Años 2011 a 2014. Datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Datos para la vida años 2011, 2012 y 2013 (Corporación Humanas, 2015: 13).

Edad		0-4	5-9	10-14	15-17	18-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	60-69	70--79	80
2011	Hombres	9	22	14	3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mujeres	46	61	109	46	11	18	9	7	8	3	1	1	-	-	-
	Total	55	83	123	49	12	19	9	7	8	3	1	1	-	-	-
2012	Hombres	4	20	7	3	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-
	Mujeres	31	58	115	44	8	15	13	5	1	2	2	1	-	1	-
	Total	35	78	122	47	8	15	13	5	3	3	2	1	-	1	-
2013	Hombres	11	15	12	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mujeres	30	50	113	25	5	6	7	7	1	1	1	-	1	-	-
	Total	41	65	125	27	5	6	7	7	1	1	1	-	1	-	-
2014	Hombres	12	23	15	3	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mujeres	32	72	141	32	6	11	5	5	3	4	1	1	-	-	-
	Total	44	95	156	35	6	13	6	5	3	4	1	1	-	-	-

Tabla 3. Soacha: Presunto delito sexual por sexo y rango de edad de la víctima, Número de casos. 2011 a 2014. Datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Datos para la vida años 2011, 2012 y 2013 (Corporación Humanas, 2015: 15).

La tabla 2 refiere a la grave problemática de violencia intrafamiliar en el municipio de Soacha y la tabla 3 nos ofrece unas cifras alarmantes de abuso sexual a menores de edad en el municipio. Este tipo de problemáticas, sin duda, se pueden relacionar con los datos socio- económicos presentados que nos hablan de núcleos familiares que sufren necesidades y dificultades que generan violencia y abuso.

Estos casos de violencia y abuso que incluyen a menores de primera infancia dejan ver que la vulnerabilidad de esta población en Soacha es alta, no sólo por el número de casos que les incluye sino también por las condiciones de desarrollo en las que se encuentran los niños, determinadas por la dependencia, la fragilidad y la indefensión. En conclusión, la población a la que refiere este trabajo de investigación (primera infancia del municipio de

Soacha) es una población que, en términos generales, presenta índices significativos de vulnerabilidad en diferentes ámbitos. De ahí la importancia de acercarse a ella desde la investigación; esto para entender sus problemáticas y encontrar vías de acción que pasen por la educación.

3.3.3. Muestra

Para esclarecer un poco los criterios de muestreo empleados, se puede mencionar lo que Goetz y LeCompte definen es el muestreo de *selección basada en criterios* (1988: 92 – 103). Con este tipo de estrategia para definir una muestra, el investigador de campo “a partir de la determinación del problema y las cuestiones de la investigación y de la investigación de los factores empíricos y teóricos que los afectan [...] idean un conjunto de atributos o dimensiones que caracterizan a un grupo o a un escenario” (94). A diferencia del *muestreo probabilístico* que se basa en criterios cuantitativos, el de *selección basada en criterios* suele enfatizar en aspectos cualitativos relacionados con la teoría.

Los criterios usados para la selección de la muestra, desde esta perspectiva, se relacionan con el problema planteado acerca del modo como los niños en la primera infancia desarrollan su moral por medio de procesos relacionados con la lectura y el trabajo con literatura infantil. Como quedo planteado anteriormente, el principal criterio para la selección de la muestra fue que los individuos con los que se desarrollaría el trabajo fueran niños de primera infancia. Otro criterio importante a tener en cuenta fue que los niños estuvieran involucrados o se les involucrara en algún tipo de trabajo con literatura infantil.

J.P. Goetz y M.D. LeCompte en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, explican que para determinar una muestra existen varios tipos de estrategias que pueden ser usadas en relación con los intereses del investigador y el problema o problemas que piensa abordar (94):

La elección de estrategias de selección y muestreo depende de los fines y cuestiones formulados, la naturaleza de la unidad empírica que se va a estudiar, los marcos teóricos o conceptuales generales que informan el estudio y la credibilidad que el investigador pretende conferir a la generalización o a la comparación de sus resultados. (103)

De acuerdo con el trabajo de estos autores, “la selección basada en criterios simples requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales

que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos” (98). En este trabajo de investigación, las características de los niños entre 3 y 5 cinco años a que atiende la Fundación se ajusta al problema y objetivos planteados, los cuales a su vez se relacionan con el desarrollo de nuestro marco teórico. Con el propósito de dar mayor claridad a este punto, se realizará una descripción de la muestra desde aspectos relacionados con su contexto, lo que posteriormente y a la luz de los datos recogidos en el trabajo de campo, nos permitirá hacer una descripción de ella desde su propia constitución.

a. La Comuna VI y el barrio La Cristalina del Municipio de Soacha.

La Cristalina es un barrio de Soacha que hace parte de la Comuna VI, el cual fue legalizado en el año 2014 superando su condición de invasión (Alcaldía de Soacha - Cundinamarca, 2016-2017b). Sin embargo, las condiciones de vivienda y el acceso a servicios públicos e infraestructura aún son precarios. Respecto a la Comuna VI y otras comunas, en el documento de *Política pública de asentamientos humanos del municipio de Soacha* de 2009, encontramos la siguiente descripción de las condiciones habitacionales, que para 2015, según observaciones hechas en el trabajo de campo, todavía son vigentes:

El déficit cuantitativo está relacionado con la cantidad de hogares que no tienen vivienda propia y viven en hacinamiento o en sitios totalmente inadecuados y precarios que se deben reponer. El déficit cualitativo se refiere al estado de los materiales en que está construida la vivienda, el hacinamiento y la ausencia de uno o varios servicios públicos básicos que impiden el desarrollo de unas buenas condiciones de habitabilidad, pero que son variables susceptibles de ser corregidas. (Alcaldía de Soacha y PNUD, [2009]: 8).

Además de tener déficits estructurales como los mencionados, barrios como *La Cristalina* cumplen funciones similares a las de un barrio periférico de Bogotá, que es refugio de población desplazada y foco de pobreza. La manera como se configuran estos barrios en el municipio de Soacha, desde la pobreza, el aislamiento y la precariedad afecta, de modo directo, las condiciones de vida de los niños que habitan en el sector.

b. Grupo de observación: Niños de primera infancia entre los 3 y los 5 años de la Fundación Semilla y Fruto.

Características poblacionales generales (como las que se han presentado) ayudan a entender las características del grupo de niños de primera infancia de la *Fundación Semilla y Fruto* que fue observado. Si se comparan los datos recogidos en la fundación con los datos del municipio de Soacha vemos claras similitudes. Un ejemplo de esto lo vemos en la tabla de datos 4, que refiere al nivel educativo y a la situación laboral de los habitantes de Soacha. Al comparar estos datos con los recogidos en la Fundación (Ver gráficos 3 y 4 del siguiente capítulo) encontramos que tanto la mayoría de la población de Soacha como la mayoría de los padres de la muestra tienen como nivel de estudio bachillerato, seguido por primaria, técnico y profesional.

El grupo de niños de la *Fundación Semilla y Fruto* es homogéneo, en el sentido en que son niños pobres que pertenecen a familias que viven en situación de vulnerabilidad extrema. Uno de los propósitos de la Fundación es dar cuidado a estos niños y para ello lleva a cabo distintas actividades en colaboración con personas o instituciones externas. Esto hizo posible que se llevaran a cabo los talleres con literatura infantil planteados para abordar el objeto de esta investigación.

Teniendo en cuenta que lo que se pretende es observar una muestra poblacional que se encuentre en un contexto en el que la literatura infantil pueda ser introducida y entendida como herramienta de formación, el hecho de que el grupo de niños esté determinado y agrupado por cuestiones de cuidado y formación, hace de este trabajo algo no solo oportuno sino necesario.

Zona urbana							
Nivel educativo alcanzado	Total			Actividad	Total		
	H	M	Total		H	M	Total
	129.016	142.640	271.650		129.016	142.641	271.657
1. Primaria	42.086	45.633	87.719	0. Sin actividad	18.913	15.608	34.521
2. Secundaria	58.660	65.955	124.615	1. Trabajando	60.655	42.434	103.089
3. Técnica o tecnológica	3.711	5.356	9067	2. Buscando trabajo	6.280	4.062	10.342
4. Universidad	4.689	5.574	10263	3. Estudiando	37.792	37.032	74.824
5. Postgrado	287	360	647	4. Oficios del hogar	1.833	40.047	41.880
0. Ninguna	19.583	19.762	39345	5. Rentista	294	589	883
				6. Jubilado, pensionado	3.048	2.668	5.716
				7. Invalido	201	210	402
Zona rural							
Nivel educativo alcanzado	Total			Actividad	Total		
	H	M	Total		H	M	Total
	1.635	1.614	3.249		1.153	1.204	2.357
1. Primaria	575	526	1.101	0. Sin actividad	178	123	301
1. Secundaria	491	422	913	1. Trabajando	570	199	769
2. Técnica o tecnológica	356	458	814	2. Buscando trabajo	36	27	63
3. Universidad	9	13	22	3. Estudiando	310	327	637
4. Postgrado	1	2	3	4. Oficios del hogar	19	490	509
0. Ninguna	203	193	396	5. Rentista	0	1	1
				6. Jubilado, pensionado	39	32	71
				7. Invalido	1	5	6
Total sisbenizado por zona urbana y rural 274.905							

Tabla 4. Población sisbenizada de Soacha – Relación de actividad realizada en el 2011 (Sector rural y urbano). Nivel educativo alcanzado y actividad realizada en el último año (2011). Fuente Oficina del SISBEN – Secretaría de Planeación de la Alcaldía de Soacha.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La puesta en práctica de los talleres que tuvieron como eje la lectura de cuentos infantiles, se valió de una metodología que contó con una etapa preparatoria en la que se requirió de la elección de técnicas e instrumentos específicos para lograr los objetivos del trabajo. Si bien estos fueron determinados antes de la entrada a campo, hubo una construcción

posterior a esta entrada que permitió perfeccionarlos y adecuarlos según lo requirió la interrelación con los niños y su contexto.

Para tener la aprobación por parte de la *Fundación Semilla y Fruto* para la realización de estos talleres fue necesario presentar un proyecto con la justificación del taller, sus objetivos, actividades, los resultados esperados y un cronograma. (Ver Anexo 2), que puede verse como un esbozo del diseño del taller realizado. Posteriormente, para el diseño del taller se plantearon actividades que buscaban que, a partir de la lectura o socialización de cuentos infantiles, se diera un espacio en el que fuera posible observar el modo como se daba la recepción de los cuentos en un ambiente de formación para primera infancia en el que se pudieran observar dinámicas relacionadas con el problema a abordar. Esto en un espacio que reuniera de modo natural a los niños y en el que la introducción de los cuentos infantiles, su lectura y las actividades relacionadas, no resultara extraña.

Así, se determinó la realización de un trabajo de observación participativa, basado en la realización de unos talleres, que se construyeron teniendo en cuenta algunas técnicas planteadas en estudios similares como el taller pedagógico empleado en el trabajo de Echevarría y Vasco *Las voces de los niños y niñas sobre lo moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política*, el cual “comprende un conjunto de actividades que constituyen un evento comunicativo que permite obtener la información necesaria para responder las preguntas planteadas en el estudio” (2009: 107). También se tuvieron en cuenta algunas técnicas de animación a la lectura como “la hora del cuento”, “el juicio” (Álvarez y Naranjo, 2003: 57); técnicas de observación participativa con niños como las viñetas gráficas (Gómez, 2012) “dibujar y hablar” (Coates y Coates, 2006) y “escuchar y hablar” (Lewis y Davies, 2013) y una de creación propia basada en el uso de una cartelera en la que los niños debían ubicar unos dibujos según consideraran debían estar en “carita triste” o “carita feliz”.

Como ya se mencionó, el diseño inicial del taller tuvo la necesidad de ser replanteado, por lo que desde el cuarto taller se introdujo la actividad con viñetas gráficas y se cambió el orden de las actividades. La razón de estos cambios tiene que ver con ciertos aspectos que se examinaron como la funcionalidad, la adaptabilidad, la recepción, la capacidad de arrojar datos, entre otros, que serán analizados en el siguiente capítulo.

El diseño del taller se estructuró desde 4 momentos básicos (Ver Anexo 3); el primero, la lectura del cuento infantil escogido para cada sesión. Fueron 10 cuentos, uno por cada

sesión que se tomaron del libro *100 cuentos clásicos* de la editorial Silver Dolphin. Un segundo momento que buscaba reconstruir la narración a los niños por medio de preguntas que posteriormente fue replanteado con el uso de las viñetas gráficas para solucionar problemas relacionados con la falta de participación e interés. En el tercer momento se abrió el espacio para que los niños dibujaran y comentaran acerca de sus dibujos. En el cuarto, se realizó la actividad de la cartelera que tenía como fin que los niños construyeran juicios acerca de la narración y los expresaran.

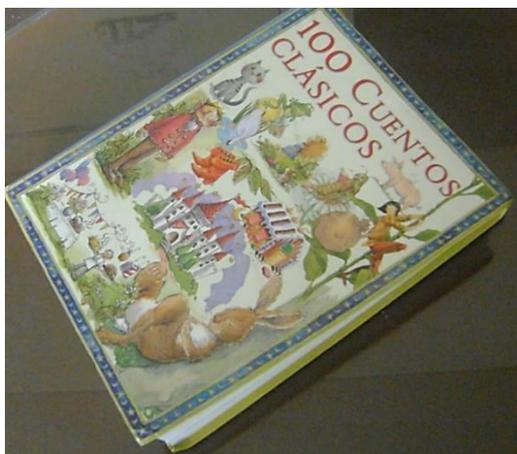


Imagen 1. Libro del que se tomaron los cuentos que se leyeron los talleres y a partir de los cuales giraron las actividades realizadas con los niños.

De estas actividades fue posible extraer información que se complementó con los datos obtenidos a través de técnicas de recolección como el diario de campo, el registro fotográfico⁶, el registro en audio y la entrevista. De este modo, el comportamiento de los niños fue observado y se priorizó el registro de aspectos relacionados con la participación verbal de los niños, la forma en que se relacionaban con los otros niños y con quienes dirigían la dinámica grupal, el modo como respondían a los ejercicios planteados, el contenido de los ejercicios con dibujo y otras dinámicas que se consideraron pertinentes para la observación del comportamiento, las emociones y los juicios de los niños y niñas.

Para la fase de análisis, se hizo uso de un esquema etnográfico que consiste en someter a análisis los datos obtenidos del trabajo de campo, los cuales vienen de distintas fuentes

⁶ En el Anexo 4 de este trabajo se encuentra la certificación en la que la Fundación Semilla y Fruto reconoce el consentimiento y autorización de los padres para realizar el trabajo fotográfico en el que se retrata a los niños. Esta certificación incluye el consentimiento y autorización para la divulgación de las fotografías en caso de ser publicadas. Este documento resulta de la autorización que firman los padres o acudientes en el momento de la inscripción de los niños en la Fundación “para la divulgación, promoción o publicidad de [...] imágenes en beneficio de los diferentes programas” (Anexo 4)

(audio, fotografía, observaciones del diario de campo, entrevista, resultados de actividades), para derivar categorías que permitan construir un panorama que describe la realidad que se observó en relación con el problema planteado (Anexo 1). Estas categorías se pusieron en relación con los distintos momentos del taller determinados por las actividades, las situaciones presentadas en el mismo taller, el modo de actuar de los niños, las personas que intervinieron en el taller, las eventualidades presentadas, entre otros, y también se apoyaron en el marco teórico que se usó para plantear el problema de investigación y que sirvió para diseñar el trabajo de campo. De este trabajo de análisis surgieron las categorías y subcategorías nombradas en el punto 3.2.2, las cuales sirvieron para estructurar la argumentación y los resultados de la investigación.

El modelo usado para hacer la categorización es el que propone Martínez en el que se transcriben “las entrevistas, grabaciones, y descripciones en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, re categorización y anotaciones especiales” (2000: 78).

Datos		Análisis	Categorías - Propiedades
Taller 1 Mayo 12 de 2015 Cuento: Hansel y Gretel	Indicaciones: Fotos tomadas en la Fundación y durante algunos de los momentos del taller 1.		
A. 		La Fundación Semilla y Fruto es un comedor comunitario privado que recibe niños hasta los 17 años. Además, funciona como guardería para niños de primera infancia y cumple algunas funciones de escolaridad con los niños de esta etapa del desarrollo. También trabaja en la formación de niños más grandes en áreas de emprendimiento y desarrollo de habilidades. Esta Fundación funciona con donaciones de varias organizaciones y con proyectos productivos desarrollados desde la Fundación como el relacionado con la distribución de alimentos de panadería. En esta foto los niños con los que desarrollé el taller están ubicados en el comedor para recibir una de las comidas diarias que se les proporciona en la Fundación.	CONTEXTO – Fundación Cotidianidad - Hábitos FORMACIÓN – CUIDADO – Misión Fundación Alimentación

Tabla 5. Ejemplo del análisis categorial hecho con el material fotográfico. Los otros datos de observación obtenidos (transcripción audio, diario de campo, entrevista y dibujos) fueron sometidos al mismo tipo de análisis que se estructura como la tabla presenta.

Bajo este modo proceder, el trabajo de campo hecho entró en relación con los aspectos teóricos y analíticos e hizo posible construir una visión de conjunto; como aclara Martínez “se trata de categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato” (2000: 75). Como mostraremos en el próximo capítulo, esto permitió presentar unos resultados de investigación comprensibles que permiten a los lectores entender cómo el problema se contextualiza y se explica desde el marco estudiado.

4. Contextos, literatura y formación moral. Análisis de resultados.

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis del trabajo de campo a propósito del papel de la literatura infantil como herramienta de formación moral en la primera infancia. Se trata de un análisis basado en categorías, que se complementó con una aproximación al contexto del municipio de Soacha y de la Comuna VI, en el que destacan factores socioeconómicos y familiares que permiten caracterizar las dinámicas que se asocian con el grupo de primera infancia con que se trabajó.

4.1. Cotidianidad y contexto de los niños de primera infancia de la *Fundación Semilla y Fruto*.

El propósito de esta sección es caracterizar el contexto poblacional con el objetivo de presentar las razones que orientaron la formulación y desarrollo de los talleres de literatura infantil que se impartieron. De igual manera, se espera evidenciar el modo en que, frente a ciertas necesidades, la *Fundación Semilla y Fruto* se configura como un espacio de atención, cuidado y formación.

4.1.1. Configuración de las familias de los niños observados y necesidades socioeconómicas.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la *Fundación Semilla y Fruto* ubicada en el barrio La Cristalina de la Comuna VI de Soacha funciona como comedor comunitario, guardería y centro de formación que atiende niños que habitan en el sector. Los niños que participaron en los talleres están reunidos en esta institución por factores comunes: la composición de sus familias, cuestiones socio-económicas, los servicios que ofrece la Fundación y las características del sector de Soacha donde opera la institución.

En cuanto a la motivación que llevó a la vinculación de los niños con la institución, la fundación ha recogido, a través del proceso de inscripción, información que resulta importante pues nos muestra parte de la dinámica familiar del sector.



Gráfico 2. Motivo de vinculación de los 27 niños de primera infancia entre los 3 y 5 años de edad a la Fundación Semilla y Fruto.

Como se puede ver en el gráfico 2, lo que motiva a los padres para confiar los niños a la Fundación, se relaciona con factores socio- económicos concernientes a las dificultades que ellos tienen para cuidar de sus hijos. Si bien hay algunas respuestas que refieren al servicio de formación que la Fundación ofrece, estas no son representativas. Estas cuestiones se pueden comprender de manera más profunda al ver, en el interior de las familias, los roles y niveles formativos de los padres y madres.

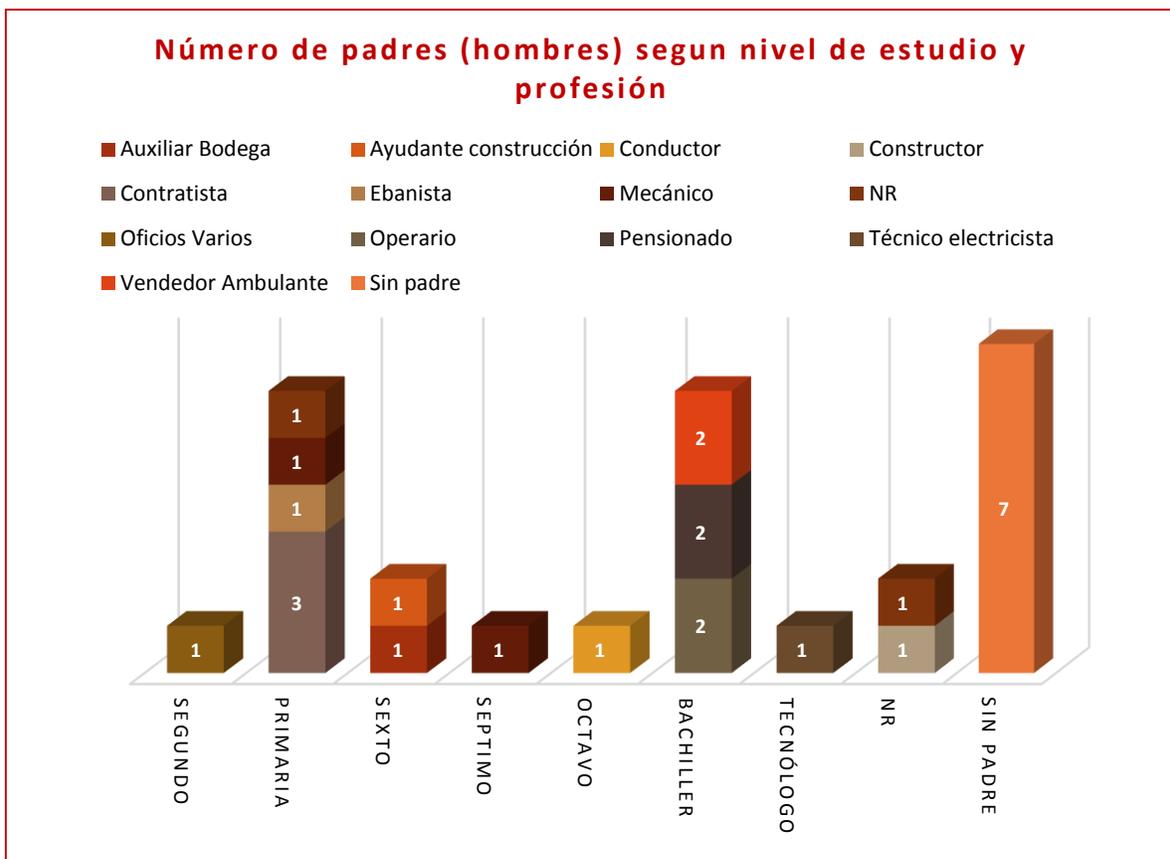


Gráfico 2. Número de padres (hombres) según nivel de estudio y profesión.

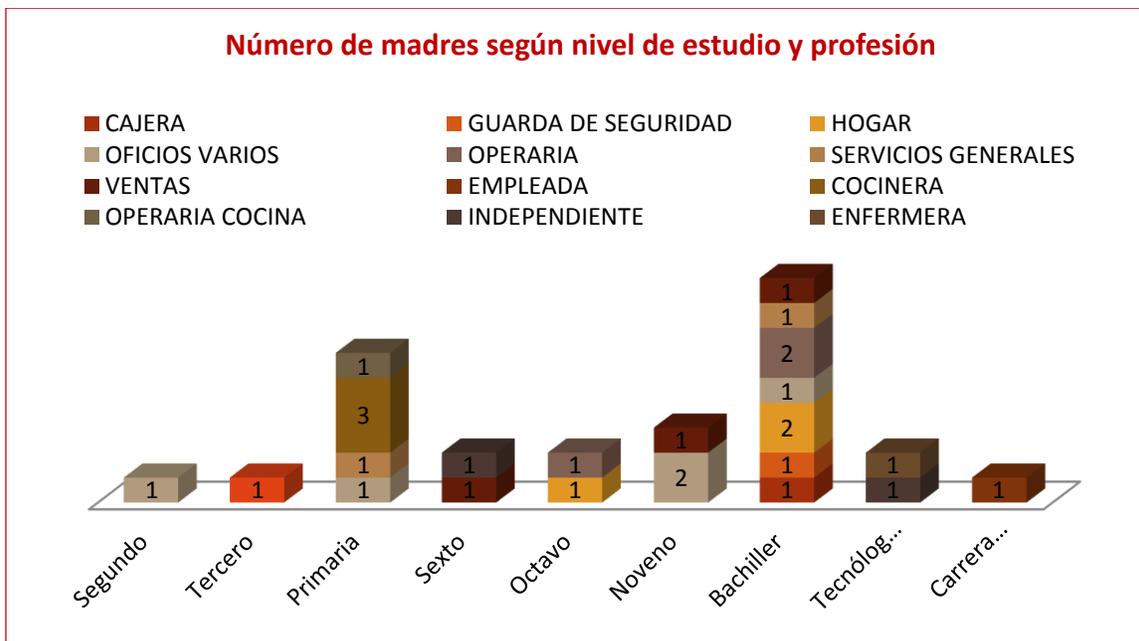


Gráfico 3. Número de madres de los niños de primera infancia entre los 3 y 5 años, según nivel de estudio y profesión.

De los gráficos anteriores (3 y 4) se puede colegir que los padres y madres de estos niños tienen un bajo nivel de escolaridad y que los empleos que tienen la mayoría no les dan tiempo suficiente para dedicarse al óptimo cuidado de los niños y que sólo un número menor de madres (3) se dedican al hogar.

Los datos muestran que las causas de vinculación de los niños a la *Fundación Semilla y Fruto* son resultado de una serie de necesidades de las familias que requieren ser suplidas. El día a día en la *Fundación Semilla y Fruto* se construye en torno a estas necesidades. Al entrar al edificio de la Fundación, lo primero que se encuentra es un espacio amplio donde funciona el comedor y la cocina, el cual se encuentra decorado con mensajes y motivos relativos a la alimentación (Imagen 3), lo que nos habla no solo del trabajo de la Fundación sino también acerca de la vida de estos niños. El sentido de este espacio reside en la necesidad de apoyo comunitario con el cuidado de los niños, donde la alimentación es el eje de construcción de redes de apoyo y solidaridad.



Imagen 2. (Izquierda). Los niños ubicados en el comedor a la espera de las onces de la mañana.



Imagen 3. (Derecha). Pared del comedor con imágenes alusivas a la comida, presentadas en forma divertida a los niños.

En la imagen 2 se ven los niños con los que se desarrolló el proyecto ubicados en el comedor para recibir una de las comidas que les proporciona la Fundación, momentos después de culminar uno de los talleres de literatura infantil. Esta rutina que se repite varias veces al día, es el medio bajo el que se desenvuelven las actividades diarias de la Fundación; de ahí la priorización de este espacio dentro del edificio. Los otros dos pisos de la construcción son espacios más pequeños adecuados para el cuidado y las tareas de escolarización de los niños; fue en uno de estos donde se llevaron a cabo los diez talleres diseñados para el trabajo de campo.

En Bogotá hay muchas instituciones encargadas del cuidado de niños de primera infancia, buena parte de estas identificadas con el trabajo educativo como es el caso de los jardines infantiles. No obstante, el trabajo de la *Fundación Semilla y Fruto* se entiende de modo divergente; como lo manifiesta su nombre, esta organización se enfoca en atender, principalmente, las necesidades alimentarias de los niños que recibe de la Comuna VI de Soacha. En su misión, la Fundación señala:

La Fundación Semilla & Fruto es una Organización de Cambio Social, comprometida en romper el ciclo de reproducción de la pobreza de los Niños, jóvenes y sus familias de los barrios altos de la Comuna Seis de Soacha y Ubala Cundinamarca – Colombia, a través de Programas y Proyectos de nutrición, educación y generación de ingresos, brindando así oportunidades de vida. (Fundación Semilla y Fruto, 2015-2017)

La *Fundación Semilla y Fruto* cumple sus funciones de Comedor Comunitario con fondos privados que se unen a donaciones y alianzas con empresas auspiciadoras. En su

página web se promueve este tipo de apoyos por medio de un link que permite contactar a la Fundación para distintos tipos de donaciones (en especies y/o dinero o para aportar a algunos de los programas que desarrollan). La Fundación recibe niños hasta los 17 años, funciona como guardería para niños de primera infancia, cumple algunas funciones de escolarización, y además lleva a cabo algunos proyectos productivos y de desarrollo de habilidades, principalmente, con madres cabeza de familia en la Comuna VI de Soacha. Entre estos se encuentra la panificadora, que elabora productos de panadería y los distribuye como refrigerios y pasa bocas. En su página web se plantean estos propósitos y actividades de la siguiente manera:

Con la intención de mejorar cada día más, y brindar a nuestros niños mayores beneficios día tras día, las empresas y organizaciones auspiciadoras, apoyan de diferentes formas a la Fundación Social Semilla & Fruto. Contamos con diferentes programas y proyectos que resultan valiosos para todos, por medio de ellos, nutrimos, educamos y hacemos sonreír a nuestros niños; brindamos oportunidades laborales a madres cabeza de hogar, capacitación en diferentes áreas, y un sin fin de posibilidades para las personas de la Comuna Seis de Soacha – Colombia.

Tu empresa también puede ser parte de nuestros auspiciadores, y sembrar junto a nosotros el futuro de nuestro país. (Fundación Semilla y Fruto, 2015-2017)

Lo que se puede advertir de los mensajes con los que la Fundación se promueve es que la labor social que cumple como organización sin ánimo de lucro se relaciona con las necesidades que presentan las familias del sector de Soacha y que los proyectos que realiza tienen como objetivo alcanzar una población vulnerable para prestarles una asistencia con miras al desarrollo.

4.1.2. El contexto socio económico y su relación con el entorno.

En relación con el contexto en el que se desarrollan los niños, podemos destacar cuestiones relacionadas con la Fundación, el modo cómo se organizan las viviendas, las calles, algunas actividades en el sector y aspectos relacionados con la calidad de vida y el ambiente.



Imagen 4. (Izquierda). Esquina de la cuadra donde está ubicada la Fundación Semilla y Fruto.



Imagen 5. (Derecha). Vía pavimentada desde la que salen camiones con materiales de construcción, resultado del trabajo en las canteras.

La imagen 4 nos muestra las características ambientales del entorno en el que viven los niños que atienden la Fundación. En la foto se observa la esquina de la cuadra donde está ubicada la *Fundación Semilla y Fruto*; se ve el tipo de vía por la que se accede (destapada, sin pavimentar) y la altura geográfica en la que se encuentra, también se ven al fondo las montañas de Soacha que han sufrido de erosión.

El estado erosionado de las montañas muestra el problema ambiental que afecta la zona donde se ubica la Fundación el cual se relaciona con actividades económicas de canteras dedicadas a la extracción de materiales de construcción. Tal actividad ha tenido un impacto fuerte en la configuración del paisaje de Soacha que se ha venido transformando a causa de ella y también a causa del creciente desarrollo urbano⁷.

[...] la cercanía de Soacha con Bogotá y la oferta de los recursos naturales que son utilizados en la industria de la construcción, han facilitado la instalación y expansión de fábricas de ladrillos y la explotación de canteras en este municipio. De esta manera, Soacha es uno de los principales proveedores de materiales para la industria de la construcción en Bogotá. Desde el punto de vista ambiental, esas ladrilleras producen dos impactos mayores: las emisiones atmosféricas por la cocción de los productos y el deterioro del suelo por la extracción de la materia prima para hacer el ladrillo (Carvajal, 2012: 64)

⁷ Esta zona antiguamente era un rico pasaje montañoso, tal como lo demuestran las zonas de reserva natural que se encuentran cerca: Parque arqueológico Boquemonte, Parque ecológico la Poma, Abrigos rocosos del Tequendama, Laguna los colorados, Ruinas del Monasterio del Tuso, Salto del Tequendama. (Alcaldía de Soacha- Cundinamarca, 2016-2017a)

Desde la ubicación de la *Fundación Semilla y Fruto* en el barrio La Cristalina de la Comuna VI de Soacha se puede evidenciar este proceso. Este barrio, geográficamente situado en una zona elevada, tiene una panorámica desde la que se observan varios procesos como el de la creciente urbanización, el deterioro ambiental de las montañas, o el de las actividades relacionadas con la minería de materiales de construcción. Desde la fundación es posible observar la salida de camiones con materiales de construcción de las canteras que operan cerca (Imagen 5). La vía que aparece en la imagen 5 es para uso exclusivo de los camiones que transportan el material de las canteras. En esta imagen también se aprecia el deterioro del paisaje y de las montañas a causa de la sobreexplotación del suelo.

La otra cuestión que tiene que ver con los cambios en la configuración del paisaje de Soacha, es la creciente expansión urbanística que ha generado un crecimiento en la estructuración de diferentes tipos de vivienda. Se encuentran, básicamente, tres tipos de vivienda en el sector: un tipo de vivienda vinculado a proyectos urbanísticos de constructoras, un segundo tipo, medianamente estructurado y organizado, resultado de iniciativas particulares y un tercer tipo de vivienda precaria resultado de procesos de invasión en algunas zonas.⁸



⁸ Estas observaciones que diferencian tres tipos básicos de vivienda y refieren a la manera como se organiza la vivienda en espacios comunes, fueron hechas durante el recorrido que se debe realizar para llegar a la Fundación desde la Autopista Sur por calles inclinadas lo que, si bien era difícil, ofrecía una rica visión del contexto de esta zona de Soacha.



Imagen 6. (Izquierda página anterior). Complejos urbanísticos de constructoras.

Imagen 7. (Derecha página anterior). Tipo de vivienda desarrollada por iniciativas particulares (autoconstrucción).

Imagen 8. (Izquierda abajo). Tipo precario de vivienda característico de las zonas invasión.

Imagen 9. (Derecha abajo). Vista panorámica de un sector de la Comuna VI en el que se ve cómo se organizan las viviendas formando barrios.

En la imagen 6 se observa un sector de Soacha, visible desde la parte alta, donde se encuentra la Comuna VI que está siendo urbanizada por constructoras, en la que se hallan conjuntos de edificios destinados a la vivienda familiar, resultado de proyectos de construcción de grandes complejos de vivienda. En la imagen 7 se ven viviendas que difieren entre sí y que son resultado de iniciativas personales; se observan modificaciones a las construcciones y viviendas con diseños básicos, por lo general unifamiliares. En otro tramo del camino (Imagen 8), en la parte alta, lo que se encuentra son viviendas precarias propias de zonas invasión que entran en relación con el paisaje montañoso de Soacha. Por su parte, en la imagen 9 se observa el modo como se organiza la vivienda para formar espacios de vida en común, que bien pueden ser llamados “barrios” y que para el caso particular de este sector de Soacha se configuran en relación con determinados procesos que incluyen la invasión de terrenos, el alojamiento de población desplazada, el deterioro del antiguo paisaje rural, la precarización de la vivienda, la ausencia de planeación, la deficiencia en la prestación de los servicios públicos, entre otros.



Imagen 10. Edificio de la Fundación Semilla y Fruto, ubicado en el barrio La Cristalina de la Comuna VI. Consta de tres pisos amplios y se destaca dentro de las otras construcciones de la zona. Es un edificio que tiene como función prestar a los niños de la zona los servicios de alimentación, cuidado y formación.

4.2. El adulto frente al niño: Atención, cuidado y afecto en las relaciones con el grupo de primera infancia

Es claro que la relación entre los adultos y los niños en la Fundación no se da en el ámbito natural de la familia, sino que se crea en un entorno institucional en el que los adultos asumen ciertas responsabilidades frente a los niños, bajo el esquema de trabajo de una empresa con fines sociales. La existencia de un grupo de niños de primera infancia como aquel con el que se trabajó, reunidos en torno a cuestiones de cuidado y formación, implica la presencia y responsabilidad de algunos adultos. Se da entre los niños y los adultos un tipo de relación que vista desde el trabajo de análisis categorial planteado, puede ser comprendida desde dos aspectos, a saber: el *cuidado* y la *formación*. Las principales categorías que sirvieron para entender este punto son *Cuidado*, *Manejo de grupo* y *Espacio/ Recursos físicos*, y algunas de sus respectivas subcategorías y propiedades (Ver Anexo1), aunque también se tuvieron en cuenta categorías como *Didáctica* y *Expresión de emociones*.

Con respecto al cuidado, este puede verse como una relación moral que es al mismo tiempo una relación natural que, como lo vimos en el marco teórico con Maturana, es originaria de la relación materno-infantil que se funda en el amor (1996:247), la cual trasciende los límites del vínculo filial para determinar el común de las relaciones que los niños mantienen con otros en su vida diaria. Las relaciones de cuidado entre adulto y niños de primera infancia en el ámbito de un centro de atención y formación como la *Fundación Semilla y Fruto* merecen una atención especial; primero, porque es sobre la base del cuidado de los niños que se construye la misión y el trabajo de una institución como esta y además, porque las relaciones de cuidado construyen a diario un contexto especial en el que el rol que

cumple el adulto frente a los niños se define y se realiza principalmente en el cuidado de éstos.

Son varias las observaciones hechas durante el trabajo de campo que muestran esto. En primera medida, podemos hablar de un tema que hemos referido antes y que tiene que ver con el contexto de los niños y las condiciones socio-económicas que condicionan su pertenencia a la Fundación. Este contexto se vincula con unas carencias que requieren ser atendidas; lo que significa que los niños que hacen parte de la Fundación, en especial los del grupo de primera infancia, se vinculan a la institución para que sean atendidas necesidades como las de alimentación, observación y formación, que de manera clara se relacionan con el cuidado.

En el día a día de la Fundación esto se manifiesta de varias maneras. En lo relacionado con la alimentación, es posible afirmar que, a partir del cuidado que los adultos dan a los niños en momentos como los de comer en grupo, se busca desarrollar en ellos unos hábitos. En momentos como estos, se ven cosas como que a los niños se les desinfectan las manos antes de ir a comer o que se les organiza en mesas donde deben permanecer sentados sin levantarse mientras comen; también existen unas personas dedicadas a la cocina y al aseo que tratan de que el estado de los espacios y de los utensilios para la comida sea óptimo. Estas son cosas que los niños reciben, acogen e interiorizan dándose un proceso de construcción de realidad en el sentido que se presentó en el marco teórico con Berger y Luckmann (1979: 172).

El mundo que los niños interiorizan es un mundo creado por los adultos, en el que se definen ciertas cuestiones para garantizarles un crecimiento adecuado, en un entorno confiable (172). En este mundo, en el que los niños se involucran gracias a la mediación de los adultos, cuestiones como el espacio y los recursos se vinculan al tema del cuidado. En relación con la misión de la Fundación, los espacios y recursos tratan de ser acordes con el tipo de trato que se les debe dar a los niños y los objetivos de formación y cuidado que se plantean. Esto en el nivel organizativo mientras que, en el nivel del trato cotidiano con los niños, los adultos tienen el deber (bien sea exigido o ejercido de manera autónoma) de actuar de manera responsable, observando e interviniendo para que el desarrollo de los niños en el espacio y frente a los recursos existentes sea el adecuado.

Ya que el trabajo con los niños de la *Fundación Semilla y Fruto* más que una tarea de observación fue un trabajo que implicó un vínculo emocional, el modo de intervenir y relacionarse con los niños por fuera de las pretensiones del desarrollo del taller resultó importante, pero muchas veces indiscernible. El trabajo en torno a los talleres con literatura infantil fue un espacio donde se dieron distintos tipos de relaciones. Como tallerista y observadora cumplí un rol especial que rompía, en cierto sentido, con la cotidianidad de los niños, pero al mismo tiempo se insertaba y acomodaba en las prácticas cotidianas. Esto implicó, entre otros aspectos, el asumir un rol de cuidadora frente a los niños y el relacionarme afectivamente con ellos. Cuestiones relacionadas con el cuidado y la atención de las necesidades de los niños, quedaron registradas en el diario de campo:

Algunos de los niños se acercan para pedir más atención. Hablan de ganas de ir al baño, ponen quejas de los compañeros, piden más hojas o colores, o que les amarren los zapatos. (Taller 1)

Es necesario tener atención y cuidados especiales con cada niño en asuntos como la ida al baño, amarrarles los zapatos, las quejas por los golpes, las peleas que surgen o el llanto que se presenta. Son aspectos que no se pueden tratar grupalmente sino de manera individual. (Taller 2)

Estos dos fragmentos del diario de campo dan muestra de aspectos del cuidado en la infancia que tienen que ver con la atención de las necesidades de los niños. Como se anota en el fragmento del taller 2 la atención de este tipo de necesidades requería del trato individualizado, recibiendo, escuchando y solucionando lo que cada niño manifestaba requería según sus necesidades. A continuación, transcribo un diálogo que ayuda a ver algunas de las situaciones de atención y cuidado:

Niño: Profe, usted por qué viene a leernos cuentos

Yo: Porque tengo que hacer un trabajo de la Universidad

Niña: Profe, tengo chichi

Yo: Ve a hacer chichi, ¿Quiénes van a hacer chichi? Los que van a hacer chichi vayan de una vez, vayan a hacer chichi

Niño (2): profe, me amarra el zapato

Niño (3): A mí no me dieron arepa

Niño (4): A mí no me dieron arepa

Niño (5): A mí tampoco

Yo: Tienen que decirle a la profesora (Taller 5)

En este apartado del audio, se encuentra un momento en el que algunos niños expresan necesidades de distinto tipo. Por una parte, aparecen las necesidades relacionadas con lo corporal y el cuidado personal de los niños; por otra, la necesidad de manifestar cierta

inconformidad frente al trato equitativo que esperan en relación con la alimentación, y finalmente, la necesidad de saciar cierta curiosidad en lo relativo al desarrollo de los talleres con cuentos infantiles. Estas necesidades son manifestadas esperando alguna respuesta y el tipo de respuesta dada, como lo veíamos con Noddings, condiciona la aceptación y confianza de los niños hacia los adultos; esto porque puede haber casos en que el adulto responda de manera cansada, desinteresada o agresiva a los requerimientos de los niños.



Imagen 11. Fotografía tomada antes de iniciar el taller 8 donde se observa a los niños organizados para recibir las onces de la mañana.

Es a partir de un trato cuidadoso y atento que los niños pueden desarrollarse adecuadamente en un mundo social complejo; de igual forma, es gracias a este trato que los niños desarrollan comportamientos morales. El cuidado y atención de los niños además de esmerado, debe ser afectuoso. En la imagen 11 observamos uno de los momentos del día en el que los niños reciben alimentación; se puede ver que recibir cuidado y atención es natural para los niños quienes, de hecho, lo reclaman pues su bienestar depende de recibirlos de modo adecuado.

Es importante la atención cuidadosa hacia a los niños; atender al niño cuando busca relacionarse, expresarse, compartir su interés por algo, cuando se hace preguntas o busca respuestas, entre otros, es algo que le genera confianza y le permite desenvolverse en el contexto sin temores. El cuidado se entiende, así, como un tipo de relación que vincula a los adultos con los niños y a los niños entre sí, propiciando el trato basado en el afecto y la preocupación por el otro, los cuales pueden ser entendidos desde lo moral. Esto porque ante el cuidado y el afecto los niños se sienten reconocidos y se reconocen a sí mismos actuando frente a los demás; de este modo responden también de manera afectuosa, brindándole a los adultos o a quienes tratan con ellos un espacio en su mundo.

Los niños a mi llegada manifiestan un mayor reconocimiento y se dan varias muestras de afecto (abrazos, saludos enérgicos, ponen la cabeza para que la toque, entre otros). Esto se ve reflejado también en un mayor nivel de confianza que luego se transforma en indisciplina y falta de atención. (Taller 4)

En este apartado del diario de campo se refleja la manera como fue percibido en este punto el tema del reconocimiento. En él se señala cierta forma de actuar afectivo de los niños y, por otra parte, algunos aspectos negativos que se ligan a la generación de confianza, como son la indisciplina y la falta de atención. Estas actitudes de los niños pueden verse como una respuesta emocional que se relaciona con el modo como fueron recibidos los talleres y también como una respuesta emocional ligada a la manera como se estaba dando el trato con ellos.

Otra forma en la que el cuidado se manifiesta es a través del espacio y los recursos físicos. Desde la planeación de los talleres se pensó en el uso de ciertos recursos para la realización de las actividades (libro de cuentos, viñetas, hojas para dibujo, colores, cartelera, ilustraciones). Al momento de poner a disposición dichos materiales fueron fuente de diferentes tipos de relaciones. Así, en el momento del desarrollo de los talleres y tras el análisis que se hizo de las observaciones se pudo ver, por una parte, que aparece el problema del cuidado frente a los recursos usados, a la luz de prácticas como el trato cuidadoso de estos materiales y la adecuada manera de uso (por ejemplo, tener cuidado de no maltratar el libro, usar la hoja de dibujo por donde está el espacio para el nombre, no jalar las hojas de las viñetas, entre otros); y por otra, que estos recursos propician cierto tipo de prácticas vinculadas a cuestiones como compartir los colores, el interés por hablar acerca de las viñetas y las ilustraciones, la motivación por dibujar, entre otras.



Imagen 12. Fotografía tomada durante el desarrollo de la actividad de dibujo en el taller 7. Se puede ver como el uso compartido de los colores genera cierto tipo de relaciones entre los niños y también cómo se preocupan por cuidar este recurso.



Imagen 13. Durante el taller 6. Se observa a la profesora asistente repartiendo colores a los niños. Esto lo hacía como una manera de imponer orden y de evitar las peleas por los colores que se habían presentado anteriormente.

Desde la planeación los colores fueron vistos como un elemento meramente utilitario que servía para que la actividad de dibujo se llevara a cabo; sin embargo, durante la actividad los colores fueron fuente de relaciones complejas y desde la posición de observadora pude ver este elemento como mediador de relaciones, de formación e incluso de cuidado. A continuación, transcribo una situación, recogida por medio del audio, que deja ver este punto:

(Se reparte cierto número de colores en cada mesa organizada de a 4 niños para que compartan los colores)

Yo: Los colores son para compartir en cada mesa

Yo: (Otra mesa) Son para compartir

Yo: (Otra mesa) Son para compartir, no vayan a pelear por ellos

Yo: (Otra mesa) Los colores son para compartir (...) No, todos tienen colores, déjalos ahí y todos van cogiendo de ahí

Yo: (Otra mesa) Les dejo los colores ahí y van cogiendo (...)

Yo: ¿Están compartiendo? Comparte los colores con ellos – Mira, es que nada más puedes utilizar un color al mismo tiempo, deja los otros ahí. (Taller 5)

Lo que se destaca en este apartado es un momento en el que la tallerista trata de promover un comportamiento moral en los niños; es decir, trata que los niños compartan y eviten las discusiones y el comportamiento egoísta presentados en situaciones anteriores del desarrollo de los talleres. Esto puede ser interpretado como cierto tipo de promoción que hace el tallerista de valores y relaciones positivas entre los niños a partir del uso compartido y organizado de un elemento como los colores; también puede ser visto como una forma de fomentar el cuidado de sí y de los otros, evitando el daño físico y las discusiones.

El trato empático y afectuoso que se da en las relaciones entre los niños y los adultos que les acompañan, también se relaciona con el cuidado. Desarrollar un taller con los niños o cualquier otro tipo de actividad implica un modo de actuar especial que genere, no sólo confianza por parte de los niños hacia el adulto, sino también empatía, amistad, e incluso cariño, ya que es de esta forma que es posible generar procesos de formación que motiven la comprensión de los niños de un modo natural, dejando de lado la imposición.

El trato afectuoso en la primera infancia resulta, de este modo, ser condición para relacionarse con los niños. Es a través de este trato que los niños se vuelven receptivos, son capaces de responder frente a los intereses del adulto y actúan de manera espontánea, curiosa y también afectiva. Durante el desarrollo de las actividades del taller planteado, el dialogo afectuoso surgió en relación con distintos momentos, por ejemplo, para consolar o calmar a los niños cuando estos lloraban o se quejaban, o como estímulo al desempeño en las actividades (por ejemplo, felicitarles o interesarse por su trabajo). El trato afectuoso con los niños, durante el desarrollo de los talleres pudo ser observado como una manera de relacionarse que generó confianza y afabilidad; fue uno de los principales medios para despertar el interés de los niños y para que éstos se prestaran a hablar, a escuchar y a participar en las actividades.

El cuidado y la atención delicada y afectuosa en las relaciones con los niños aparecen de una manera espontánea y emocional. Si bien pueden ser vistos como un medio para disponer el comportamiento de los niños o para lograr relacionarse con ellos frente a las actividades y dinámicas planteadas, la atención y el cuidado son ante todo una disposición natural que define las relaciones del adulto frente al niño de un modo necesario, emocionalmente vinculante y no interesado.

Yo: Y qué dibujaste Sara - (No responde) – Ah ese es el dibujo del cuento, ah muy lindo ese dibujo, muy bonito, ven te tomo una foto con el dibujo, 1, 2, y 3 (foto).

Niña: Mire profe.

Yo: Uy ese dibujo está precioso, cómo te llamas tú.

Niña: Dayan

Yo: Y tú que dibujaste.

Niña: [No se entiende el audio]

Yo: Tres niños, muy lindo ¿Y esos son los del cuento? (Niña asiente) [...]

Yo: Hoy están haciendo unos dibujos muy lindos, vamos a mostrárselos a la profe (Taller 5)

En este diálogo extraído de la transcripción del audio del taller 5 se hacen evidentes varios de los aspectos referentes al cuidado y el trato afectuoso en las relaciones con los

niños. Primero, aparece como una forma de estimular el desempeño en las actividades a través del lenguaje afectuoso; segundo, el uso de este lenguaje sirve para motivar la respuesta de los niños; y tercero, tiene que ver con el reparo cuidadoso con cada uno de los niños que reclaman atención.

Hemos visto en este punto cómo las relaciones entre niños y adultos en un espacio como el de la Fundación se basan en el cuidado y el trato afectuoso. Se pudo ver que este tema abarca varias cuestiones como la atención de las necesidades de los niños, el cuidado de los espacios y los recursos, y la formación de los niños en el cuidado de sí y del otro. En lo que sigue de este trabajo se examinará el papel que cumple la literatura infantil frente al desarrollo moral en la primera infancia en relación con aspectos como el comportamiento, las emociones y el desarrollo del juicio moral.

4.3. El comportamiento y la lectura

Esta sección está dedicada a las observaciones que refieren al comportamiento de los niños en un espacio de cuidado y formación como el de la Fundación, y al modo como los talleres realizados con literatura se vinculan con estos comportamientos. Una de las cuestiones sobre la que nos interesa indagar es la manera en la que en los cuentos se plantean conflictos morales y el modo que influyen en los niños. En este sentido, es necesario tener en cuenta la manera en que estos textos despiertan el interés de ellos gracias a recursos como las ilustraciones, el empleo de elementos fantásticos, la manera cómo se presentan los personajes y la forma en que los cuentos tratan asuntos que son parte de mundo emocional de los niños. A partir de estos elementos, se analizará el vínculo entre la lectura de los cuentos y la forma en que los niños se conducen en el taller.

Los talleres permitieron observar, por un lado, que los ejercicios de lectura y las actividades relacionadas orientan la conducta de los niños y, por otro, que los niños hacen recepción del contenido de los cuentos infantiles y son capaces de expresarse en relación con este contenido. Para el tema que estamos abordando en este numeral se tuvieron en cuenta, principalmente, las categorías de *comportamiento* y *relaciones* (Ver Anexo 1). Esto, porque según lo trabajado en el marco teórico y la manera como los datos de observación fueron vistos, el comportamiento moral en la infancia se entiende a partir de las acciones de los niños y desde el modo como se relacionan entre ellos y con otras personas.

A lo largo de los diez talleres que se desarrollaron, uno de los aspectos importantes que se observó es que a pesar de que las actividades eran las mismas en todos los talleres, por lo menos desde el cuarto de taller el comportamiento, la manera de expresarse, las necesidades, etc. de los niños variaban en cada sesión. Como observadora pude vincular estas diferencias a cuestiones como el interés suscitado por los diferentes cuentos, a la presencia o ausencia de la profesora asistente, al que ya hubieran tomado sus onces o no, al tipo de actividad que realizaban antes del taller, a las distintas formas como fueron organizados en el espacio para recibir el taller, entre otras cuestiones que por secundarias que parecieran cambiaban las condiciones de desarrollo del taller y también influenciaban el modo como los niños se comportaban y expresaban.



Imagen 14. (Izquierda arriba). Durante el taller 4, en la actividad de lectura del cuento, se observa a los niños organizados en círculo en las sillas.

Imagen 15. (Derecha arriba). Durante el taller 7, en la actividad de lectura del cuento, se observa a los niños organizados en filas frente a la tallerista.

Imagen 16. (Izquierda abajo). Durante el taller 5, en la actividad de lectura del cuento, se observa a los niños organizados en las mesas, terminando de comer las onces de la mañana.

Imagen 17. (Derecha abajo). . Durante el taller 9, en la actividad de dibujo, se observa a los niños en la misma organización que tuvieron durante la actividad de lectura del cuento, en la que se les sentó en el piso en uno de los costados del aula.

Estas fotografías muestran distintas maneras en las que los niños eran organizados durante la actividad de lectura del cuento. El modo como eran dispuestos en el espacio condicionaba en varios aspectos el comportamiento de los niños; por una parte, determinaba la recepción de la lectura por los niños, ya que algunas veces estaban más atentos y participativos que otras y esto dependía en parte de la manera como eran organizados; por otra, la disposición en el espacio también condicionaba el que tendieran a comportarse indisciplinadamente o no. En relación con este asunto, en el diario de campo se anotó lo siguiente:

Los niños fueron organizados en círculo para la lectura del cuento. Esto permitía que la lectura apareciera como un punto central en torno al cual era necesario organizarse. Me permitía, también, como tallerista moverme frente a los niños para captar su atención y promover el orden. Intenté comenzar la lectura sentándome en una de las sillas del círculo, pero los niños vieron esto como una oportunidad para levantarse de sus puestos y acercarse a mirar el libro, lo que suscitaba desorden e impedía darle continuidad a la actividad.

Ya que los niños eran bastante inquietos, cuando se les daba la espalda aprovechaban para “portarse mal”, por lo que charlaban, reían, jugaban o eran bruscos entre ellos. En varias ocasiones tuve que llamar la atención a los niños (2 niños y 1 niña) que [como se ve en el lado derecho de la imagen 14] no prestaban atención y jugaban. (Taller 4)

Estos apartes del diario de campo nos sugieren que el comportamiento de los niños puede verse de modos opuestos: “buen comportamiento” y “mal comportamiento”. La manera cómo eso se entendió durante el desarrollo de los talleres será explicada en los siguientes apartados.

4.3.1. El “mal comportamiento” y la intervención adulta para controlarlo.

El comportamiento de los niños entre los tres y cinco años de la *Fundación Semilla y Fruto* es propio de la edad. Se trata de un comportamiento que se construye desde lo emocional, por lo que difiere de la manera como se concibe la moral desde lo racional. Tal como se mostró en el marco teórico, la moral en la infancia se encuentra en proceso de formación por lo que los niños no tienen la capacidad de guiarse por normas o principios de conducta moral. Esto hace que en la conducta de los niños aparezca constantemente lo que puede ser visto como “mal comportamiento” relacionado con faltas de disciplina, agresividad física, desorden y falta de atención.

Lo que se puede llamar “mal comportamiento”⁹ de los niños fue registrado en el audio, en el diario de campo y en algunas fotografías, por lo que resultó importante para el análisis abordar el tema desde unas categorías y subcategorías. Se pueden observar, en primera medida, la subcategoría “disciplina / indisciplina” (Anexo 1) que refiere a ciertos comportamientos de los niños como: no permanecer en el puesto, el exceso de bullicio, las peleas, las charlas mientras se leía, entre otros.

Otra subcategoría que se relaciona es la de “atención/falta de atención. Esta se encuentra relacionada con aprendizaje, formación y objetivos del taller que nos remite, por un lado, a la idea de que hay ciertos comportamientos de los niños que se pueden ver como inadecuados en la medida en que no responden a la atención que se espera o se requiere para el desarrollo de las actividades y por otro, a la idea de que el comportamiento contrario, el “atento”, es el que se espera en relación con los objetivos del taller, por favorecer los procesos que se vinculan con las actividades desarrolladas. En el diario de campo se registró la idea del siguiente modo:

En general se puede ver que hay problemas para que los niños capten el contenido del cuento, para que puedan hablar de él o expresen en sus dibujos algo relacionado con él. Esto se debe, entre otras razones, a su falta de atención, el ruido, el desorden, a la poca capacidad que tienen para permanecer sentados (Taller 1)

Una situación como esta se vivenció como problemática ya que, por una parte, entorpecía el desarrollo del taller de acuerdo con lo planeado y por otra, es una cuestión inesperada y no deseada frente a unas actividades que tiene pretensiones formativas y requieren del “buen comportamiento” de los niños, es decir de un comportamiento que les permita atender, escuchar, participar y seguir indicaciones.

Otra de las maneras en que el “mal comportamiento” se expresa es la agresividad física. Lo que se observó es que los niños a veces se golpean mientras juegan y en otras ocasiones los golpes tienen que ver con discusiones por objetos, por el espacio, por lo que

⁹ Este concepto de “mal comportamiento” viene de las categorías de análisis que resultaron del trabajo de campo, es por tanto una categoría principalmente empírica aunque también se puede entender desde lo teórico, en relación con las cuestiones que fueron tratadas en el marco teórico acerca de los objetivos de la educación moral de moldear ciertos comportamientos infantiles que perjudican la vida en sociedad o el trato con los otros. También en el sentido de crear en los niños unos hábitos que le formen en la disciplina; este es un tema que trata Emile Durkheim en el libro *La educación moral*, en el que refiere ciertos elementos de la moral entre los que se encuentra “el espíritu de la disciplina”, el cual permite a los niños adquirir unos hábitos que contribuyen a la formación de su carácter (2002: 100 - 105)

dicen, entre otros, y en estas situaciones interponen quejas ante los adultos (las profesoras asistentes o yo) o a recurren al llanto. Así, el primer día que desarrollé el taller anoté en el diario de campo:

Se presentan constantes peleas y discusiones entre ellos que vienen acompañadas por golpes. Se percibe como una conducta habitual, que a veces se relaciona con el juego o el modo como se relacionan entre ellos. (Taller 1)

Algo que resulta importante es que el “mal comportamiento”, ligado tanto a la indisciplina como a la falta de atención y a la agresividad física, se puede ver en relación con el contexto de los niños o la manera como el comportamiento se ha desarrollado en función de aspectos ligados a su cotidianidad. Aunque resulta difícil ahondar en este tema, si se examina el asunto de la agresividad física entre ellos, pareciese que fuese habitual y una manera común en la que los niños expresan sus emociones y necesidades.



Imagen 18. Al finalizar el Taller 1. Se puede ver como los niños aprovechan para jugar, moverse por el espacio, relacionarse. Muchas de las relaciones y juegos que mantenían los niños eran de fuerza corporal por lo que se tornaban bruscos entre sí, golpeándose y empujándose. Esto terminaba muchas veces en llanto y quejas que los niños interponían conmigo o con la profesora asistente.

Frente a las situaciones de agresividad física, la intervención del adulto resulta necesaria y se da de diferentes maneras. Esta intervención no sólo aparece como una medida de formación, sino también de cuidado ya que para los adultos es prioritario controlar el daño físico que los niños se pueden propiciar, a la vez que prestan atención a las quejas que interponen los niños en relación con los golpes o malos tratos que hay entre ellos.

Yo: Siéntense y les doy las hojas – No quiero escuchar peleas

Niña (1): Yo voy a dibujar la tortuga.

Yo: Bueno (...) Quién está llorando por ahí. No peleen niños. Ven, siéntate en otro lado si van a pelear (...). Qué pasa no peleen, por qué se están pegando patadas, no peleen eso es feo. Siéntate en otro lado, pero no peleen.

Niña (2): Él me pego (Taller 3)

El que los niños estén en un proceso de desarrollo que involucra la formación de su conducta, implica la participación de los adultos que les acompañan, la cual tiene como fin

controlar los comportamientos para adecuarlos en relación con lo que se considera es la conducta correcta dentro de determinado contexto, espacio o situación. Los adultos deben intervenir la conducta de los niños corrigiéndola, orientándola, dándole pautas para que se desarrolle de acuerdo al comportamiento esperado dentro de un contexto como el de un aula de cuidado y formación. Esto lo hacen recurriendo a diferentes estrategias y modos de interactuar con los niños que refieren, en algunos casos, a prácticas pedagógicas y otros al desempeño de roles que se relacionan con el ejercicio de la autoridad o el cuidado. Durante el trabajo de campo tal cuestión se presentó en numerosas ocasiones; en la transcripción del audio del taller, durante la lectura del cuento *El sastrecillo valiente*¹⁰, aparece del siguiente modo:

(Ruido y llanto)

Yo: Hoy les voy a leer un cuento... (Interrupción)

PA: El [no se entiende el audio] saltarín, salta y salta y salta aquí

Yo: Les voy a leer un cuento que se llama “El sastrecillo valiente”

PA: ¿Cómo se llama?

Niños: “El sastrecillo valiente”

Yo: Silencio para que escuchen (empieza lectura cuento). “Había una vez un sastrecillo que era un tanto descarado (...)”

PA: Jimmy shh

Yo: ¿Listo? “Cuando de pronto (...) (subo el tono de voz) (niños llorando y haciendo ruido) (continúa lectura cuento y luego de nuevo se interrumpe por indisciplina)

PA: Silencio

Yo: A ver niños están muy inquietos. (Continua lectura) “Fuera de aquí les grito con la boca llena” (se interrumpe de nuevo la lectura). - Así no podemos seguir con tanto ruido porque no se puede escuchar el cuento. (Taller 6)

La subcategoría “medidas/ procesos” de la categoría *Manejo de grupo*, explica situaciones o momentos presentados durante el taller en los que se ven varias formas de tratar el comportamiento del grupo como los llamados de atención individuales y grupales, las didácticas lúdicas, la anulación de los focos de indisciplina, entre otros. Lo que se ve es que el adulto aparece ante el niño como un orientador, como alguien que intenta desarrollar en el niño comportamientos morales como la responsabilidad y el respeto. En esto median distintas estrategias o mecanismos que bien pueden ser autoritarios, pedagógicos, relacionados con las

¹⁰ El cuento fue presentado a los niños bajo el título *El sastrecillo valiente*, pero en el libro recopilatorio de cuentos infantiles que fue usado durante los 10 talleres aparece como *Siete de un golpe*. Esto se hizo buscando que los niños generaran cierto tipo de reminiscencia frente a un cuento que es más conocido por el título *El sastrecillo valiente*; de modo que cuando volvieran a escuchar de él recordaran la lectura hecha en el taller.

costumbres de un grupo social o de otro tipo. Algunas de las anotaciones del diario de campo que refieren a esta cuestión señalan:

Ante el bullicio decido interrumpir la lectura del cuento. Después de unos dos minutos en los que los niños continúan desordenados continuo para poder dar término al taller, entonces, empleo un tono de voz alto para forzarlos a escuchar y llamar su atención. (Taller 1).

Posterior a la lectura los niños se tornan incontrolables y es necesario estar indicándoles pautas de conducta mediante llamados de atención y voz fuerte (siéntense, silencio, por favor no peleen, entre otros). Esto lo hace tanto la profesora que está a cargo del grupo como yo. (Taller 1)

Estos llamados de atención y en general las formas de tratar con la indisciplina tienen que ver con el papel que cumplen los adultos en el proceso de formación moral en la primera infancia. Sin embargo, teniendo en cuenta las observaciones hechas durante el trabajo de campo, lo que se puede decir es que la manera como cada adulto comprende esta cuestión y la manera como la realiza, difiere. Esto se puede ver en observaciones como: la forma en que se les llama la atención a los niños (por ejemplo, el tono de voz usado), los juicios que construyen los adultos del comportamiento de los niños, las didácticas que se plantean en relación con determinados fines de enseñanza, las diferentes estrategias usadas para controlar el grupo, entre otros.

Debido a mi rol de observadora traté que la intervención en el comportamiento indisciplinado de los niños no se relacionara con un ejercicio de autoridad; cuestión que difirió de la intervención de la profesora asistente principal (PA)¹¹. En una de los registros del audio esto se refleja de modo claro:

[...] (Lectura del cuento) “[...] espera que cruce mi hermano [...] y con gran agilidad el chivo pequeño corrió por el puente” (interrupción) (pausa) (ruido).

PA: ¡Ponga cuidado! Están hablando, ¡Entonces siéntese!, ¡Siéntese! (grita)

Niño: (protesta, no se entiende la grabación)

PA: ¡Grosero!

Niño: (protesta, no se entiende la grabación)

PA: Todos sentados menos usted. Le voy a quitar la silla. Entonces siéntese, la silla es para sentarse.

Niño (otro): La silla es para sentarse. (Taller 5)

Este momento en el que la profesora asistente le llama la atención a un niño por su mal comportamiento nos muestra el modo como realiza intervenciones que buscan moldear el comportamiento de los niños. Se puede ver aquí un ejercicio excesivo de la autoridad que

¹¹ En algunas partes referiré a la profesora asistente como PA.

se manifiesta en un tono de voz alto, el uso de advertencias y del escarnio público, cosas que la profesora considera necesarias para formar el comportamiento de los niños. Si bien esto resulta en cierto modo cuestionable, es necesario entender que responde a un contexto, a una situación específica y también a un tipo de formación específica de la profesora asistente.

Es necesario ver de qué modo el “mal comportamiento” en los niños es controlado u orientado, o por el contrario permitido o ignorado; de igual modo, hace falta determinar qué cambios en este tipo de comportamiento son atribuibles al desarrollo de los talleres con literatura infantil, todo esto con el propósito de determinar la influencia de los talleres en el proceso de formación moral.

El análisis hecho nos permite señalar, en primera medida, que las actividades planeadas y llevadas a cabo en los talleres se conectan con distintos tipos de comportamiento, por lo que se puede afirmar cierta correspondencia entre el tipo de actividad y el comportamiento presentado. Por ejemplo, durante la lectura del cuento los niños eran más dispersos e indisciplinados que durante la actividad de la cartelera; tal cuestión se puede explicar, en primera medida, como resultado del papel pasivo que exige escuchar una narración. En el diario de campo hay observaciones al respecto como: “A los niños les cuesta permanecer sentados escuchando el cuento” (taller 1) y “al llegar estaban comiendo y mientras comen escuchan [el cuento] en silencio, cuando terminan de comer se tornan un poco bulliciosos y esto se incrementa cuando la profesora sale” (taller 8).

Lo que se puede observar es que lo que se reconoce como “mal comportamiento” en los niños dificulta el desarrollo de las actividades planeadas, en específico la actividad de lectura. De esto se puede decir que la respuesta a los talleres no es la esperada; sin embargo, como se verá más adelante, en las diferentes formas de respuesta a los talleres que los niños dieron (participación, preguntas, dibujos, manifestaciones de interés, entre otros) se evidencia una evolución o cambio en el comportamiento de los niños que puede leerse como un aporte en su formación moral.

4.3.2. Ser “juiciosos”.

En el desarrollo de los talleres que se llevaron a cabo con literatura infantil se comprendió que la lectura en la primera infancia es una actividad que se enmarca dentro de procesos de socialización que por ser grupales y estar dirigidos por los adultos, exigen ciertas

conductas de los niños que si no se presentan deben ser moldeadas. Tales conductas se relacionan con objetivos tales como la captación e identificación, por parte de los niños, de situaciones y personajes, así como con la generación de un ambiente grupal de escucha y trabajo.

Si bien el tema del “mal comportamiento” resultó significativo para comprender muchos aspectos relacionados con el contexto, la cotidianidad los niños, el modo habitual de comportarse, la manera como recibieron el taller y la formación moral en la primera infancia, el comportamiento de los niños con los que se trabajó involucra otras cuestiones que reflejan una situación más compleja. En ese sentido, vale la pena mencionar la contraparte del “mal comportamiento”, que sería para el caso el “buen comportamiento” y al que en algunos momentos nos referiremos como “ser juiciosos”¹².

Como se señaló en el primer capítulo, la formación moral de los niños se vincula con la formación del comportamiento, de las emociones y juicios sobre lo que se considera adecuado respecto de una acción, momento o actividad. En lo relativo al comportamiento de los niños, el que se condujeran de manera “juiciosa” denota cierto tipo de respuesta que se vincula con su desarrollo moral. Lo que se puede ver como “buen comportamiento” en los niños con los que se trabajó se relaciona con cuestiones como estar atentos, escuchar, participar o interesarse por las actividades. A diferencia del “mal comportamiento”, este comportamiento era el esperado y requerido para desarrollar las actividades del taller¹³. Se trata de actitudes susceptibles de ponerse en relación con las categorías de análisis concernientes a aquellos aspectos que tienen que ver con procesos de aprendizaje moral.

¹² Al igual que el concepto de “mal comportamiento”, el de “ser juicioso” deviene de las categorías de análisis empírico. Se entiende, de este modo, principalmente, en relación con el contexto, en el cual se utiliza la palabra juicioso(s) por parte de los adultos que acompañan a los niños para referir el tipo de comportamiento esperado o deseado frente a las situaciones que hacen parte de la cotidianidad en la Fundación (por ejemplo, los momentos de alimentación o las actividades de formación). Desde lo teórico este concepto se entiende en relación con la misma cuestión que se refirió en la nota de pie de página 3.

¹³ Es necesario aclarar que el comportamiento “juicioso” es el esperado para el desarrollo del taller no para que haya una adecuación entre la hipótesis planteada y los resultados que muestre que el comportamiento de los niños se ve influenciado positivamente por los talleres con literatura y así apoyar la hipótesis planteada. El que este comportamiento fuera el esperado tiene que ver con el desarrollo del taller en sí; es decir, con el objetivo de realizar las actividades sin inconvenientes como los presentados por el “mal comportamiento” o con la intención de que los niños se comporten de manera atenta y participativa.

Parte de los resultados esperados se relacionan de modo directo con este “buen comportamiento”: el compromiso que se podía ver asumían los niños frente al desarrollo de las actividades, la debida atención y participación, el interés por determinados aspectos de las actividades (por ejemplo, el interés por los dibujos, viñetas e ilustraciones), entre otros. Frente a las cuatro actividades que el taller contempló se evidenciaron distintos comportamientos. Como se mencionó antes, durante la actividad de lectura la atención y disciplina de los niños era deficiente, en la actividad de las viñetas o de la reconstrucción del cuento mejoró un poco, en la actividad de dibujo era permisible que los niños estuvieran dispersos y se movieran por el salón por lo que tal cuestión no se vio como una dificultad, y durante la actividad de la cartelera se manifestaba un interés significativo de los niños, por lo que no sólo la atención era la adecuada, sino que se daba una notable participación.

El que el tipo de actividad condicionara el comportamiento presentado por los niños se puede ver de manera más clara al tener en cuenta los cambios introducidos en el taller desde la sesión cuatro. Para esta sesión, posterior a la lectura del cuento, se introdujo un cambio que consistió en la utilización de viñetas para reconstruir la narración, hacer preguntas y motivar el interés y participación, ya que en los talleres anteriores se presentaron dificultades en estos aspectos, puesto que la actividad inicialmente planeada era una ronda de preguntas que no tuvo mayor respuesta por parte de los niños.

Este cambio en el desarrollo del taller brindó resultados positivos. Es un ejemplo que muestra que el tipo de actividades y el modo como se desarrollan pueden moldear el comportamiento y los diferentes tipos de expresiones que tienen los niños. De este modo, con la actividad de las viñetas se pudo ver que, al tratar de captar el interés de los niños por medio de dibujos, el comportamiento disperso disminuye y los niños hacen preguntas y participan. Otras causas que se pudieron advertir condicionaban el comportamiento de los niños fueron la presencia o ausencia de la profesora asistente, el modo cómo estaban organizados en el espacio, el que hubieran o no tomado sus onces, e incluso las características de la narración que correspondía para el día del taller.

Debido a que la palabra “juiciosos” tenía un uso reiterado por parte mía, así como de la profesora asistente, ésta se usó en la actividad de la cartelera para generar cierta comprensión acerca de la intuición moral que se estaba abordando con ella. Esta actividad consistía en ubicar los personajes o algunos de los elementos que aparecían en las narraciones

en una cartelera dividida en dos partes, una con la asignación de “carita feliz” y la otra con la de “carita triste”, las cuales significaban respectivamente el buen o mal comportamiento. Esta actividad se diseñó con dos finalidades; por un lado, generar participación por parte de los niños con el propósito de tener una idea sobre cómo ellos iban desarrollando su juicio moral y, por otro lado, abordar el tema de la moral que trata acerca de los tipos de comportamiento y la manera como estos pueden valorarse teniendo como criterio nociones del bien y el mal.



Imagen 19. Al finalizar la actividad de la cartelera en el Taller 1 (Hansel y Gretel). Esta actividad era la que más captaba la atención de los niños y en la que más participaban para determinar la ubicación de los personajes y otros elementos de las narraciones en la cartelera.

La actividad de la cartelera fue la que más despertó el interés de los niños y ello propició un comportamiento atento, disciplinado y participativo. Esto hizo que los llamados de atención fueran escasos, que las opiniones de los niños se expresaran de modo espontáneo y en un tono de voz alto, que realizaran preguntas acerca de los personajes, que escucharan con atención las explicaciones dadas para ubicar a los personajes en alguna de las divisiones de la cartelera, de igual manera generó interés por los dibujos realizados para el desarrollo de la actividad, finalmente logró que finalizada la actividad se acercaran a la cartelera para observar detenidamente los dibujos y los resultados obtenidos durante el ejercicio.

Otra cuestión que llamó la atención del comportamiento de los niños está relacionada con los momentos en que estaban ubicados viendo televisión. En el diario de campo del taller cinco se señaló al respecto:

Al finalizar el taller programado, los niños en ocasiones eran organizados para que vieran TV o si no, los llevaban a comer al primer piso. Cuando se organizaban para ver TV lo hacían con agrado y se sentaban silenciosos frente al aparato, escuchando con atención y sin indisciplina. Caso contrario de lo que sucedía muchas veces en el desarrollo de los talleres, en los que los niños se tornaban inquietos, ruidosos e indisciplinados. (Taller 5)

Frente a esta situación surgen varios interrogantes: ¿Por qué la actitud de los niños cuando ven televisión es tan distinta a la que mantienen cuando escuchan el cuento? ¿Qué elementos de la televisión moldean el comportamiento de los niños? También cabe preguntarse si es válido afirmar que los niños frente al televisor actúan pasivamente recibiendo las imágenes e historias que se emiten y de allí la actitud calmada y receptiva que mantienen.

La primera impresión relativa a la observación de los niños cuando se les ubicaba para ver televisión es que no actuaban de manera desordenada, indisciplinada, ruidosa o brusca. El “mal comportamiento” que se observó varias veces durante el desarrollo del taller no se presentaba cuando veían televisión; en su lugar, en estos momentos, lo que se veía era un comportamiento que bien podríamos identificar como “juicioso”, en el sentido de que era calmado, silencioso y alejado de juegos bruscos.



Imagen 20. Foto tomada al empezar el taller 10. Los niños organizados, silenciosos y atentos viendo dibujos animados en TV.

Viendo las diferencias entre el comportamiento de los niños durante el desarrollo del taller y cuando veían televisión, se puede afirmar que uno de los aspectos positivos de tal diferencia es que los niños durante el taller no mantenían la actitud pasiva con la que permanecían frente al televisor. Se puede decir que esto, en parte, se debe a que las actividades del taller se planearon y ejecutaron de modo tal que los niños se vieran involucrados y tuvieran la posibilidad de intervenir. Mientras que al ver televisión la atención de los niños se focaliza en la pantalla, durante la lectura y las actividades esta se vuelve más profunda en tanto que involucra la participación y el diálogo, lo que resulta enriquecedor y estimulante.

Esta diferencia de comportamiento permite observar que los niños no tienen hábitos adecuados de escucha y que les es más fácil comprender una narrativa (una historia, un tipo

de personaje o una situación) a través de lo visual. Como se pudo evidenciar durante el trabajo de campo, los niños pasaban buena parte del tiempo frente al televisor; en muchas ocasiones estaban organizados frente a él antes de que iniciara el taller y se les volvía a organizar de este modo al finalizar, siendo este un hábito que probablemente se replica en sus hogares. Lo que se concluye es que en la Fundación la televisión es usada para manejar el comportamiento, para centrar la atención de los niños de modo que no se dispersen y para que se comporten de manera disciplinada.

La actitud de los niños frente al televisor puede relacionarse con su comportamiento y con la manera como los adultos tratan de manejarlo. Resultaría interesante profundizar en los aspectos que relacionan a los niños con los contenidos de la televisión y con el modo en que hacen recepción de ellos, pero, debido a que durante el trabajo de campo las ocasiones en que se logró hacer observaciones al respecto son escasas, no es posible abordar este tema de manera amplia. Sin embargo, se puede establecer cierto tipo de semejanza entre lo narrativo de los cuentos y lo narrativo de la televisión, que nos permita entender un poco acerca del gusto y preferencia de los niños por los contenidos de la televisión. Gran parte de esta cuestión tiene que ver con la empatía que se logra generar en los niños a través de los personajes e historias infantiles, que gracias a recursos como los de la animación son de gran atractivo. Esto tiene que ver con el mundo emocional de los niños, con la forma en que su empatía es estimulada y con la tendencia de los niños a inclinarse por cosas que estéticamente son atractivas y que su imaginación comprende. Esto será profundizado en las siguientes secciones.

4.4. Representación literaria y formación moral

El que un recurso como la literatura infantil sirva en los procesos de formación moral depende de múltiples variables que se relacionan con contextos específicos, grupos especiales o individuos determinados. Las consideraciones que los adultos pueden tener acerca de la formación de los niños varían; pueden estar mediadas por algún tipo de formación, por el seguimiento de un currículo, por determinadas experiencias, por ciertas creencias, por el grupo de personas con que se relaciona el adulto, entre otros. Se puede decir, entonces, que en esto encontramos elementos culturales y sociales que perfilan el modo como un adulto comprende y realiza procesos de formación en la infancia. Respecto a este punto

resulta interesante las observaciones que nos hizo en una entrevista la profesora asistente, Gloria, quien estuvo acompañándonos (al grupo de niños de primera infancia y a mí) durante la mayor parte del tiempo mientras se realizaban los talleres en torno a cuentos infantiles. Los apartes de la entrevista que voy a citar a continuación representan el modo en que una persona cercana a los niños (encargada de cuidarles y formarles) ve y entiende los talleres realizados:

Yo: De lo que tú viste que yo trabajé con los niños, ¿cuál es tu opinión acerca de las actividades que realicé?

Gloria: Pues las actividades dieron el paso a paso. Pues primero el cuento, el hacer que ellos dibujen es ver lo que captaron en el cuento, en la lectura. Entonces fue una forma didáctica de – Daniela hágase acá – de enseñarles como centrar la atención en lo que se está haciendo. [...]

Yo: Listo. ¿tú crees que hacer estos talleres tiene algún sentido, que le sirve de algo a los niños, o no?

Gloria: Sí claro, porque al hacer estos talleres ellos lo que hacen es tener retentiva a lo que se está haciendo, a lo que se está leyendo, a lo que se les está como inculcando hacia la lectura. [...]

Yo: Y tú notaste como algún cambio en los niños tras los talleres. Alguna actitud que haya surgido, algún cambio de actitud en ellos.

Gloria: Pues sí, digamos en cada taller fueron concentrándose más en lo que estaba haciendo porque al principio cada uno andaba por un lado y por el otro. Aún todavía ya [sic] nos dimos cuenta que había un grupito más grandecito que estaba poniendo atención a lo que se estaba haciendo, con el paso del tiempo. (Taller 10: Entrevista)

Este extracto de la entrevista revela una impresión importante acerca de lo que fueron los talleres, como también ciertas ideas sobre su utilidad en la formación de los niños. Para esta profesora la lectura de cuentos infantiles y las actividades desarrolladas en torno a ellos sirvieron para que los niños desarrollaran ciertas habilidades de concentración, memoria y gusto por la lectura. Ella también opina que los talleres fueron útiles frente a cuestiones formativas que procuraron cambios de actitud y el desarrollo de algunas habilidades. Además, resalta la importancia de la implementación de una didáctica que sea clara no sólo para quien la implemente sino también para los niños. De esto se puede deducir que para la profesora asistente los procesos de formación en la infancia deben estar acompañados de la comprensión de las necesidades de los niños y el modo adecuado de enfrentarlas pedagógicamente.

Ahora bien, la manera de entender los procesos pedagógicos por parte de la profesora difiere, sin embargo, del modo cómo ella se desempeña en algunas situaciones; esto se hace latente en la situación presentada anteriormente donde realiza una amonestación autoritaria

a un niño. Para entender la aparente contradicción entre lo que entiende la profesora son los procesos pedagógicos y la manera autoritaria como en ocasiones se comporta frente a los niños se pueden decir varias cosas; por un lado, que condicionamientos culturales, como una posible familiaridad con modos de comportamiento autoritarios (en la familia o en anteriores trabajos), son expresados en el modo de conducirse de la profesora o, por otro lado, que hay ciertos momentos contextuales en la relación formativa con los niños que la profesora no puede controlar bien y, por ello, decide recurrir a mecanismos autoritarios.

La opinión de la profesora, sin embargo, a pesar de verse contradicha por la manera en que en ocasiones procede, sirve de apoyo a la hipótesis planteada en este trabajo sobre la relación entre el uso de literatura infantil en niños de primera infancia y su desarrollo moral. Si bien los aspectos a los que hace referencia la profesora no son estrictamente morales y ella los refiere más como habilidades cognitivas o progresos en lo formativo, según lo que hemos venido argumentando, comportamientos como la atención, la concentración y el interés por la lectura se relacionan con aspectos morales en varios sentidos. Uno de ellos tiene que ver con la formación del comportamiento de los niños; para el caso, el comportamiento adecuado frente una situación o un espacio de formación; en otro sentido, el desarrollo de habilidades memorísticas o de retención que a su vez se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas que sirven para desarrollar el juicio y las habilidades emocionales relacionadas con el reconocimiento. En otro apartado de la entrevista la profesora menciona algunas cuestiones que se relacionan de modo más directo con la formación moral y la lectura de cuentos infantiles:

Yo: OK, y digamos en lo que tiene que ver con los valores que se quiere, como ver [sic] que fomentan los cuentos. Tú qué opinas de eso, o sea, cómo se puede educar a los niños en valores a través de los cuentos, de pronto.

Gloria: A ellos empezando hay que buscarles los valores desde la casa, pues es un trabajo en conjunto con los papás. Pero sí se puede, desde que se empieza en la casa, por medio del cuento podemos enseñarles lo que es cada valor para que ellos lo pongan en práctica. (Taller 10: Entrevista)

Lo que dice la profesora sugiere que ella ve en los cuentos una forma de enseñar ciertos valores. Esta referencia a los valores se puede entender no sólo en referencia al contenido de los cuentos, sino también en relación a los contextos familiares de los niños que como vimos son complejos. En este sentido, la utilidad de la literatura está determinada por la manera como esta dialoga o interactúa con el mundo de donde proceden los niños.

Lo que se observa es que los cuentos refieren a ciertos valores como la amistad, la cooperación, el respeto, la valentía y el esfuerzo, y que ponen en entredicho ciertos comportamientos como la avaricia, la falta de sensatez y el egoísmo. Estos son tipos de comportamiento que el niño puede observar en las personas que le rodean o en sí mismo. Debido a su edad, los niños no tienen una clara conciencia que les ayude a hacer una comprensión de tales comportamientos y, por tanto, lo que se busca con los cuentos es tratar de facilitar esa comprensión para contribuir a su formación moral.

Al respecto se pueden citar varios ejemplos tomados de los cuentos leídos en los talleres. Tomando el cuento *El gato y la ratoncita* vemos que se construye una historia que retrata el carácter malvado de un personaje (el gato) que engaña y utiliza a otro (la ratoncita) para su propio beneficio. Una situación como esta se relaciona, en cierto modo, con las tendencias egoístas de las personas, incluyendo las de los niños. Si a estos no se les muestra lo negativo y perjudicial de un comportamiento como este, tal vez crezcan creyendo que actuar así es normal y beneficioso. Tal es el punto en el que los cuentos operan frente a la realidad de los niños, ofreciendo modos de comprensión que llevan al aprendizaje moral.

Esta comprensión acerca de la función de los cuentos en la formación moral surge de lo que piensa la profesora asistente en relación a la necesidad de cultivar ciertos valores desde el hogar de los niños. Lo que vemos es que hay elementos del contexto de los niños que entran en relación con el contenido de los cuentos. Se puede decir que la literatura tiene ciertos elementos que ayudan al niño en la representación de cuestiones morales. Estos obran en lo cognitivo a partir de la disposición del interés natural de los niños hacia lo lúdico. Un ejemplo al respecto lo podemos encontrar en una de las ilustraciones del cuento *Los tres chivos*.



Imagen 21. . Ilustración del cuento *Los tres chivos* en la que parece el ogro del cuento siendo arrastrado por la corriente de un río.

La ilustración del ogro del cuento siendo arrastrado por la corriente del río retrata un momento de la narración en que el ogro es empujado por el chivo más grande al río. Esta ilustración da cuenta del destino fatal que le sobreviene al ogro tras sus malas acciones, ya que intentó comerse a los chivos más pequeños cuando estos pasaban por el puente. La narración habla de un ogro malvado y peligroso para unos animales que aparecen como vulnerables a sus ataques (los dos chivos pequeños); sin embargo, la ilustración en la que aparece es graciosa y muestra un ogro capaz de despertar compasión. Estas características de la ilustración, se puede decir, son de carácter lúdico y tienen un efecto en los niños que les lleva a una comprensión rica de las situaciones que plantean las narraciones. Como veremos más adelante, con respecto a este cuento, la figura del ogro fue una de las que más empatía generó en los niños, por lo que estos se mostraron bastante interesados en referirse a él, a lo que hacía en el cuento y a lo que finalmente le ocurrió.

Las ilustraciones del libro, según se pudo observar, cumplieron varias funciones: la primera es que atrajeron el interés de los niños por el cuento que se iba a leer; la segunda, que ayudaban a los niños en la comprensión del contenido de la narración; la tercera, que servían como referente cuando a los niños les tocaba dibujar algo relacionado con los cuentos; la cuarta, que estimulaban la imaginación de los niños y con ello su participación y capacidad para expresarse en relación con el cuento.



Imagen 22. Ilustración tomada del cuento Hansel y Gretel.

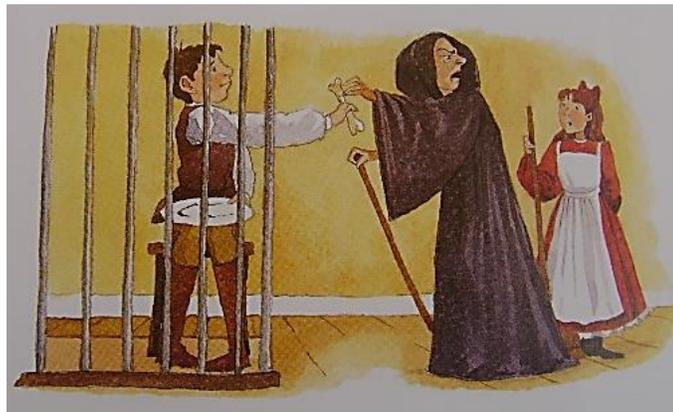


Imagen 23. Otra ilustración tomada del cuento Hansel y Gretel.



Imagen 25. Ilustración tomada del cuento *El pescador y el genio*.



Imagen 24. Ilustración tomada del cuento *La liebre y la tortuga*.



Imagen 27. Ilustración tomada del cuento *Los duendes y el zapatero*.



Imagen 26. Ilustración tomada del cuento *Los tres deseos*.

Vemos que hay varios elementos que ayudan a los niños a hacerse representaciones que se pueden relacionar con lo moral. Por una parte, encontramos los recursos lúdicos, como las ilustraciones que facilitaban a los niños el acceso a los contenidos de las narraciones infantiles (también tenemos para este caso las viñetas que se usaron en el taller), y por otra, recursos que sirven a los niños como vehículo de expresión; para el caso de los talleres realizados los colores y las hojas usados en la actividad de dibujo, o la cartelera usada como vehículo de participación. Estos recursos permitieron que se generaran ciertas dinámicas en el entorno durante el desarrollo de los talleres.



Imagen 28. Fotografía tomada en el taller 2 durante la actividad de dibujo. Esta actividad tenía como propósito que los niños entablaran conversaciones relacionadas con sus dibujos y el cuento leído en la sesión.

Como lo dice el pie de la Imagen 22, la actividad de dibujar generó dinámicas vinculadas al modo como los niños se relacionaban e interactuaban. De igual manera, era un momento que servía para que ellos construyeran sus representaciones en relación con el cuento. La actividad del dibujo creó un entorno de formación, aprendizaje y relaciones que configuraba lo que Chambers llama un “ambiente de lectura”, el cual tiene que ver con un “contexto social de lectura” que involucra varios procesos que van desde la preparación la lectura hasta la respuesta posterior a ella y el retorno a una nueva lectura (1991: 13-15).

Los resultados de la actividad de dibujo se caracterizaron por ser bastante diversos; así se encuentran dibujos de distinto tipo: algunos refieren a personajes, lugares y momentos de las narraciones, otros se relacionan con las personas del núcleo familiar del niño, otros retratan objetos, animales o personajes fantásticos por los que los niños sienten inclinación, otros son rayones y garabatos con formas que no son fácilmente discernibles. En la imagen 29 se puede observar los dibujos elaborados por los niños en los talleres.

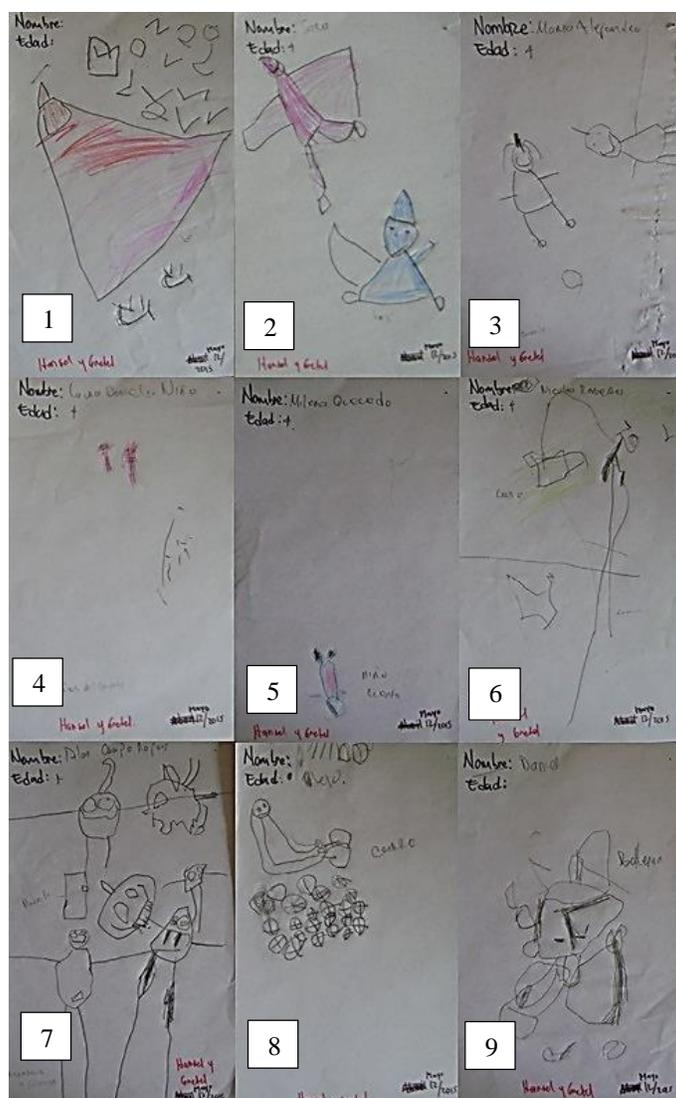


Imagen 29. Algunos de los resultados de la actividad de dibujo para el taller 1 en el que se leyó el cuento Hansel y Gretel. Al preguntar a los niños a qué referían sus dibujos, contestaron: 1. Bruja, 2. Bruja, 3. Niños del cuento, 4. Niños del cuento, 5. Niños del cuento, 6. Casa y camino, 7. Monstruos y calabazas, 8. Carro, 9. Ballena.

En la imagen 29, se puede observar que los dos primeros dibujos representan a la bruja del cuento y que hay cierta semejanza entre los dibujos y la ilustración sobre la bruja del libro que presentábamos antes (Imagen 23). Esto se relaciona con el interés que este personaje generó en los niños tanto por la ilustración del libro como por las características y rol que tiene en la narración, en la que aparece como un personaje que define el rumbo de la historia desde acciones ligadas a la maldad. El interés de los niños hacía un personaje como la bruja, manifestado en los resultados de esta actividad y en algunas de sus otras expresiones, nos ilustra sobre las diferentes formas de empatía hacia los personajes.

Las representaciones que hacen los niños frente a los cuentos infantiles también se pueden evidenciar por medio de lo que opinan y preguntan acerca de ellos. Lo que pretendían las actividades del taller era indagar sobre sus opiniones respecto de cuestiones que tienen que ver con el desarrollo moral, la empatía hacia los personajes y las historias y la comprensión de las cuestiones morales que plantean los cuentos.

Como lo plantea Nussbaum, la literatura genera en los lectores la capacidad de comprender el comportamiento del otro, en especial frente a situaciones y personajes que se relacionan con la imperfección (Nussbaum, 2000: 91). Los dibujos de la imagen 29 que representan a los niños del cuento son un claro ejemplo del modo de empatía hacia este tipo de personajes y situaciones. Podemos ver que los niños se interesan por los niños del cuento *Hansel y Gretel* y por lo que les sucede cuando son abandonados en el bosque y llegan a la casa de una bruja. Los niños con los que se trabajó manifestaron esta preocupación tanto en los dibujos que realizaron como en sus intervenciones. Por ejemplo, en el dibujo 6 de la imagen 29 se puede ver cómo uno de los niños dibuja una casa y un camino que representa la casa de la bruja y el camino que siguieron los niños en el bosque. Esto nos revela que el niño que hizo este dibujo reconoce que en estos lugares pasa algo importante y esto se liga a sus emociones. En relación con las intervenciones encontramos cosas interesantes como las del siguiente aparte del audio del taller en el que se leyó el cuento *Hansel y Gretel*:

Yo: Quién me puede decir qué fue lo que le pasó a los niños cuando estaban en la casa con los papás.

Niño: Estaban felices - Yo: ¿Estaban felices? Y luego que pasó. (Silencio)

Yo: No se acuerdan qué pasó en el cuento. - Niño: Llegó un tigre. - Yo: ¿Un tigre?

Niño (otro): Un tigre malo y también un monstruo. - Yo: Y se acuerdan qué hizo el papá con los niños. - (No responden)

Yo: ¿No se acuerdan qué los abandonó en el bosque? - Niña: ¡Sí!

Yo: ¿Y por qué los abandonó en el bosque? - (No responden) - Niño: Había tigres.

Yo: Había tigres, cosas miedosas en el bosque. (Taller 1)

Lo que se nota en este pequeño diálogo es que los niños consideran que una parte importante del cuento es cuando los personajes se pierden en el bosque, pero no pueden hablar del contenido exacto del relato. Esto muestra que si bien hubo problemas en su atención y escucha cuando se leyó el cuento, los niños captaron con cierta tensión emocional el planteamiento de una problemática en la narración que, desde sus impresiones y emociones, relacionaron con personajes que inspiran temor como los tigres y los monstruos. Entonces, se puede decir frente a este tipo de intervención, que los niños vinculan sus

emociones con cierto tipo de símbolos o figuras; esto se puede ver como una forma de representar algo que el niño capta del mundo que le rodea (para el caso, una narración infantil), que no comprende del todo pero que relaciona con sus emociones.



Imagen 30. Fotografía del taller 6 en la que se ve una niña con su dibujo. Esta foto la tome aprovechando que la niña se me acercó de manera amigable a mostrarme su dibujo, del cual se sentía orgullosa.

La imagen 30 muestra otro aspecto relativo a los procesos de representación que la actividad de dibujo permitió. Esta imagen nos permite hablar de aspectos emocionales que se ligan al dibujo. Dado que dibujar para los niños es algo placentero, esta actividad les ayuda a comprender lo que pasa en el cuento y desde allí, comprender cuestiones que se relacionan con ellos mismos, gracias a que se identifican emocionalmente con el acto de dibujar y con los dibujos que realizan. Se trata, en consecuencia, de una actividad que como se profundizará en la siguiente sección se relaciona con el desarrollo emocional de los niños.

4.5. Las emociones en la primera infancia y su vínculo con los talleres de literatura infantil

En el trabajo de campo se recogieron varias observaciones que tienen que ver con las emociones. Estas observaciones se hicieron teniendo en mente los aportes de los autores trabajados en el marco teórico y algunas apreciaciones propias que, como observadora, consideré referían a la expresión de las emociones. Todo esto a partir de la experiencia en el aula, el trato cercano y el reconocimiento del grupo y de cada uno de los niños. En concreto, estas observaciones se relacionan con distintos tipos de situaciones en las que se pueden referir estados emocionales o expresión de los mismos por parte de los niños y por parte de

la tallerista y otros adultos encargados de la atención. El análisis por categorías nos permitió observar los aspectos emocionales desde dos perspectivas; una que está vinculada a la convivencia con los niños, el tipo de relaciones dadas y las diferentes situaciones presentadas, y otra que se relaciona directamente con el uso de literatura infantil en el taller. En los siguientes dos puntos se ampliarán estas perspectivas.

4.5.1. Convivencia, contexto y emociones en la primera infancia

Al vincular las actividades del taller con las emociones de los niños, se observaron diferentes estados emocionales como aburrimiento, desinterés e inconformismo, y sus contrarios, entusiasmo, alegría e interés. Así mismo, se observaron cuestiones relacionadas con la vida emocional de los niños que se relacionan con su participación en las actividades con el afecto hacia sus familiares, el interés hacia ciertas cosas o la comprensión que los niños hacen de su mundo.

A propósito de los estados emocionales de los niños, encontramos expresiones de entusiasmo; respecto de estas, vale la pena mencionar varias situaciones presentadas durante la actividad de dibujo y durante la actividad de la cartelera. Estas dos actividades fueron las que más captaron el interés de los niños lo cual se vio reflejado en la atención que prestaron y la forma como participaban. En el audio que se recogió es común encontrar, en relación a la actividad de dibujo, que los niños hacían referencia a cosas, personas, animales, seres de la imaginación y los personajes y momentos de los cuentos leídos, que representaban, de alguna manera, sus afectos, gustos, intereses, entre otros. Un fragmento de audio que nos dice bastante al respecto corresponde al taller 10:

Yo: ¿Y tú qué dibujaste Brandon?

Niño: Eso.

Yo: Y eso qué es

Niño: Eso es un señor

Yo: Un señor. Tú me vas a entregar esto o vas a seguir dibujando (Manifiesta que se lo va a llevar)

Yo: Hay regálame ese dibujo que hoy es el último día, entonces quiero llevarme los dibujos todos, ¿bueno?

Niño (2): Yo le voy a llevar esto a mi mamá

Yo: No, regálenme los dibujos porque yo ya me voy y no vuelvo. Me toca llevarme un recuerdo de los dibujos que ustedes hicieron

Niño (3): Profe ven

Yo: Me vas a entregar el dibujo [no se entiende el audio] ¿Se lo vas a dar a tu mamá?

Niña: Si

Yo: Bueno, está bien

Niño (4): Yo se lo voy a llevar a mi mamá [...]

Yo: A ver qué lindo, eso qué es Paola... ¿Tu mamá? (asiente). Tú me regalas tu dibujo, cierto

Niño (4): No. (Taller 10)

Desde el primer taller fue evidente el interés de los niños por la actividad de dibujo, esto se vio reflejado en cuestiones como el apego por los dibujos que elaboraban y el interés por compartirlos con sus familiares; la atracción por los colores y el tarro donde se guardaban; la participación sin excepción de todos los niños en la actividad; la petición de hojas para hacer más dibujos; la manera como los niños se acercaban a la tallerista para mostrar lo que dibujaban; los temas de los dibujos que referían a personajes fantásticos comunes para la imaginación de los niños (monstruos, princesas), a animales (perros, tigres, lobos), a personas cercanas afectivamente (la, mamá, el papá) y a los personajes, lugares y momentos mencionados en los cuentos leídos en cada taller.



Imagen 31. Algunos de los resultados de la actividad de dibujo de la niña Paola. A continuación, cada uno de los dibujos será mencionado con el título del cuento que se leyó en el taller junto con la respuesta que dio Paola cuando se le preguntó qué dibujó. 1. Hansel y Gretel – “Máma y niños”, 2. El príncipe rana- “Una familia”, 3. La liebre y la tortuga- “Sin título”, 4. El pescador y el genio – “El genio”, 5. Siete de un golpe – “Los papás”, 6. Los tres chivos- “Los papás”.

La imagen 31 recoge la participación en la actividad de dibujo en varios de los talleres de una de las niñas. Lo interesante de sus dibujos es que retrata personas cercanas afectivamente a ella (la mamá, el papá, la familia) y que en el taller en el que se leyó *Hansel y Gretel* fue la única niña que dibujó los personajes del cuento, los cuales representó como una familia. A partir de intervenciones de este tipo se puede ver cómo emergen cuestiones emocionales que los niños expresan por medio del dibujo. Como ya lo mencionamos, los dibujos generalmente refieren a cosas que son afectivamente cercanas para los niños y cuando dibujan refiriendo a personajes, momentos o lugares que aparecen en las narraciones, se puede ver que lo hacen motivados por la empatía, la atracción y el gusto hacia aquello que retratan.



Imagen 32. (Izquierda). Fotografía tomada durante el taller 7, donde se ve a los niños interesados en la actividad de dibujo, participando de manera juiciosa y dedicada.



Imagen 33. Fotografía tomada durante el taller 6 de los niños agrupados en torno a la cartelera para apreciar los dibujos de cerca y para acomodarla porque se cayó de la pared.

Las imágenes 32 y 33 además de mostrarnos el interés que suscitaron las actividades de dibujo y de la cartelera en los niños, revelan algunos estados emocionales que se relacionan con cierto tipo de comportamientos. En lo que tiene que ver con la imagen 33 en la que se ve a los niños interesados por la cartelera (por lo que en ella hay y por procurar que se mantenga en su lugar), se observa la curiosidad y concentración de los niños, que motiva una actitud de cuidado. Tal estado emocional puede ser entendido desde la empatía en varios sentidos, primero, hacia los personajes del cuento que son representados en los dibujos pegados en la cartelera; segundo, empatía en relación con lo que narra el cuento; tercero,

empatía frente al sentido de la actividad que usa los símbolos de “carita feliz” y “carita triste” para motivar la participación de los niños y la representación de cuestiones morales; y empatía como un sentimiento del grupo de niños que les lleva a identificarse entre sí por el interés común en la actividad, lo que hace que actúen de modo similar.

Se presentan, entonces, diferentes maneras de expresarse y comportarse que se relacionan con las emociones. Las emociones en los niños tienen que ver con sus comportamientos, con su cuerpo, con sus estados mentales, con su historia personal, con sus relaciones afectivas, entre otras numerosas cosas. De este modo, las emociones se relacionan con el contexto de los niños frente a cuestiones como la crianza y los hábitos. Una de las respuestas dadas por un niño durante la actividad de viñetas después de la lectura del cuento *Los tres deseos*, cuando se pregunta qué representa uno de los dibujos, nos deja ver algo de la relación entre el contexto y las expresiones de los niños:

Yo: ¿Y acá qué pasó?

Niño: La esposa lo está regañando. (Taller 7)

Lo que se ve es que el modo como el niño describe la escena de un dibujo refiere, de cierto modo, a una escena de hogar o a cierta situación que puede ser habitual en una familia. Esto nos deja que ver que parte de la comprensión que hacen los niños del cuento y las actividades relacionados con él, se vincula con los referentes de su cotidianidad y su contexto. Tal como lo vemos en la intervención de una de las niñas acerca del cuento *El gato y la ratoncita*, en la que dice “Siempre quito los gatos porque tienen pelos”. Una intervención como esta deja ver de manera clara que los niños ponen en relación lo que viven en sus entornos con los contenidos que captan de los cuentos, y que a partir de esta relación son capaces de presentar sus percepciones, como también las ideas que se forman de las narraciones.

Todo esto deja que ver que ciertos comportamientos y expresiones de los niños de la Fundación se relacionan con sus emociones, de un modo que les es propio y les distingue de otros niños. Algunos se relacionan con el juego, con las preguntas que hacen o lo que les causa curiosidad, con el tipo de trato afectuoso que brindan o con la manera cómo responden al taller. Para el caso del juego se puede afirmar que este tiende a ser de carácter físico y dominado por los niños hombres, por lo que tiende a ser agresivo. Esto por varias causas entre las que se pueden referenciar la falta de recurso didácticos materiales y, a modo de

hipótesis, una cultura machista propia del entorno de Soacha, en el cual, como vimos en el capítulo anterior, se encuentran altos índices de violencia contra las mujeres y los niños. En cuanto a la curiosidad de los niños podemos referir la que generan objetos como la cámara, la grabadora e incluso el libro de cuentos, que no son comunes en su entorno, y también la curiosidad acerca de mi presencia y los objetivos del taller con preguntas como “¿Profe usted por qué viene a leernos cuentos?”.

Las relaciones con los niños estaban mediadas por el trato afectuoso por lo que en muchas de las expresiones tanto de los niños como de la tallerista y los otros adultos que les acompañaban este se hacía presente. Encontramos, por ejemplo, que expresiones como “profe” o “la profe de los cuentos”, que usaban tanto los niños como la profesora asistente, son cercanas y afectuosos. También hay emociones que los niños tienen el interés de expresar y otras que se expresan sin una intención de por medio; las primeras suelen estar acompañadas por el uso del lenguaje y las segundas se manifiestan, por ejemplo, en sus expresiones faciales o en su postura corporal. En relación con las primeras, en los datos de la transcripción encontramos una expresión de inconformidad que es interesante y nos habla de los modos de los niños:

Yo: (En una mesa) Niños que está pasando acá, en este dibujo, qué hay en este dibujo

Niño: El ogro y el caballo

Yo: No, los chivos

Niño: Y el sol

Yo: El sol, y ahí está el chivito pasando el puente, ¿Cierto?

Niño (1): Yo no quiero decir nada

Niño: Y apareció el ogro y se iba a comer los...

Yo: Si, muy bien. (Taller 5)

Este diálogo con los niños que se encontraban en una de las mesas durante la actividad de las viñetas, muestra que la participación en las actividades obedece a un interés de tipo emocional. Se puede decir que los niños participan para responder a la actividad y a la autoridad del adulto, que su participación se debe al interés que despierta la actividad en ellos y también que participan en concordancia con lo que sus facultades cognitivas les permiten. Sin embargo, lo que nos muestra la expresión de una de las niñas cuando dice “Yo no quiero decir nada” es un estado de inconformidad, que puede estar exigiendo más atención y cuidado. Además, resulta una expresión que se puede vincular a cierto tipo de actitud que trata de sentar un control sobre la situación y sobre el pensamiento y deseos propios. Otra

observación importante que permite precisar cómo se manifiestan las emociones de los niños a través de sus expresiones lingüísticas, la encontramos en el diario de campo del taller 1:

Mientras se lee el cuento en los rostros de los niños se reflejan emociones. Michelle se pone triste por lo que les ocurre a los niños del cuento mientras están en el bosque. Otras emociones como esta se notan en las partes del cuento que narran acontecimientos trágicos. (Taller 1)

En el texto citado del diario de campo, el cuento al que se hace referencia es *Hansel y Gretel*. Bettelheim, quien fue citado en el marco teórico, dice que este cuento retrata los conflictos que se viven en la infancia frente a los padres por la consecución de autonomía (2002: 169-170). Si bien resulta difícil a partir de la cita del diario de campo ver el problema que refiere Bettelheim, sí es posible señalar que el cuento tiene un efecto sobre las emociones de los niños que resultan observables en sus expresiones. La observación citada nos habla de la vida emocional de una niña, en específico de la afección y empatía que le causan los personajes de un cuento y las situaciones que estos atraviesan en la narración. Este tipo de emociones en los niños se expresan de distintas maneras; para el caso de la niña, la expresión se manifestó en su rostro. Pero los niños a esa edad son capaces de expresar su tristeza también de modo lingüístico; al respecto vale la pena citar un momento del diálogo en la actividad de viñetas del taller en el que se leyó *El gato y la ratoncita*.

Yo: [...] Si ven lo malo que es el gato, se comió toda la olla y se quería comer también a la ratoncita, y aquí la ratoncita está huyendo para meterse en el hueco.

Niña: Profe eso es triste.

Yo: Sí, ese cuento es triste, pero al final todo se pone bien porque la ratoncita huye del gato y no vuelve a confiar en los gatos ¿Cierto? (Taller 9)

Esta expresión de las emociones que se relacionan con lo narrado en el cuento también es expresión de un juicio moral, frente a una situación que se considera es triste porque es injusta con alguien, que para el caso es el personaje de un cuento. Este punto será tratado con mayor atención cuando se vea cómo en la participación de los niños se pueden observar aspectos que se relacionan con el desarrollo del juicio moral. Por el momento, en el siguiente punto veremos aspectos de lo emocional en la primera infancia que se relacionan directamente con la lectura de los cuentos infantiles, en especial en lo tiene que ver con la empatía hacia los personajes y las historias narradas.

4.5.2. La literatura infantil y las emociones en la primera infancia

En esta sección se abordará el tema de las emociones y su relación con la literatura infantil en el marco de los talleres aplicados. Se tendrán en cuenta observaciones que vinculan los cuentos infantiles y su lectura con algunas de las respuestas de los niños. Todo esto será puesto en relación con los planteamientos de los autores trabajados en el marco teórico que hablan sobre la utilidad de la literatura en la formación moral.

Uno de los primeros conceptos a tener en cuenta para abordar el tema de lo emocional es la *empatía*. Como se trató en el marco teórico, la empatía es una de las habilidades emocionales que la literatura permite desarrollar en los lectores, gracias a la posibilidad que brinda de ponerse en la situación del otro mediante la imaginación. Se relaciona con cierto tipo de reconocimiento del otro, como también con la comprensión y el conocimiento de distintas realidades y significados que la literatura plantea (Petit, 2013: 28).

Tanto Petit como Nussbaum muestran que la literatura infantil promueve comportamientos empáticos en los niños a través del reconocimiento de otro. Ese otro es representado en personajes que son mostrados como seres complejos que tienen experiencias, problemas, desafíos, sentimientos, pensamientos, etc. Es de este modo que los niños pueden establecer una conexión emocional empática y comprensiva con los personajes, con la manera como son representados y con las historias en las que aparecen. La imaginación en estos casos resulta una facultad que permite a los niños comprender y reconocer a ese otro que la literatura figura, junto con las historias de las que hace parte.



Imagen 34. (Izquierda). Fotografía tomada durante el taller 8, en la que se ve a algunos niños acercándose a las viñetas con dibujos que servían para reconstruir el cuento leído durante el taller.



Imagen 35. (Derecha). Fotografía tomada durante el taller 10 en la que se muestra a un niño observando con detalle uno de los dibujos.

Las imágenes 34 y 35 muestran una situación, que se presentó en algunos de los talleres, en la que se manifiesta la curiosidad de los niños por los personajes y las situaciones por las que atraviesan en la narración. En estas fotografías se observa a algunos niños acercándose a las viñetas cuando fueron puestas en la pared. En el taller 8 señalo: “Algunos niños toman las viñetas o hacen preguntas acerca de los dibujos” (Taller 8). Esto muestra el interés por lo que los dibujos retratan y puede verse como un comportamiento reflexivo y empático, en la medida que los niños tratan de hacer una comprensión acerca de los personajes y el papel que cumplen dentro de la narración. Tras el interés de los niños por las viñetas, mirándolas con detalles y haciendo preguntas acerca de ellas, se encuentran unos procesos que se relacionan con el desarrollo moral. Así, en el análisis hecho a las fotografías del taller 10, respecto de la imagen 35 se señaló lo siguiente:

Niños interesados en los dibujos presentes en las viñetas; los observan con cuidado [...] también hacen preguntas acerca de los dibujos. A mi parecer los niños no solo les interesan los dibujos por lo llamativos que puedan ser para ellos estéticamente, sino que también tienen un interés en ellos en relación con la comprensión de la narración. Esto por las preguntas que hacen y por la atención con que los miran, que lleva a pensar que hay algún proceso mental involucrado que tiene que ver con la asociación que hacen los niños entre los dibujos y la historia. (Taller 10)

Otro tipo de respuesta empática que se encontró fue la preferencia hacia ciertos personajes, debido al carácter con que son presentados, el rol que cumplen o en relación con elementos que tienen que ver con su fisionomía. Aquí tenemos algunas respuestas particularmente ilustrativas, como las presentadas frente a personajes con fisionomía cómica como los de los cuentos *El hombrecito de pan de jengibre* y *Siete de un golpe*. En el primer cuento figura una galleta con forma humana que tiene una serie de malos comportamientos y, por ello, termina siendo tragado por una zorra; como veremos adelante, los niños mostraron compasión por el hombrecito de pan de jengibre al juzgar negativamente el comportamiento de la zorra y al no determinar con claridad si su comportamiento (el del hombrecito) era bueno o malo, a pesar de que el cuento habla reiterativamente de las malas acciones del personaje. Por su parte, el sastrecillo valiente (personaje de *Siete de un golpe*) fue un personaje que por su aspecto generó cierta empatía que se vio reflejada en la identificación que hicieron de él como “un caballero”, que viene a ser alguien que además de vestir bien se comporta de forma adecuada. La empatía por este personaje se relaciona con el hecho de que refiere a un personaje que se vale de hazañas de dudosa moral para lograr unos fines que se

relacionan con el bien; esto expresa una visión compleja del comportamiento del personaje que busca despertar comprensión y empatía para aceptar su modo de proceder. También se encontraron respuestas empáticas en las reacciones que generaron personajes con carácter malvado como el caso del ogro de *Los tres chivos* que, como se mencionó antes, provocó en los niños reacciones de compasión por la suerte que corrió al ser arrojado al río.



Imagen 36. Algunos resultados de la actividad de dibujo de varios talleres en los que los niños dibujaron algunos de los personajes del cuento que se leyó. A continuación, cada dibujo será mencionado con el título del cuento que se leyó en el taller junto con la respuesta que dieron a los niños cuando se les preguntó que dibujaron: 1. El hombrecito de pan de jengibre – “Perro” (La zorra del cuento), 2. El pescador y el genio – “El genio”, 3. El príncipe rana – “Los del cuento”, 4. El pescador y el genio – “El genio”, 5. Los tres deseos – “Pescador”, 6. Los duendes y el zapatero – “Duende”.

La imagen 36 muestra algunos resultados de la actividad de dibujo en los que los niños representaron los personajes del cuento que se leyó. Estos dibujos pueden ser vistos como un tipo de respuesta emocional frente a los personajes de los cuentos que puede entenderse desde la empatía, en el sentido de que son representaciones que tienen que ver con el reconocimiento del otro que aparece en los cuentos, por medio del dibujo que, como hemos visto, es un medio de expresión del que los niños se valen para hablar de sus preferencias, de aquello que en su memoria permanece o de lo que impacta su imaginación.

En este sentido, la empatía se puede entender tanto desde lo emocional, en relación con la expresión de un interés especial por ciertos personajes, como desde la imaginación, ya que los niños figuran a ese otro que aparece en los cuentos y buscan representarlo.



Imagen 37. Resultados de la actividad de dibujo en los que los niños refieren temáticas que no se relacionan con el cuento leído en el taller. Cada dibujo tiene por título la respuesta que dio el niño cuando se le preguntó qué dibujó: 1. “Muñequito”, 2. “Pulpo”, 3. “Princesa”, 4. “Muñeco de nieve”, 5. Abuelito, 6. “Payaso”.

A diferencia de estos resultados, encontramos otros dibujos en los que los niños no referencian nada de lo que aparece en el cuento y sus dibujos son personas, objetos, personajes o lugares por los que sienten algún tipo de inclinación o aficción. Los dibujos de la imagen 37 nos permiten ver que los niños usan el dibujo como un medio de expresión que les permite plasmar aquello que les interesa o las cosas por las que se sienten afectados. Esto sin duda tiene que ver con la vida emocional de los niños y con la manera como expresan sus emociones.

Dibujar sirve a los niños para conectarse con sus emociones, con sus recuerdos y con la comprensión que hacen del mundo. De los resultados tomados se puede evidenciar que se

dieron distintos tipos de progreso en cada niño y que los cambios presentados en los dibujos que realizaron a lo largo de los diez talleres, así como en lo que decían sobre ellos, se relacionan con la adquisición de ciertas habilidades o con avances de distinto orden. Es posible hacer una comparación entre los resultados de la actividad de dibujo de los primeros talleres con los talleres que siguieron para ver cómo estos progresos se presentaron; para ello resulta útil referir una de las anotaciones consignadas en el diario de campo del primer taller que da cuenta de la situación inicial. Lo interesante es ver cómo la condición que se describe fue cambiando en los siguientes talleres.

En las primeras actividades de dibujo se ve que muy pocos niños lograron dibujar algo del cuento. Otros dibujos son rayones propios de la edad y otros refieren a imágenes que impactan a los niños como monstruos, dinosaurios, tigres y otros similares.

En general se puede ver que hay problemas para que los niños capten el contenido del cuento y para que puedan hablar en torno a él o expresen en sus dibujos algo relacionado con él. (Taller 1)

Los resultados de la actividad de dibujo que se describen difieren de los obtenidos en los talleres posteriores. Se puede afirmar que se evidenciaron ciertos progresos en los niños que podemos relacionar con la empatía y la imaginación, ya que a medida que los talleres transcurrían los niños se interesaban más por retratar, cada vez con mayor claridad, personajes, lugares y cosas de las narraciones. Con cada uno de los niños con los que se trabajó se puede ver cómo esto se presentó tomando algunos de sus dibujos bajo el orden cronológico en que fueron hechos.



Imagen 38. Algunos resultados de la actividad de dibujo Daniela. Cada dibujo será mencionado con el título del cuento que se leyó en el taller junto con la respuesta que dio Daniela cuando se le preguntó qué dibujó. 1. El pescador y el genio – “yo”, 2. Los tres chivos- “yo”, 3. Siete de un golpe– “yo”, 4. El gato y la ratoncita – “el gato”.

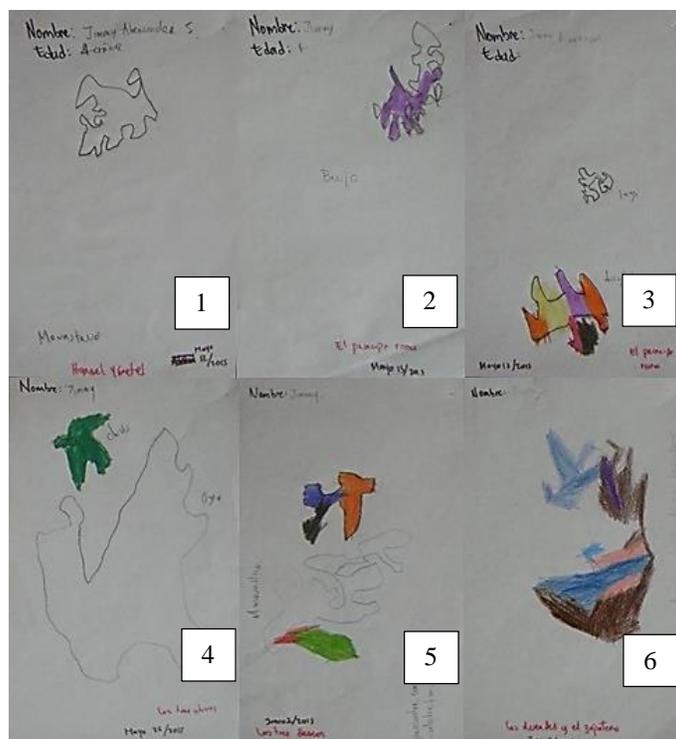


Imagen 39. Algunos de los resultados de la actividad de dibujo del niño Jimmy. A continuación, cada uno de los dibujos será mencionado con el título del cuento que se leyó en el taller junto con la respuesta que dio Jimmy cuando se le preguntó que dibujó. 1. Hansel y Gretel – “Monstruo”, 2. EL príncipe rana – “Brujo”, 3. El príncipe rana – “Lago y dragón”, 4. Los tres chivos – “Chivos y ogro”, 5. Los tres deseos – “Monstruos” y “Pescador con salchicha”, 6. Los duendes y el zapatero – “Duendes durmiendo y se despertaron y se fueron”

Con estos dos ejemplos vemos que a medida que los talleres se fueron realizando hubo algunos cambios en el modo de dibujar de los niños. Para el primer caso (Imagen 38), se observa que la niña pasó de elaborar dibujos que referían a ella misma (“yo”) a elaborar dibujos que referían a personajes del cuento (“el gato” del cuento *El gato y la ratoncita*). Al respecto se puede decir que la niña usa el dibujo como un medio de representación de ella misma que puede relacionarse con la construcción de identidad. El dibujo sirve a la niña para expresar algo que quiere decir de sí misma y que debido a su escaso desarrollo del lenguaje no puede expresar con palabras. Ya que después representa al gato del cuento, puede conjeturarse que la niña logra ir más allá del interés por ella misma, interesándose por un personaje que de alguna manera mereció su atención.

Para el segundo caso (Imagen 39), se ve otro tipo de progreso en el que el niño pasa de realizar dibujos que referían a cuestiones diferentes a los cuentos a realizar dibujos que referían a personajes e imágenes de éstos, y en los dos últimos dibujos el niño construye

cierto tipo de narrativa frente a sus dibujos que se relaciona con el cuento leído. Así, el dibujo número 6 tiene una anotación que consigna la respuesta que dio el niño cuando se le preguntó acerca de su dibujo: “Duendes durmiendo y se despertaron y se fueron”. En esta respuesta el niño expresa una situación imaginada, que demuestra cierta empatía hacia lo narrado que potencia la imaginación y creatividad. Dibujar acá es un medio que permite al niño expresarse frente a algo que sucede en su imaginación y con sus emociones y que se vincula con el modo como el niño recibió y asimiló la lectura del cuento. Lo que vemos con estos ejemplos es que la lectura de cuentos infantiles genera progresos emocionales y cognitivos en los niños que se pueden evidenciar y examinar en la forma cómo se expresan por medio del dibujo. El dibujo, se puede afirmar, sirve para indagar sobre estos progresos ya que los niños lo acogen como una actividad placentera que les permite expresarse libremente, por lo que se conectan con sus emociones y con lo que ocurre en ellos a nivel cognitivo.

El comportamiento empático que la lectura de cuentos infantiles promueve se relaciona, en varios casos, con el reconocimiento de los personajes de las narraciones. Uno de estos casos tiene que ver con la identificación de los personajes del cuento con personas reales. Un ejemplo de esto lo encontramos en el desarrollo del taller 6, cuando los niños hablan de los gigantes del cuento *Siete de un golpe* como si fueran niños.

Yo: ¿Quién es este? [...]

Niños: El sastrecillo valiente

Niños: En carita feliz

Yo: Y por qué en carita feliz

Niño: Porque se portó bien

Niño: Porque se portó juicioso

Yo: Porque se portó bien y cumplió la misión que le dejó el rey

Niño: A los niños les pegó con una roca

Yo: Entonces lo ponemos en carita feliz

Niño: Yo sí quiero ponerlo en carita feliz. (Taller 6)

Cuando uno de los niños dice “a los niños les pego con una roca” está refiriendo la parte del cuento en que el sastrecillo valiente lanza a los gigantes una roca para que estos discutan entre sí y de esta manera cumplir con la misión que le dio el rey de matar a los gigantes. En primera medida se puede decir que la identificación de los gigantes con niños, además de estar mediada por el contenido del cuento, también lo está por las ilustraciones del libro, las viñetas con dibujos usadas para reconstruir el cuento a los niños y el dibujo de los gigantes usado para la actividad de la cartelera. Como veíamos en el marco teórico las

ilustraciones sirven a los niños para inferir información, a partir de unas imágenes que hablan de situaciones complejas que de alguna manera se relacionan con el mundo que viven.

En lo relativo al contenido del cuento, si tenemos en cuenta el análisis que hace Bettelheim de este cuento, que fue referenciado en el marco teórico, lo que se encuentra es que este habla al niño de algo que pasa en su mundo interior. Si bien matar es un acto que en el mundo real se relaciona con un comportamiento moralmente malo, dentro del cuento se plantea una fantasía con gigantes en la que matar resulta un hecho loable, en la medida que los gigantes representan el mal, simbolizan el miedo del rey, y de las personas que gobiernan y también el del sastrecillo. Como plantea Bettelheim este cuento muestra al niño que no hay miedo, por grande que sea, que no se puede vencer.

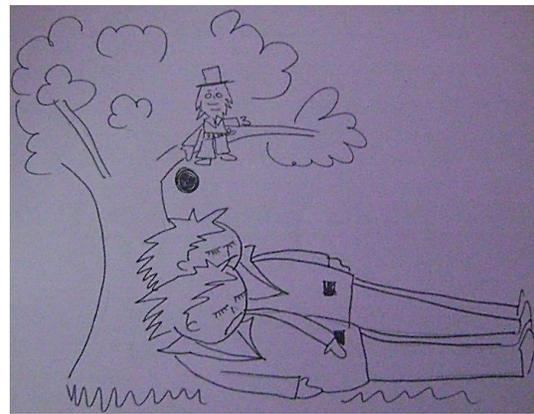


Imagen 40. (Izquierda arriba). Dibujo de los gigantes del cuento Siete de un golpe, usado para la actividad de la cartelera.

Imagen 41. (Derecha arriba). Viñeta con dibujo de momento de la narración Siete de un golpe, usada para reconstruir el cuento a los niños.

Imagen 42. (Centro abajo). Ilustración del libro de cuentos usado que retrata a los dos gigantes del cuento Siete de un golpe.

La identificación de los gigantes del cuento con unos niños muestra de qué manera se hace comprensión de la lectura y cómo se generan procesos emocionales frente a ella, que puede que se relacionen con la imaginación o con otras facultades mentales que permiten establecer este tipo de relaciones de identidad. Que un niño diga que fueron golpeados los niños en vez de los gigantes, puede interpretarse de variadas maneras; puede, por una parte, verse como una respuesta empática que permite a los niños identificarse con los personajes o puede verse como una manera en que los niños hacen comprensión de lo narrado, ya que figurando niños se establece una relación con su realidad y con ellos mismos. Pero también es posible que los niños al observar las ilustraciones del libro o las viñetas identificaran niños en ellas en vez de gigantes.

Otra observación similar a esta la encontramos en algunos dibujos en los que los personajes de los cuentos, siendo animales o personajes fantásticos, son dibujados como si fueran personas. Encontramos, a este respecto, dibujos como el siguiente:



Imagen 43. Resultado actividad de dibujo de una niña para el taller en el que se leyó *Los tres chivos*. La respuesta que dio al preguntársele que era su dibujo fue “Tres niños”.

La imagen 43 muestra tres figuras que el niño refiere como “tres niños”; sin embargo, puede decirse que el dibujo está ilustrando a los personajes del cuento que para el caso son tres chivos (del cuento *Los tres chivos*). Ahora bien, como ya se refirió, en la actividad de dibujo muchos niños elaboraban dibujos en los que se expresaban libremente y dibujaban cosas que no tenían que ver con el cuento, a pesar de la indicación que se les dio de dibujar

algo del cuento. Sin embargo, la mayor parte de los resultados obtenidos de esta actividad muestra que los niños respondieron a la tarea de dibujar algo relacionado con el cuento. Un resultado como el que muestra la imagen 43 permite deducir que, en algún sentido, con este dibujo el niño estaba refiriendo el contenido del cuento; algo que puede ser entendido de forma similar cómo se entendió la intervención del niño, que mencionamos antes, identifica a los tres gigantes del cuento *Siete de un golpe* con tres niños

El que los niños refieran a los personajes fantásticos de los cuentos como niños tiene que ver con la manera como identifican y reconocen a estos personajes; pero también puede pensarse que los niños se identifican con los personajes, es decir, que de alguna manera se reflejan en ellos, bien puede ser por los comportamientos con los que son presentados, las historias en las que se les involucran o alguna otra cuestión. Tanto el reconocimiento que identifica a los personajes como niños, como el identificarse o reflejarse en los personajes del cuento tienen que ver con procesos empáticos que se desarrollan a partir de la lectura de cuentos infantiles. Un tipo de empatía que, además, permite a los niños reconocerse y observarse a sí mismos en lo que se podría entender con Mead y otros autores como un proceso de construcción de la individualidad y de la personalidad moral. Proceso que tiene que ver con las emociones en la infancia, pero también con el desarrollo de habilidades cognitivas como el raciocinio y el juicio.

4.6. Participación, atención y discusión en la base del desarrollo del juicio moral.

El desarrollo de la capacidad de juicio es uno de los elementos más importantes en la formación moral. La manera como el juicio moral se presenta en la primera infancia no es clara ya que los niños en esta edad no lo han desarrollado plenamente y sólo aparecen señales débiles de él. En el desarrollo de los talleres se trató de ver cómo este juicio moral era construido y promovido por medio de las actividades realizadas y cómo estas se relacionaban con los cuentos infantiles. Para poder abordar el juicio moral desde el trabajo de campo que se realizó, fue necesario determinar que éste se observaría en relación con las expresiones verbales de los niños, sobre todo aquellas que de alguna manera referían a nociones sobre el bien y el mal.

Las expresiones verbales de los niños pueden verse como una evidencia del juicio moral, que se relaciona con la comprensión de las narraciones y la interpelación frente a los

problemas morales que en éstas se plantean. Sin embargo, el juicio moral no puede independizarse de las emociones y el comportamiento, ya que en varios sentidos la expresión del juicio es complementaria o está condicionada por lo que los niños sienten o el modo como se comportan.

Lo que vemos es que emociones como la empatía se relacionan con el desarrollo del juicio moral. Como veíamos, los niños con los que se trabajó manifestaban empatía hacia ciertos personajes, sin importar que estos fueran caracterizados como malos, desobedientes, caprichosos, entre otros. Esta empatía se relaciona con la capacidad de comprender los motivos tras las acciones de los personajes; por ejemplo, comprender que el ogro del cuento *Los tres chivos* actuaba con maldad porque tenía hambre. También puede verse como un tipo de solidaridad de los niños frente al castigo de los personajes por sus malas acciones; tal como la que despertó el ogro al ser castigado y que se expresó en los niños con alocuciones como “pobrecito”. Otro ejemplo de empatía que no repara en el tipo de comportamiento del personaje lo podemos ver con el cuento *El hombrecito de pan de jengibre*. En varios pasajes extraídos del audio se puede observar que los niños son capaces de identificar el mal comportamiento de este personaje, pero ello no es motivo suficiente para que el personaje deje de agradarles.

Yo: [...] Y aquí qué está pasando.

Niño: Está corriendo la familia.

Yo: Todos están corriendo detrás de quién.

Niño: De la galleta.

Niño: Del hombrecito.

Yo: Del hombrecito. Todos quieren atrapar al hombrecito.

Niño: Porque se portó mal.

Yo: Porque se escapó. Miren acá están todos corriendo detrás del hombrecito.

Niño: Yo quiero ver. (Taller 10)

Los niños, como se puede ver en este diálogo, identifican el mal comportamiento del hombrecito en el cuento. Sin embargo, más adelante en la actividad de la cartelera, les cuesta identificar este mal comportamiento y dudan en cuál de los dos lados de la cartelera (el de la carita feliz o el de la carita triste) debe ir el dibujo que presenta el personaje del hombrecito de pan de jengibre.

Yo: [...] ¿Y la zorra dónde?

Niños: En carita triste (Consenso)

Yo: Sí, por mala

Niño: Se comió a la galleta

Yo: Sí, muy mala. Dijo que iba lo iba ayudar y no lo ayudo, se lo comió

Yo: ¿Y el hombrecito?
Niño: En carita feliz
Niño: En carita triste
Niño: En carita triste
Niño: Se comió la galleta
Yo: ¿Y por qué en carita triste el hombrecito?
Niño: No, en carita feliz, (se corrige), en carita triste.
Niño: Porque se comió la galleta en el [no se entiende el audio]
Yo: se acuerdan que el hombrecito se portó mal, se escapó y no quería que lo atraparan; en vez de quedarse y hacerle caso a la abuelita.
Niño: Y que se lo mordió.
Yo: Y por eso se los comió la zorra, entonces va en carita triste. Se portó muy mal.
Niños: En carita triste... carita triste... carita triste (consenso). (Taller 10)¹⁴

Una situación como esta nos lleva a pensar que el modo como el niño juzga tiene que ver, en parte, con sus emociones, por lo que éstas determinan la comprensión que hace de su mundo. Así, un personaje que despierta la empatía de los niños porque les resulta gracioso y, en cierto sentido, frágil y vulnerable, logra disolver un juicio negativo acerca de su comportamiento. Debido a que la capacidad deliberativa del niño no está completamente formada, son las emociones las que determinan el modo como el niño accede y comprende, entre otras cosas, las narraciones infantiles. El rol de la literatura infantil, para nuestro caso, puede entenderse desde el planteamiento de Nussbaum quien dice que este tipo de textos son una de las principales herramientas de formación moral, capaces de promover sentimientos como la simpatía o la compasión, lo cual permite un reconocimiento adecuado del otro en su complejidad¹⁵.

La actividad de la cartelera se planeó para que los niños participaran, teniendo en cuenta consideraciones sobre el bien y el mal que eran tratadas en los cuentos, juzgando el comportamiento de los personajes. Se trataba de que comprendieran estas consideraciones y expresaran el modo como se vinculaban con los personajes de los cuentos u otros elementos

¹⁴ Lo que acá puede verse como una inducción de las respuestas de los niños debe entenderse en relación con el nivel del desarrollo del lenguaje y de comprensión de los niños que es bastante insuficiente para que los participen o formen opiniones sin que haya una orientación o forma de inducción. También debe entenderse en relación con las dinámicas dadas en cada actividad para fomentar la participación de los niños y hacer las narraciones comprensibles.

¹⁵ No hay que descartar que los textos literarios pueden llevar en ocasiones a un reconocimiento inadecuado del otro. Al respecto cabe recordar la mención hecha en el marco teórico a Taxel en lo referente a la crítica que este autor hace al contenido de algunos textos literarios dirigidos a niños en los que se pueden detectar estereotipos de caracteres que se vinculan con la exclusión y el racismo.

presentes en ellos. Lo que se pudo ver es que los niños no tomaban fácilmente la decisión de ubicar a los personajes en carita feliz o triste; las opiniones de los niños diferían entre sí, no eran claras, se confundían, cambiaban o no aparecían. Se puede afirmar que muchas de sus opiniones eran guiadas por la empatía, la cual sirvió a los niños para identificar el papel de ciertos personajes, sin embargo, esta no fue suficiente para juzgar a todos los personajes.

El anterior diálogo nos muestra que el comportamiento inadecuado de la zorra es fácilmente reconocido y rápidamente el grupo de niños afirma que debe ser ubicada en carita triste. Sin embargo, en lo que refiere a la ubicación del dibujo del hombrecito de pan de jengibre, se presentan algunas dificultades frente a la decisión de ubicar al personaje. Por un lado, los niños no deciden en consenso, algunos piensan que debe ir en carita feliz y otros que debe ir en carita triste; por ello es necesario recordarles la narración y darles algunas explicaciones acerca del comportamiento del personaje. Por otro lado, cuando los niños captan que este personaje debe ir en carita triste porque se portó mal, se confunden y hacen mención al mal comportamiento de la zorra diciendo “porque se comió la galleta” o “y que se lo mordió”.

Finalmente, el hombrecito de pan de jengibre es ubicado en carita triste, esto a pesar de que en el cuento aparece como protagonista y de que es figurado de manera graciosa y fantástica para despertar la empatía de los niños. Esto se debió, finalmente, a las constantes explicaciones acerca del mal comportamiento del personaje que fueron dadas, en gran parte, usando la expresión “porque se portó mal”, lo que lo hacía más comprensible a los niños. También se debió a lo que puede verse como un asomo de discusión con los niños y la tallerista quien buscaba formar un juicio más claro que permitiera tomar una decisión acerca de la ubicación del personaje en la cartelera. En el diario de campo, esto aparece referenciado así:

[...] El “hombrecito de pan de jengibre” es ubicado en carita triste, cosa que sucedió pocas veces con los protagonistas de los cuentos, que generalmente generaban empatía en los niños. En este caso como en otros presentados anteriormente, la decisión de ubicar al personaje en carita triste fue tomada por medio de un tipo de discusión, dada en términos especiales por las condiciones de habla de los niños. Hubo varias intervenciones de la tallerista (yo) que buscaban moldear el juicio de los niños dando razones adecuadas, relacionadas con el tema del comportamiento moral.

Esta historia en que se refiere un personaje que genera empatía por su figura y por su rol protagónico en el cuento, logra que en los niños se generen cierto tipo de inquietudes que los llevan a la reflexión. La narración, de este modo, hace planteamientos que pueden ser vistos desde el enfoque moral, ya que habla del mal comportamiento de un personaje y el destino trágico que le sigue a causa de este mal comportamiento. Sin duda, la intención del cuento al plantear una sucesión de hechos que va desde la tierna creación de una graciosa galleta con forma de hombre por una tierna anciana, hasta el desenlace trágico de esta galleta, es moralizante; busca generar cierta comprensión en el niño, usando recursos fantásticos, de un problema moral, relacionado con un comportamiento que puede ser visto como inadecuado por ser en extremo caprichoso, desobediente, egoísta e ingrato. Este tipo de comportamientos, de distintas maneras, son comunes en los niños en la primera infancia. Como veíamos anteriormente el “mal comportamiento” en los niños es una cuestión con la que hay que tratar en los procesos de formación, debido a que los niños en esta edad no tienen plena capacidad para controlarse.

Esta manera de plantear a los niños una cuestión moral, tiene que ver con el estado de desarrollo en el que se encuentran. Como ya lo habíamos mencionado, la razón y el juicio de los niños en la primera infancia no se encuentran completamente desarrollados, por lo que es necesario recurrir a elementos que favorezcan en esta etapa la comprensión de los planteamientos morales. Estos elementos se relacionan principalmente con la imaginación y las emociones, las cuales son parte del mundo interno de los niños y de la manera como se relacionan con su entorno.

Para hacer comprender las cuestiones morales a los niños, como nos los plantea Bettelheim, es necesario recurrir a elementos que motiven su imaginación y emociones, como ocurre con los cuentos infantiles. De tal forma que se llega al entendimiento del niño, a través de una articulación entre las emociones, la imaginación y el desarrollo de la facultad de juzgar. Una manera de entender esto es viendo como a través de los cuentos el niño hace reflexiones que son apoyadas por las razones que los cuentos ofrecen; al respecto podemos citar un diálogo dado en el taller que se leyó *El gato y la ratoncita*:

Niño: Oiga profe el gato es malo

Yo: Sí, el gato es malo, hay que respetar los platos, la comida del otro. (Taller 9).

Esta cita muestra que los niños son capaces de construir juicios adecuados acerca de los personajes, basándose en el modo como en las narraciones se describen las acciones de éstos. Ahora, la aclaración posterior a la intervención del niño dada por la tallerista deja ver que la comprensión de los niños debe ser guiada, que hay que exponer a los niños los diferentes matices de los asuntos morales. De este modo, el ejercicio de lectura o escucha de la narración refuerza la comprensión y promueve el juicio moral.

Transmitir un cuento a los niños no se reduce al ejercicio de la llana lectura, sino que involucra al adulto como mediador entre la narración y los niños. Esta mediación es necesaria sobre todo cuando se trata de niños de primera infancia que requieren de orientación en el reconocimiento y la comprensión de las narraciones (Colomer, 2005: 73). Ya que esta cuestión aparece como esencial en el trabajo de lectura con niños, las observaciones que la apoyan son numerosas y variadas; en este sentido, encontramos intervenciones como la siguiente:

Yo: (Lectura del cuento) [...] “A la mañana siguiente los tres chivos desayunaron su rico pasto mientras el ogro los acechaba desde debajo del puente, en espera de su oportunidad de desayunar”¹⁶ (Interrupción y Comentario) El ogro también tenía hambre, el ogro también quería comerse a los chivos. (Continúa lectura del cuento). (Taller 5)

En este aparte del taller 5, en el que se trabajaba el cuento *Los tres chivos*, la lectura es interrumpida para dar a los niños una explicación acerca del comportamiento del ogro. Allí se presenta al ogro como alguien que tiene las mismas necesidades de los personajes principales del cuento (los tres chivos). Este carácter vulnerable, tanto de los chivos como del ogro, es un elemento que pretende despertar empatía no solo por los personajes protagonistas, sino también por el que es figurado como malvado. Con el comentario que se hizo en la interrupción de la lectura del cuento se pretendía destacar este elemento de la narración al tiempo que se trataba de manejar la atención de los niños en la lectura, en un intento de orientar tanto la empatía como el juicio de los niños. Elementos como estos buscan llevar a los niños a comprender las acciones de los personajes superando las nociones básicas sobre el bien y la maldad.

¹⁶ Esta transcripción del audio corresponde con uno de los momentos de la lectura del cuento *Los tres chivos* del libro usado en los talleres: *100 cuento clásicos*, p. 97.

En el contenido de un cuento infantil, como por ejemplo el de *Los tres chivos*, se presenta una descripción de situaciones complejas que requieren ser comprendidas y reflexionadas no solo en clave cognitiva sino también emocional. Si bien es común ver en los cuentos infantiles planteamientos claros acerca del bien y el mal, que son figurados por medio de personajes y situaciones fantásticas, tales planteamientos son expuestos de manera compleja, involucrando elementos que ayudan a construir escenarios de ficción con los que se plantean problemas morales. Como lo veíamos en el marco teórico con Bettelheim, tales construcciones fantásticas permiten a los niños figurar situaciones que se relacionan, en varios sentidos, con la realidad que viven y es de este modo que llegan a comprender, por medio de su imaginación, cuestiones que no pueden comprenderse solo con el uso de la razón (2002: 37).

Para entender la manera como en los talleres aparece lo que plantea Bettelheim, es necesario observar en los cuentos aquellos elementos que por medio de la fantasía nos hablan de problemas que tienen que ver con la realidad de los niños, sobre todo en lo que concierne con su mundo moral. Este ejercicio se hizo, en parte, en el marco teórico usando algunos de los ejemplos que emplea Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* y también, a través del análisis de algunos de los cuentos usados en los talleres realizados como *Siete de un golpe*.

En las expresiones de los niños y de quien se dirige a ellos como tallerista, se evidencia la manera como se comprenden cuestiones morales como el bien y el mal, el carácter, las decisiones, entre otros. Se trata de situaciones de los cuentos que, claramente irreales, generan en los niños un tipo de comprensión moral. Tal es el caso del cuento *El príncipe rana*, en el que aparece una rana que habla con una joven y le presta ayuda; como el siguiente diálogo nos lo muestra, los niños son capaces de aceptar estas facultades humanas en la rana y ven el trasfondo moral de la situación que presenta el cuento.

Yo: A ver quién me dice qué le pasó a la princesa cuando estaba en el bosque

Niño: Se le cayó una pelota dorada

Yo: Muy bien, y cómo la recuperó, ¿Quién la ayudó?

Niños: La rana

Yo: Y qué le dijo la rana a la princesa; qué condición le puso para darle la pelota

Niña: Gracias

Yo: Que le daba la pelota si hacía que

Niña: Ella la encontraba

Yo: Si la princesa llevaba la rana al palacio y le daba comida y la dejaba dormir en la misma habitación. Todo eso, ¿No se acuerdan? Y la princesa le dijo que sí pero

no cumplió su promesa. Entonces la rana llegó al palacio, y el papá de la princesa la regaña por no querer cumplir la promesa, y la obligó a que hiciera todo lo que había prometido a la rana. Y al final la rana... ¿Qué pasa con la rana al final? ... ¿Ustedes escucharon? ¿En qué se convierte la rana? ... ¿No escucharon en que se convirtió la rana? ... ¿Alguien escuchó en que se convirtió la rana?

Niña: En sapo

Yo: No, en un príncipe y se casó con la princesa.

Niños: Sí, sí... sí señora

En este diálogo se puede ver que los niños atribuyen a la rana la intención de ayudar a la princesa a encontrar la pelota, y con algunas explicaciones reconocen que la rana se convirtió en humano. Además de eso, se puede ver que los niños ven en estos hechos cuestiones morales como la ayuda y el agradecimiento. Si bien les cuesta un poco reconocer la importancia de cumplir las promesas, es posible que tras las explicaciones dadas por la tallerista los niños reconozcan que la rana se convirtió en príncipe debido a que la princesa cumplió la promesa y por ello dicen “Sí, sí... sí señora” con seguridad.

Retomando el ejemplo del taller en el que se leyó *Los tres chivos*, es posible referir otros momentos, extraídos del audio, en los que en el diálogo con los niños y en las expresiones usadas aparecen aspectos de la formación del juicio moral, que vienen de la orientación de la tallerista y de la participación de los niños. En la actividad de reconstrucción a través de viñetas con dibujos, se presentaron varios momentos que nos exponen con mayor claridad el punto que nos interesa.

Yo: [...] ¿Qué se acuerdan del cuento? ¿Qué estaba pasando? ¿Esto qué es? (Muestro viñeta).

Niño: El río.

Yo: Muy bien, y este quién es... el chivito pequeño. ¿Y este quién es?... el monstruo, el ogro.

Niño: Y cuando, cuando, cuando lo echaron... y lo van al río, y...

Yo: Sí, el chivito quería pasar el puente y el ogro no lo dejaba, ¿Sí lo ven? [...]

Yo: (En otra mesa) Niños qué está pasando en este dibujo. ¿Qué hay en este dibujo?

Niño: El ogro y el caballo.

Yo: No, los chivos.

Niño: Y el sol.

Yo: El sol, y ahí está el chivito pasando el puente, cierto.

Niño: Yo no quería decir nada.

Niño: Y apareció el ogro y se iba a comer a los...

Yo: Sí, muy bien [...]

Niño: Botaron este, cuando iba a pasando.

Niño: La otra quería pasar.

Yo: Sí, muy bien, listo. (Dirigiéndome a todos) Bueno, entonces ya, ya sabemos, aquí está pasando el chivito pequeño por el puente y el ogro lo asustó diciendo que se lo

iba a comer. Esto es lo que pasa ahí, cierto. [...] (Otra viñeta) Por aquí niños que está pasando en este dibujo.

Niño: El chivo.

Yo: El chivo grande, ¿y este quién es?

Niño: El malo.

Yo: ¿Y qué le está haciendo el chivo grande al malo, al monstruo?.

Niño: Lo está empujando al río.

Yo: Sí, lo está empujando al río, muy bien. (Taller 5)

Este extracto de audio del taller 5 deja ver el proceso de construcción del juicio moral que hemos mencionado. Los niños construyen un juicio acerca del comportamiento del ogro, basándose en los comportamientos que se describen en el cuento y que son representados en los dibujos de las viñetas. Este diálogo nos muestra la manera cómo los niños construyen su juicio con la orientación que la tallerista hace por medio del uso de imágenes, preguntas, explicaciones y correcciones.

Los niños se sienten atraídos por las viñetas, lo cual sirve para promover su participación y comprensión sobre los dibujos como algo más que trazos que figuran cosas, lugares y personas; lo que se intenta es que identifiquen ciertos problemas o situaciones complejas que se refirieron en la lectura del cuento. En un principio los niños describieron las viñetas basándose en las figuras que reconocen en ellas; así, nombran el río, los chivos, el sol, el puente, o ven la figura de un caballo en vez de la de un chivo. Luego, gracias a las preguntas y las explicaciones, empiezan a comprender que los dibujos describen situaciones y que estas refieren a problemas de índole moral. Es así como hablan del momento en el que el chivo grande empuja al ogro al río o de que el ogro se quería comer los chivos. De este modo, los niños reconocen que el ogro es figurado con carácter maligno en el cuento y lo llaman “el malo”.

La construcción del juicio de los niños durante el taller se dio como un proceso orientado en el que la comprensión, la reflexión y la capacidad de figurar situaciones jugaron un rol principal. Por su parte, las viñetas cumplieron un rol complementario, ya que sirvieron para ejercitar la memoria de los niños, para que reconociesen situaciones y para que realizaran juicios gracias a la discusión.

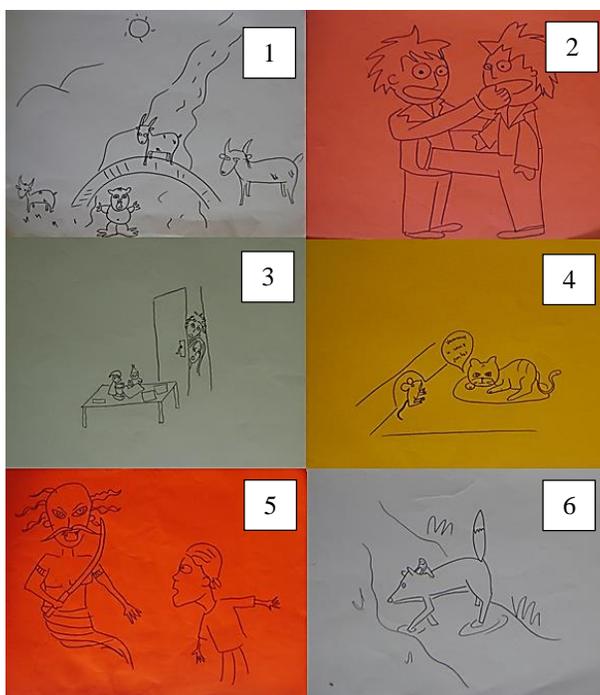


Imagen 44. Algunas de las viñetas usadas en los talleres para reconstruir a los niños los cuentos con dibujos. En cada taller se usaban entre 4 y 8 viñetas que referían a diferentes momentos del cuento leído. 1. Los tres chivos, 2. Siete de un golpe, 3. Los duendes y el zapatero, 4. El gato y la ratoncita, 5. El pescador y el genio, 6. El hombrecito de pan de jengibre.

Las viñetas de la imagen 44 son algunas de las usadas en seis de los talleres que se realizaron; cada una de estas pertenece a un grupo de entre 4 y 8 viñetas que referían a diferentes momentos de los cuentos y que servían para reconstruirlos. Dado que las viñetas motivaron una comprensión emocional de la narración y el juicio, se puede afirmar que, en cierto sentido, la participación de los niños involucraba elementos emocionales gracias a la empatía despertada por los personajes y las historias retratadas. A continuación, un ejemplo que deja ver estos procesos de comprensión y formación del juicio moral, tomado de un diálogo durante la actividad de viñetas en el taller que se leyó *El gato y la ratoncita*:

Yo: ¿Y aquí que pasó?

Niña: La ratoncita quitó la olla

Yo: ¿Y se dio cuenta de qué?

Niño: El gato se comió toda la mantequilla

Yo: Muy bien, de que la olla estaba vacía porque el gato se comió toda la manteca.

¿Cierto? – ¿Y aquí qué paso?

Niño: El gato se quería comer la rata

Yo: Sí, muy bien, si ven lo malo que es el gato, se comió toda la olla y se quería comer también la ratoncita, y aquí la ratoncita huyendo para meterse en el hueco.

(Taller 9)

La actividad de la cartelera generó progresos en el comportamiento de los niños y propició formas de comprensión que se vinculan con el desarrollo de habilidades cognitivas. En la fotografía que sigue (Imagen 45), tomada al finalizar la actividad de la cartelera, se pueden apreciar distintos comportamientos; mientras que los niños, a los que refiere el pie de la imagen, están junto a la cartelera están calmados y se ven en actitud reflexiva, hay otros que se ven desordenados y juguetones. Esta actividad procuró cierto tipo de actitud reflexiva que se ven desordenados y juguetones. Esta actividad procuró cierto tipo de actitud reflexiva que, como hemos visto, es fundamental en el desarrollo moral en la infancia; además, se puede inferir que esta actitud reflexiva requiere de un tipo especial de comportamiento que se desvincula del desordenado que presentan los niños que están en la parte de delante de la foto.



Imagen 45. Fotografía tomada durante el taller 1. En el fondo se ven varios niños observando con cuidado los dibujos de la cartelera.

Lo que encontramos, finalmente, frente a la actividad de la cartelera es que mostró a los niños que la lectura de cuentos infantiles se relaciona con asuntos de carácter moral. Si bien los niños en primera infancia no tienen la capacidad para determinar cuándo se está tratando de un asunto moral, sí están inmersos en diferentes procesos y formas de relación en los que estos asuntos están presentes. La actividad de la cartelera resulta una forma de mostrar a los niños cómo los asuntos que tratan las narraciones y aquellos de su mundo que se pueden vincular con las narraciones, se entienden a partir de nociones como las de bien y el mal, adecuado e inadecuado o elogiable y reprochable que son de carácter moral.



Imagen 46. Resultados de la actividad de la cartelera para los diez talleres realizados. 1. Hansel y Gretel, 2. El príncipe rana, 3. La liebre y la tortuga, 4. El pescador y el genio, 5. Los tres chivos, 6. Siete de un golpe, 7. Los tres deseos, 8. Los duendes y el zapatero, 9. El gato y la ratoncita, 10. El hombre de pan de jengibre..

Para cerrar esta sección, es necesario reiterar que los niños se desenvuelven en su mundo y se constituyen desde sus emociones y por ello su moral debe entenderse,

principalmente, desde lo emocional y afectivo. Así, la formación en los niños, sobre todo en lo que tiene que ver con lo moral, debe ser acorde a su estado de desarrollo y estos aspectos de lo afectivo y lo emocional, por lo que debe emplear herramientas adecuadas como lo son los cuentos infantiles. Si bien es difícil en una intervención de dos meses, como la que se hizo, determinar con exactitud cambios en los niños que hablen de progresos formativos en lo moral, lo emocional, lo cognitivo, el comportamiento, a partir del uso de literatura infantil, sí es posible referir distintos procesos y dinámicas presentadas en el contexto del trabajo con literatura que nos hablen de la construcción de lo moral en la infancia, como también del papel que juega la literatura infantil en ello.

Conclusiones

La hipótesis que guio este trabajo de investigación es que la lectura de literatura infantil cumple funciones formativas que contribuyen al desarrollo moral en la primera infancia, en niveles que abarcan lo cognitivo, emocional, comportamental y relacional. Esta hipótesis guio todo el proceso de investigación y fue analizada en la construcción teórica y metodológica, en el trabajo de campo, en el análisis de los datos y en la redacción de los resultados. Estas fases del trabajo permitieron desarrollar un problema complejo que se trató de clarificar haciendo uso de categorías que refieren al tema de la moral en los niños.

Desde el trabajo teórico se extrajeron como categorías principales para el análisis de lo moral en la infancia: *comportamientos, emociones y juicios*. Tras el trabajo de campo y el análisis de los datos surgieron nuevas categorías que se ligaron con las iniciales, para finalmente tener como categorías generales: *comportamientos, relaciones, expresión de emociones, manejo de grupo, cuidado, espacios y recursos físicos, didáctica, y lenguaje*. Estas sirvieron para estructurar los resultados y las conclusiones que acá se presentan.

Teniendo en cuenta la estructura bajo la cual se analizaron los resultados, las primeras conclusiones que se pueden referir son las relacionadas con el contexto de los niños con los que se trabajó. Al respecto, una de las conclusiones importantes es que la agrupación de estos niños de primera infancia, es decir, su vinculación a la *Fundación Semilla y Fruto*, obedece a causas comunes que se relacionan con las características socio económico de las familias y el entorno al que pertenecen. Estas características dejan ver una serie de necesidades que requieren ser atendidas, siendo la *Fundación Semilla y Fruto* una institución que participa en esta atención a partir de los servicios que ofrece y la misión que la sustenta.

Lo que vemos es que en las familias de los niños se presentan dificultades frente a su cuidado por razones económicas y de manejo del tiempo de los padres. La *Fundación Semilla y Fruto* se constituye en torno a estas necesidades para apoyar a los padres en la atención, alimentación y formación de los niños. De este modo, sobre la base del cuidado de los niños se organiza la Fundación y también se construye una realidad cotidiana que comprende ciertas dinámicas y formas de relación en las que participan los adultos encargados de los niños, como también los menores.

El *cuidado*, en este marco, es un concepto fundamental que nos ayuda a entender gran parte de las dinámicas y las relaciones que se dan al interior de la Fundación. Como se planteó en este trabajo el *cuidado* puede entenderse como un tipo de relación moral, basada en una preocupación por el otro y en formas de relación afectiva. Es a partir del cuidado que se atienden las necesidades de los niños, ligadas a las características de desarrollo de su edad, todo esto a través del ofrecimiento de espacios, recursos y el servicio de atención. Este tipo de relaciones de *cuidado* que son propias del trato y la cercanía con niños, hemos visto, pueden ser entendidas (de modo general) como morales y también como condicionadas por el contexto, en la medida en que son propiciadas desde la labor de una institución con fines sociales.

Lo moral en la primera infancia, desde el trabajo de observación realizado y teniendo en cuenta la exploración teórica que se hizo, debe ser comprendido de un modo especial. Esta es un tipo de moral que difiere de la del adulto en la medida que no se guía por principios racionales sino por las experiencias emocionales de los niños. La conducta de estos, así como la manera cómo entienden el mundo, están determinadas por el modo cómo ellos perciben y reaccionan emocionalmente a su entorno.

Es desde esta perspectiva que el trabajo de observación realizado debe comprenderse. Las distintas actividades diseñadas para el taller con literatura infantil permitieron una recolección de datos que se trató de entender desde la perspectiva de la moral en la infancia. A partir de una observación mediada por el uso de literatura infantil se pudo ver, de modo general, que tanto la lectura de cuentos como las actividades realizadas en torno a esta lectura propician dinámicas que determinan el comportamiento, expresiones y estados emocionales en los niños. Estos, como las observaciones nos lo mostraron, se vinculan con el contenido de los cuentos y con el tipo de actividades realizadas. De modo que para las cuatro actividades planeadas y desarrolladas (lectura de cuento, reconstrucción y preguntas – usando viñetas, actividad de dibujo y actividad de la cartelera), se observaron diferentes estados emocionales (aburrimiento, inconformismo, entusiasmo, alegría, entre otros) como también diferencias en el interés por participar y diferentes formas de comportarse que se vinculan con el “buen comportamiento” y el “mal comportamiento”. Estas, categorías se analizaron teniendo en cuenta los propósitos del taller y algunas cuestiones formativas que fueron explicitadas en el

trabajo. Así mismo, se observaron cuestiones relacionadas con la vida emocional de los niños que se vinculan con su mundo afectivo (la mención a familiares, el interés específico hacia ciertas cosas, el llanto y las quejas, entre otros).

El modo como se entiende la conducta en la infancia es complejo; sin embargo, dentro del trabajo de análisis que se hizo resulta reiterativo y de importancia el que la conducta de los niños se observara como adecuada o inadecuada, de ahí que en los resultados se presentaran los conceptos de “mal comportamiento” y “ser juiciosos”. Una de las principales observaciones al respecto es que el desarrollo de los talleres dependía, en gran medida, del modo cómo estos tipos de conducta se presentaban. Esto llevaba a que por parte de la tallerista y profesora asistente hubiera un esfuerzo importante por guiar o controlar la conducta de los niños. Esto llevó a observar que los adultos deben intervenir la conducta de los niños para que se desarrolle de acuerdo a lo esperado dentro de un contexto como el de un espacio de cuidado y formación, recurriendo a diferentes estrategias que se relacionan con la formación, el ejercicio de la autoridad y el cuidado. Así, el rol del adulto puede entenderse como el de un orientador, alguien que guía a los niños en su desarrollo moral: proceso que se enmarca dentro de la socialización infantil.

En lo que tiene que ver con el “buen comportamiento”, lo que se observó es que se relaciona con cuestiones como la atención, la escucha y la participación. La importancia de estos comportamientos no sólo se vinculan con el adecuado desarrollo del taller, sino también con la referencia significativa al problema de investigación. Es posible determinar este “buen comportamiento” como una expresión o evidencia de aprendizaje moral. El que los niños asumieran conductas adecuadas se relaciona con que los niños conducen su carácter de un modo moralmente conforme con una situación como la de los talleres que requiere de escuchar al otro, respetar a los que quieren escuchar y participar, colaborar para un buen ambiente grupal y aceptar las dinámicas planteadas. Se trata de un proceso complejo que requiere no sólo de la disposición de los niños, sino también de la intervención en su conducta así como del planteamiento de unas dinámicas de trabajo adecuadas. En relación con este último punto, resulta provechoso referenciar las actividades planificadas para los talleres.

Para la actividad de lectura tenemos como cuestión importante que el comportamiento de los niños afín con la atención y la escucha, variaba en relación con aspectos como la

actividad en la que se encontraban antes de iniciar el taller, el modo en que eran organizados, el interés que despertaba el cuento por cuestiones como los personajes, la trama o la extensión de los cuentos, las interrupciones durante la lectura, la presencia de otras personas, entre otros. Siendo la lectura en voz alta un tipo de actividad que requiere de la atención y la escucha de los niños, para primera infancia resulta difícil mantener estos comportamientos mientras se lee porque los niños tienden a dispersarse con facilidad, no son hábiles para escuchar, por causas como su escaso desarrollo del lenguaje, y además porque gustan del juego y el movimiento.

Frente a este tipo de inconvenientes el uso de las ilustraciones de los libros o el manejo del tono de la voz son recursos que tratan de mantener la atención y la escucha. En relación con las ilustraciones, se observó en los talleres que despertaban un gran interés en los niños; estas los llevaban a hacer conjeturas acerca de los pasajes del cuento que no comprendían desde lo que escuchaban; al mirarlas opinaban acerca de ellas y hacían preguntas que les permitían comprender el contenido de los cuentos. Al respecto, es necesario ver que las ilustraciones pueden verse como activadores de las emociones de los niños, por motivos ligados a la estética que les caracteriza. Este efecto sobre las emociones permite formas de comprensión y de expresión que se ligan con el desarrollo moral frente a cuestiones como el reconocimiento del otro y el interés por entender los problemas que le conciernen, también en lo relativo al desarrollo del juicio que se origina en estas formas de comprensión y expresión.

Siguiendo con las actividades planificadas para los talleres, vemos con la actividad de reconstrucción y preguntas que el apoyo en viñetas con dibujos desde el cuarto taller, apareció como un estímulo para la participación y el interés de los niños. Al captar el interés por medio de estos dibujos, el comportamiento disperso disminuye y los niños hacen preguntas y participan. De este modo el esfuerzo para que los niños respondan las preguntas relacionadas con el cuento leído es menor, los llamados de atención disminuyen y los niños se expresan de modo espontáneo.

De las intervenciones de los niños en esta actividad salieron datos que dejaron ver cuestiones importantes como la manera en que los niños relacionan lo que aparece en los cuentos (animales, lugares, roles de los personajes, etc.) con seres y objetos de su entorno o

la información que les llega por distintos medios. Las viñetas, además, sirvieron para que los niños hicieran representación de los problemas morales que los cuentos plantean gracias a que las acciones de los cuentos fueron retratadas y presentadas como una sucesión de hechos. Las preguntas y aportes de los niños dejaron ver cierto tipo de reflexión en torno a estos problemas, como también cierta actitud empática hacia los personajes y lo que les acontece en las narraciones.

Para la actividad de dibujo, principalmente, podemos señalar que sirvió para recoger los distintos tipos de representaciones que hacen los niños, tanto en relación con los cuentos como con otros asuntos de su vida familiar, sus gustos e inclinaciones, entre otros. Mediante los dibujos que los niños elaboraron y las explicaciones que daban acerca de ellos se pudo ver, por ejemplo, qué personajes, lugares y momentos de la narración les generaban más interés. Además, se vio que los dibujos de los niños se relacionaban con sus estados emocionales; a través de los dibujos, los niños expresaron las emociones que les despertaban las narraciones y que podían estar relacionadas con sus afectos familiares (ejemplo, dibujos de la mamá o el papá), o con aquellas cosas que son de su interés (ejemplo, dibujos de animales y cosas) o el modo como se sienten con respecto a sí mismos (dibujos de ellos mismos).

La actividad de la cartelera, por su parte, se concibió para obtener datos acerca de la construcción del juicio moral; de ahí que se pensará en relación con la capacidad de los niños de juzgar usando los símbolos de “carita feliz” y “carita triste”, los que les resultaban familiares en tanto que su uso es frecuente en contextos escolares de primera infancia. Tras la lectura del cuento, la actividad de las viñetas y la del dibujo, se trató de dar cuenta de la comprensión que hicieron los niños de las narraciones en lo relativo a cuestiones morales, proponiéndoles que ubicaran los personajes de los cuentos en alguna de las dos partes de la cartelera. Los resultados que esta actividad arrojó mostraron que el juicio de los niños se construye, en gran parte, desde sus emociones; esto frente a cuestiones como la empatía e interés hacia los personajes, la gracia que les procuran éstos o la preocupación por las situaciones que tienen que atravesar.

La capacidad de comprender las acciones de los personajes en los cuentos de manera moral, se puede afirmar, se relaciona con las experiencias de los niños, pero también con la

capacidad que tienen de imaginar situaciones y valorarlas desde esta capacidad. Lo que se vio con algunos autores en el marco teórico y se observó en el trabajo de campo, es que los cuentos infantiles poseen unos elementos especiales que estimulan la comprensión de los niños a través de recursos fantásticos. Esto se ve reforzado por las ilustraciones de los libros, la manera como se lee el cuento a los niños y las actividades complementarias a la lectura.

Una actividad como la de la cartelera trata de guiar la comprensión de los niños respecto de asuntos morales que se relacionan con los sucesos de las narraciones y las acciones de los personajes que aparecen en ellas. Las intervenciones de los niños dejaron ver ciertos rudimentos de formación del juicio, expresados en el interés por participar y en lo que opinaban acerca de la ubicación de los personajes en la cartelera. Sin embargo, como se mostró en los resultados, fue necesario guiar la opinión y la participación de los niños por cuestiones como la falta de claridad sobre las acciones de los personajes a juzgar, el hecho de que no recordaban muy bien la narración o se dejaban guiar por la gracia o interés especial que despertaban ciertos personajes. Frente a esto último lo que se encontró, por ejemplo, es que personajes como el hombrecito de pan de jengibre o la princesa del cuento *El príncipe rana* generaban cierto tipo de empatía por lo que los niños los ubicaban en carita feliz, a pesar de que en las narraciones fuera reiterativo que sus acciones no eran correctas.

Este tipo de cuestiones nos muestran que a través de los cuentos infantiles el niño logra procesos de reflexión moral que se apoyan tanto en los elementos de los cuentos, como en las dinámicas que se generan en los diferentes procesos de lectura que los adultos lideran. El niño con ayuda de la literatura infantil y de la mediación de los adultos llega a tener una comprensión de cuestiones morales como el bien y el mal, el carácter, la toma de decisiones, la virtud, entre otros.

La literatura infantil, entonces, es un facilitador en los procesos de formación moral que juega con las determinaciones contextuales del entorno de los niños. Esto quiere decir que, si bien el contexto condiciona estos procesos frente a cuestiones como los mecanismos de formación, los estímulos para el desarrollo del comportamiento moral e incluso la forma de entender lo que es moral, herramientas como la literatura infantil rompen, en cierto sentido, con estos condicionamientos, aportando elementos y generando dinámicas para la formación que le son propias, pero que se adecuan de modos distintos a los diferentes

contextos. Esto se hace evidente en la manera como los niños reciben los procesos de lectura y la manera como se comportan y expresan frente a ellos.

Finalmente, lo que este trabajo nos permitió ver es que se dan distintos modos de apropiación de la literatura y en específico de la literatura infantil; que dinámicas como la de los talleres que se plantearon son una manera de poner en contacto a los niños con este tipo de literatura, para de esta manera propiciar diferentes procesos que tienen que ver con lo formativo, tanto en lo moral como en otros ámbitos como el del desarrollo del lenguaje. Sin embargo, es necesario reconocer que deben darse iniciativas que propicien el encuentro de los niños con la literatura. Esto sobre todo en relación con contextos determinados por la pobreza, el aislamiento, la falta de educación y la desatención de necesidades.

Bibliografía

- Alcaldía de Soacha – Cundinamarca. (2016- 2017a). *Nuestro municipio. Turismo*. Recuperado de: [http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/sitios_visitar.shtml#Reservas naturales](http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/sitios_visitar.shtml#Reservas_naturales)
- Alcaldía de Soacha – Cundinamarca. (2016- 2017b). *Soacha le informa. Noticias. San Martín y La Cristalina también se unen a los barrios legalizados de Soacha*. Recuperado de: <http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/index.shtml?x=1498503>
- Alcaldía municipal de Soacha. (2010). *Plan de atención a la primera infancia – PAI. Informe 2010*. Soacha: Alcaldía de Soacha.
- Alcaldía de Soacha y Programa de las Naciones Unidas [PNUD]. [2009]. *Soacha para vivir mejor. Política pública de asentamientos humanos*. Soacha: Alcaldía de Soacha y PNUD.
- Alvarez, D. y Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: Manual de acción y reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquía, Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Azevedo, F. (1976). *Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos educativos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bonneto, M.J. (2016). El uso de la fotografía en la investigación social. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 6 (11), pp. 71-83.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Carvajal, N. (2012). Nuevas dinámicas urbano-rurales en Bogotá y Soacha. *Eutopía*, 3, pp. 51-56.
- Cupit, G. (1989). Socializing the superheroes. *Australian early childhood resources booklets*, 5, pp. 1-16.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Corporación Humanas - Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género. (2015). Información estadística. Contexto regional. Departamento de Cundinamarca. Municipio de Soacha. *Sigue La 1325*, 17.
- Couceiro, D. *Análisis documental, análisis de contenido y análisis de información: convergencias y divergencias disciplinares. Influencia de las Ciencias Cognitivas*. Facultad de Comunicación. La Habana: Universidad de La Habana.
- Coates, E. y Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International journal of early years education*, 14(3), pp. 221-241.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de lectura*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Chaux, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M. et al. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista interamericana de educación para la democracia*, 1 (2), pp. 124-145.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en cinco años. *Documento de trabajo EGOB*, 5, [edición electrónica]. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Damon, W. (1988). Socialization and individuation, en G, Handel (ed.), *Childhood socialization*, (pp. 3-10). New York: Aldine de Gruyter.
- Departamento Nacional de Estadística [DANE]. (2004). *Así son los hogares en Soacha*. Bogotá: DANE.
- Dorfman, A. (1998). *Para leer el pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*. Mexico: Siglo XXI.
- Dromi, S. y Illouz, E. (2010). Recovering morality: Pragmatic sociology and literary studies. *New literary history*, 41 (3), pp. 351-369.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía: Ensayos y controversias*. Bogotá: ICFES y Universidad Pedagógica Nacional.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Echavarría, C. y Vasco, E. *Las voces de los niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2009.
- Evans, A.; Athenstard, U. y Krueger, J. (2013). The development of truth and altruism during childhood. *Journal of economic psychology*, 36, pp. 82-95.

- Fundación Semilla y Fruto (2015- 2017). Recuperado de: www.semillayfruto.org.co
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gelles, J. y Levine, A. (1997). *Introducción a la Sociología*. México: Mc Graw Hill.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México D.F.: Fondo de Cultura Económico.
- Gilligan, C. (1995). Moral orientation and moral development, en V, Held (ed.), *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Boulder, CO: Westview Press.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, E. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. En: *Empiria. Revista de metodología de las Ciencias Sociales*, 24, pp. 45 – 66.
- Gómez, S. (2013). Sí, me he sentido triste, pero no se lo puedo decir: La reflexividad etnográfica en la investigación sobre emociones de la muerte con niños y niñas de Sumpaz en contexto de (pos) conflicto. En: *Antípoda*, 16, pp. 137-156.
- Grimm, J. y Grimm W. (2001) *Cuentos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Handel, G. (1988). *Childhood socialization*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hoffman, M.L. (1983). *Desarrollo moral y conducta*, en H.R. Schaffer, *El mundo social del niño*, (pp. 13-35). Madrid: Aprendizaje – Visor.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Instituto Distrital de las Artes [IDARTES]. (2015- 2017). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Recuperado de: <http://www.creciendoconkike.com>
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza editorial.
- Kant, I. (2004). *Tratado de pedagogía*. Santiago de Cali: Departamento de filosofía- Universidad del Valle.
- Kahn, P. (1992). Children's obligatory and discretionary moral judgments. *Child development*, 63, pp. 416-430.

- Kohlberg, L. y Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory and practice*, 16 (2), pp. 53-59.
- Kohlberg, L., Power, C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lewis, A. & Davies, O. (2013). Children as researchers: An appreciative inquiry with primary-aged children to improve 'Talking and listening' activities in their class. *Educational and child psychology*, 30 (4), pp. 59-74.
- Lipkin, L. (2008). *Aprender a educar con cuentos*. México D.F.: Paidós.
- Mantecón, A. (2009) ¿Qué es el público? *Revista Poiésis*, 14, pp. 175-215.
- Maturana, H. (1995). Apéndice. El origen de lo humano, en H. Maturana y S. Nisis, *Formación humana y capacitación*, (pp. 95-125). Santiago de Chile: Unicef y Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico*. Bogotá: Circulo de lectura alternativa ltda.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), pp. 123-146.
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Meet, M. (1982). What counts as evidence in theories of children's literature? *Theory into practice*, 21 (4), pp. 284-292.
- Nussbaum, M.C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, (11), 42-80.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M.C. (1998). Morality and emotions [versión electrónica], en E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Version 1.0. London: Routledge.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

- Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 76 (5), pp. 365.
- Noddings, N. (2012). The language of care ethics. *Knowledge Quest. Caring is essential*, 40 (4), pp. 52-56.
- Olarte, A.L. (2013). *Educación Moral y Literatura Infantil: Estudio de la formación moral en la infancia a partir de algunas teorías de los sentimientos morales* (tesis de pregrado). Universidad del Rosario, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/8336>
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2011). *Soacha 2012. Estado de avance de los objetivos de desarrollo del milenio*. [Soacha]: PNUD.
- Rest, J., Turiel, E., y Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgment made by others. *Journal of personality*, 37 (2), pp. 225-253.
- Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Panamericana editorial.
- Riquelme E. y Munita F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 28 (1), pp. 269-277.
- Rueda, R. (1994). *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Bogotá: Editorial Ariel.
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tatar, M. (1999). *The classic fairy tales*. New York: Norton & Company.
- Taxel, J. (1986). Experience in children's fiction: Controversies surrounding award winning books. *Curriculum inquiry*, 6 (3), pp. 245-281.
- Taxel, J. (1988). Children's literature: Ideology and response. *Curriculum inquiry*, 18 (2), pp. 217-229.

- Turner H., Jonathan; Stets, Jan E. Sociological theories of human emotions. *Annu. Rev. Sociol.* 2006. 32, pp. 25–52.
- Van Ausdale, D. & Toe, F. (1996). Using racial and ethnic concepts: The critical case of very young children. *American Sociological Review*, 61 (5), pp. 779-793.
- Vygotski, L.S. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villegas, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Vizcaíno Mílcides. (2008). El rol delincencial: una reflexión desde niños infractores. *Revista Criminalidad*, 50 (2), pp. 15-29.
- Von Sheve, C. & Von Luede, R. (2005). *Emotion and social structures: Towards and interdisciplinary approach*. *Journal for the theory of social behavior*; 35 (3), pp. 303-328.
- Wallwork, E. (1985). Sentiments and structure: A durkheimian critique of Kohlberg's moral theory. *Journal of moral education*, 14 (2), pp. 87-101.

Anexo 1: Tabla de análisis categorial

Comportamiento	Relaciones	Expresión emociones	Manejo grupo	Cuidado	Espacio/ Recursos físicos	Didáctica	Lenguaje
Disciplina/Indisciplina.	Profesora asistente.	Entusiasmo (por actividad, por material didáctico,...).	Control grupo (disciplina y atención).	Atención necesidades (baño, zapatos, llanto, quejas).	Recursos didácticos: colores, cartelera, hojas, libro, viñetas, dibujos, ilustraciones / Socialización, puesta en común.	Recursos didácticos: uso de ilustraciones, viñetas y dibujos / Cartelera.	Desarrollo del lenguaje.
Atención/Falta de atención. Relación con aprendizaje, formación, objetivos del taller.	Tallerista: intervenciones, cuidado, desarrollo plan trabajo (objetivos), expresiones, didáctica, actitud (afectiva, autoritaria), formación.	Afecto (familia, compañeros, tallerista, personajes).	Medidas/ Procesos (disciplina y atención: ignorar mal comportamiento, llamados de atención individuales y grupales,...) (para desarrollo de actividad: instrucciones, interrupciones,...)	Expresión necesidades (baño, zapatos, llanto, quejas)	Organización aula/ organización de los niños en el aula / disposición sillas/ Disposición de las mesas (esquemas de organización) / Televisor.	Resultados taller: Dibujos de los niños. Observaciones: fotografías (resultados cartelera), contexto, momentos, diario de campo, audio. Análisis.	Narración: Relación con ilustraciones (identificación,...), Reconstrucción: Uso de ilustraciones // Diálogo, conversación// Eje actividad. Uso para control comportamiento. Relación entre narración y contexto o personas del contexto.
Agresividad física.	Agresividad física.	Quejas (por comportamiento compañeros).	Uso de actividad (recursos didácticos, desarrollo actividad).	Solicitud material.	Resultados taller: dibujos niños, cartelera.	Desarrollo taller: uso de recursos (socialización, puesta en común; para objetivos taller; para control grupo, participación, interés).	Imaginación, expresiones habla, expresión por medio del dibujo, referencias la narración (fidelidad y falta de fidelidad con narración).

Discusiones (por material,...).	Actitudes morales (virtudes): Amistad/Compañerismo/ Cuidado.	Empatía por personajes, hechos, objetos de la narración.	Organización (por grupos, individual, general).	Frente agresividad física.		Tallerista: Tipos de intervención (modo lúdico, modo autoritario), desarrollo actividades, trato y relaciones con los niños (llamados de atención, motivación, afecto, cuidado). Dialogo (cuestiones morales, otras cuestiones, narración, reconocimiento). Medidas control (comportamiento: agresividad, indisciplina).	Memoria, retención, atención.
Participación y desempeño en actividades. Relación con la narración y los objetivos.	Cuidado.	Emociones relación con cuento Emociones relación con personajes.	Motivación (Individual, grupal) (participación, desempeño,...).	Motivar cuidado espacio, materiales. Petición de cuidado.	Motivar cuidado espacio, materiales. Petición de cuidado.	Uso dialogo y conversación, para el desarrollo cada una de las actividades.	Preguntas _ Respuestas: Niños, tallerista, PA. Falta de respuesta. Tipos de respuesta (corresponde o no, referencias, dificultades refiriendo narración,... Momento de respuestas, ayuda tallerista.

Participación: Voluntaria (espontanea), inducida // Corresponde - No corresponde (narración).	Por género.	Actividad sirve para expresar emociones.	Estímulo - Castigo: Al buen comportamiento, la participación, el desempeño en las actividades. Mal comportamiento (PA y tallerista). Llamados de atención. Expresiones. Uso de material didáctico y desarrollo actividad. Componente emocional.		Entorno: Contexto, Realidad.	ACTIVIDADES: Desarrollo, uso recursos, seguimiento, desempeño, participación. Lectura/Reconstrucción viñetas - Preguntas narración/Dibujo/Ca rtelera.	Desarrollo lenguaje: niveles, dificultades (balbuceo, no se entiende lo que hablan).
						Concepción taller: correlación, imprevistos, esperado e inesperado, cambios y ajustes (causas). - Objetivos - Tiempos - Tipo de actividad - Material – Observaciones.	Expresión de ideas (juicios), participación. Relación con actividades. Relación con objetivos. Expresiones comunes – expresión juicio.
						Actividad como espacio de formación emocional y moral.	Participación y desempeño en actividades. Relación con la narración y los objetivos. Esperada-No esperada. Participación – expresión emociones.
						Concepción: promoción de lectura/ test moral.	Participación: Voluntaria (espontanea), inducida // Corresponde - No corresponde (narración).

						<p>Momentos: Escenario, Circunstancias, Estado, Acciones - actitudes. Relación con concepción taller (actividades).</p>	<p>Dialogo: actividades (acerca dibujos niños, ilustraciones, material gráfico; desarrollo juicio moral (temas morales); esbozo discusión, participación, explicación, relación con cotidianidad, narración. Comprensión. Acerca del material visual. Temas del taller (narración y otros) y no del taller. Cooperación en el diálogo. Reconocimiento (nombre, edad). Dificultades (desarrollo lenguaje, intento comprensión).</p>
							<p>Uso material gráfico para la comprensión, la participación, el desarrollo de las actividades.</p>

Anexo 2: Proyecto talleres de lectura con niños y niñas en Comedor Comunitario

Presentado a: Fundación Semilla y Fruto

Persona a cargo: Alba Lucía Olarte Sánchez. albaluca@gmail.com. Celular: 321....

Vinculo institucional: Estudiante en proceso de grado del pregrado de Sociología - Universidad del Rosario.

Necesidad del proyecto: El proyecto tienen como fin llevar a cabo un trabajo de campo para recoger las observaciones que hacen parte del desarrollo del trabajo de grado de Sociología, en torno al tema de la formación moral en la infancia a través de la lectura.

Periodo de Ejecución: Mayo 11 de 2015 – Junio 12 de 2015.

Justificación del Proyecto:

La formación moral se da en distintas instancias; las herramientas y métodos empleados para formar moralmente a los niños guardan relación con las necesidades de formación que tienen, las características de su comportamiento y las condiciones de aprendizaje en las que se encuentra en las distintas etapas de su crecimiento. Entre las herramientas que son usadas en las distintas instancias en las que se dan los procesos de formación moral, se encuentra la literatura infantil, que puede verse como facilitadora de estos procesos, ya que, como lo sugieren algunos autores, facilita la representación de cuestiones morales, contribuye a la construcción de individualidad, ayuda en la formación del juicio moral y permite la identificación con otros seres humanos.

El trabajo a desarrollar busca realizar, observar y analizar ejercicios de lectura de literatura infantil en grupos de niños para determinar cómo a partir de tales ejercicios los niños logran representar cuestiones morales. Se pretende, entonces, observar en los grupos la participación de los niños, la forma en que se relacionan, el modo como responden a los ejercicios planteados y otros aspectos que surjan de la dinámicas de los grupos de lectura, para relacionarlos con aspectos del desarrollo moral infantil. Este trabajo de observación permitirá determinar las ventajas del uso de la literatura en los procesos pedagógicos relacionados con la formación moral, además, de permitir la observación del modo cómo los ejercicios desarrollados en torno a la literatura infantil generan modos de comprender, reconocer y aceptar cuestiones morales por parte de los niños, y cómo esto se refleja en los comportamientos y expresiones de los niños.

Objetivos:

General: Observar y analizar el modo como la literatura infantil funciona como mediadora en la formación moral de niños de la primera infancia.

Específicos:

- Realizar unos talleres de lectura de literatura infantil con niños de primera infancia que involucren diversas actividades en torno a la literatura.
- Observar la dinámica de los grupos de lectura de literatura infantil y sus características.
- Relacionar las características sociales de los grupos y de los niños con las observaciones del trabajo de campo.

Beneficiarios: Niños de primera infancia provenientes familias de la localidad de Soacha que asisten a comedores comunitarios o fundaciones con responsabilidades similares.

Descripción actividades:

Se realizarán 10 talleres de lectura de literatura infantil basados en técnicas de promoción de lectura en la infancia que irán acompañados de ejercicios de dibujo, juegos, talleres de retención y opinión, entre otros, dirigidos a los niños asistentes para recopilar observaciones que sirvan para abordar el problema del trabajo. Esto para ver el modo como a partir de la lectura de literatura infantil y de otras actividades desarrolladas en torno a ella se generan modos de comprender y reconocer cuestiones morales por parte de los niños.

Para obtener los datos se recopilarán observaciones a través de grabaciones de audio y fotografía, según se permita. Se llevará un diario de campo para consignar algunas de las observaciones. También se caracterizará la población infantil con la que se realizarán los talleres, según variables como las condiciones socio – económicas o las características del grupo familiar, para vincular el contexto de los niños con los datos obtenidos.

Actividad	Mayo	Junio
Presentación proyecto a institución.	4	
Elaboración de instrumentos.	Del 4 al 8	
Inicio de talleres con niños.		11
Trabajo de campo - Realización de talleres con niños y registro de observaciones.	11, 14, 19, 22, 25, 28	2, 6, 9, 12

Anexo 3: Diseño de talleres de lectura para primera infancia

Talleres lectura – Cuentos infantiles

Lugar: Fundación Semilla y Fruto

A cargo de: ALBA LUCÍA OLARTE SÁNCHEZ. Sociología- Universidad del Rosario.

Objetivos: Cada taller (10 talleres) pretende acercar a los niños a la lectura de cuentos infantiles, por medio de la lectura mediada y algunas actividades complementarias que buscan observar el comportamiento y expresiones de los niños.

Edad: Primera infancia. 3 a 5 años

Materiales: Libro cuentos ilustrado. Colores y crayones. Hojas para dibujar. Cartelera para actividad.

Actividades:

- Lectura del cuento y observación de las ilustraciones del cuento.
- Preguntas acerca del cuento. – Actividad de viñetas con dibujos acerca sobre el contenido de las narraciones (Estas viñetas se introdujeron desde el cuarto taller)
- Actividad de cartelera con los símbolos de “carita feliz” y “carita triste” en la que se deben ubicar los dibujos de los personajes y otras elementos de los cuentos.
- Plasmar en hojas uno o varios dibujos que refieran al cuento (personajes, lugares, acciones). Se le preguntará a los niños acerca de lo que buscaban representar con los dibujos.¹⁷

Tiempo: 45 minutos

Desarrollo de la actividad:

- Presentación del libro de cuento y del cuento a trabajar.
- Lectura del cuento y socialización de las ilustraciones.
- Preguntas acerca del cuento. Participación oral de los niños. Actividad viñetas.
- Actividad de dibujo.
- Actividad de cartelera.

¹⁷ Esta actividad en un principio se planeó llevar a cabo después de las preguntas acerca del cuento. Desde el tercer taller se dejó para el final porque era difícil reorganizar a los niños para la siguiente actividad.

Anexo 4: Certificación de la Fundación Semilla y Fruto de autorización de los padres para uso fotografías de los niños con que se hizo el trabajo de observación



Soacha, 26 de Septiembre de 2017

CERTIFICACION

La **Fundación Semilla y Fruto**, a través de su representante legal el señor **Juan Carlos Rodríguez Díaz** con cedula de ciudadanía. No 3.214.260 de Úbala-Cund. **CERTIFICA**; Que la señora **ALBA LUCIA OLARTE SÁNCHEZ** identificada con cedula de ciudadanía No. 52.485.555 de Bogota, en el año 2015 realizo un trabajo de campo "talleres de cuentos infantiles para los niños vinculados al Programa Primera Infancia" apoyado con material fotográfico de los niños beneficiarios, según previa autorización y consentimiento firmado por los acudientes una vez se realiza el proceso de inscripción, para la divulgación, promoción o publicidad de dichas imágenes en beneficio de los diferentes programas.

La presente se expide a los veintiséis (26) días del mes de septiembre de 2017.

Con sentimiento de gratitud y aprecio.

Cordialmente,

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ DÍAZ
C.C. 3.214.260 de Ubalá –Cund.
Representante Legal



Oficina: Cra. 2 D No. 5 - 60 - Santa Isabel El Altico - Soacha - Tels: 726 61 55 - 722 97 09
Sede: Calle 5 No. 3A - 36 Este - La Cristalina

info@semillayfruto.org.co - www.semillayfruto.org.co