

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del arte: el desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil en primaria

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Educación presentado por:

Juan Omar Nolasco Paniagua

Asesor

Lita Giannina Bustamante Oliva

Lima, 2020

RESUMEN

Este artículo es un estado del arte que aborda el proceso de desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil en la educación primaria. La investigación tiene como objetivo dar a conocer, a los interesados en el tema, los aportes de diversos autores sobre la relación entre el uso de la literatura infantil como impulsor del desarrollo de la reflexión ética de los estudiantes. En cuanto a la ruta metodológica, el horizonte temporal de los recursos analizados corresponde a los últimos treinta años; siendo los principales medios, fuentes académicas de repositorios de universidades, artículos académicos y de investigación como tesis, trabajos para la obtención de grados, revistas de literatura y pedagogía. En ese sentido, la estructura del trabajo se compone de dos núcleos temáticos y cinco subtemas en total. El primero, referido a la literatura infantil y la formación moral en la infancia, con subtemas como la literatura y el lector infantil como público; la formación moral en la infancia y el discurso moralizante de la literatura infantil. El segundo, concebido como literatura infantil y el desarrollo de la reflexión ética en la educación primaria; siendo los subtemas, la caracterización de la literatura infantil como impulsores de la reflexión ética y la estructura narrativa como estructura de la reflexión ética. Por último, como reflexiones finales, se ha observado que existe una mayor tendencia, en el ámbito internacional, por investigar la relación entre la literatura infantil y el proceso de reflexión ética; mientras que, en el ámbito nacional peruano, existe un escaso apego por la investigación en torno a este tema; constituyéndose como un hito importante para el desarrollo de futuras investigaciones.

Palabras claves: literatura infantil - reflexión ética - razonamiento moral - formación en valores - educación primaria

ABSTRACT

This article is a state-of-the-art approach to the process of developing ethical reflection from children's literature in primary education. The aim of the research is to present to those interested in the subject, the contributions of various authors on the relationship between the use of children's literature as a driver of the development of ethical reflection of students. As for the methodological route, the time horizon of the resources analyzed corresponds to the last thirty years; being the main media, academic sources of university repositories, academic and research articles as thesis, works for obtaining degrees, literature and pedagogy magazines. In this sense, the structure of the work is composed of two thematic nuclei and five sub-themes in total. The first one, referred to children's literature and moral formation in childhood, with sub-themes such as literature and the children's reader as a public moral formation in childhood and the moralizing discourse of children's literature. The second one, conceived as children's literature and the development of ethical reflection in primary education; being the subtopics, the characterization of children's literature as the promoters of ethical reflection and the narrative structure as the structure of ethical reflection. Finally, as final reflections, it has been observed that there is a greater tendency, in the international sphere, to investigate the relationship between children's literature and the process of ethical reflection; while in the Peruvian national sphere, there is little attachment to research on this topic; constituting an important milestone for the development of future research.

Key words: children's literature - ethical reflection - moral reasoning - values formation - primary education

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	5
ESTADO DEL ARTE SOBRE EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN ÉTICA DESDE LA LITERATURA INFANTIL EN PRIMARIA	7
1.LA LITERATURA INFANTIL Y LA FORMACIÓN MORAL EN LA INFANCIA	7
1.1 LA LITERATURA Y EL LECTOR INFANTIL COMO PÚBLICO	7
1.1.1 La literatura infantil	7
Evolución del concepto	8
Funciones de la literatura infantil.....	9
1.1.2 Lector infantil	10
Cómo influye la LI en el LE	10
1.2 LA FORMACIÓN MORAL EN LA INFANCIA	11
1.2.1 Perspectivas de la formación moral en la infancia	11
Desde la perspectiva de la razón	12
Desde la perspectiva emocional	13
Proceso de sociabilización	15
1.2.2 Otras formas de llamar la formación moral	16
Formación en valores	16
Formación de la conciencia ética	17
1.3 EL DISCURSO MORALIZANTE DE LA LITERATURA INFANTIL	17
1.3.1 El discurso moralizante de los valores	18
1.3.2 El discurso moralizante de la representación del mundo	17
1.3.3 El discurso moralizante del comportamiento	18
2. LA LITERATURA INFANTIL Y EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	21
2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL COMO PROPICIADORA DE LA REFLEXIÓN ÉTICA	21
2.1.1 Primera caracterización: los valores	23
2.1.2 Segunda caracterización: las problemáticas morales	24
2.1.3 Tercera caracterización: imágenes del mundo	25
2.2 ESTRUCTURA NARRATIVA COMO ESTRUCTURA DE REFLEXIÓN ÉTICA	25

2.2.1 Fase 1: el lector infantil como público y centro de la estructuración narrativa	25
2.2.2 Fase 2: enfoque de reflexión ética en la estructura narrativa	26
2.2.3 Fase 3: procesos esenciales en la estructuración narrativa para la reflexión ética	28
2.2.4 Fase 4: La literatura infantil como recurso material esencial	30
REFLEXIONES FINALES	32
REFERENCIAS	33
ANEXO	35



INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un estado del arte que aborda el análisis de los aportes teóricos de diversos autores sobre el proceso de desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil en la educación primaria. La idea de investigar sobre la literatura infantil y la reflexión ética surge ante el interés y preocupación de observar cómo se evita dialogar sobre problemáticas morales con los y las estudiantes o no se les enseña a realizar una interpretación profunda, crítica y reflexiva de los acontecimientos en el mundo o la construcción de valores. Así pues, este interés se vincula a una de las capacidades del área de Personal Social, la cual propone que los estudiantes reflexionen y argumenten éticamente en el medio en que interactúan a fin de construir su identidad personal, colectiva y convivir democráticamente con otros.

Cabe resaltar que la literatura infantil es un recurso fundamental en el proceso de enseñanza en los espacios formales y no formales de aprendizaje. Esto debido a que contribuye desde múltiples funciones a la formación de los niños y las niñas. No obstante, en este estado del arte si bien se recoge, en un inicio, las múltiples funciones de la literatura infantil; se profundiza sobre aquella función que permite el desarrollo de la reflexión ética y la exposición del lector infantil a dilemas morales, representación de mundos posibles, vicisitudes humanas, cuestiones sociales, etc.

Este estado del arte pretende aportar sustento teórico que permita reflexionar sobre el proceso de construcción y evolución de los textos para niños en general y, sobre todo, aquella literatura que representa mundos realistas o fantásticos que impacta, interpela y conecta con el mundo extratextual del lector para dar sentido a aquello en lo que decide confiar, profesar y llevar a cabo (Díaz 2005). Por tanto, este trabajo documental pertenece a la línea de investigación de Currículo y Didáctica. El cual responde a la necesidad de procurar la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje; contribuyendo, de esta manera, a promover la calidad educativa en los diversos niveles de educación básica en nuestro país (Departamento de Educación PUCP).

En la misma línea, la pregunta problema que guio todo el proceso de investigación fue ¿cuáles son los aportes teóricos sobre el proceso de desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil en la educación primaria, que han sido trabajados en las últimas tres décadas? A fin de responder a esta pregunta, se planteó

el siguiente objetivo general: analizar los aportes de diversos autores sobre el proceso de desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil en la educación primaria en los últimos treinta años. Mientras que los objetivos específicos fueron; por un lado, comprender la relación entre la literatura infantil y la formación moral que se desarrolla en la infancia; por el otro, explicar el desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil en la educación primaria.

Es importante reconocer que la investigación representa una primera aproximación del tema con fines educativos; es decir, es un primer acercamiento bibliográfico para conocer la situación del desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil en Iberoamérica durante los últimos treinta años. Por lo tanto, al tratarse de un primer estado del arte, representa un alcance limitado y eminentemente aporta en la formación de quien realiza este estudio.

En cuanto a la ruta metodológica, los principales espacios de búsqueda de información fueron repositorios de universidades como la PUCP, Del Rosario de Colombia, De Murcia, De Alicante, entre otras; constituyendo las fuentes, artículos académicos, tesis y trabajos para la obtención de grados de las tres últimas décadas; también se revisaron revistas de literatura, pedagogía, investigaciones académicas en revistas electrónicas como Redalyc y Dialnet; además de base de datos como Google Académico y ESBCO. Se tomó en cuenta la procedencia de países de Iberoamérica, predominando países como España, EE.UU., Colombia, Argentina, Chile, etc.

Por último, como reflexiones finales, se ha observado que existe una mayor disposición, en el ámbito internacional, por investigar la relación entre la literatura infantil y el proceso de reflexión ética; mientras que, en el ámbito nacional peruano, existe un escaso interés por la investigación en torno a este tema; constituyéndose como un hito importante para el desarrollo de futuras investigaciones al incorporar tendencias como la formación moral en la infancia desde la razón y la emoción.

ESTADO DEL ARTE: EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN ÉTICA DESDE LA LITERATURA INFANTIL EN PRIMARIA

Este trabajo es un estado del arte acerca de la reflexión ética en educación primaria desde el punto de vista de la literatura infantil. La información que se expone está organizada en dos secciones. La primera trata el tema de la literatura infantil y la formación moral en la infancia; la segunda, acerca de la literatura infantil y el desarrollo de la reflexión ética en la educación primaria. En las siguientes líneas, pasaremos a desarrollar la sección.

1. LA LITERATURA INFANTIL Y LA FORMACIÓN MORAL EN LA INFANCIA

En esta primera parte, se expondrán tres grandes temas; los cuales son: la literatura y el lector infantil como público, la formación moral en la infancia y el discurso moralizante de la literatura infantil. En cada uno de estos apartados, se busca explicar de manera general ideas fuerza sobre la literatura infantil y cómo se forma la moral en la infancia; todo ello, a partir de los aportes de diversos autores. Por último, se presentará una breve reflexión personal sobre los temas al cierre del capítulo.

1.1 La literatura infantil y el lector infantil como público

Para el desarrollo de esta primera categoría, los estudios se han centrado en recuperar información académica en torno a dos temáticas: la literatura infantil y el lector infantil como público. Dentro del primer tema, se inscriben subtemas como la evolución del concepto de literatura y funciones de la literatura infantil. En cuanto al segundo tema, se acentúa el subtema sobre la influencia de la literatura en el lector infantil como público, tal como se muestra en la figura. Para tal fin, se utilizaron una variedad de aportes de autores investigadores procedentes de España, Colombia, Chile y Argentina dentro de un rango temporal de treinta años.

1.1.1 Literatura infantil

Existe controversia por definir literatura infantil; sin embargo, en la mayoría de estudios se opta por concebirla como un conjunto de obras literarias, ya sea de un país, de una época, de una lengua o de un determinado género¹ (Cervera como se

¹ Cuatro grandes bloques: lírico, narrativo, dramático y didáctico (véase *Tabla 1 en Anexos*)” (Rodríguez, 2017, p. 13).

citó en Rodríguez, 2017). De esta forma, los autores sostienen que, para para hablar correctamente de literatura infantil es importante reconocerla a partir de dos ideas básicas; en primer lugar, desde un papel integrador, que incluya todo lo relacionado a los textos infantiles y que abarque lo máximo posible dentro de este tema; segundo, desde una idea selectiva, que asegure la diferenciación entre lo que se considera literatura infantil y lo que no.

Tabla N° 1. Géneros de la literatura infantil

Géneros	Función	Tipos de textos
Lírico	conocido como poético... logra la expresión artística por medio de las palabras de una forma rítmica y musical...	Poesía Rimas Trabalenguas Retahílas
Narrativo	forma literaria que desarrolla la acción de relatar cualquier suceso o sentimiento, mediante la utilización de la palabra en prosa...	Cuentos Mito Leyendas Novela
Dramático	es una forma literaria basada en una composición dialogada escrita en prosa o en verso, cuya finalidad es ser representada por actores, en un teatro...	Teatro Teatro de títeres Teatro de marionetas Teatro de sombras
Didáctico	cuyo objetivo principal es dar al niño toda suerte de enseñanzas o comportamientos formativos..."	Fábulas Moraleja

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2017, pp. 13-15).

En ese sentido, ambas ideas tienen un único propósito, que el lector, al leer textos infantiles pueda encontrarlos significativos o disfrute de un texto simple, sencillo y con un mensaje profundo; ya que estos aspectos le brindarán la posibilidad de comprender o entender el discurso escrito que el texto o el autor desea comunicarle (Rodríguez, 2017).

Evolución del concepto. Cervera (como se citó en Rodríguez, 2017), la literatura infantil se constituyó a partir de la reescritura de cuentos originales de adultos

pensando en la estructuración del pensamiento del lector infantil de la época. Es así que aparecen los primeros textos que en años posteriores serán considerados como literatura tradicional; entre ellos se pueden encontrar: el cuento, la fábula, la narración de aventuras, la novela de costumbres, entre otras (Rodríguez, 2017). En ese sentido “la edad de oro de la literatura infantil” (p.11), se observa en la segunda mitad del siglo XIX en Inglaterra; pues es en esa época, que se empieza a publicar libros de carácter cualitativo que ofrecen alternativas de fantasía, consuelo y evasión a una sociedad influida por la opinión de aquellos que se ocupaban de la educación de los niños y niñas.

Es en el siglo XX, cuando diversos autores empiezan a considerar la psicología del niño para producir textos infantiles que se fundamenten en sus gustos e intereses; esto a fin de acercar a los lectores infantiles al mundo real que les rodea e incorporar en ellos preocupaciones por los fenómenos sociales, mediante la lectura creativa (Llorens y Terol, 2015; Rodríguez, 2017).

En el siglo XXI, esta idea de aproximar al lector a los acontecimientos de la sociedad, adquiere mayor fuerza; así mismo, permite distinguir la literatura y la literatura infantil acentuando las competencias, gustos e intereses en una época concreta en la vida de las personas (García y Cerillo como se citó en Rodríguez, 2017). En ese sentido, aparecen nuevos formatos, como los libros ilustrados que tratan temas como “las migraciones, la coexistencia, la globalización, el compartir espacios, entender la perspectiva del otro y la identidad propia” (Llorens y Terol, 2015, p. 105).

Como se ha observado, el concepto de literatura no se ha mantenido inerte a lo largo del tiempo; al contrario, ha evolucionado tanto en direccionalidad como en propósito comunicativo y público objetivo. Desde el propósito comunicativo, ha ido variando en torno a temáticas que no solo se proponen como un instrumento didáctico; sino también desde una mirada psicológica que busca comprender el desarrollo de la persona. Desde el público objetivo, se puede observar como el privilegio de la lectura y el acceso al texto también han ido evolucionando y centrando sus esfuerzos en la construcción de narrativas que sean exclusivas de niños y niñas.

Funciones de la literatura infantil. La variedad de textos infantiles -si atendemos a su contenido- permite que se dialogue sobre las diversas funciones que adquiere la literatura infantil en la vida y el pensamiento de los lectores. Es así que, según los argumentos de Mata (2014) y Bertomeu (2016), la función de la literatura

como arte es exponer al lector infantil a dilemas, hipótesis y representación de mundos posibles que se encarnan mediante personajes, comportamientos humanos y gráficos. Esto, a fin de entender “el mundo que está más allá de nuestra experiencia, a no desentenderse de las vicisitudes humanas y de las grandes cuestiones sociales” (Mata, 2014, p. 110).

Así mismo, los textos infantiles se manifiestan, también, en funciones emocionales, de placer, de reflexiones íntimas y de diálogo con otros (Mata, 2014). Así pues, dentro de las funciones de la literatura infantil no solo está la de aproximarnos a aquellas experiencias y realidades que no encontramos en la vida real o que, si las conocemos evitamos hablar de ellas; sino también, la de disfrutar, dialogar, comprender, y reflexionar sobre aquellas manifestaciones sociales o cuestiones morales (Alzola, 2007). En ese sentido, una de las principales características que adquieren los textos infantiles es la de expresar creativamente una determinada lengua (Díaz, 2005); lo cual puede verse, como lo señala Olarte, (2017), como facilitadora de procesos de formación moral.

Autores como Martha Nussbaum, Michèle Petit, Bruno Bettelheim, entre otros, señalan que la literatura infantil facilita la representación de cuestiones morales, contribuye a la construcción de la individualidad, ayuda en la formación del juicio moral y permite la identificación con otros seres humanos (p.4).

Por lo anteriormente expuesto, las funciones de la literatura infantil pueden variar de acuerdo a los objetivos que se planteen desde un inicio; es decir, pueden situarse desde una función social, pedagógica, estética, informativa o de placer. En ese sentido, resulta importante que en esta interacción existan recursos que formen parte de este proceso de socialización; por un lado, el recurso material, la literatura infantil; por otro, los recursos humanos, el orientador del proceso de lectura y aún más importante, el lector infantil. Entonces, a partir de ello, se propone definir, en base a los fundamentos teóricos, quién es el lector infantil.

1.1.2 Lector infantil

El lector infantil, al igual que las personas que comparten una sociedad, se configura como un sujeto de derechos y deberes. Al respecto, Pineda (2009), señala que el lector infantil como ciudadano, tiene la oportunidad de desarrollar autonomía, capacidad de participación efectiva en decisiones que le afectan y capacidad de

reflexionar sobre cuestiones sociales sin excluir sus intereses, emociones y compromisos. Todo ello, con el fin de construir su propia identidad a partir de las diferencias de distinto orden -de género, raza, religión, costumbres, etc.- y la “construcción de una sociedad pluralista y cada vez más justa” (p.4).

Ahora bien, el lector infantil, cuando entra en contacto con la literatura, se encuentra expuesto a las acciones y motivaciones de los personajes, la forma en cómo afrontan situaciones críticas, sus deseos, actitudes y valores (Alzola, 2007; Sousa, 2008). En ese sentido, es el protagonista del acto de leer, quien desarrolla la capacidad de teorizar sobre su vida y dotar de significado y carácter al texto desde su propio mundo, interactuando racional y emocionalmente con la obra (Alzola, 2007; Sousa, 2008). Es decir, el lector infantil no solo puede desarrollar la capacidad de reflexionar e interpretar, sino también de dialogar y construir una opinión argumentada a partir de la interacción con el discurso escrito (Mata, 2014; Llorens y Terol, 2015) sin que la lectura deje de ser una herramienta de emoción, diversión o placer (Sousa, 2008).

Cómo influye la LI en el LI. A partir de la última idea expuesta, la literatura infantil, interviene en la construcción de la personalidad y permite que los lectores desarrollen la imaginación narrativa² (Alzola, 2007; Llorens y Terol, 2015); es decir, ser conscientes de la existencia de determinadas formas de vida diferentes a la suya, ser “tolerantes con las diferencias” (Pineda, 2009, p.4) y ratificar su capacidad de diálogo. Esto último es importante pues hace posible la coexistencia en la sociedad, a partir del respeto a los valores comunes³ que se constituyen como la ética cívica básica y, que es esencial para que la democracia funcione efectivamente en una sociedad (Llorens y Terol, 2015; Pineda, 2009).

Así mismo, la literatura permite que el lector infantil desarrolle una competencia literaria que coadyuve al pensamiento crítico y se señale como una capacidad esencial en la formación de ciudadanos “autónomos y competentes que comprenden, interpretan y reflexionan” (Llorens y Terol, 2015, p.104) sobre el carácter connotativo del lenguaje literario, considerando su bagaje intelectual, experiencias de lectura, conocimiento del mundo y subjetividad a fin de plantearse hipótesis e inferencias que le permita construir un significado propio del texto.

² Capacidad de apreciar la condición de ciudadanos de los demás (Llorens, 2015, p.104).

³ Los valores comunes según Llorens y Terol (2015) que se constituyen como la ética cívica básica o la ética universal son: la libertad responsable, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la actitud de diálogo.

1.2 LA FORMACIÓN MORAL EN LA INFANCIA

Para el desarrollo de este segundo apartado, los estudios se han centrado en recuperar información académica en torno a dos temáticas: perspectivas de la formación moral en la infancia y otras formas de llamar la formación moral. Dentro del primer tema, se inscriben subtemas como la formación moral desde la perspectiva de la razón y la formación moral desde la perspectiva emocional. En cuanto al segundo tema, se detallan los subtemas sobre la formación en valores y la formación de la conciencia ética. Para tal fin, se utilizaron una variedad de aportes de autores dentro de un rango temporal de treinta años.

1.2.1 Perspectivas de la formación 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 “conceptos básicos como la razón y las emociones” (Olarte, 2017, p.14).

Desde la perspectiva de la razón. Desde la perspectiva de la razón, la formación moral en la infancia se caracteriza por fundamentarse en el juicio racional y reconoce al razonamiento del comportamiento como consecuencia de este proceso (Olarte, 2017). Es así que, desde la psicología, algunos autores como Kohlberg y Piaget, “comprenden la moral en la infancia a partir de ciertas habilidades cognitivas ligadas a las distintas etapas del desarrollo” (Olarte, 2017, p.14); vinculada, además, a la valoración racional que el sujeto realiza tanto de su propia conducta como de la ajena (Sánchez, 2008).

Según Piaget (como se citó en Olarte, 2017), existen seis estadios del desarrollo intelectual que inician en los dispositivos hereditarios, pasan por la etapa sensorio motriz y culminan en el estadio de operaciones formales. Para el autor, los estadios permiten que los niños formen conceptos a partir de los diferentes procesos que buscan la “interiorización de acciones y hechos del mundo como pensamiento” (p.15). Por otro lado, Kohlberg plantea seis estadios del desarrollo moral que se fundamenta en la maduración cognitiva del individuo conforme se va desarrollando hasta alcanzar la adultez; es así que estos estadios concuerdan en muchos rasgos con los del desarrollo cognitivo de Piaget.

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

Por lo tanto, se sostiene que la moral, desde lo racional, en la infancia se concibe con relación a las capacidades cognitivas del infante y repercuten en la valoración racional de los comportamientos y conductas de sí mismo y del otro; ya que, como lo señalan autores como Kohlberg y Piaget, la conciencia moral del sujeto depende del estado cognitivo y la etapa de desarrollo en que se encuentra el sujeto. No obstante, Sánchez (2008), argumenta que el despertar de la conciencia moral inicia hacia los seis años, y es ahí donde los niños empiezan a tener noción de los valores para posteriormente, hacia los seis o nueve años, desarrollen capacidades de resolución de problemas y de empatizar con el punto de vista del otro.

En concordancia con lo anterior, algunos autores como Maturama y Gilligan (1995), manifiestan que la formación moral desde la razón no considera factores determinantes como el entorno de los individuos, las condiciones en que se desarrollan las personas o el género. Para estos autores, desde esta perspectiva, no sólo no se tiene en cuenta los aspectos contextuales; sino también, no se consideran las diferencias determinadas por las características propias de los individuos, o la capacidad de empatizar con las ideas del otro (Sánchez, 2008).

Así mismo, se considera que, si bien el desarrollo moral se va cimentando a lo largo de la vida, estas perspectivas no dejan de ser referencias a ser tenidas en cuenta; por lo tanto, dependen de las condiciones del entorno y las situaciones estimulantes que atraviese el niño o niña, es decir, aspectos contextuales. Cabe resaltar que si bien la razón y el juicio racional pueden ser determinantes para la acción de determinados comportamientos; esta idea deja de lado factores emocionales que pueden tener incidencia en las conductas y comportamientos, también, de las personas; por lo que se considera que ambos pueden ser aspectos que se complementan, pero no se excluyen una de la otra.

Desde la perspectiva emocional. Desde una perspectiva emocional de la formación moral, orientada hacia fines sociales, se pretende que los niños o niñas no

⁴ Traducción propia del texto original.

solo desarrollen la capacidad de juzgar; sino también, adquieran formas de expresar sus emociones y de afrontar racional y emocionalmente sus propios comportamientos y las maneras de relación con otros (Durkheim, 2002; Olarte, 2017). Por lo tanto, la educación moral desde este panorama se orienta hacia la formación de humanos que se construyen desde la sociedad y que sean capaces de ejercer su libertad y autonomía moral no como un autómatas de las normas; al contrario, desde la reflexión de los valores socialmente construidos sobre los cuales se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje (Durkheim, 2002; Olarte, 2017).

En consideración con lo anterior, Olarte (2017), señala que la formación moral en la infancia obedece a condiciones de existencia, de características del medio en el que se desarrollan, en los hábitos o en las condiciones de supervivencia. De esta manera, dependiendo de las relaciones o elementos contextuales se va a limitar o propiciar las capacidades morales en los niños y niñas. Así pues, para Maturama (1995), la perspectiva emocional recoge la preocupación y el amor por el otro, mas no de la razón; “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” (p.123); así mismo, reconoce al otro y sus conductas como aspectos inherentes a la convivencia social (Maturama, 1995; Olarte, 2017).

Según Gilligan (1995), la teoría del desarrollo moral de Kohlberg se fundamenta en las características morales del varón como norma; por lo que pueden excluir a la mujer por aspectos netamente de género. En ese sentido, la autora plantea un enfoque alternativo que recoge la justicia y el cuidado como perspectivas que organizan el pensamiento y las ideas acerca de los conflictos morales. Por un lado, la justicia se vincula al juicio racional; mientras que el cuidado, hace hincapié en las emociones y las relaciones interpersonales.

Así mismo, Honneth (como se citó en Olarte, 2017), señala que los primeros estadios afectivos del niño ocurren cuando se encuentra vinculado íntimamente por la madre a través del “reconocimiento recíproco; la dedicación emocional; y el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria” (p.18); lo que resulta un factor determinante para las futuras interacciones.

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 (Olarte, 2017, p.18).

Ahora bien, cabe resaltar que el ambiente en donde se lleva a cabo la formación moral juega un rol fundamental; es así que, desde esta perspectiva, se recomienda un ambiente de disciplina, cariño y seguridad emocional (Sánchez, 2008; Mata, 2014). Un ambiente con estas características aportará a que se formen niños y niñas con personalidades que contemplen a los otros como seres que merecen respeto, cuidado y comprensión identificándose emocionalmente con ellos (Sánchez, 2008; Olarte, 2017).

Por lo tanto, las relaciones éticas no deben obedecer a la instrumentalización del otro; al contrario, deben sustentarse en el amor, la confianza, en la justicia, el cuidado y la aceptación de sí mismo y de los demás (Maturama y Gilligan, 1995; Sánchez, 2008; Mata, 2014; Olarte, 2017). A partir de lo expuesto en este apartado, se considera clave el fundamento teórico de estos autores; no obstante, se resalta la importancia del desarrollo racional; pues si bien la emoción permite construir lazos afectivos entre personas a partir de la empatía y el cuidado del otro; la razón orienta la participación social desde la objetividad, observando detalladamente cada uno de los elementos para comprender una situación de dilema moral, por ejemplo. Sin embargo, como se señaló anteriormente, estas deben actuar en conjunto y no excluirse una de otra.

Proceso de sociabilización. La sociabilización es aquella situación en donde los individuos interactúan unos con otros mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así que, mediante esta interacción se produce lo que Berger y Lukman (como se citó en Olarte, 2017; Salaberria, 2011) denominan proceso de internalización. Un proceso en el cual, los individuos aprenden valores, normas y habilidades de la cultura de la que forman parte; y desarrollan una valoración personal y de pertenencia a partir de la representación de las acciones de las personas que les rodean y de los hechos del entorno (Gelles y Levine, 1997).

Cabe resaltar que, la socialización primaria, como primer mundo del individuo, es importante en la etapa infantil, pues permite que el niño o niña defina comportamientos que lo acompañarán a lo largo de la vida e incidirán en la relación con otros según lo sostienen Berger y Lukman (como se citó en Olarte, 2017). Por lo tanto, es de suma importancia tener presente que si bien la sociabilización faculta el

desarrollo de la personalidad y las habilidades sociales; esta continúa a lo largo de toda la vida (Gelles y Levine, 1997). Los niños y niñas, a medida que se desarrollan, experimentan, se adaptan e interactúan en diversos entornos sociales que les exigen socializaciones variadas (Olarte, 2017).

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 (Olarte, 2017, p.7).

A partir de lo expuesto en este apartado, se considera a la socialización un factor clave en la formación de la identidad personal y colectiva del niño. En un entorno formal de aprendizaje, el proceso de internalización del individuo es constante pues forma parte de una gran cultura de aprendizaje donde tanto el docente como los pares tienen roles activos. Por ende, la formación moral que se construya en estos espacios son fundamentales para la convivencia en comunidad y sobre todo, para la reflexión ética y crítica de las diversas cuestiones sociales, dilemas morales y construcción de valores.

1.2.2 Otras formas de llamar la formación moral

De acuerdo a los textos revisados, existe una tendencia por nombrar la formación moral de distintas formas; entre ellas, como educación moral o formación en valores y formación de la consciencia ética. Si bien, los nombres no parecen tener relación por la denominación; estas comparten características similares como si del mismo término se tratara.

Formación en valores. Algunos estudios suelen denominar la formación moral en la infancia como educación moral o formación en valores, haciendo referencia a la constitución de la conciencia personal, del razonamiento moral y del juicio de cada sujeto (Rodríguez, 2017). Es así como, según los argumentos de Bermejo y Reig Recena (2004), los valores no son conceptos abstractos; al contrario, son actitudes básicas que permiten comportamientos y conductas más humanas en una sociedad diversa.

Para Salaberria (2011), los valores representan formas de ser o actuar socialmente deseables que caracterizan la personalidad de los individuos. Así mismo, Sousa (2008), señala que es un marco de referencia que permite un desarrollo y

crecimiento humano en un grupo social determinado. Mientras que para Gonzales y Martín (2001), la configuración y adquisición de valores en los niños y niñas es producto de un proceso de sociabilización, de maduración y desarrollo cognitivo. Cabe resaltar que los valores no son estáticos; al contrario, son mutables y responden a factores socio-culturales e históricos (Alzola, 2007; Sousa, 2008).

A partir de esta idea, los autores sostienen que la formación en valores tiene incidencia sobre la regulación de la convivencia social y la formación de competencias éticas que procura que los niños y niñas se formen en respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y se preparen para asumir una vida responsable en una sociedad libre, democrática y tolerante a las dificultades (Salaberria, 2011; Rodríguez, 2017). Por tanto, la formación en valores recoge fundamentos de la razón, pero también de la emoción; ya que utiliza el conocimiento que el niño o niña posee en el reconocimiento, valoración y reflexión de los códigos de comportamientos, conductas y actitudes, tanto propias como las del otro (Bermejo y Reig, 2004; Rodríguez, 2007; Salaberria, 2011; Mata 2014).

Formación de la conciencia ética. Otros estudios también denominan a la formación moral como formación de la consciencia ética. La formación ética en la infancia no pretende formar personas instruidas en temas morales; al contrario, pretende que las personas, ante una situación moralmente problemática (Pineda, 2009; Bertomeu, 2016). Los problemas éticos se encuentran muy presentes en la vida de los niños y niñas, debido a que la experiencia misma se los exige; pues se ven obligados a presenciar actos específicos de injusticia, de crueldad o de mentiras, ya sea en casa, en el salón de clase o es un espacio exterior a estos (Pineda, 2009). En ese sentido, la formación de la conciencia ética pretende que los individuos sean capaces de dar razones, pedir razones y evaluar dichas razones para justificar las formas de actuar.

Por su parte, Llorens y Terol (2015), utiliza el término “formación de la conciencia ética” (p.103) para referirse a las primeras manifestaciones literarias que reciben los niños a través de la literatura. Para Pineda (2009), la formación de la conciencia ética hace hincapié en el sentido político del texto; ya que es un instrumento que puede propiciar la participación activa en una sociedad. Mientras que para Raimondi (como se citó en Mata, 2014), “la naturaleza ética de la lectura reside

en el libre reconocimiento de un otro, en la apertura a voces y puntos de vista diferentes a los propios” (p. 110).

En ambos sentidos, la composición del texto literario se convierte en una herramienta interesante a fin de mostrar una aproximación de la realidad del mundo a estos primeros lectores donde se evidencia la convivencia en la vida pública, la participación social y las diferencias entre ciudadanos (Llorens y Terol, 2015; Pineda, 2009). Por ende, en el proceso de construcción de la conciencia ética, el niño o niña inicia sus primeros pasos en la conciencia de grupo; de pertenencia a una comunidad; e identificación de referentes y vínculos que comparte con el discurso escrito a partir del entendimiento, reconocimiento de las diferencias e interpretación de la realidad y resolución de conflictos de manera sensata y razonable (Llorens y Terol, 2015; Pineda, 2009).

1.3 EL DISCURSO MORALIZANTE DE LA LITERATURA INFANTIL

Para exponer sobre el discurso moralizante de la literatura infantil, se agruparon tres formas específicas del valor del discurso escrito en los textos infantiles. Por tanto, la estructura de este subtema se organiza de la siguiente manera: el discurso moralizante de los valores, el discurso moralizante de la representación del mundo y el discurso moralizante del comportamiento. Para ello, se ha recogido el aporte de diversos autores que permiten explicar cada uno de estos apartados.

1.3.1 El discurso moralizante de los valores

La escuela ha propiciado que la literatura infantil se cimiente como una alternativa importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, existen una serie de libros a los cuales se les suele etiquetar como recurso con mayor o menor valor literario, pues se considera que transmiten valores concretos (Etxaniz, 2004); y que operan mediante la asociación continuada entre el signo y el significado (Sousa, 208). Es así como, docentes, padres de familia y cualquier persona que utiliza la literatura infantil para la enseñanza, distingue los escritos por categorías como la ecología, la amistad, la valentía, la solidaridad, la libertad, entre otras (Etxaniz, 2004; Mata, 2014; Sousa, 2008).

En ese sentido, se sostiene que los textos infantiles pueden desempeñarse como portadoras de valores presentes en las conversaciones y narrativas de la educación en la infancia; así mismo, pueden reforzar la asociación “de determinados

signos con determinados significados” (Sousa, 2008, p.6). Todo ello debido a que el léxico, idioma que se utiliza en ella, los personajes, entre otras, representan actitudes favorables o en contra de las normas de convivencia en una sociedad; es decir, se constituyen como un determinado discurso moral que interpela al lector haciéndolo partícipe de la observación de los valores que son representados en el texto.

No obstante, se debe reconocer que si bien los elementos de un texto como los personajes, la narrativa y las situaciones abordan determinados valores como el coraje, la verdad o la amistad; ello no significa que los lectores lo adquieran inmediatamente como parte de su formación sin un reconocimiento, razonamiento y/o reflexión previa (Mata, 2014). En ese sentido, si se pretende abordar literatura infantil que evidencie valores, debe ser necesario que ello no sea acompañado de un discurso ideológico sobre cómo o cuáles deberían ser el comportamiento del niño o la niña; sino, de un discurso de soporte reflexivo que invite a los estudiantes a cuestionar y dialogar en torno a los valores a partir de la socialización del texto.

1.3.2 El discurso moralizante de la representación del mundo

Según Bertomeu y Diamond (como se citó en Mata, 2014), la literatura infantil no debería ser un medio para difundir una determinada moral; sino al contrario, invitar a observar maneras en cómo se representa el mundo; pues de esa forma, el lector infantil “está expuesto a personajes con moralidad variada, sociedades con un monismo o un politeísmo axiológico” (p.34). No obstante, en ocasiones, esta representación del mundo puede hacer hincapié sobre normas de convivencias correctas o incorrectas en algunas sociedades que inciden en las representaciones que tienen los niños y las niñas sobre cómo debería ser una persona; por ejemplo, cuál es la representación del hombre y la mujer en el mundo.

Ante lo expuesto, la postura moral que el lector construya como suya puede estar influenciada en gran medida por el discurso escrito del texto (Bertomeu, 2016; Rodríguez, 2017; Llorens y Terol, 2015). Sin embargo, el discurso oral del orientador del proceso va a ser clave para el desarrollo de la reflexión ética; pues no solo implica que los niños y niñas observen pueblos y culturas diversas, que le permitan contrastar, vincular, juzgar y analizar históricamente las costumbres y normas del mundo; sino también se comprometan con objetividad y puedan emitir una postura moral sobre lo que observan a partir de un diálogo mediado de preguntas y respuestas.

1.3.3 El discurso moralizante del comportamiento

Por otro lado, diversos autores sostienen que el discurso moralizante en la literatura infantil también puede observarse en las representaciones de las formas de pensar, actitudes y comportamientos que pueden o no favorecer la convivencia en comunidad. A partir de esta idea, Pineda (2009), reconoce que la educación moral y, por ende, el discurso moralizante de la sociedad está dirigido a los niños y niñas, en primer lugar; además el uso del texto infantil como recurso, permite modelar actitudes, formas de pensar y comportamientos que se pueden valorar o reglas que se proyectan para vivir en comunidad.

En ese sentido, la literatura infantil representa un recurso valioso en el momento de construir moralidades e intereses por diversas disciplinas y temáticas como la ciencias, la historia, la artes, entre otras; ya que se ofrece como una opción interesante, que expone al lector a actitudes y comportamientos diversos que tienen impacto en su propio mundo y el mundo que el texto escrito representa; formándose de esta manera, una dimensión ética en cada individuo que, a corto, mediano o largo plazo influye en la identidad personal y colectiva del niño o la niña (Shua, 2007; Rodríguez, 2017; Pineda, 2009).

En definitiva, en este primer núcleo temático, se ha reportado aportes teóricos en base a la propuesta investigativa de diversos autores sobre la literatura infantil y el lector infantil como público; la formación moral en la infancia; y el discurso moralizante de la literatura infantil. Esta primera aproximación, ha permitido observar diversas posturas en torno a la literatura infantil como recurso y el desarrollo de la moral en niños y niñas; así como las narrativas que tejen en torno al texto infantil. Por ello, en el siguiente núcleo, se propone abordar el desarrollo de la reflexión ética en la educación primaria desde la literatura infantil como recurso esencial para la interacción.

2. LA LITERATURA INFANTIL Y EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En esta segunda sección, se expondrán dos grandes subtemas, los cuales son: caracterización de la literatura infantil como impulsor de la reflexión ética y la estructura narrativa como estructura de la reflexión ética. En cada uno de estos apartados, se busca explicar de manera general ideas fuerza sobre como la literatura infantil puede impulsar el desarrollo de la reflexión ética en la educación primaria. Por

último, se presentará una breve reflexión personal sobre los temas expuestos al cierre del capítulo.

2.1 Caracterización de la literatura infantil propiciadora de la reflexión ética

En cuanto a las características que debe comprender la literatura infantil para el desarrollo de la reflexión ética, se observaron tres criterios de selección que diversos autores han propuesto; algunos desarrollan estos tres tipos de criterios dentro del bagaje teórico que manejan, mientras que otros aportan desde su conocimiento con algunas fuentes. En ese sentido, de aquí en adelante se denominará a los aportes de estos autores como caracterizaciones de literatura infantil propiciadoras de la reflexión ética. En ese sentido, este apartado desarrolla la primera caracterización como los valores; la segunda como las problemáticas morales; y la tercera como imágenes del mundo tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N° 3. Características de la literatura infantil propiciadores de la reflexión ética

Caracterización	Autores que la sustentan
Literatura infantil que aborda valores	Gonzales & Martín, 2001; Salaberria, 2011; Rodríguez, 2017; Sánchez, 2005; Díaz, 2005; Alzola, 2007.
Literatura infantil que aborda problemáticas morales	Marín en Sánchez, 2008; Alzola, 2007; Llorens & Terol, 2015; Salaberria, 2008; Martínez, 2005 en Bertomeu, 2016; Rodríguez, 2017; Pineda, 2009.
Literatura infantil que aborda imágenes del mundo	Sanchez, 2008; Llorens & Terol, 2015; Salaberria, 2011; Olarte, 2013; Mata, 2014.

Fuente: Elaboración propia

Primera caracterización: los valores. Como se había explicado anteriormente, los valores adquieren un gran peso en la formación de los lectores y, tanto la familia como la escuela, juegan un rol fundamental en la construcción de estos (Gonzales y Martín, 2001); es así que, pueden ser vistos como características de la personalidad de los individuos, criterios de conducta social o maneras de ser o actuar (Salaberria 2011); así mismo, desde un enfoque de formación en la reflexión ética, se le atribuye la conciencia personal, del razonamiento moral o del juicio que desempeña cada sujeto (Rodríguez, 2017; Sánchez, 2005). Ahora bien, para Díaz (2005), la selección de literatura infantil en torno a valores, debería priorizar el diálogo y la

discusión sosegada de las actitudes y/o comportamientos que los personajes adquieren dentro del discurso escrito.

De esta manera, el concepto de “valores” no se fundamenta en la absorción irreflexiva de actitudes que puede explicitar el texto infantil; por el contrario, se desarrolla como una oportunidad para apreciar y repensar, en un espacio de socialización, la importancia de actitudes que comprenden comportamientos humanizadores (Gonzales y Martín, 2001; Alzola, 2007). En ese sentido, usualmente dentro de la selección de textos, se debería optar por la adquisición de recursos escritos que comuniquen valores en torno a tres dimensiones: la identidad y dignidad de la persona; la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales; y los valores sociales en la convivencia, tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla N° 4. Selección de la literatura infantil en torno a la dimensión de valores

Dimensiones de los valores	Valores comprendidos dentro de las dimensiones
Identidad y dignidad de la persona	Amor, afán de superación, autoestima, autoexigencia, autonomía personal, responsabilidad, honradez.
La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales	Igualdad, justicia, libertad, solidaridad, tolerancia, paz, respeto a la naturaleza, cuidado, generosidad.
Valores sociales en la convivencia	Cooperación, diálogo, respeto, lealtad, justicia, solidaridad, cuidado.

Fuente: Adaptado de Díaz, (2005); Alzola, (2007); Salaberria, (2011); Rodríguez, (2017).

Por lo ello, la selección de literatura infantil a partir de la caracterización de valores no debería traducirse a un instrumento moralizador o pedagogizante, al contrario, debería constituirse como un impulsor que invite a los y las estudiantes al diálogo y la reflexión ética en torno a los diversos valores que puedan seleccionarse del texto infantil. De esta manera, los autores invitan a no desterrar los libros que ofrecen valores como “comportamientos y actitudes modelos”; sino a tomar conciencia y evitar naturalizar valores que pueden favorecer las desigualdades o caer en la inculcación de estereotipos.

Segunda caracterización: las problemáticas morales. En cuanto a la segunda caracterización para la selección de textos impulsores de la reflexión ética,

se muestran a las problemáticas morales, como aquellos modelos que entran en conflicto unos con otros debido a su carácter opositivo, ya que presentan un tipo de conducta, actitud, forma de vida, de pensar, de expresarse, que difieren entre sí por la forma de caracterizar la personalidad de los individuos (Marín en Sánchez, 2008; Alzola, 2007; Llorens y Terol, 2015). En palabras de Olarte (2013), permite que los niños y niñas “conecten el mundo de la fantasía con el mundo real” (p.120) desde diversas dimensiones, entre ellas, la moral.

Algunos autores, desarrollan problemas morales como: el bien y el mal; el placer y la insatisfacción; la libertad y la opresión; la duración frente a la fugacidad; la empatía frente al egoísmo; la verdad y la mentira; entre otras (Alzola, 2007; Sánchez, 2008). En contraste, Salaberria (2011), desarrolla estas problemáticas en cuatro campos diferenciados⁵ como el “conocimiento de uno mismo (identidad), la relación con iguales -grupo de pares-, la relación familiar -padres, hermanos, abuelos- y la relación con otras generaciones -sin vínculo familiar- (p.104).

De esta manera, las problemáticas morales, brindan la oportunidad a los y las estudiantes de acceder a un mundo ajeno y de diálogo intertextual que reconozca la existencia de un “pluralismo en la sociedad” (Llorens y Terol, 2015, p. 105) y la diversidad de posiciones rivales según sostiene Martínez (como se citó en Bertomeu, 2016). Es decir, donde los lectores infantiles pueden sentirse interpelados por los modelos morales que adoptan los personajes, sus motivaciones reflejadas en su forma de vivir, de plantearse la vida, de afrontar situaciones críticas, etc. a fin de pensar sobre ellos y dialogar de manera abierta y pública tomando en cuenta todos los hechos y los puntos de vista que están en juego; también desarrolladas como factores determinantes de la acción moral (Rodríguez, 2017; Alzola, 2007; Pineda, 2009).

Por tanto, los textos que se seleccionan desde una caracterización de problemáticas morales, son aún más complejas que las primeras; ya que no se observa un único valor en el texto, sino que confronta dos o más de ellas (Llorens y Terol, 2015; Salaberria; 2011). No obstante, para el desarrollo de la reflexión ética, no es suficiente con seleccionar literatura infantil con problemáticas morales; sino también, se debe propiciar un espacio mediado por el diálogo, de interpretación, reflexión y autonomía propia del pensamiento crítico.

⁵ Véase Tabla N° 4: Campos diferenciados de las problemáticas morales en la literatura infantil

Tercera caracterización: imágenes del mundo. La tercera caracterización de literatura infantil para la reflexión ética hace referencia a las imágenes del mundo; esto, se puede interpretar como la concepción de la realidad, de la humanidad, de las relaciones interpersonales, de los valores presentes en las comunidades, la cultura, etc.; (Sánchez, 2008; Llorens y Terol, 2015). Para Salaberria (2011), las imágenes del mundo son representaciones descriptivas, valorativas y prospectivas del espacio que nos rodea, que se comparten socialmente y son formuladas por el narrador y los personajes del texto infantil. Así mismo, Olarte (2013), sostiene que la literatura infantil, desde la representación de la realidad, permite que los niños y niñas entiendan y analicen aspectos relevantes de su vida, sus relaciones y su subjetividad.

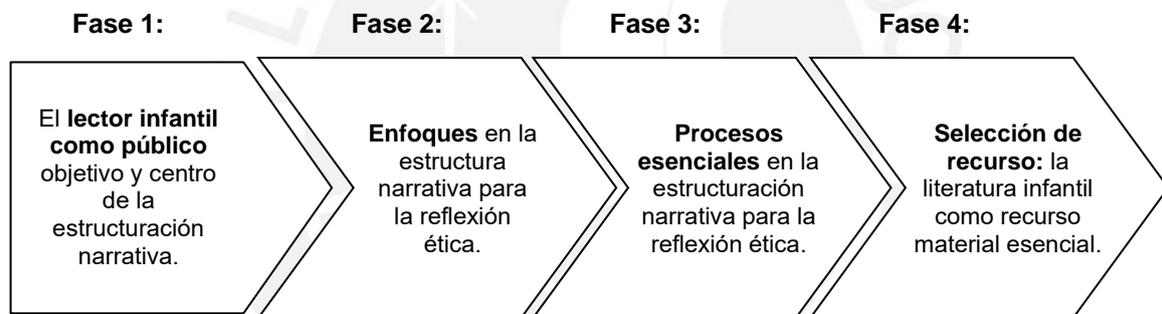
En concordancia con estos argumentos, la “imaginación literaria” (Olarte, 2013, p. 121) juega un rol fundamental en la comprensión de los aspectos formales de las historias fantásticas y del mundo real. Por ende, la literatura infantil que se selecciona a partir de esta caracterización no solo tiene que representar situaciones del mundo fantástico, sino también vincularse al mundo real, evitando caer en el didactismo o adoctrinamiento de conductas morales (Mata, 2014). En ese sentido, algunas temáticas desde esta caracterización son las migraciones, la globalización, la coexistencia, el compartir espacios, la identidad propia, etc. (Llorens y Terol, 2015); es decir, constituye el marco geográfico en que ocurren los acontecimientos y es el escenario en que el ser humano desarrolla su existencia (Salaberria, 2011).

Por tanto, esta última caracterización es aún más compleja que las dos anteriores; pues no solo recoge los valores y las problemáticas morales; sino también incorpora aspectos contextuales, geográficos y espaciales para dialogar sobre un escenario que se constituye desde múltiples elementos. Así mismo, representar todo ello desde una narrativa comprensible para los niños y niñas, y que ejercite sus capacidades imaginativas que invite a una reflexión ética a partir de las situaciones y experiencias observadas, requiere una construcción narrativa compleja; es decir una narrativa desde la reflexión ética. En ese sentido, en el siguiente apartado, se detallan algunas estructuras narrativas formuladas por diversos autores que buscan el razonamiento moral en los y las estudiantes.

2.2 ESTRUCTURA NARRATIVA COMO ESTRUCTURA DE REFLEXIÓN ÉTICA

Para el desarrollo de este apartado, se considera a la estructura narrativa como una construcción de secuencias o de fases que permiten llevar a cabo una determinada didáctica o proceso de enseñanza. En ese sentido, a partir de los diversos autores, se construye lo que vendría a representar una estructura de reflexión ética a partir de diversos factores; tales como: cuál es nuestro público objetivo o hacia quién está dirigido un proceso de estructuración narrativa; cuál es el enfoque del que parte la estructuración narrativa desde una reflexión ética; cuáles son las fases o procesos que determinan los autores para asegurar un razonamiento moral; finalmente, cuál es el recurso principal del proceso y cómo se relaciona con los criterios de caracterización desde una reflexión ética tal como se observa en el siguiente gráfico.

Figura N° 2. Fases de la estructuración narrativa para la reflexión ética



Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Fase 1: el lector infantil como público objetivo y centro de la estructuración narrativa

Como se había mencionado en capítulos anteriores, en un proceso de reflexión ética desde la literatura infantil, interactúan dos factores esenciales; por un lado, el recurso material, el cual hace referencia a la literatura infantil; por otro lado, los recursos humanos, hacen hincapié sobre el lector infantil, los pares y el mediador (docente o padres de familia). A partir de la consideración de esta idea, los autores señalan que, dentro de un proceso formal, no formal o informal de reflexión ética, el público objetivo es el lector infantil o también conocido como el niño o niña; ya que serán ellos o ellas los agentes principales de llevar a cabo este proceso (Alzola, 2007; Sánchez, 2008; Pineda, 2009; Mata, 2014; Llorens y Terol, 2015; Bertomeu, 2016; Olarte, 2017; Rodríguez, 2017).

Por ende, al tener en cuenta nuestro público objetivo, también se debe considerar los múltiples elementos que el lector infantil trae consigo y desarrolla durante la lectura del texto; es decir, si bien se considera al niño o niña como factor central del proceso de reflexión ética, Mata (2014) expresa que también es necesario considerar sus “memorias, deseos, experiencias, emociones y reflexiones” (p. 118). Así mismo, Bertomeu (2016), señala que el compromiso que el lector realiza con el texto será fundamental para el desarrollo de este proceso; ya que esa predisposición, favorecerá la escucha, respuesta y participación activa durante la socialización a fin de reflexionar sobre los detalles y elementos de la lectura.

De esta manera, el objetivo que debe perseguir esta primera fase de la estructuración narrativa, debería ser la formación no solo de un lector autónomo; sino también de un sujeto competente, “capaz de comprender, interpretar y reflexionar” (Llorens y Terol, 2015, p. 104) sobre valores, problemáticas morales y representaciones del mundo socialmente construidas (Olarte, 2017). Todo ello, a partir de una agenda de discusión donde busquen razones para explicar lo que expresan; analizar tanto sus argumentos como los del otro; examinar las circunstancias que conllevan los comportamientos morales y anticipar las consecuencias posibles producto de la actitud o la acción de los personajes en el texto infantil (Pineda, 2009; Olarte 2017).

Por tanto, en esta primera fase, se debe considerar un público objetivo, es decir, el lector infantil; sus características y consideraciones previas señaladas por Mata (2014); finalmente, cuál es el objetivo de situar al niño o niñas como centro de este proceso de estructuración narrativa, qué queremos que los estudiantes logren; ¿ser autómatas de las normas o sujetos con capacidad de decidir?

2.2.2 Fase 2: Enfoques en la estructura narrativa para la reflexión ética

Luego de haber desarrollado activamente la primera fase, los autores sostienen que resulta necesario establecer un enfoque que guíe la estructuración del proceso narrativo; es así que, desde las diferentes teorías, se puede desarrollar el proceso de reflexión ética desde la imaginación moral, liberal o narrativa (Mata, 2014); desde una narrativa literaria (Mancuso et. al citado por Alzola, 2007; Sánchez, 2008; Rodríguez, 2017); desde la competencia lecto literaria (Llorens y Terol, 2015; Bertomeu, 2016); desde un debate filosófico (Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias,

2018); o desde un enfoque ambiental que considera la atmósfera del escenario (Pineda, 2009; Olarte, 2017) tal como se aprecia en el siguiente gráfico.

Figura N° 3. Enfoques de estructura narrativa para la reflexión ética



Fuente: Elaboración propia

La determinación de uno o varios enfoques al momento de construir la estructura narrativa permitirá direccionar el proceso narrativo considerando diversos elementos, técnicas, recursos y estrategias. Es así que, desde el enfoque de imaginación moral, liberal o narrativa de Mata (2014), se pretende que los y las estudiantes sean capaces de empatizar con el otro e idear formas de mejora personal y colectiva a partir de las representaciones de vidas, experiencias y emociones que evoca el texto literario. Desde el enfoque de narrativa literaria, que complementa el primer enfoque y parte de un discurso escrito, pretende que las historias despierten sentimientos a partir de la presentación de distintos modelos morales y que estas sirvan para el análisis del contenido literario, la recepción e interpretación propia, argumentada y reflexiva de la narrativa (Mancuso et. al citado por Alzola, 2007; Sánchez, 2008; Rodríguez, 2017).

El enfoque de la competencia lecto literaria busca que el lector adquiera competencias de pensamiento crítico, de reflexión propia e interpersonal en consonancia con el entorno a partir de la interacción con el texto (Llorens y Terol,

2015; Bertomeu, 2016). Así mismo, desde un enfoque de debate filosófico, también se pretende una reflexión, pero netamente hacia la formulación de razones sólidas que fundamenten aquellas representaciones abstractas por las que han elegido creer (Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias, 2018; Pineda, 2009; Olarte, 2017).

Por último, el enfoque situado en la atmósfera del escenario, desarrolla la importancia de un ambiente oportuno que propicie los procesos de reflexión ética. Un entorno de confianza, afecto, respeto mutuo e imparcialidad serán claves para el desarrollo de razonamientos morales en torno a los discursos moralizantes de los textos infantiles.

2.2.3 Fase 3: Procesos esenciales en la estructuración narrativa para la reflexión ética

La tercera fase de la estructuración narrativa desde la reflexión ética se construye después de haber llevado a cabo las dos fases previas; estos procesos esenciales hacen referencia a estrategias o métodos que van a permitir desarrollar el proceso de reflexión ética. En ese sentido, algunas estrategias que los autores utilizan para estructurar estos procesos son aquellos que se pueden apreciar en la siguiente tabla N°3.

Tabla N° 5. Estrategias a considerar en la estructuración narrativa para la reflexión ética

Estrategias esenciales	Autores que la respaldan
Momentos de lectura	Alzola, 2007; Sánchez, 2008; Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias, 2018; Sánchez; Rodríguez, 2017.
Diálogo o socialización de grupos grandes	Alzola, 2007; Pineda, 2009; Mata, 2014; Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias, 2018; Olarte, 2017.
Comunidades interpretativas de grupos reducidos	Pineda, 2009; Mata, 2014; Llorens & Terol, 2015; Bertomeu, 2016.
Entornos de preguntas	Pineda, 2009; Mata, 2014; Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias, 2018.

Fuente: Elaboración propia

Momentos de lectura. Los textos infantiles que se utilicen para los momentos de lectura, deberán considerar narraciones interesantes, de vicisitudes y caracteres morales ágiles y que procure el interés de los estudiantes (Sánchez, 2008). Es así como Alzola (2007), señala tres tipos de lectura durante este proceso de estructura narrativa como la lectura libre -primer contacto con el libro-; la lectura analítica -interpretación superficial para señalar el mundo del texto, características y sentido- y la interpretación o lectura profunda -análisis cualitativo que implica múltiples lecturas y manipulaciones del texto escrito-. Mientras que Rodríguez (2017), desarrolla solo dos tipos; la primera, la lectura en voz alta para identificar las partes del texto; la segunda, la lectura individual para el análisis, identificación y diferenciación de los valores).

Diálogo o sociabilización de grupos grandes. Los espacios de diálogo son aquellos que se dan en un espacio íntimo con el texto, pero también a través de los discursos orales de los sujetos con los cuales se interactúa (Alzola, 2007; Mata, 2014). Esta última idea, de dialogar a partir del texto, puede resultar mucho más relevante, debido a que involucra “la opinión de los otros, sus lecturas y sus sentidos” (Mata, 2014, p. 118). Así mismo, un espacio de transformación y vinculación con el entorno social (Pineda, 2009); Olarte, 2017; ya que, es a través de la socialización que no solo se ponen en discusión valores, normas y habilidades; sino también, se lleva a cabo un proceso de identidad y pertenencia.

Comunidades interpretativas de grupos reducidos. En cuanto a las comunidades interpretativas, estas se diferencian de los espacios de diálogo, pues comprometen estrategias y prácticas compartidas con grupos reducidos de estudiantes para la interpretación de los textos literarios y los elementos de los cuales se componga (Mata, 2014). Cabe resaltar que la interpretación “es una síntesis valorativa de la recepción comprensiva de la interacción desarrollada entre las aportaciones del texto y el lector” (Bertomeu, 2016; es decir, caracteriza al lector de una actitud activa para recoger información, analizarla, comprenderla y aprenderla (Llorens y Terol, 2015; Pineda, 2009; Olarte 2017). Es así que el fin último de la interpretación es la competencia literaria, la autonomía y el pensamiento crítico de las diversas representaciones y/o manifestaciones en la vida real.

Entorno de preguntas. Otra de los momentos que favorece el proceso narrativo para una reflexión ética son los entornos de preguntas; estos entornos se llevan a cabo de manera colectiva y buscan responder cuestiones que comprometen la realidad significativa y social, pensamientos, emociones, imaginarios, recuerdos e impresiones que los lectores ejecutan para la comprensión profunda de las vicisitudes planteadas en el texto y sirven para la construcción de una opinión propia (Olarte, 2017; Mata, 2014; Pineda, 2009). Así mismo, el Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias (2018) reconocen a los entornos de preguntas como una estrategia interesante para el debate y discusión en el aula; pues, a partir de ellas, se pueden responder interrogantes sobre comportamientos humanos, formas de vivir, de expresarse, entre otras (Mata, 2014; Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias, 2018; Olarte, 2017).

2.2.4 Fase 4: La literatura infantil como recurso material esencial

Como última fase de la estructuración narrativa, los autores sostienen que es necesario de un recurso que permita desarrollar tanto el objetivo planteado en un inicio; llevar a cabo un enfoque de reflexión ética y plantear escenarios que permitan la formación de lectores críticos, reflexivos, empáticos, tolerantes y autónomos desde la concepción de sí mismo y la comprensión del otro y no meramente de las razones lógicas.

Autores como Jauss (como se citó en Mata, 2014); Alzola (2007); Bertomeu (2016); Sánchez (2008); Rodríguez (2017); Pineda (2009); Olarte (2017); Llorens y Terol (2015) concluyen que la literatura infantil es un recurso esencial en la formación de niños y niñas reflexivos sobre los modelos morales socialmente construidos. Esto, debido a que los libros no solo representan realidades del mundo, sino también evocan conflictos morales, estímulos de percepción estética, historias complejas, expectativas, experiencias, formas de vida, de expresión, problemáticas sociales, entre otras.

Por todo ello, es importante que la selección que se realice de la literatura infantil para el proceso de desarrollo de la reflexión ética, contenga características que inciten a los y las estudiantes hacia el diálogo, la formulación de preguntas, la participación interpretativa y las lecturas profundas sostenidas por espacios de respeto mutuo, tolerancia, afecto e imparcialidad.

Como se ha podido observar, en este segundo núcleo temático los aportes teóricos de los autores se han centrado en dos aspectos fundamentales del desarrollo de la reflexión ética desde el texto infantil. Por un lado, la caracterización de la literatura infantil como propiciadora de la reflexión ética; ya sea desde el abordaje de los valores en el texto, las problemáticas morales o las imágenes del mundo. Por otro lado, la construcción de una estructuración narrativa que incorpore elementos esenciales en cada una de sus fases como el público objetivo, el enfoque que condicione la estructura narrativa, los procesos esenciales y la selección del recurso.

Ahora bien, ambas aproximaciones, tanto el primer como el segundo núcleo temático han permitido observar las tendencias, en países de Iberoamérica, entorno al estudio del desarrollo de la reflexión ética, la formación de la conciencia moral en la infancia y la relación vinculante con los textos infantiles. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, es menester un proceso de selección de textos infantiles que sean impulsores de diálogo sobre la forma y el contenido; que permitan la formulación de preguntas y repreguntas; que expongan al lector infantil a situaciones de análisis de valores, problemáticas morales y representaciones del mundo; y que lo invite a compartir sus posturas con el otro desde un espacio seguro, de tolerancia, respeto y afectividad. Por todo ello, a continuación, se exponen las reflexiones finales del presente estado del arte.

REFLEXIONES FINALES

- En base a la literatura analizada, se puede afirmar que uno de los países de Iberoamérica que mantiene mayor interés por estudiar el desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil es España; ello debido a los múltiples artículos de investigación y la necesidad de la comunidad académica por proponer diversas didácticas en torno a la literatura infantil como medio para la mejora de las competencias literarias, comunicativas, críticas-reflexivas y de razonamiento moral de los y las estudiantes.
- Se destaca que en el ámbito internacional los estudios se encuentran direccionados hacia el empleo de la literatura infantil como impulsora del diálogo, recurso para la formación de valores y el desarrollo de competencias comunicativas y literarias; mientras que en el ámbito nacional peruano, no existe una aproximación por investigar acerca del desarrollo de la reflexión ética desde la literatura infantil; sin embargo, se ha observado que existe un apego por usar la literatura infantil para el desarrollo de habilidades de lectoescritura.
- Las tendencias más relevantes producto del estudio documental son las relacionadas con la formación moral en la infancia desde la perspectiva de la razón y la perspectiva de la emoción; constituyendo el uso de la literatura infantil un medio para la formación moral o la conciencia ética de los niños y niñas de la educación básica; a partir del abordaje de los valores, las problemáticas morales y las imágenes del mundo que se representa en el texto.
- Este estado del arte, permite ser conscientes de las posibilidades formativas y didácticas que adquiere la literatura infantil en un espacio de socialización; donde se puede evidenciar la presencia de diversas funciones en torno a este recurso material; es así que, se ha observado que existe información académica confiable que respalda a la literatura infantil como impulsora del desarrollo de la reflexión ética; constituyendo la construcción de una estructura narrativa un aspecto importante e indispensable para el logro de este proceso ético-reflexivo en cada estudiante de la educación primaria.

REFERENCIAS

- Alzola, N. (2007). Literatura infantil y educación ética: análisis de un libro. *Revista de psicodidáctica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512110.pdf>
- Bermejo & Reig Recena (2004). Educación en valores: orientaciones para su desarrollo en la educación primaria. Universidad de Sevilla. Editorial: Grupo de Investigación Didáctica.
- Bertomeu, S. T. (2016). La competencia lecto-literaria para el desarrollo del pensamiento crítico. Estética y ética en la literatura infantil y juvenil. *Ítaca. Revista de Filología*, (7), 29-39.
- Díaz, L. (2005). Literatura infantil desde la frontera: identidad cultural, didactismo y el placer de leer. Recuperado de <https://www.utrgv.edu/hipertexto/files/documents/articles/hipertexto-02/lidia-diaz.pdf>
- Durkheim (2002). La educación moral. Madrid: Trotta.
- Etxaniz (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce*. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/21993>
- Filomenos: Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias (2018). ¿Qué es la filosofía para niños? Recuperado de <http://filonenos.org/que-es-filosofia-para-ninos/>
- Gelles, J. y Levine, A. (1997). Introducción a la Sociología. México: Mc Graw Hill.
- Gilligan (1995). Moral orientation and moral development. Essential readings in feminist ethics. Boulder. Recuperado de <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/moral-orientation-and-moral-development-1987>
- González & Martín (2001). Investigación y didáctica sobre los valores en la literatura infantil. Un ejemplo... La isla del tesoro. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3909>
- Llorens, R. & Terol, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: la composición, de Antonio Skármeta. *América sin nombre*, 20 (1), pp. 102-109. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53492/1/America-Sin-Nombre_20_11.pdf
- Maturana (1995). Apéndice. El origen de lo humano. Formación humana y capacitación, (pp. 95-125). Santiago de Chile: Unicef y Ediciones Dolmen
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104–121.
- Olarte (2013). *Educación moral y literatura infantil: estudio de la formación moral en la infancia a partir de algunas teorías de los sentimientos morales* (Doctoral

- dissertation, Universidad del Rosario). Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/8336/OlarteSanchez-AlbaLucia-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olarte, A. (27 de octubre de 2017). *La literatura infantil en el proceso de formación moral en primera infancia. Trabajo de observación participativa en la Fundación Semilla y Fruto* (Trabajo de grado). Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/13966/Alba%20Olarte%20%20Trabajo%20PREGRADO%20Sociologia-%20FORMACION%20MORAL%20PRIMERA%20INFANCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pineda, D. A. (2009). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/650/648
- Rest; Turiel y Kohlberg (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.
- Rodríguez, P. (2017). *Literatura infantil aplicada a la educación en valores* (Trabajo de fin de grado). Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002409.pdf
- Salaberria (2011). La construcción narrativa de la ética: contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/9206/tesisSALABERRIA%20ARELTIIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, M. (2008, diciembre). Adquisición de valores en la educación primaria. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/M_ANGELAS_SANCHEZ_1.pdf
- Shua (2007). Literatura infantil. De dónde viene ya dónde va. *Boletín electrónico de la Biblioteca Nacional de Maestros*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/encuentros/nacionales/2007/docs/ana_maria_shua.pdf
- Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Especulo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero39liteinfa.html>

ANEXO

Tabla N° 1. Géneros de la literatura infantil

Géneros	Función	Tipos de textos
Lírico	conocido como poético... logra la expresión artística por medio de las palabras de una forma rítmica y musical...	Poesía Rimas Trabalenguas Retahílas
Narrativo	forma literaria que desarrolla la acción de relatar cualquier suceso o sentimiento, mediante la utilización de la palabra en prosa...	Cuentos Mito Leyendas Novela
Dramático	es una forma literaria basada en una composición dialogada escrita en prosa o en verso, cuya finalidad es ser representada por actores, en un teatro...	Teatro Teatro de títeres Teatro de marionetas Teatro de sombras
Didáctico	cuyo objetivo principal es dar al niño toda suerte de enseñanzas o comportamientos formativos..."	Fábulas Moraleja

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2017, pp. 13-15).

Tabla N° 4. Campos diferenciados de las problemáticas morales

Campos	Problemáticas morales que la comprenden
Conocimientos de sí mismo/ identidad.	Deseo de ser otro; exigencias familiares; dependencia; impulsos incontrolados; miedo al rechazo; limitaciones personales; insuficientes niveles de autoconocimiento.
Relación con iguales	Rechazo; violencia; transgresión de las normas; egoísmo.
Relación familiar	Afectación emocional del yo; denegación de los deseos familiares; protagonismos entre hermanos; celos.
Relación con otras generaciones	Actitudes; juicios sociales; delitos; abuso de poder; adicciones.

Fuente: Adaptado de Salaberria (2011, p. 209).