

TALLER DE TALLERES

Literatura y valores

Colección Los libros del Taller



**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO**

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA



TALLER DE TALLERES

Literatura y valores

Investigación desarrollada por
Taller de Talleres con el auspicio del
Instituto de Investigación Educativa
y Desarrollo Pedagógico, IDEP

Investigadora principal:
Beatriz Helena Robledo

Coinvestigadores:
Beatriz Peña Pacheco
Antonio Orlando Rodríguez

Asistente de investigación:
Rose Mary Castro

Docentes participantes:
Gloria Alejandra Zúñiga
Martha C. Suárez

Interventor:
Jorge Vargas Amaya



TALLER DE TALLERES

Colección Los libros del Taller

Taller de Talleres, 2000

Bogotá, Colombia

Teléfono: (571) 2320348

Telefax: (571) 6217172

Correo electrónico: titirob@impsat.net.co

Home page: [http:// www.geocities.com/Athens/Forum/2867](http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867)

ISBN: 96432-5-6

Edición:

Beatriz Helena Robledo

Coordinación editorial:

Irene Vasco

Diseño:

Vínculos Gráficos

Portada:

María Antonia Bustamante

Ilustraciones interiores:

Esperanza Vallejo

Fotomecánica e impresión:

Arte y Fitolito "ARFO" Ltda.

Obra publicada como resultado de la investigación "Incidencia de la literatura infantil en la formación estética y el desarrollo moral en los niños de básica primaria" realizada por Taller de Talleres con el auspicio del Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá.



TALLER DE TALLERES



Instituto
**INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO**
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Investigación desarrollada por Taller de Talleres con el
auspicio del IDEP en su modalidad:
Apoyo a investigadores.

Investigadora principal:

Beatriz Helena Robledo

Co-investigadores:

Beatriz Peña Pacheco

Antonio Orlando Rodríguez

Asistente de investigación:

Rose Mary Castro

Docentes participantes:

Gloria Alejandra Zúñiga,

docente 5° grado,

Centro Educativo Bosque Calderón Tejada

Martha C. Suárez,

docente 5° grado,

Centro Educativo Nueva Granada

Niños participantes:

Estudiantes de los grados 5 de básica primaria
de los dos centros educativos donde se realizó
la investigación.

Centros educativos participantes:

Bosque Calderón Tejada

Nueva Granada

Interventor de la investigación:

Jorge Vargas Amaya

Nuestro agradecimiento a los niños y niñas de los grados 5 de básica primaria de las escuelas participantes quienes, con su entusiasmo y colaboración, hicieron posible el desarrollo de esta investigación. A las directivas y demás docentes por su apoyo permanente y al IDEP por su financiación y orientación durante todo el proceso.

*“Se trata de hacer una educación vinculada a la vida:
que se pregunte por lo que está pasando y por lo que
nos está pasando a cada uno de nosotros. Una educación
que encare los problemas que nos preocupan...”*

(Puig, J. Ma.)

Prólogo

La presente investigación explora la relación entre literatura y desarrollo moral y plantea que la literatura puede ser abordada tanto desde un punto de vista estético como ético. La realización de una serie de talleres en dos instituciones educativas de Bogotá, Colombia, demostró que cuando se trabaja con una intencionalidad ética se pueden ver transformaciones en el desarrollo moral de los niños.

Las conclusiones más importantes señalan que, aunque la literatura no es el único espacio para promover el desarrollo moral y que su función es primordialmente placentera, por su misma naturaleza permite, tanto el desarrollo de competencias centrales para el desarrollo moral, como la posibilidad de ver una historia desde múltiples perspectivas, confrontar las posiciones personales que una narración genera con pares significativos, promover procesos de identificación con los personajes, e involucrarse en una toma de roles, entre otros.

Sin embargo, consideramos que lo más importante es la posibilidad que da la literatura de poner a los niños en conflicto emocional y cognitivo, conflicto que se constituye en el motor principal del desarrollo moral.

Introducción

El tema del desarrollo moral es un tema central en diversos campos teóricos y prácticos de la pedagogía. Conceptos como ética, moral y educación o transmisión de valores, han sido aspectos primordiales para la educación y, hoy en día, se enfatiza cada vez más la importancia que tiene la escuela en la formación en valores de sus alumnos.

Se ha encontrado que uno de los elementos principales para el trabajo en ética y valores consiste en ofrecerle a los niños espacios donde puedan discutir y argumentar sus opiniones ante los demás, así como la posibilidad de que se pongan en el lugar de los otros para que puedan aprender a convivir con diversas posturas y visiones del mundo y, además, contextualizar las historias de vida de las distintas personas.

La literatura es un espacio ideal para esto, ya que posibilita el encuentro con múltiples personajes y formas de vida, lo que le permite a los niños representar historias y situaciones diferentes a las propias y al tiempo validar las de ellos.

Frente a esta posibilidad, la presente investigación pretendió explorar las relaciones que las niñas y niños lectores en-

tablan con el universo literario, y los vínculos emocionales que se generan, indagando cómo los efectos estéticos que produce la obra literaria inciden en el desarrollo de la conciencia valorativa de los niños y, en consecuencia, en su desarrollo moral.

El primer capítulo es una reflexión conceptual que entrelaza el marco teórico de la investigación con los resultados aportados por ésta. Su propósito fundamental es delinear nuevos caminos de exploración e investigación a partir de los hallazgos encontrados durante el proceso investigativo y contribuir a la discusión de un tema que cada vez resulta más necesario y más polémico.

El segundo capítulo expone sucintamente el desarrollo de la investigación, la metodología utilizada, la caracterización de la población con la que se trabajó, los instrumentos, la muestra, el ambiente, en fin, todo el diseño metodológico inicial, con el respectivo análisis de los resultados.

El tercer capítulo pretende, además de exponer y describir los talleres que se utilizaron durante la intervención como tal, aportar una herramienta de carácter práctico que pueda ser utilizada como punto de partida para los docentes y demás personas interesadas en contribuir, tanto a la formación de lectores, como a la sensibilización estética y al desarrollo moral de éstos. Sin embargo, consideramos que es importante leer estos talleres desde su contexto, como parte de un proceso investigativo, y no como un recetario.

El capítulo cuarto es una especie de guía metodológica para seleccionar libros de literatura infantil y juvenil que tengan calidad estética y literaria, y que a la vez contribuyan a la formación de la conciencia valorativa de los niños y niñas. Esta guía pretende servir de orientación para la selección de libros infantiles y juveniles, tanto desde una perspectiva literaria como del desarrollo moral. El lector verá cómo en la literatura los "supuestos mensajes" están implícitos, se pre-

sentan de manera larval y no evidente, y es el lector quien, con su participación activa y su postura estética, desentraña estas nociones valorativas o estas situaciones que le permitirán ejercer un juicio, o tomar una determinada postura.

Finalmente se entrega a los lectores una bibliografía de literatura infantil y juvenil, recomendada para desarrollar proyectos que contribuyan al desarrollo moral. Estos libros, siguiendo las mismas sugerencias de la guía, han sido seleccionados, por su calidad estética y literaria y por recrear situaciones afectivas, cotidianas, sociales, emocionales, e incluso fantásticas, con las cuales el lector puede crear vínculos y relaciones con su propia vida y su propio imaginario.

Esperamos que la lectura de este libro contribuya a estimular la reflexión, el debate y el pensamiento sobre los vínculos entre la literatura infantil y la formación estética y ética de las jóvenes generaciones.



Hacia una reflexión teórica

La pregunta inicial y que acompañó el proceso del trabajo de la presente investigación fue precisamente la de querer indagar de qué manera la literatura infantil incide en la formación estética y en el desarrollo moral de los niños en la escuela primaria.

Para comenzar, fue necesario acercarnos a dos disciplinas básicas que serían las que iluminarían, desde sus planteamientos teóricos, nuestra práctica. Estas áreas son, por un lado, la psicología y específicamente el estudio del desarrollo moral; y por otro lado, la literatura y su función estética.

En busca de mayor precisión y claridad, delimitamos el terreno de lo valorativo al desarrollo moral, más que a la concreción de valores, lo cual es diferente aunque haya una interrelación recíproca. El desarrollo moral tiende más al desarrollo de habilidades morales, es decir, a incidir en los procesos de razonamiento que lleven a la claridad de los

juicios morales, lo cual se hace a través de la interacción entre pares, la discusión, la argumentación, la confrontación, la toma de posiciones frente a distintas situaciones, lo que, si se ejercita sistemáticamente, puede llevar a los niños a avanzar en su desarrollo moral.

En general, se puede decir que el estudio de los valores es distinto al estudio del desarrollo moral, en la medida en que éste último comprende un conjunto de elementos tales como las emociones, el pensamiento, las actitudes etc. y los valores son otro elemento implicado dentro del gran conjunto de factores que le dan forma al desarrollo moral.

Como marco teórico referencial estudiamos los aportes de Piaget y de Kohlberg en cuanto a las diferentes etapas que desarrolla el infante en su desarrollo moral.

De Piaget consideramos importante su planteamiento acerca de la moral heterónoma y la moral autónoma, en la medida en que podríamos observar en qué estados de heteronomía o autonomía se encontraban los niños sujetos de esta investigación y a la vez observaríamos de qué manera con la práctica investigativa podíamos incidir en ese desarrollo moral autónomo de los niños.

Para Piaget la noción de justicia (que es el valor primordial sobre el que se basa el desarrollo moral) proviene de la experiencia y de las relaciones entre los mismos niños: para que haya una igualdad real y una necesidad auténtica de reciprocidad se necesita una regla colectiva, producto de la vida en común.

Debido a lo anterior, la autoridad como tal no puede ser fuente de justicia, porque ésta supone el desarrollo de la autonomía. En el momento en que los niños empiezan a someterse verdaderamente a las reglas y

a ponerlas en práctica según una verdadera cooperación, la regla se empieza a concebir de una nueva forma: las reglas se pueden cambiar, con la condición de ponerse de acuerdo, pues el valor de la regla no está en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad.

La investigación tuvo en cuenta estos planteamientos al diseñar la intervención, en la medida en que los talleres proponían a los niños interactuar activamente con los conflictos vividos por los personajes de los cuentos y presentados en éstos. Los niños respondieron preguntas relativas a las situaciones de los cuentos que los llevaban a optar por diferentes posiciones y a argumentar su propia postura frente a los diferentes hechos. La discusión, la argumentación de un juicio moral, el debate entre ellos mismos, fueron estrategias que permitieron que los niños aclararan sus propias concepciones de tipo moral y escucharan a los otros en sus acuerdos y desacuerdos.

De Kohlberg tuvimos en cuenta sus investigaciones acerca de cómo los niños razonan o establecen juicios de tipo moral.

Su concepción, más que ser un conjunto de consideraciones sobre el desarrollo moral, consiste en una macroteoría que se inscribe en lo que él denomina la vía cognitivo-evolutiva. Ésta se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias de investigación comunes a una variedad de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, y que incluyen las teorías de J.M. Baldwin (1906), J. Dewey (1930), G. H. Mead (1934), Piaget (1948), Loevinger (1966) y las del mismo Kohlberg (1966, 1968).

En general, las teorías cognitivo-evolutivas proponen que la estructura mental básica es el producto de la interacción entre el organismo y el entorno. Esta

*Hacia una
reflexión
teórica*

interacción lleva a estadios cognitivos que representan las transformaciones de las estructuras cognitivas tempranas o simples, las cuales se asimilan al mundo exterior y se acomodan o reestructuran gracias a éste. Dichos estadios cognitivos consisten en integraciones jerárquicas, que forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común.

El concepto de estadios implica un orden o secuencia invariante de desarrollo. La capacidad intelectual de un niño, o el medio en el que se halla inmerso, pueden hacer que éste alcance un estadio dado en un tiempo menor que otro niño; sin embargo, todos los niños atraviesan por el mismo orden de pasos, independientemente del entorno.

La teoría de Kohlberg se basa en la identificación de los juicios que las personas establecen frente a problemas morales reales o hipotéticos y la manera como sustentan, mediante argumentos, determinado juicio. Lo central es la manera como las personas razonan en los diferentes niveles de desarrollo, alrededor de la noción de justicia, que es para este autor la "directora de orquesta" del desarrollo moral. Agrega que, una vez que se entiende el desarrollo del juicio moral, se hacen mucho más entendibles y predecibles, tanto, la acción como el efecto moral, ya que estos últimos son considerados como paralelos al desarrollo del juicio moral como tal.

Esta idea ha sido criticada por diversos autores, por ejemplo por Gilligan (1985), según el cual, en el desarrollo de la conciencia moral es preciso contar con otros elementos además de la justicia, como son la compasión y la responsabilidad. Para esta autora, alcanzar la madurez moral implica no sólo llegar a ser justo, sino también lograr ser compasivo y ser

capaz de asumir responsabilidad por aquellos que nos han sido encomendados. Esta *ética del cuidado* difiere de la teoría de Kohlberg al menos en tres factores fundamentales. En primer lugar, se centra más en la responsabilidad y las relaciones que en los principios y las reglas; en segundo lugar, esta moralidad está ligada a situaciones concretas, más que ser formal y abstracta; en tercer lugar, esta moralidad se expresa mejor como una actividad, "la actividad del cuidado", no como un conjunto de principios.

Para Gilligan, la moralidad no se basa en principios abstractos y universales, sino en las experiencias y en los problemas morales reales de las personas en la vida cotidiana.

Lo anterior nos lleva a un punto muy importante. Es decir que, como lo plantea Cortina (1997), existen al menos dos voces morales:

- ❖ La voz de la **justicia**, que consiste en juzgar sobre lo bueno y lo malo, situándose en una perspectiva universal, mas allá de las convenciones sociales y el gregarismo grupal.
- ❖ La voz de la **compasión** por los que precisan de ayuda, que son responsabilidad nuestra, empezando por los más cercanos.

Estos dos procesos, aunque diferentes, tienen implicaciones muy importantes para el desarrollo moral integral. Sin embargo, el punto central que abordaremos más adelante es que, si bien el aspecto cognitivo desarrollado a través de la noción de justicia es clave para el desarrollo moral, éste no es suficiente para una concepción del desarrollo moral como una dimensión integrada en el ser humano, ni es suficiente para explicar el paso del pensamiento moral a la acción como tal. (Peña 1998).

*Hacia una
reflexión
teórica*

También tuvimos en cuenta los planteamientos de Kohlberg sobre los diferentes estadios morales, pero en especial su planteamiento referente al valor que se le otorga a la "crisis" para avanzar en los estadios de desarrollo moral. Kohlberg sitúa la crisis en la confrontación a la que está expuesto el niño a través del intercambio con niños en otros estadios de desarrollo moral, la discusión de dilemas y la posibilidad de intercambio de roles.

Las "crisis positivas" le plantean al niño un reto que lo obliga a modificar su manera de pensar, es decir, a que cambie o se desarrolle en función de aquellos estímulos que hacen tambalear las nociones que tenía previamente y a reestructurar así sus estructuras de pensamiento. Ésto sucede gracias a la relación entre el pensamiento y las emociones, ya que una crisis en el nivel de las ideas no sólo crea confusión y una necesidad de "tener una respuesta", sino que también genera sentimientos de incomodidad e insatisfacción o, como lo denomina Kagan (1984) más claramente, un sentimiento de incertidumbre. Es en la resolución del conflicto cognitivo y del sentimiento displacentero donde se encuentra el motor del desarrollo, es decir aquello que nos impulsa a reacomodar nuestros esquemas previos con el fin de dar solución a una situación que nos confunde y nos hace sentirnos incómodos. Ésto da origen a la necesidad de consistencia entre las creencias, las acciones y las demandas del medio (Kagan, 1984).

Es así como, en el diseño de los talleres de desarrollo moral que se aplicaron en el grupo experimental, se consideraron elementos que llevaran al niño a emitir juicios de valor, a discutir sobre diferentes dilemas morales expuestos en los cuentos y a participar en la posibilidad de intercambiar roles poniéndose en el lugar de los distintos personajes.

Por otra parte, consideramos los planteamientos de Kagan relacionados con el papel que juegan las emociones en el paso del juicio a la acción moral.

Kagan propone varias actitudes de tipo emocional que, al tenerse en cuenta, pueden contribuir a una mejor comprensión de las propias emociones frente a una situación que implique una acción moral. Éstas son: la detección de un cambio interno, es decir que el sujeto, en nuestro caso el niño, pueda hacer consciente un cambio en su propia emoción; por otro lado el análisis que se haga de las emociones y, finalmente, la evaluación psicológica que se haga después de detectar el cambio emocional, lo que lleva a una alteración en la experiencia emocional.

Por su parte, Zajone (1980) plantea que la forma de experiencia a la que se denomina sentimiento, está ligada a todas las cogniciones. Para este autor es difícil demostrar que la toma de una decisión se da primero en el plano cognoscitivo. Incluso, se ha visto que en muchos casos el afecto parece ser de mayor relevancia en la toma de decisiones, mientras que los razonamientos o juicios sirven más para justificar la elección que para ponerla en práctica.

Otras investigaciones han empezado a concederle un valor fundamental a las emociones en el desarrollo moral, sobre todo en lo que se refiere al paso del pensamiento a la acción como tal.

De esta manera cada uno de los talleres de desarrollo moral que se implementaron con los niños del grupo experimental, consideró tres componentes centrales del desarrollo moral: desarrollo del juicio (pensamiento), desarrollo de las emociones y paso del pensamiento a la acción como tal (práctica cotidiana).

*Hacia una
reflexión
teórica*

Por otra parte, los talleres estuvieron dirigidos a desencadenar una serie de habilidades centrales para incrementar la competencia moral. Por ejemplo, la capacidad de toma de rol, el desarrollo de la capacidad de argumentación, la integración de diversas posturas frente a una misma situación y la búsqueda de las intenciones que subyacen a las acciones de las personas.

A nivel de emociones es importante que los niños aprendan a identificar lo que pueden estar sintiendo los personajes, así como sus propios sentimientos y la relación de éstos con la manera de actuar de los personajes.

Respecto al vínculo entre pensamiento y acción, consideramos central que el niño se identifique con la situación y sea capaz de relacionar lo que sucede en la historia con la vida real. Sólo de esta manera es posible que él aplique a su vida los principios morales que se están discutiendo y logre una mayor concordancia entre lo que piensa y siente y la acción como tal. Ésto también le permite comparar su forma de vida con la de los personajes y reconocer el valor de su proyecto de vida frente a éstos y frente a los de los demás compañeros.

También es de suma importancia que, el trabajo a través de la literatura infantil, le permita a los niños desarrollar su identidad y reconocer la dimensión valorativa que ésta contiene, ya que la acción moral depende mucho de los conceptos valorativos que utiliza la persona para definirse a sí misma y ésto se convierte en una motivación al sentir la necesidad de ser congruente con la imagen que se tiene de sí mismo.

Son entonces tres los ejes transversales de los talleres que apuntan al desarrollo de una serie de habilidades, emociones y acciones que se han identificado como centrales para potenciar el desarrollo moral.

La función estética de la literatura

La literatura, por ser arte del lenguaje, tiene una función estética primordial, la cual apela a todos los aspectos del lector, pero en especial a su afectividad y a su emoción.

La función estética de la obra literaria no es algo que atañe solamente al texto como tal, es decir, no es algo que se dé solamente en la inmanencia del texto literario, sino que en el receptor también se genera una reacción de carácter estético a la hora de relacionarse con la obra.

Las teorías sobre la estética literaria comienzan a cambiar su paradigma a partir de mediados de los años sesenta con los estudios aportados por la estética de la recepción. Hasta ese momento, la estética literaria se había desarrollado alrededor del proceso creativo por parte del autor y de la obra como entidad cerrada capaz de expresarse y valerse por sí misma.

Es a partir de los aportes de la escuela de la Universidad de Constanza, en especial de los teóricos como Robert Jauss y Wolfgang Iser, que comienza a considerarse al lector como eslabón fundamental en el proceso de la literatura, el cual abarca su creación, su edición y, finalmente, su recepción.

“La gran novedad y aporte de la teoría de la recepción literaria, expresada de una manera muy gene-

*Hacia una
reflexión
teórica*

ral, es la rehabilitación del lector. De esta manera la obra se entiende inmersa en un proceso dinámico, constituido por la confluencia simultánea de ella misma, el lector y el autor: un proceso comunicativo de mucha mayor amplitud, en el que se dan los tres elementos que lo configuran" (Acosta, 1989).

Al tomar en cuenta al lector como parte esencial de la literatura, se deja de considerar la obra en sí misma y pasa a entenderse como un medio de comunicación. Este aspecto es de suma importancia en la medida en que se restablece el flujo que conlleva todo el proceso de formación de la literatura, es decir, del autor, pasando por la obra, hasta llegar al lector, otorgándole a ésta una función social y cultural de mayor amplitud y fuerza.

Para Robert Jauss, principal exponente de la teoría de la estética de la recepción, el proceso de la literatura se puede comparar con las tres formas clásicas de la tradición poetológica: *poiesis-aisthesis-katharsis*, correspondiendo, en su orden respectivo, a las actividades productiva-receptiva y comunicativa de la obra literaria. Sin embargo, la experiencia estética no se pone en marcha con el mero reconocimiento e interpretación de la obra y, menos aún, con la reconstrucción de la intención del autor. La experiencia estética primaria, dice Jauss, se realiza "al adoptar una actitud ante su efecto estético, al comprenderla con placer y al disfrutarla comprendiéndola" (Jauss, 1986).

La experiencia estética es para el receptor una apertura a otro mundo más allá de la realidad cotidiana. Pero es sólo a través del plano reflexivo que el observador o, mejor, el lector, podrá saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en

el momento de la lectura o que lo afectan personalmente. Ésto ocurre sólo en la medida en que lo haga consciente y lo disfrute. Jauss llama a esta situación "la manifestación estética reflexiva", la cual dice, está formulada muy claramente en un verso de Wilhelm Busch referido al arte pictórico, pero que bien puede hacerse extensivo a una obra literaria: "Lo que en la vida nos aflige/ es lo que se disfruta en un cuadro".

Este distanciamiento ha sido llamado por la sociología, distanciamiento de roles. Éste permite que el hombre tome distancia de su propia actuación, generando una ruptura entre cotidianidad y otros ámbitos sensibles (como los sueños, la religión, la ciencia, el arte), lo que le posibilita verse a sí mismo como un yo independiente de sus roles, y liberarse lúdicamente de la opresión, de la rutina o de las situaciones cotidianas. Dice Jauss que "este distanciamiento nace de la actitud estética del juego, de poder hacer libremente lo que en el resto de las ocasiones hay que hacer en serio, una actitud que resalta el verso de Rilke: "de manera que arrebatados durante un rato/ juguemos la vida sin pensar en el aplauso" (Jauss, 1986).

Jauss (1986) resalta de manera especial el aspecto receptivo de la experiencia estética, en la medida en que ésta se separa del resto de las funciones de la vida por su especial temporalidad: hace que una situación determinada se vea de una manera nueva, procurando placer en el descubrimiento y permitiendo al lector eliminar el tiempo real y reemplazarlo por un tiempo que puede ser pasado o futuro y que puede identificarse con un deber ser, o con lo que le gustaría ser; la experiencia estética permite además saborear lo que en la vida es inal-

*Hacia una
reflexión
teórica*

canzable, o lo que sería difícilmente soportable; ofrece también un marco ejemplar de relaciones que pueden adoptarse a través de una imitación espontánea.

Jauss (1986) diferencia el placer como tal del placer estético en la medida en que mientras en el placer elemental el yo se anula y el placer, mientras dura, se basta a sí mismo y no tiene relación con el resto de la vida, el placer estético necesita un momento más, "el del acto de adoptar una postura, que deja de lado la existencia del objeto, convirtiéndolo así en placer estético" (Jauss, 1986).

En el acto estético, el sujeto –en este caso el lector– disfruta siempre de algo más que de sí mismo. Se siente apropiándose de una experiencia del sentido del mundo, que puede descubrirle aspectos suyos y de la experiencia ajena. El acto estético nos aporta la capacidad de ser otro, de distanciarnos de nosotros mismos y ponernos en lugar de otro, o suponer que en un determinado momento somos otro.

Todas estas posibilidades de otorgarle un sentido a la vida y al mundo, que ofrece la experiencia estética a través de la literatura, son de gran importancia para la relación de los niños y jóvenes con la literatura infantil y juvenil, en la medida en que ellos, como lectores, se ven implicados activa y vivencialmente con las diversas situaciones de las obras, es decir, con las diversas posibilidades de la experiencia humana, permitiéndoles descubrirse, mirarse, reconocerse y, sobre todo, transformarse.

A través de una lectura activa y receptiva, los lectores participan de la obra de una manera vivencial, se abren a nuevas experiencias vitales a través del

lenguaje. De esta manera se reivindica una función esencial en la literatura, y que está contemplada como algo fundamental por la estética de la recepción. Ésta es la función comunicativa. A propósito, nos dice Acosta (1989): "La obra literaria puede ofrecer también la posibilidad de un cambio de percepción, siempre y cuando lo realice por medio de la forma: una forma de peculiaridades distintas a las que considera el horizonte de expectativas anterior, es decir, el momento anterior del horizonte del lector y la consiguiente nueva experiencia a través de la forma" .

Ésto significa un hallazgo de mucho alcance, tanto para el desarrollo de la teoría de la literatura como de la escritura de las obras y, sobre todo, de la participación directa de los niños en su formación como lectores y en su formación como seres morales más sensibles.

Desde esta perspectiva, ya no es posible separar artificialmente el mensaje o lo "que la obra quiso decir, o lo que me dejó como enseñanza", sino que la incidencia que una obra puede tener en la formación de los niños y en su visión del mundo, depende en gran medida de la calidad de sus valores estéticos y de la propuesta de una intención igualmente estética por parte del lector, es decir de su función estética concebida en todo su proceso: producción, recepción y comunicación. La obra literaria se abre así a múltiples posibilidades a través de las diferentes interpretaciones de los lectores, quienes leen desde su interioridad, desde su afectividad y desde su visión del mundo.

Reconocer el valor estético de la obra literaria, significa aceptar la capacidad que tiene la literatura para

*Hacia una
reflexión
teórica*

transformar vivencialmente al lector. La literatura apela a su sensibilidad, lo implica emocionalmente, de tal manera que exige de él una respuesta igualmente emocional. El valor primario de la literatura no es descubrir nuevos conocimientos y comunicárnoslos, sino enseñarnos a percibir lo que podemos ver e imaginar, lo que ya conocemos de una manera práctica y vivencial. Es decir, su valor es más perceptual que conceptual.

En el diseño de los talleres de animación literaria aplicados en el grupo control y en el grupo experimental, se tuvieron en cuenta además, los planteamientos de Louise Rossenblat, al referirse a las diferentes posturas del lector cuando lee. Rossenblat habla de una postura eferente y de una postura estética, las cuales se alternan como una línea continua durante la lectura. La postura eferente le pide al lector retener los aspectos más cognitivos e informativos del texto, mientras que la postura estética lo relaciona con su interioridad, sus propias vivencias, sus emociones y sentimientos.

De esta manera las estrategias utilizadas en los talleres de animación, propusieron a los niños una exploración de sus propios sentimientos frente a las situaciones y personajes de las obras y tendieron a estrechar los vínculos afectivos entre lo que pasaba en la obra y en su propia vida.

Durante el desarrollo de los talleres, pudimos constatar que la literatura permitió a los niños develar y expresar su propia realidad emocional, afectiva y vivencial.

Éste fue un descubrimiento importante en la investigación, en la medida en que los niños con los que trabajamos llegaban, generalmente, renuentes

a expresar sus propios sentimientos debido a que viven en una cultura represiva y autoritaria, que no los tiene en cuenta y que de alguna manera les "prohíbe" la manifestación de sus propios sentimientos. Fue a través del efecto logrado por los cuentos que los niños se sintieron con mayor libertad para expresarse.

Algunos hallazgos importantes

Con miras a avanzar un poco en la reflexión sobre las relaciones entre la literatura y el desarrollo moral en los niños, expondremos algunos hallazgos que nos permitieron corroborar los planteamientos de los teóricos que fundamentaron nuestra investigación y, a la vez, delinear algunos aspectos que desencadenen nuevas investigaciones que profundicen en las posibilidades que presenta la literatura como medio para incidir en el desarrollo moral de los niños.

La primera apreciación tiene que ver con la selección de los textos literarios a la hora de hacer un proyecto o programa de pedagogía de los valores a partir de la literatura infantil. Los criterios para la selección de los textos deben ser, antes que nada, criterios de tipo estético. No basta con que una obra plantee conflictos morales para que produzca un efecto de tipo moral en los niños lectores. Las obras deben plantear conflictos humanos (así estén personificados por animales, pues éstos, de alguna manera, encarnan situaciones humanas) que estén cerca de la vida interior, afectiva, emocional, psicológica e imaginativa de los niños lectores. Generalmente la literatura infantil y, en especial, la narrativa (cuento y novela) presenta situaciones donde hay un conflicto, así sea mínimo,

*Hacia una
reflexión
teórica*

y presenta diversas posibilidades de resolución de este conflicto. Pero ésto no basta. Es importante el cómo esté escrito. Autoras como Rossenblat, Nussbaum y Obiols, insisten en la importancia que tiene la forma en la literatura para generar efectos estéticos. Una obra aburrida no logra captar la atención del lector. Una obra que sea demasiado obvia o que no maneje el elemento de la connotación, que es propio del lenguaje literario, no le permite al lector interactuar activamente con éste, ni le deja espacio para completar el texto con sus propias vivencias, o hacer relaciones desde su propia vida. La forma en la literatura está imbricada con el contenido. Forma y contenido son inseparables y una influye a la otra. Ésto lo pudimos corroborar en la investigación con el efecto generado por textos como *La peor señora del mundo* o *Martes a la quinta hora*, en los cuales la hipérbole, la exageración, los procesos de caricaturización de los personajes y el humor, fueron fundamentales para generar reacciones fuertes en los niños lectores.

Clarificar este aspecto también es importante para evitar una instrumentalización de la literatura o un pobre reduccionismo al que se ve abocada la literatura cuando se le reduce al argumento. Reducir la literatura a un simple argumento es disecarla. Es atender contra su propia naturaleza estética, la cual está expresada precisamente a través del cómo se presentan las situaciones, los conflictos o las historias. La literatura, antes que ser estudiada o sometida a operaciones de disección analítica, debe ser vivida. Recuperar la experiencia literaria y permitirle a los niños lectores que lean desde una postura estética, es fundamental para cualquier utilización de la literatura como medio para el desarrollo valorativo en los niños.

Con relación a la selección de los textos, también es importante tener en cuenta que los valores no se presentan de manera obvia ni evidente en la literatura. No resulta adecuado decir: este libro me sirve para “trabajar” el valor de la solidaridad, o el valor de la justicia, etc. No podemos caer en otro reduccionismo igualmente pobre como éste. Lo valorativo está implícito en la obra literaria, está oculto en el comportamiento de los personajes, en las situaciones planteadas, en la manera como se da la resolución a los conflictos: es más, lo valorativo se pone en acción cuando el lector asume una postura determinada frente a un hecho presentado en el cuento o frente a un personaje determinado.

El arte, aunque no es la vida, aspira en ocasiones a imitarla, a interpretarla, a reflejarla desde perspectivas realistas o fantásticas. La literatura, en tanto parte del arte, tampoco es la vida, pero una novela o un relato que logran imprimir una huella en los sentidos de los niños, que consiguen hacerles creer (y mejor que creer: sentir) que sus personajes y escenarios dibujados con palabras forman parte del mundo real, se convierten en experiencias vicarias, en experiencias que tienen el poder y las facultades de las provenientes de la realidad, para aguzar los juicios morales, para incentivar la toma de posiciones.

Las experiencias que transmiten los libros, nos permiten vivir otras vidas, identificarnos con otras criaturas o rechazarlas, conocer diferentes escenarios y tiempos, enfrentar multiplicidad de conflictos, explorar nuestras reacciones ante ellos y adoptar determinado criterio o postura. Las palabras de una obra literaria son un espacio que permite a los lectores recorrer universos cercanos o lejanos en el tiempo y en el espacio, vivir existencias diferentes, meterse bajo

*Hacia una
reflexión
teórica*

la piel de otros, ver el mundo desde diferentes perspectivas; son una gran ayuda para entendernos mejor a nosotros mismos e intentar comprender los porqués de los demás, para formarnos moralmente mediante la mirada crítica, para construir nuestra escala personal de valores.

Esta apreciación también nos permite precisar otro aspecto fundamental en este vínculo entre literatura y valores: los planos estético y ético están interrelacionados pero son planos de conciencia diferentes. Juzgar una obra literaria desde categorías éticas puede resultar peligroso para la literatura, en la medida en que ésta tiene sus propias reglas de juego y sus reglas internas que tienen que ver con los elementos propios de la literatura, en nuestro caso, los elementos propios del relato. Hay una lógica interna al relato que ha permitido el desarrollo de una teoría y un crítica literarias que utiliza sus propias herramientas de juicio. La obra literaria, aunque parta de la realidad, no es la realidad. Su función no es imitar la realidad, sino crear realidades posibles y múltiples a través del lenguaje. No debemos olvidar que la principal función de la literatura es producir en el lector un placer estético y, como dice Obiols, "es cierto que la ficción nos puede ayudar a superar adversidades, y su legitimidad se basa en que las experiencias de los personajes pueden contribuir a comprender experiencias propias –como los celos o la envidia- o integrar conductas determinadas –como la perseverancia o la honestidad-. Pero no hay duda de que cuando las preocupaciones ejemplares, moralizantes o didácticas dominan a las estéticas, lingüísticas, narrativas o recreativas... paradójicamente la obra literaria pierde su eficiencia educativa, ya que entonces no se trata de literatura, sino de una cu-

charada de moral disfrazada de literatura.” (Trilla, J. en Obiols, N. 1998).

Lo emocional: un puente seguro entre literatura y desarrollo moral

Quizás una de las mayores luces que nos ha brindado esta investigación tiene que ver con el campo emocional. Es a través de lo emocional que se pueden establecer los vínculos más sólidos entre la literatura y el desarrollo moral, es decir entre lo estético y lo ético. La literatura tiene una carga emocional muy fuerte, pues recordemos que presenta la experiencia humana en todos sus matices y dimensiones y produce en el lector un efecto igualmente emocional.

Por su parte el desarrollo moral participa igualmente del campo emocional en su paso del juicio a la acción moral.

La obra literaria conlleva una intención de contenido que pretende, sobre todo, comunicar la experiencia humana a través del lenguaje y una intención formal, es decir, un cómo se transmite esta experiencia que apela a los sentidos y a la sensibilidad del lector, forma que está interrelacionada con ese contenido que quiere comunicar. Es decir, forma y contenido resultan inseparables y son las dos caras de una misma moneda. Es en esta interrelación de forma y contenido que radica el valor estético de la obra literaria. Sobre este aspecto escribió Henríquez Ureña: “Cuando una obra literaria realiza plenamente su función, las dos fuentes de saber y placer no sólo coexisten, sino se funden: placer estético, que es actividad superior del espíritu, saber que radica en el fondo y en el significado, artísticos también.” (Henríquez Ureña, 1998).

*Hacia una
reflexión
teórica*

La literatura involucra al lector emocionalmente en la medida en que lo hace partícipe de los conflictos, las situaciones, los sentimientos y las emociones de los personajes. El lector, al leer desde una postura estética participa activa y vivencialmente de lo que pasa en la obra. A través de la lectura de la obra literaria, el lector experimenta múltiples sentimientos, ya sean de admiración, aprobación, compasión, rechazo, rabia, alegría, en fin, sentimientos que se van configurando a partir de las situaciones presentadas en la obra.

Si al niño, a través de las actividades de animación literaria, le proponemos expresar sus sentimientos y vincularse afectiva y vivencialmente con la obra, estamos posibilitando en él, no sólo el darle vía libre a sus sentimientos, sino también dándole la oportunidad de expresarlos a través del lenguaje. Al realizar los talleres de desarrollo moral, que tienen como uno de los ejes transversales el sentimiento, estamos brindando al niño la posibilidad de reflexionar y clarificar sus propios sentimientos, tanto frente a las situaciones de la obra literaria como frente a situaciones de su propia vida. Es decir, estamos llevando al plano de la conciencia moral todo ese componente afectivo, que resulta indispensable para que el niño pueda pasar de manera más clara del juicio a la acción moral.

Martha Nussbaum, en su obra *Justicia poética*, expone cómo la literatura interpela al lector desde un plano emocional y vivencial y genera múltiples reacciones de éste frente a la obra. Es precisamente en esta reacción del lector en la que se abre la posibilidad de la transformación humana del sujeto-lector. Para Nussbaum esta posibilidad está centrada en la capacidad de imaginar en qué consiste vivir la vida

de otras personas que podríamos ser nosotros mismos o nuestros seres queridos. Es una manera de ponerse en el lugar de otros y de vivir sus experiencias, lo cual activa, no sólo la imaginación, sino y sobre todo, las emociones del lector. Las obras literarias perturban al lector emocionalmente, le suscitan emociones poderosas. Esta reacción emocional permite la identificación y nos obliga a mirarnos a nosotros mismos, a ver y a descubrir lo que de otra manera no veríamos.

La literatura brinda un mundo de vivencias y experiencias de tipo emocional, pero a la vez plenas de sentido, porque están configuradas a partir de situaciones y personajes con los cuales el lector puede interactuar vivencialmente, y puede identificarse o no. En otras palabras, la literatura nos brinda ese terreno emocional cargado de significaciones profundamente humanas, que será posteriormente el punto de partida para generar en los niños una reflexión de sus propios sentimientos morales, una clarificación de éstos, y a la vez un vínculo con su propia vida. La clarificación de las emociones otorga a los sujetos (en nuestro caso a los niños) una herramienta indispensable para clarificar sus propios juicios morales y garantizar una mayor coherencia entre éstos y la acción moral.

Llevando al plano de la investigación desarrollada las reflexiones anteriores, podemos afirmar entonces que resulta indispensable permitir que la literatura incida en el desarrollo moral de los niños para garantizar que realicen una lectura estética de la obra literaria. Ésto significa que los niños se involucren vivencial y emocionalmente con las historias, los personajes y las situaciones. Recordemos que la educación tradicional ha privilegiado una lectura eferente

*Hacia una
reflexión
teórica*

de la literatura, al pedirle a los estudiantes que conviertan la obra en un objeto de estudio y de análisis, antes, inclusive, de poder disfrutar de su lectura. Cuando al niño o al joven se le pide que resuma la obra, que la reduzca a un puro argumento, o se le pide que retenga nombres, datos, fechas o que responda cuál es el personaje principal o secundario, estamos, no sólo empobreciendo la relación con la literatura, sino también negándole la posibilidad de la experiencia literaria, es decir de la experiencia estética. Cuando el estudiante lee desde una postura eminentemente eferente, no tiene ninguna posibilidad de involucrarse afectiva y emocionalmente con la obra, y ésta es condición indispensable para que posteriormente pueda pasar a un plano de reflexión moral.

En la investigación garantizamos esta lectura estética a través de los talleres de animación literaria, es decir, los talleres con intencionalidad estética. Éstos permiten que el lector lea para sí mismo (y no para responder a unas preguntas elaboradas por el docente), que vincule lo que pasa en la obra con su propia vida, que explore sus sentimientos y reacciones emocionales, que se identifique con los personajes y las situaciones. En últimas, que viva la literatura.

El ejercicio de estos talleres de animación va aportando al niño lector unas claves o herramientas para adoptar la postura estética que, poco a poco, en su proceso de formación lectora, puede ir interiorizando y convirtiendo en algo natural, de manera que podamos alcanzar la formación de un lector sensible, autónomo y crítico.

Los talleres de desarrollo moral realizados durante la investigación tuvieron en cuenta este plano estético como condición indispensable para avanzar en el

trabajo valorativo. Ésto se hizo a través del desarrollo de actividades de animación y de las preguntas y actividades correspondientes al eje transversal, involucrando el aspecto emocional y de sentimientos. Cuando al niño se le preguntaba por lo que sentía frente a una situación de una obra o frente al comportamiento de un personaje, estábamos permitiéndole la exploración de su propias emociones.

La diferencia de los talleres con intencionalidad valorativa con los talleres de animación literaria está, por una parte, en la cualificación de las preguntas que involucran la parte afectiva, en la medida en que se dirige a la clarificación de emociones morales. Y, por otra, en las preguntas y actividades que involucran los otros dos aspectos esenciales para el desarrollo moral, es decir, el pensamiento o juicio moral y la acción moral. Cuando al niño se le pregunta si considera que estuvo bien o mal la actuación de determinado personaje, por ejemplo de Chigüiro al irse de la casa, en la obra *Chigüiro se va*, (Ivar Da Coll, Ed. Norma) o si cree que la solución adoptada por un grupo de personas frente a una situación fue la correcta o no, en la actuación de los habitantes de Turambul en *La Peor señora del mundo* (Francisco Hinojosa, F.C.E.), estamos incidiendo en el desarrollo de su juicio moral. De igual manera, cuando le hacemos preguntas que permitan vincular lo que pasa en la obra con su propia vida, estamos incidiendo en el desarrollo de la acción moral. Por ejemplo al preguntarle frente a la lectura del *Patito feo*, si él se ha visto rechazado por alguien en su vida, como lo fue el patito feo, estamos llevando al plano de su vida real una situación de la obra.

Vemos entonces que el aporte más importante que hace la animación literaria y la lectura estética al de-

*Hacia una
reflexión
teórica*

sarrollo moral está centrado en el campo emocional y que es a partir de éste que podemos lograr un trabajo más coherente y sistemático para incidir en el desarrollo moral de los niños.



El desarrollo de la investigación

La investigación desarrollada tuvo como objetivos iniciales los siguientes:

- ❖ Observar qué influencias tiene sobre el desarrollo moral el trabajo con dos tipos diferentes de talleres: uno de animación y estética literaria y otro que tiene las características anteriores más una intencionalidad de reflexión moral.
- ❖ Observar a través de una experiencia investigativa de qué manera la relación sistemática con la literatura infantil de calidad incide en la formación de valores éticos y estéticos de niños de básica primaria.
- ❖ Desarrollar y validar, a través de una experiencia piloto, un conjunto de criterios de selección de libros para niños que puedan ser utilizados con

resultados eficaces en proyectos encaminados a la educación moral y estética de los niños.

- ❖ Desarrollar estrategias de capacitación para maestros que ayuden a abordar desde su práctica cotidiana el trabajo en la educación moral de sus alumnos.
- ❖ Realizar un aporte al desarrollo teórico de la educación y la pedagogía en las áreas de educación moral y estética.
- ❖ Realizar aportes al vínculo que pueda existir entre literatura y educación moral.
- ❖ Contribuir a la reflexión actual sobre el rol fundamental que desempeña la institución educativa, como espacio ideal para el crecimiento moral de los estudiantes.

Planteamiento del problema

El objeto de estudio de la investigación consistió en la exploración de la incidencia de la literatura infantil de calidad en la formación de valores estéticos y éticos de los niños de la educación básica primaria.

La hipótesis central es que a través del trabajo literario con los niños con una intencionalidad pedagógica específica (para este caso esa intencionalidad es el desarrollo moral y la educación en valores) es posible promocionar procesos de crecimiento moral en sus tres componentes: juicio, emoción y acción.

Preguntas de investigación:

- ❖ ¿Cómo el uso de intencionalidades diferentes (una de animación y otra valorativa) incide en el desarrollo moral de los niños?

- ❖ ¿Para promover el desarrollo moral de los niños es suficiente una lectura estética o definitivamente la intencionalidad valorativa utilizada en el desarrollo de talleres es indispensable para la potenciación de dicho desarrollo?
- ❖ ¿Qué importancia tiene para el desarrollo moral de los niños presentar historias donde están en juego dos valores y permitir que sean ellos quienes resuelvan el conflicto?
- ❖ ¿En qué medida una lectura con intencionalidad estética es condición previa para la creación del vínculo emocional entre el niño y la obra?

Metodología

Intervención y procedimiento

Inicialmente se seleccionaron y caracterizaron las escuelas que participaron en la investigación.

Se aplicaron una prueba de desarrollo moral y un taller escrito, que se utilizaron como instrumentos de medición, antes y después de la intervención .

Para el trabajo de campo, en uno de los grupos (control) se trabajaron cinco talleres de dos sesiones cada uno; éstos estaban centrados en aspectos de animación y estética de la lectura; el grupo experimental trabajó estos mismos elementos más el componente o intencionalidad moral, el cual se ve expresado a través del tipo de preguntas y los ejes transversales de los talleres.

El trabajo se hizo con los mismos cuentos en ambos grupos pero el control sólo trabajó el aspecto de animación y estética mientras que el experimental tuvo

*El desarrollo
de la
investigación*

una intencionalidad de promover procesos de desarrollo moral, ésto con el fin de que los dos grupos se beneficiaran del trabajo, pero que la intencionalidad moral fuera la que nos permitiera identificar el poder que puede tener esta metodología de trabajo con la literatura infantil, para incentivar procesos de desarrollo moral en los niños.

A medida que se desarrollaban los talleres, un asistente de investigación describía cada sesión a través de un recuento de carácter etnográfico. También fue entregada a las maestras de cada una de las escuelas una guía de observación del proceso con los mismos ejes transversales de los talleres. Ésto nos permitió contar con el punto de vista de las maestras y hacer un seguimiento del proceso.

Una vez terminadas las sesiones se calificó la prueba de desarrollo moral y se categorizó la información cualitativa utilizando como hilos conductores los ejes transversales previamente definidos.

Muestra

Para realizar el trabajo se seleccionaron dos grupos de niños de estrato medio bajo de quinto grado, cada uno de una escuela diferente pero con condiciones socioeconómicas similares. Se realizó una caracterización de éstas teniendo en cuenta elementos como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), manual de convivencia, observaciones de la cultura escolar y entrevistas con algunos maestros, director y niños.

Población

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas de la localidad de Chapinero, Bosque Calderón y Nueva

Granada, con 60 niños y niñas de quinto grado de la básica primaria. La mayoría de las familias de los niños pertenece a los estratos 1 y 2.

En las diferentes visitas que se hicieron a las escuelas se pudo observar la difícil situación en que se encuentran los niños y sus familias. Sin embargo, hay una notable diferencia en las características de los estudiantes de la Nueva Granada y de Bosque Calderón. Aunque sus familias viven en los mismos barrios y pertenecen al mismo estrato social, el nivel académico y social de la escuela Bosque Calderón al parecer tiende a ser más bajo, las condiciones de la escuela son más difíciles y los recursos son menores. La ubicación de la escuela permite que los niños accedan más fácilmente a ésta, pero igualmente la escuela parece tener en cuenta, al matricular a los niños, que se trata de una población en riesgo, con dificultades de aprendizaje, desnutrición y maltrato intra familiar. Por esta razón han recibido niños que sobrepasan la edad para estar en quinto de primaria. Las edades oscilan entre los 10 y los 14 años; algunos de los niños mayores tienen un alto riesgo de desertación, debido a que la delincuencia común es una actividad que les atrae bastante, puesto que muchos de sus familiares viven del robo y de la venta de estupefacientes. Sin embargo, en las familias hay otro tipo de trabajos, como el de recicladores, vendedores ambulantes, servicio doméstico, acarreo, entre otros.

Algunos de los niños mayores trabajan de vendedores ambulantes, o ayudando a hacer acarreo.

Los niños de la Escuela Nueva Granada viven en el mismo sector que los niños de Bosque Calderón. Sin embargo, las condiciones de la escuela son otras. Su infraestructura, su ubicación, su nivel académico son mejores, las exigencias de la escuela están más rela-

*El desarrollo
de la
investigación*

cionadas con lo académico y lo formal, están mejor presentados, su escritura y lectura tienen un mejor nivel. Estas diferencias en lo académico pueden deberse al tipo de educación que están recibiendo.

A continuación se presenta un análisis de la producción escrita de los niños y niñas a través de los diferentes talleres. Para este análisis se utilizaron unas categorías derivadas de los mismos datos y de aquellos elementos centrales en el análisis del desarrollo moral, ético y estético de los niños. Estas categorías son analizadas transversalmente con el fin de identificar los cambios a través del tiempo y el desarrollo del proceso. Éstas son: comunicación, juicio moral, emociones, relación con la vida, solución de conflictos.

Categoría: COMUNICACIÓN

En la escuela Nueva Granada, inicialmente la participación es muy poca. A medida que pasa el tiempo los niños empiezan a participar más, sin embargo su intervención se basa en dar información. Cuando se trata de hacer un conversatorio sobre temas del libro, sus referentes son muy literales y no permiten establecer una relación personal e íntima con los libros. Tampoco se evidencia un nivel de lectura crítica o interpretativa.

Por el contrario, en la escuela Bosque Calderón, desde un principio la participación de los niños es muy buena, hay mucha motivación con respecto a actividades distintas, lo cual puede estar relacionado con la diferencia entre maestras.

En ambas escuelas, la forma de participación de los niños está condicionada a la intervención del adulto que es quien modera y guía la discusión; para los niños es muy difícil dar opiniones que no provengan

de la exigencia del adulto. Para respetar los turnos, los niños dependen de que una figura de autoridad les de la palabra. Cuando intervienen sin la figura de la autoridad (en este caso la maestra) lo hacen de manera desordenada e impulsiva, sin hacer una reflexión y sin guardar relación muy coherente entre lo que se está hablando. En las dos escuelas se pudo ver que para los niños su interlocutor más importante es el maestro; no existe la idea de sus compañeros como interlocutores y requieren permanentemente de la aprobación del adulto.

A medida que pasó el tiempo, las dificultades antes nombradas siguieron estando presentes pero surgieron pequeñas transformaciones que se hicieron muy evidentes en los dos últimos talleres, donde los niños empezaron a respetar los sentimientos y a, por los menos, oír los sentimientos particulares de cada uno de sus compañeros.

En general, consideramos que a nivel de la comunicación entre pares no hubo un gran avance a lo largo de la investigación y que ésto requeriría de una intervención mucho más larga, pero, sobre todo, de un cambio en la cultura moral de las escuelas y de las familias. Tomar en cuenta la cultura moral de la escuela y de la comunidad, es un elemento primordial en la investigación en educación moral, pues ésto nos permite entender qué influencias existen sobre el pensamiento y el comportamiento de nuestros estudiantes y qué tipo de intervención debe realizarse. Por lo que se pudo observar, el tipo de educación recibida por los niños, tanto en sus casas como en la escuela, desconoce el punto de vista del niño como válido para la vida. Una opinión es "buena" en la medida en que cumple con las expectativas de los adultos (maes-

tro, padre). Por otro lado, la participación entre pares tiene una connotación negativa y de alteración del orden, es decir que el maestro, muchas veces, fundamenta el manejo del aula en la capacidad de control disciplinar sobre los niños.

Sin embargo, en otros aspectos importantes de la comunicación, se vieron los siguientes cambios:

- ❖ El tipo de intervención con los investigadores se transformó, de la necesidad de aprobación, a una comunicación mucho más real, basada en los intereses de cada niño y con menos búsqueda de llenar las expectativas del adulto. Este proceso fue más evidente en Bosque Calderón gracias al tipo de maestra y a la intervención como tal.
- ❖ A nivel de producción escrita, hubo un avance significativo. Los niños iniciaron escribiendo de manera “telegráfica” y casi dando soluciones a un cuestionario. Pero el tipo de intervención permitió desplazar los aspectos formales para ceder paso a una escritura más espontánea, emocional y compleja, en las dos escuelas. Con esto no se desconoce la importancia de la escritura formal, que en este caso es superior en los niños de Nueva Granada y que sin duda es una herramienta central para el aprendizaje
- ❖ En Bosque Calderón se hizo evidente un cambio en la confianza por parte de los niños para expresarse sobre sus sentimientos, o para sostener una conversación grupal que tuviera relación con aspectos de su vida personal, lo que al inicio fue muy difícil. Esto se logró, no solamente por el clima de confianza que se dio en cada uno de los talleres, sino por el ejercicio mismo de hablar a partir de las situaciones de los

personajes, sobre sus propias vivencias y sobre situaciones personales. Ésto confirma la importancia del aspecto emocional en el desarrollo moral, ya que, algo evidente a lo largo de toda la investigación, fue que aquellas historias o situaciones que los conmovieron emocionalmente o que se relacionaron profundamente con su vida, fueron las más motivantes y las más ricas para la discusión.

- ❖ En ambas escuelas fue muy evidente el gusto de los niños por dibujar los personajes o situaciones de los libros. Ellos utilizan el dibujo como un medio de expresión, más que de comunicación. Se sienten libres y plácidos dibujando.

Categoría: JUICIO MORAL

A nivel de desarrollo moral, como se pudo identificar en el taller de Blancanieves, los juicios de los niños están centrados en las consecuencias y las sanciones correspondientes a estas consecuencias. Están basadas en lo que Piaget denomina como sanción expiatoria. Muy pocos niños empiezan a considerar el punto de vista de "contrato social" o "no le hagas a los demás lo que no quisieras que te hicieran a tí".

En el primer taller, los argumentos que se presentan en las dos escuelas, están entre los estadios 1 y 3 de Kohlberg. La mayoría de niños recurre al castigo y a la agresión física para resolver el problema con la señora. Otros buscan vengarse de ella, haciéndole lo mismo que ella le hizo a los del pueblo, razonamiento típico del estadio 2 en donde hay un cambio igualitario de agresión. Unos pocos buscan hablar con ella para hacerla enten-

der cómo todos los habitantes sufren por su culpa, mostrando interés por otra persona que no sea ellos mismos.

Este nivel de desarrollo moral puede ser explicado a través de la comprensión del entorno social y escolar, en el cual la mayoría de los conflictos se resuelve a través de la agresión y de sanciones, más que de consecuencias naturales que se derivan de las dificultades cotidianas.

A medida que pasó el tiempo, los niños de Nueva Granada permanecieron con un punto de vista centrado en la sanción y el castigo, mientras que algunos niños de Bosque Calderón fueron cediendo espacio a puntos de vista más centrados en la negociación, en la conciliación y en la explicación al otro de las fallas. Vale la pena rescatar la importancia del juego de roles en los talleres, lo cual se evidenció en el taller de la hora de gimnasia, donde su pudo ver que, cuando a los niños se les invita a ponerse en un punto de vista diferente del propio, logran interpretar los sentimientos y pensamientos del otro, lo cual no hacen de manera espontánea, pero si pueden llegar a hacerlo si se les induce.

En los cuentos *La peor señora del mundo*, *El patito feo* y *Chigüiro se va*, en los que se muestran situaciones de maltrato, rechazo o agresión, los argumentos que se presentan en las dos escuelas tienden a juzgar fuertemente al agresor y a centrarse en la posición de la víctima. No hay una interpretación sobre los motivos que pueden explicar la conducta agresiva y, como se había dicho antes, se está buscando venganza o devolver el daño hecho. Sin embargo, en las dos escuelas algunos niños son capaces de tomar en cuenta los sentimientos de aquel

que es interpretado como el "malo" y ofrecer oportunidades de cambio a éstos. En la escuela Bosque Calderón inicialmente el punto de vista se centró en el castigo como alternativa de solución, lo cual puede ser explicado por el entorno social fuertemente agresivo que no ofrece alternativas de solución de conflictos diferentes, sobre todo a la violencia física y verbal. En los últimos talleres se empiezan a ver diferencias, especialmente en lo que se refiere a opciones de solución de conflictos distintos al castigo y a la sanción expiatoria.

En términos generales, los juicios de los niños sobre lo bueno y lo malo se centran en las consecuencias de las acciones, más que en las intenciones o en devolver el daño recibido; razonamiento que responde a una percepción de lo justo desde un pensamiento retributivo que está por encima del distributivo. Como lo afirma Piaget, la justicia retributiva se guía por una orden recibida por la autoridad, aunque sea contraria a estar en igualdad de condiciones con los otros.

El adulto es interpretado como el conocedor de la autoridad y los contenidos valorativos de los niños se relacionan con las frases y conductas que esperan los adultos de ellos. También el adulto es interpretado como un peligro, como el que ejerce la violencia y cada vez que se presenta la posibilidad de asumir el rol del adulto, se da una especie de catarsis que permite sacar sentimientos muy violentos y vengativos. Aunque esto es mucho más evidente en Bosque Calderón, es también el único grupo donde se da un cambio en este sentido, tal como lo muestra el taller de *Blancanieves*, el de la *Hora de Gimnasia* o el *Patito feo*, en los cuales se invita a asumir el rol de distintos personajes.

*El desarrollo
de la
investigación*

Lo anterior confirma una de las ideas centrales de la investigación, es decir, la importancia de la intencionalidad en el desarrollo de los talleres. ¿De qué manera se puede esperar que la invitación constante a los niños a interpretar la realidad de forma diferente, a descentrarse del punto de vista propio, a interpretar sentimientos en los demás, a conocerse más a sí mismos, a vincular la fantasía con la propia realidad, se convierta en un motor fundamental para el cambio en la manera de pensar, sentir y actuar ante los problemas morales, si se hace de manera sistemática?

Categoría: RELACIÓN CON LA VIDA

Esta categoría es de suma importancia en el paso del pensamiento a la acción como tal, ya que es la que permite a los niños pensar las situaciones como si ellos mismos las estuvieran viviendo, tomar una posición con respecto a dicha situación y desde ahí argumentarla. Ésto no necesariamente implica que se alíe con algunos personajes, sino que sea capaz de comprender las intenciones que hay detrás de las acciones de éstos y escuchar qué piensan y qué experiencias han tenido sus compañeros con respecto a determinada situación.

Definitivamente, en la medida en que los cuentos son capaces de generar pasión o sentimientos muy fuertes, y que puedan vincularlos con su vida, tienen más poder de convocatoria y participación en los niños. Ésto se vio en todas las historias, pero dependía mucho de la historia personal. El tipo de narraciones escogidas permitió que los niños de Bosque Calderón encontraran siempre una relación entre el personaje y el rol ejercido por alguna persona conocida en

la vida real o con ellos mismos. Fue también una oportunidad para que los niños que en la vida real eran criticados por los demás o asumían determinado rol, pudieran verse a sí mismos y pudieran expresar cómo se sentían frente a los demás.

Ésta fue una de las categorías en las que más pudimos observar la transformación de los niños, en ambas escuelas. Ésto se debe a que es posible abordarla desde un trabajo estético y moral. Es decir, que desde el punto de vista estético, uno de los principales objetivos es invitar al lector a conmoverse con la historia y ésto sucede básicamente cuando el relato suscita recuerdos, identificaciones e interpretaciones desde la experiencia personal. Ésta es la base de una discusión moral más avanzada, en la que se permita el paso del proceso individual a uno más grupal.

Categoría: DESARROLLO EMOCIONAL

En esta categoría sería importante hablar de varios elementos que nos parecen fundamentales en el desarrollo estético y moral de los niños:

- ❖ La mayoría de cuentos permitieron que los niños se vincularan con lo emocional, básicamente desde una perspectiva individual. Cada vez que se preguntaba por los sentimientos, la participación y la producción escrita, por un lado, se intensificaba y por el otro, lograba un mayor compromiso de los niños. Creemos que ésto se debe a la falta de espacios en su vida cotidiana para expresar lo que sienten. Los cuentos permitieron que se abrieran un poco más, y aunque inicialmente era difícil y los avergonzaba, con el desarrollo de los ta-

*El desarrollo
de la
investigación*

lles se fue volviendo cada vez más fácil expresar cómo se sentían.

- ❖ Como ya lo hemos señalado, el tipo de historia es central en la sensibilización y capacidad de expresar emociones en los niños. Por ejemplo, el taller de *La peor señora del mundo* les permitió expresar sentimientos negativos. Ésta fue una parte en la que participaron con más interés, ya que en su vida cotidiana los sentimientos negativos son los que están más presentes. Por esta razón les es más fácil hablar de ellos; hablar de sentimientos positivos o agradables es más difícil, posiblemente porque no encuentran relación directa con su vida cotidiana. Por lo general, los talleres que permitían la expresión de este tipo de sentimientos, posibilitaron observar niños más conmovidos expresarse de una manera más fluida.
- ❖ El taller de *El Pájaro del alma* fue central en este tema, ya que permitió la vinculación entre las emociones y el desarrollo de la identidad como tal. Este reconocimiento de las emociones y su relación con diferentes acciones de la vida cotidiana es muy importante para el desarrollo emocional en los niños pues, como afirma Villegas (1997), los sentimientos son un motor para la acción. Considerando los más importantes, los sentimientos autoevaluativos, son los que hacen sentir a la persona comprometida directamente. El hecho de que los niños reconocieran, por ejemplo, las situaciones en las que sienten odio, rabia, desespero, etc, los hace más críticos frente a sí mismos y desarrolla la capacidad de reconocerse como son, con sus senti-

mientos positivos y negativos y ésto, además del sentido crítico, ayuda al desarrollo de la identidad.

- ❖ El taller de *Chigüiro se va* al igual que el del *Patito feo*, generaron en los niños un sentimiento de compasión por los que precisan ayuda o por los que se encuentran en una situación de maltrato físico o psicológico. Esta voz de la compasión es una de la voces morales de las cuales habla Gilligan (1985), en donde las actitudes están más orientadas hacia "el cuidado por el otro", como un sentimiento de solidaridad entre personas que son víctimas de la agresión.
- ❖ Otros, como *El Patito feo* y *La Hora de gimnasia*, fueron muy importantes en la relación de los roles asumidos por los personajes y los que tenían algunos niños en la vida real. Fue una ocasión para que los que se sentían "diferentes" por algún motivo, pudieran expresar, así fuera de manera individual, los sentimientos que el rechazo o la burla de sus compañeros les ocasionaban. Creemos que éste es un punto de partida para poder expresar públicamente y crear un espacio de confrontación.

Dificultades

Las principales dificultades que se tuvieron en el transcurso de la investigación, tienen que ver con la fase de intervención y realización de los talleres.

La primera tuvo que ver con el ambiente de la clase en ambos colegios, especialmente en Bosque Calderón. Aunque existía un ambiente de confianza gracias al trabajo previo que la maestra había teni-

*El desarrollo
de la
investigación*

do con ellos y en donde se sentían libres de opinar, se les dificultaba fijar la atención en las ideas que se discutían.

La segunda tuvo que ver con la dificultad en la intervención. En las escuelas se practica una educación tradicional, y la mayoría de los niños no están acostumbrados a decir lo que piensen sino que participan para recibir la aprobación del maestro. Sin embargo, una intervención a largo plazo y con continuidad, crearía un ambiente más propicio para indagar el pensamiento moral de los niños a través de la discusión, para que la interacción en las discusiones no sea solamente con el maestro sino con los compañeros.

La tercera tiene que ver con las características de la comunidad a la que pertenecen, en donde el maltrato físico y psicológico es la estrategia más utilizada para corregir a los niños, lo cual hace difícil que los niños pasen de un razonamiento heterónomo a uno autónomo.

CONCLUSIONES

- ❖ Sería un error considerar como concluyentes los resultados de esta investigación, ya que son un primer acercamiento al tema de la literatura y al desarrollo moral, por un lado. Y, por el otro, creemos que el tiempo de la intervención no es suficiente como para dar conclusiones inamovibles. Consideramos que en esta investigación contamos con un diagnóstico y unas tendencias de cambio, que si se proyectan y se imaginan dentro de un proceso de investigación más largo y

se insertan dentro de las prácticas cotidianas de las escuelas, seguramente concretarán estas tendencias en logros muy importantes a nivel de desarrollo moral de los niños. Ésto nos demuestra que el desarrollo moral no se transforma a través de esfuerzos aislados y desconectados de la realidad escolar, sino que la transformación del pensamiento, los sentimientos y las acciones morales obedece a esfuerzos sistemáticos y estructurados, a la existencia de una cultura escolar que sustente el trabajo de aula y a la capacidad de los actores de la educación moral, de entenderlo como un proceso que nunca se termina y que requiere de la integración de la comunidad para conseguir verdaderos resultados.

De los datos obtenidos en esta investigación se puede concluir:

- a. El uso de intencionalidades diferentes al abordar la lectura muestra diferencias entre dos grupos de niños trabajando con programas diferentes.
- b. El grupo que trabajó con intencionalidad ética y estética demostró mayores cambios que el grupo que sólo trabajó con intencionalidad estética. Estos cambios se expresan en:
 - ❖ Un aumento superior de los puntajes en la prueba de desarrollo moral.
 - ❖ Un cambio en las opciones para resolver conflictos, pasando de estrategias centradas predominantemente en el castigo o la sanción expiatoria, a estrategias que involucran más el diálogo, la concertación y el abordaje de los conflictos directamente.

- ❖ El reconocimiento de la inamovilidad de los roles desempeñados por los personajes en los cuentos tradicionales.
- ❖ Respecto a los juicios de los niños frente a lo que está bien y a lo que está mal, se pudo observar que los niños del grupo de intencionalidad ética, transformaron y descentraron sus juicios al reconocer a los otros como parte fundamental en la solución de un conflicto y, por el otro lado, afianzaron sus juicios sobre lo que está bien y mal frente a una situación de conflicto y se transformaron, en la medida en que la mayoría, en el post test, reconocieron que no está bien quedarse callado cuando tenemos un conflicto con otro.
- ❖ El tipo de interacción con el adulto fue cambiando de la necesidad de aprobación a una comunicación más directa y centrada en los intereses reales de cada uno.
- ❖ El tipo de actividades desarrolladas permitió crear un ambiente de confianza, donde los niños fueron capaces de hablar de sus experiencias, comunicarse de una manera más fluida y empezar a oírse entre ellos.
- ❖ Uno de los aspectos más importantes que pudimos confirmar a través de la investigación, es la capacidad que tienen las historias de conmover a la persona. Definitivamente pudimos ver que los talleres más ricos y que más movilizaron a los niños, fueron aquellos en los que pudieron conectar con sus propias experiencias, lo cual no se les dificultó y les permitió hacer una especie de catarsis. Sin

embargo, es importante señalar la importancia del juego de roles conectado con esto, ya que si la experiencia se reduce a la simple narración de experiencias propias, se pierde uno de los intereses más importantes en la educación moral: crear oportunidades para ponerse en el lugar de los otros, de entender sus experiencias y los motivos o intenciones que fundamentan sus conductas, más allá de las consecuencias que éstas desencadenan.

- ❖ Por otro lado, consideramos que sería un error entonces limitarse a trabajar con historias que conmuevan o motiven a los niños. Precisamente creemos que una de las metas a largo plazo, es sensibilizarlos de tal manera que empiecen a conmoverse, en un sentido moral, por aquello que cotidianamente les es indiferente.
- ❖ Creemos que el trabajo que se inició con las emociones es muy valioso, ya que permitió que los niños expresaran cosas que no dicen cotidianamente. Esta parte es muy importante, puesto que el desarrollo del juicio moral no solamente está basado en lo racional, sino que tener en cuenta las emociones propias y poder atribuir emociones a otros es un predisponente de la acción y un pre-requisito para una de las principales competencias del desarrollo moral, como es la empatía. Consideramos que el vínculo entre lo moral y lo emocional requiere de un trabajo más profundo y de ejercicios sistemáticos que inviten a los niños a entender, no sólo sus

sentimientos sino también los de los demás, tales como el juego de roles, las discusiones, entre otros.

- ❖ La conclusión más importante de esta investigación y que además fue el motivo principal de ésta, es que la intencionalidad estética y la moral, están interconectadas, al servicio la una de la otra. Razón por la cual consideramos que es necesario trabajar con ambas. Sin embargo, se hace necesario entender cuales son los alcances de cada intencionalidad.
- ❖ Existen unos puntos básicos a través de los cuales es posible identificar, tanto sus similitudes como sus diferencias:
 - a) El aporte fundamental que la animación hace al desarrollo moral, está centrado en el aspecto emocional; la animación dispone al lector, lo sensibiliza, abre una puerta, lo toca. Pero la intencionalidad moral pasa de la mera movilización emocional a lo que Jauss llama la estética reflexiva. La importancia de ésta última radica en el reconocimiento de que el desarrollo moral se da a través de la producción intencionada de crisis, de conflictuar al niño, tanto cognitiva como emocionalmente, con el fin de mover sus estructuras previas para que emerjan otras nuevas, en la necesidad de superar lo que Kagan (1985) denomina discrepancia, capaces de ayudar a manejar el sentimiento de incertidumbre que el conflicto nos genera.

- b) Las valoraciones, y en general lo moral, plantean componentes inevitables del mundo humano. Ésto quiere decir que atraviesa todas las esferas de lo humano. Es importante reconocer que, aunque los talleres tuvieran una intencionalidad estética, lo moral está subyacente en lo literario.
- ❖ En este tipo de escuelas, realmente uno entra en conflicto con la idea de cultura moral, la que definitivamente consideramos que es de suma importancia. Cuando las estrategias intencionadas en el aula para promover el desarrollo moral se ven apoyadas en una cultura o clima donde éstas se pueden vivenciar o ser aplicadas, el proceso se potencia. Sabemos que éste es uno de los logros más importantes de conseguir y también una de las excusas más utilizadas para no iniciar un trabajo de este tipo. Sin embargo, cuando no se puede lograr este ideal consideramos que sigue siendo supremamente valioso hacer de los espacios de educación moral, una contrapropuesta a la cotidianidad, es decir, la posibilidad de vivir un espacio donde las reglas del juego sean diferentes, donde sea posible establecer relaciones más justas y alternativas diferentes de solución de conflictos, que permitan a los niños generar un punto de vista crítico y cambiar sus actitudes y formas de relación con lo que viven día a día.
- ❖ Con respecto a la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, planteada tanto por Piaget como por Kohlberg, en donde la educación formal y los ra-

zonamientos ante el mundo físico y ante las matemáticas tienen gran similitud con los razonamientos de tipo moral, implica que el desarrollo de las estructuras cognitivas dan lugar a que las personas sean capaces de establecer relaciones, entre unos y otros hechos. Esta relación existente entre el razonamiento moral y el cognitivo nos permite concluir que, el nivel académico y la posibilidad de estar enfrentados a experiencias que estimulen el desarrollo cognitivo, hace que los juicios y actitudes sean diferentes. La población con la que se trabajó tiene una formación académica que se ha dado en difíciles condiciones, por lo cual la disposición al cambio a través de nuestra metodología se dificulta. Sin embargo, ésto no debe convertirse en una excusa o una frustración en la investigación, sino en un reto que nos permita trabajar con poblaciones que tienen dificultades en el aprendizaje y que se encuentran en condiciones sociales difíciles, teniendo en cuenta que este trabajo debe hacerse con continuidad y a largo plazo.

- ♦ La educación moral requiere de espacios específicos donde se desarrollen habilidades y competencias necesarias para este tipo de pensamiento, siendo, a la vez, un tema específico y transversal. El trabajo a través de la literatura responde a este último fin, convirtiéndose en uno de los múltiples espacios para la educación moral, un espacio ideal por todas las características que se han nombrado. Sin embargo, queremos enfatizar el punto de vista de Obiols, es decir, que el papel fundamental de la literatura es el placer y que la educación moral no

puede, bajo ninguna circunstancia, pretender desplazar este fin.

- ❖ Desde el punto de vista estético, reafirmamos, a través de la investigación y del trabajo con los niños y niñas, la importancia que tienen los talleres en cuanto a la formación de un lector estético capaz de interactuar con el universo de sentido propuesto por la obra (en este caso por los cuentos): un lector que sea capaz de conmoverse por lo que pasa en la obra, de identificarse o no con los personajes y de sentir y tener reacciones de tipo emocional. A lo largo de la intervención pudimos observar cómo los talleres de animación fueron haciendo a los niños mejores lectores, más sensibles frente a diferentes situaciones planteadas por la literatura misma y cada vez más involucrados con el sentido de las obras. De igual manera, fueron aprendiendo a relacionar lo que pasaba en los cuentos con su propia vida, con la certeza de que no era su vida, pero con la posibilidad de asociar y relacionar.
- ❖ La relación con los libros es muy positiva en ambos grupos. Disfrutaban enormemente la lectura de los cuentos, tanto si la hace un adulto en voz alta (siempre y cuando lo haga bien, con entonación, expresión y pausas) como si ellos acceden a los libros directamente. Son cuidadosos con los libros e incluso en la escuela Bosque Calderón buscan reparar los libros dañados. Se muestran interesados en llevar libros a la casa. Esta relación positiva con los libros en ambos grupos responde a que –según información de los profesores y conocimiento por parte de los investigadores– se viene con un proceso desde

*El desarrollo
de la
investigación*

años atrás, de acercamiento lúdico a los libros y ambas escuelas cuentan con colecciones de literatura infantil y juvenil provenientes de otros programas.



Cómo desarrollar talleres de animación y talleres de desarrollo moral

Este capítulo pretende describir y explicar los talleres que se desarrollaron durante la investigación y, a la vez, aportar una herramienta de carácter práctico a todas aquellas personas interesadas en contribuir desde la institución educativa y, en especial, desde el aula de clase, al desarrollo estético y moral de la población infantil.

Para la intervención en el proyecto se diseñaron cinco talleres a partir de cinco cuentos infantiles. En estos talleres se trabajaron aspectos de animación a la lectura, así como la dimensión estética y valorativa.

Talleres de animación a la lectura

Los talleres de animación que se desarrollaron con los docentes y con los niños en la escuela del grupo control y en la escuela del grupo experimental, tienen una estructura que favorece la postura estética planteada en el marco teórico por Louise Rossenblatt. Esto significa que las actividades propuestas intentaron generar vínculos entre la vida afectiva, emocional y cotidiana de los niños lectores con los personajes y las situaciones de la obra. También significa que se permitió a los niños lectores explorar sus sentimientos frente a los sucesos en la obra y valorar sus propias reacciones.

Las actividades propuestas antes de la lectura fueron diseñadas a partir de temáticas o situaciones propias de cada libro y tuvieron, como objetivos principales, los siguientes:

- ❖ Motivar a la lectura del libro y despertar el interés por éste.
- ❖ Permitir y ampliar la relación entre una situación determinada o un tema tratado en el libro con la experiencia y el conocimiento previos del lector.
- ❖ Validar y valorar la experiencia y el conocimiento previo de los lectores.
- ❖ Posibilitar la socialización de esas experiencias y esos conocimientos con el fin de mejorar los niveles de comunicación entre los niños y niñas y enriquecer sus referentes previos a la lectura.
- ❖ Desarrollar actividades de predicción para activar y enriquecer los procesos lectores de los niños y activar su imaginación creadora. Durante la lectura que se hace de viva voz, de una manera

lúdica, compartida y agradable, se pueden hacer a la vez actividades orales y rápidas de predicción que permitan a los niños interactuar con las situaciones y personajes del cuento y permite además mantener en vivo la atención sobre el desarrollo de la trama.

Las actividades después de la lectura permiten volver a la obra con diferentes propósitos, a la vez que amplían los vínculos entre situaciones y personajes del libro con la propia vida y la situación de las niñas y niños lectores. Permite, además, expresar sentimientos, emociones, opiniones e inclusive juicios valorativos frente a los actos y palabras de los personajes. Estas actividades enriquecen los procesos de identificación, confrontación, autoevaluación, compasión, etc, que son propios de una postura estética al leer. De igual manera, estas actividades contribuyen a generar una lectura activa y participativa de los niños, quienes interactúan con los personajes de los cuentos, como si fueran reales y les permiten conocer diferentes situaciones y compararlas con las de su propia vida. Como se puede ver, aunque se está hablando del punto de vista estético, las posibilidades que da la lectura desde esta orientación, son también facilitadoras del desarrollo moral de los niños, ya que favorecen muchas de las competencias necesarias para el desarrollo del pensamiento, los sentimientos y la acción moral como tal, al ofrecer un espacio para valorar los cuentos, sentir cosas frente a ellos y vincularlos con la vida de cada uno.

A continuación presentamos los talleres de animación literaria que fueron desarrollados con los niños, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, y algunos que se desarrollaron con los docentes

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

de manera demostrativa, para que ellos, a su vez, pudieran diseñar otros y utilizaron mejor los libros de las colecciones que fueron entregadas a las escuelas.

TALLER

Chigüiro se va

Autor: Ivar Da Coll,
Editorial Norma

Antes de leer

- Pregunte a los niños para que respondan oralmente:
¿Quién sabe qué es un chigüiro?
¿Quién conoce en la vida real un chigüiro?
¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿De qué se alimenta?
- Pida a los niños dibujar un chigüiro como lo conozcan o como se lo imaginan.

Durante la lectura

- Lea el cuento de viva voz, compartiendo con los niños las ilustraciones. Deje un espacio para que ellos hagan comentarios y preguntas.

Después de la lectura

- Dibuja la casa que más te gustó.
- Escríbele una carta a chigüiro expresándole lo que sentiste durante su paso por las diferentes casas.
- Escribe en tu diario personal qué es lo que más te gusta de tu mamá y qué es lo que menos te gusta de ella.

TALLER

La peor señora del mundo

Autor: Francisco Hinojosa,
Editorial Fondo de Cultura Económica

Antes de leer

- Proponga a los niños las siguientes actividades:

¿De qué puede tratarse un libro cuyo título sea "La peor señora del mundo"? Escribe una síntesis de lo que se trata.

Para tí, ¿quién es la peor señora del mundo y por qué?

Describe y dibuja a la peor señora del mundo.

Durante la lectura

- Realice la lectura de viva voz con los niños, compartiendo con ellos las ilustraciones.

Después de la lectura

- Proponga a los niños las siguientes actividades:

Piensa que eres uno de los habitantes del pueblo, escribe una carta a la peor señora del mundo, expresándole lo que sientes acerca de su comportamiento.

Haz una entrevista a la peor señora del mundo, indagando el por qué de su manera de ser y de sus acciones, o a uno de los habitantes del pueblo sobre lo que ha significado para ellos la presencia de esta señora.

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

Eres un periodista y te enviaron al pueblo donde vive la peor señora del mundo a cubrir la noticia. Escribe una noticia sobre lo que pasa allí.

TALLER

El patito feo

Autor: Hans Christian Andersen,
Editorial Anaya

Antes de leer

- ❑ Indague con los niños el conocimiento que ellos tienen del cuento de Hans Christian Andersen, "El patito feo". Permita que ellos reconstruyan su propia versión. Pueden hacerlo oralmente, entre todos.
- ❑ Pregunte a los niños en qué situaciones se han sentido diferentes a los demás y cómo se han sentido.
- ❑ Proponga a los niños escribir qué les gustaría ser cuando sean grandes. Luego permita la lectura de algunos de estos textos voluntariamente.

Durante la lectura

- ❑ Lea el cuento de viva voz, y comparta con los niños las ilustraciones del cuento. Permita sus comentarios y preguntas.

Después de leer

- ❑ Proponga a los niños escribir una carta al patito feo, expresándole lo que sienten frente a su situación.

- ❑ Proponga a los niños realizar una entrevista a la mamá del patito feo, indagando sobre la procedencia del huevo y sobre lo que ella opina por la partida de su hijo.

TALLER

El pájaro del alma

Autor: Mijal Snunit,
Editorial Fondo de Cultura Económica

Antes de leer

- ❑ Comparta con los niños las siguientes preguntas:
¿Qué es para tí el alma?
¿Cómo la imaginas, cómo la describes?
- ❑ Proponga a los niños dibujar el alma como ellos se la imaginan.

Durante la lectura

- ❑ Lea con los niños el cuento de viva voz. A medida que lee, comparta con ellos las ilustraciones del cuento. Al finalizar la lectura, permita la intervención de los niños, sus preguntas y comentarios.

Después de leer

- ❑ Converse con los niños sobre los cajones que más abren y en qué situaciones.
- ❑ Proponga a los niños construir su propio pájaro del alma con diferentes materiales.

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

TALLER

Martes a la quinta hora

Autor: Yolanda Reyes,
Editorial Alfaguara

Antes de leer

- ❑ Converse con los niños sobre su opinión acerca de la hora de gimnasia.
- ❑ Proponga a los niños hacer un autorretrato y escribir sobre lo que más les gusta de su propio cuerpo y lo que menos les gusta.
- ❑ Indague con los niños sobre su opinión acerca de los diferentes profesores.

Durante la lectura

- ❑ Lea el cuento de viva voz con los niños. Permita su participación y sus preguntas.

Después de leer

- ❑ Proponga a los niños escribir una carta a su profesor o profesora que menos quieran expresándoles por qué no les gusta.
- ❑ Proponga a los niños realizar una entrevista a su profesor o profesora preferida.
- ❑ Pregunte a los niños: Si ellos fueran profesores, ¿cómo se comportarían con los niños?

TALLER

Abuela de arriba, abuela de abajo

Autor: Tomie de Paola,
Editorial S.M.

Antes de la lectura

- ❑ Proponga a los niños realizar un conversatorio acerca de quiénes son sus abuelos, cómo son, si los conocen y si no, cómo se los imaginan.
- ❑ Explore con los niños si alguien tiene bisabuela y tatarabuela y, si la tienen, conversen sobre ellas.
- ❑ Propongan escribir una carta a la abuela, expresándole su afecto y contándole qué es lo que más le gusta de ella.

Durante la lectura

- ❑ Organizados en círculo, realice la lectura de viva voz del cuento "Abuela de arriba, abuela de abajo" compartiendo con los niños las ilustraciones. Deje un espacio para los comentarios espontáneos de los niños acerca del cuento.

Después de la lectura

- ❑ Elabore con los niños un álbum familiar y, si es posible con fotos reales, mejor. Si no, pueden dibujar a los diferentes miembros de la familia en formato de fotografía. Una vez tengan las fotos, armen el álbum y escriban a pie de foto un pensamiento sobre lo que ven en la foto, ojalá con sentido metafórico o poético.

Diga a los niños: supón que tú eres Tomie cuando ya está grande. Escríbele una carta dirigida a las dos abuelas, la de arriba y la de abajo, expresándoles cuánto las quieres y las extrañas.

A manera de mesa redonda o de conversatorio, proponga a los niños discutir sobre lo importante que son los abuelos y las abuelas.

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

Estas actividades se pueden extender, transformando el taller en un proyecto. Por ejemplo, a partir de la situación del texto en que la abuela de arriba le cuenta cuentos sobre duendes a Tomie, proponga a los niños recuperar de sus abuelos y familiares, historias de tradición oral para compartirlas entre todos.

TALLER

Choco encuentra una mamá

Autora: Keiko Kasza.

Editorial Norma

Antes de la lectura

- Desarrolle los siguientes ejercicios y preguntas con los niños antes de leer el cuento:

Escribe un cuento cuyo título es *Choco encuentra una mamá*.

¿En qué crees que te pareces a tu mamá y en qué no, tanto físicamente como en tu manera de ser? Comparte con tus compañeros en pequeños grupos.

Durante la lectura

- Lea de viva voz el cuento con los niños, compartiendo con ellos las imágenes.

Después de la lectura

Proponga a los niños las siguientes actividades:

- Escríbele una carta a tu mamá diciéndole qué es lo que más te gusta de ella y qué no te gusta. Si

no tienes mamá, lo puedes hacer con la persona que sea como una mamá para tí.

- Desarrolle con los niños una discusión y un foro acerca de la adopción. Puede hacerlo de la siguiente manera: Primero indague acerca de lo que los niños saben sobre la adopción, qué es para ellos y si conocen a alguien adoptado. Después puede hacerles una breve exposición sobre el por qué de la adopción, quiénes adoptan y cuáles son las instituciones que se encargan de ayudar a los niños que no tienen familia a encontrar una familia. Si es posible, invite al salón a una madre comunitaria o a una madre adoptiva a compartir la experiencia con los niños y a intercambiar preguntas y respuestas con ellos.

TALLER

Mi madre es rara

Autor: Rachna Gilmore,
Editorial Juventud

Antes de la lectura

- Proponga a los niños hacer, por parejas, un "retrato hablado" de su mamá. Uno le dice al otro cómo es su mamá físicamente y el otro la va dibujando. Luego le describe cómo es su manera de ser y el otro lo escribe. Luego intercambian. Cada niño presenta a la mamá del otro niño ante el grupo.
- Proponga a los niños escribir un cuento cuyo título es "Mi madre es rara". Luego compartan la lectura de algunos cuentos.

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

Durante la lectura

- ❑ Organizados en círculo, realice la lectura de viva voz del cuento "Mi madre es rara", de Rachna Gilmore, compartiendo con los niños las ilustraciones.

Después de la lectura

- ❑ Proponga a los niños conversar en pequeños grupos acerca de las "rarezas" de sus mamás.
- ❑ Proponga dibujar a la mamá en uno de esos momentos en que se vuelve "rara". Exponga los dibujos.
- ❑ Proponga a los niños escribir una carta a su mamá, expresándole las cosas que más le gustan de ella.

Talleres de desarrollo moral

Para el diseño de los talleres de desarrollo moral, se consideraron unos ejes de trabajo transversales que se pueden identificar como centrales en todas las investigaciones sobre la práctica educativa del desarrollo moral, tomando en cuenta aportes de diversas teorías que le apuntan al desarrollo del juicio, de la emoción, de la acción y de la identidad.

Cada uno de los talleres trabaja en los tres componentes centrales del desarrollo moral: desarrollo del juicio (pensamiento), desarrollo de las emociones y paso del pensamiento a la acción como tal (práctica cotidiana).

Por otra parte, los talleres están dirigidos a desencadenar una serie de habilidades centrales para el desarrollo de la competencia moral. Estas habili-

dades son: la capacidad de toma de rol, el desarrollo de la capacidad de argumentación, la integración de diversas posturas frente a una misma situación, la búsqueda de las intenciones que subyacen a las acciones de las personas, ya que en esta etapa la tendencia central de los niños es juzgar las acciones por sus consecuencias y no por las intenciones como tales.

A nivel de emociones, es importante que los niños aprendan a identificar lo que pueden estar sintiendo los personajes, así como sus propios sentimientos y la relación que éstos tienen con las formas de actuación de aquellos. Respecto al vínculo entre pensamiento y acción, consideramos central que el niño se identifique con la situación y sea capaz de relacionar lo que sucede en la historia con la vida real. Sólo de esta manera es posible que él aplique a su vida los principios morales que se están discutiendo y logre una mayor concordancia entre lo que piensa, siente y la acción como tal. Ésto también le permite comparar su forma de vida con la de los personajes y reconocer el valor de su proyecto de vida frente a éstos y frente a los de los demás compañeros.

Por último, hemos considerado que los cuentos deben trabajar una serie de valores que superen el problema del relativismo que ha sido común a la discusión sobre el desarrollo moral y que ha sido criticado en programas educativos como el de "clarificación de valores". En este sentido, hemos considerado que lo más adecuado es trabajar alrededor de los valores que Adela Cortina denomina como mínimos de convivencia, ya que éstos son los que le exigiríamos a cualquier persona, independientemente de su cultura, grupo de pertenencia, sexo u otro.

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

Todo lo que se describió anteriormente se constituye en los ejes transversales de los talleres y le apunta al logro o desarrollo de la serie de habilidades, emociones y acciones que se han identificado como centrales para potenciar el desarrollo moral.

A continuación, presentamos el diseño de algunos talleres de desarrollo moral, tal y como fueron aplicados durante la investigación.

TALLERES DE DESARROLLO MORAL

“Y murieron muy felices”

Autor: Ernesto Díaz

Objetivo

Una de las formas como se puede trabajar valores con los niños, es mediante los “antivalores”. Este cuento es ideal para ello.

Los cuentos tradicionales presentan el mundo dividido en malos y buenos. El trabajo con antiversiones de los cuentos, permite a los niños ver la realidad de múltiples formas y perspectivas, entender que una misma persona puede tener cosas positivas y negativas, lo que amplía su comprensión del mundo y el de los demás.

Valores y antivalores:

- Respeto
- Consideración
- Desconsideración

Emociones:

- Identificación de las emociones y sentimientos de los personajes

Habilidades:

- Ponerse en lugar de los otros
- Descentración
- Argumentación

I PARTE

La lectura

1. Se lee la versión original de Blancanieves y la antiversión.
2. Se hace un ejercicio (oral o escrito) para que los niños identifiquen las diferencias más importantes entre las historias, los enanos, y sobre todo, entre las Blancanieves (teniendo en cuenta las diferencias físicas y de personalidad).

II PARTE

La hora del círculo

1. Se organiza a los niños en círculo para realizar una discusión sobre el cuento.

Se pueden utilizar las siguientes preguntas como guía para la discusión:

¿Cuál Blancanieves te gustó más y por qué?

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

¿Cómo se sentían los enanos de "Y murieron muy felices"? ¿Por qué?

¿Estuvo bien que los enanos no volvieran a decirle a Blancanieves las cosas que les molestaba de ella, para evitar que volvieran a hacer una pataleta?

Si tú estuvieras en el lugar de los enanos del cuento "Y murieron muy felices", ¿qué harías para que Blancanieves cambiara?

¿Con cuál Blancanieves te gustaría vivir? ¿Por qué?

¿Por qué están mal las cosas que hace Blancanieves?

III PARTE

La escritura

- 1) Los niños le escriben cartas a la Blancanieves del cuento "Y murieron muy felices", diciéndole las cosas que prefieran de ella y las que les molestan. Finalmente le aconsejan cómo puede cambiar en aquellas que ellos creen que deben hacerlo (lo que está bien y lo que está mal).

IV PARTE

Identificación y relación con la vida

- 1) Los niños escogen el personaje del cuento al que más creen que se parecen.
- 2) Luego piensan en una situación de la vida en la que alguien los haya hecho sentir como Blanca Nieves hizo sentir a los enanos.

TALLER

Chigüiro se va

Autor: Ivar Da Coll,
Editorial Norma

Objetivo

El objetivo central de este taller es ofrecerle a los niños la posibilidad de ponerse en el lugar de los diversos personajes del cuento.

Por otro lado, es importante ayudar a los niños a descubrir la importancia de decirle a los demás lo que pensamos, pero sin herirlos.

Así mismo, es importante entender que el hecho de que alguien nos regañe no significa que no nos quiera y que es necesario aceptar las cosas en las que fallamos.

Valores y antivalores:

- Empatía
- Diálogo
- Amor
- Rabia

Emociones:

- Identificación con los personajes de los sentimientos propios y de los de los demás

Habilidades:

- Ponerse en el lugar de los otros
- Descentración

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

- Argumentación

I PARTE

El dibujo

1. Se organiza a los niños en un círculo y se hace la lectura del cuento. Para asegurar que han entendido bien, se les puede pedir que lo recuenten y se hacen preguntas relevantes. Es importante que en este ejercicio caractericen detalladamente cada una de las casas de los distintos animales y que cuenten qué pasó en cada una de ellas.
2. A cada niño se le da una cartulina o papel y debe dibujar por un lado la casa que más le gustó y por el otro la que menos le gustó.
3. En una hoja aparte, los niños deben escribir cuál fue la casa que más les gustó y porqué y la que menos les gustó y porqué.

II PARTE

La hora del círculo

- 1) Se organiza a los niños en círculo para hacer una discusión en torno al cuento. El objetivo central es que, a través de esta discusión, puedan expresar sus opiniones y aprender a escuchar y a respetar las opiniones de los demás.

La discusión puede estar guiada por las siguientes preguntas:

¿Por qué Chigüiro se fue de la casa de Ata?

¿Por qué se fue de la casa de vaca?

¿Por qué se fue de la casa de tortuga?

¿Por qué se fue de la casa de oso?

¿Cómo crees que se sintió Ata cuando Chigüiro se fue de su casa? ¿Cómo crees que se sintieron los demás animales?

¿Cómo te hubieras sentido tu si alguien, a quien quieres, se va de tu casa sin decirte lo que le pasa?

Habla sobre una situación de tu vida en la que te haya pasado algo parecido (que te hayas puesto bravo y que te hayas ido sin dar ninguna explicación).

Lo que hizo Chigüiro, ¿estuvo bien o estuvo mal?

III PARTE

Juego de roles

Esta actividad se llama "juego de roles". Es importante ya que permite a los niños jugar como si ellos mismos fueran los personajes del cuento. Ésto facilita, aún más, la posibilidad de ponerse en el lugar de los demás y es un espacio ideal para fomentar la creatividad y el trabajo en equipo.

1. Se organiza a los niños en grupos pequeños (4 o 5 niños).
2. Cada grupo escoge una de las casas del cuento para representarla.
3. Esta vez la diferencia es que Chigüiro no se va "sin decir nada más", sino que cada personaje de cada casa se despide.

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

TALLER

La peor señora del mundo

Autor: Francisco Hinojosa,
Editorial Fondo de Cultura Económica

Objetivo

Este taller está centrado, básicamente, en el problema de la comunicación. En primer lugar, se puede ayudar a los niños a identificar los errores que cometían, tanto la peor señora del mundo como los habitantes del pueblo, en la comunicación. Pero, así mismo, rescata el valor que tiene la estrategia que idearon, para lograr sacar de ella cosas buenas a pesar de lo mal que los había hecho sentir. Los habitantes lo que hacen es ponerse en "los zapatos de la señora" y, a través de ésto, se identifican las formas de hacerla cambiar.

Por otro lado, a través de este taller, se puede trabajar otro aspecto central: las emociones. Es permitirle a los niños imaginar cómo se pueden estar sintiendo los demás ante las cosas.

Por último, se puede trabajar la clarificación de los valores de cada niño a través del reconocimiento e identificación de antivalores.

Valores y antivalores

- Diálogo
- Solidaridad
- Comprensión
- Cooperación (todos se ponen de acuerdo para conseguir una meta)

Emociones

- Solidaridad
- Rabia
- Culpa

Habilidades

- Alternativas no violentas a la resolución de conflictos.
- Estrategias de comunicación
- Ponerse en el lugar del otro
- Atribución y comprensión de emociones
- Clarificación de valores

I PARTE

El dibujo

1. Dibuja la escena que más te gustó del cuento
2. Dibuja la escena que menos te gustó del cuento

II PARTE

La Escritura

1. Los niños contestan por escrito las siguientes preguntas:

¿Por qué crees que a la señora le decían “la peor señora del mundo”? (Diferencia entre lo que está bien y lo que está mal).

¿Cómo crees que se sentían los habitantes del pueblo con las cosas que la señora hacía?

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

¿Te parece que estuvo bien la decisión que tomaron al comienzo los habitantes del pueblo, es decir irse y dejarla sola?

¿Cuál fue la estrategia que se inventaron para que la señora cambiara? ¿Te parece que estuvo bien?

¿Qué otra estrategia hubieran podido utilizar para ayudarle a cambiar?

III PARTE

La Hora del Círculo

Los niños se sientan en un círculo para discutir las preguntas y el maestro les ayuda a identificar los aciertos y desaciertos en cuanto a la comunicación de los personajes. Así mismo les muestra cómo, al trabajar todos unidos los habitantes del pueblo, consiguieron ayudar a la señora.

IV PARTE

Clarificación de Valores

1. Cada niño escribe un cuento de cómo sería para él "la peor persona del mundo".
2. Se inventa una estrategia para ayudar a cambiar a esta persona.

TALLER

El patito feo

Autor: Hans Christian Andersen,
Editorial Anaya

Objetivo

El objetivo de este taller es trabajar la importancia de la autoestima y el amor a uno mismo, y de qué manera ésto se relaciona con los juicios que hacen los demás de nosotros. Por otro lado muestra la importancia del amor y de la aceptación de los otros para formar nuestro autoconcepto.

Valores y antivalores:

- Autoestima
- Respeto
- Amor
- Solidaridad
- Incomprensión

Emociones

- ¿Cómo se siente el patito ante el rechazo de los demás?
- Rechazo
- Aceptación de uno mismo y de los demás

Habilidades

- Ponerse en el lugar de los otros
- Atribuir emociones
- Aprender a discutir y argumentar nuestras opiniones
- Establecer relaciones entre una historia y la vida real

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

IPARTE

La hora del círculo

- 1) Se organiza a los niños en círculo, con el fin de hacer una discusión que gire alrededor de las siguientes preguntas:

¿Crees que estuvo bien lo que hicieron Mamá Pata y los patitos? ¿Por qué?

Si estuvieras en el lugar de ellos ¿qué hubieras hecho tú?

Si tú fueras el patito ¿qué le hubieras dicho a la Mamá Pata y a los patitos? ¿Qué hubieras hecho?

¿Qué le dirías a los demás animales?

¿Cómo crees que te sentirías si fueras el patito?
¿Cuáles serían los sentimientos más importantes?

¿Te ha pasado algo parecido? ¿En cuál lado has estado? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo hiciste sentir a otros?

¿Por qué crees que los demás rechazaban al patito?

¿Por qué es importante que la valoración de nosotros mismos y de los demás no dependa del aspecto físico?

II PARTE

La escritura

1. Escribir una carta al Patito Feo contándole en qué momentos se han sentido rechazados cómo

él y qué han hecho para solucionarlo. Si no ha pasado, lo pueden inventar.

2. Hacerle una entrevista al Patito Feo en la que primen las preguntas y respuestas relacionadas con los sentimientos de Patito a lo largo de su crecimiento en el gallinero y de su huida de éste.

TALLER

El pájaro del alma

Autor: Mijal Snunit,
Editorial Fondo de Cultura Económica

Objetivo

Este taller trabaja básicamente el problema de la identidad, a través de tres elementos centrales:

1. El carácter multifacético de nuestra identidad
2. La dimensión valorativa de la identidad.
3. Las características de nuestra identidad hacen sumamente valiosas las diferencias y similitudes entre nosotros.

A través de un trabajo de clarificación, en el cual los niños escogen cuáles son los cajones más importantes de su alma, se les puede ayudar a mirarse a sí mismos, a identificar aquello que los hace similares y distintos a los demás, lo cual amplía su capacidad de conocimiento de sí mismos y la comprensión de los otros.

Por último, este trabajo permite que los niños comprendan la característica dual que puede tener la con-

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

dición humana, al descubrir que en ellos mismos pueden convivir varios sentimientos y pensamientos a la vez.

Valores y antivalores

- Autoestima
- Comprensión
- Autenticidad
- Todos aquellos que los niños incluyan para la construcción de los cajones del pájaro del alma

Emociones

- La posibilidad de albergar sentimientos contradictorios dentro de uno mismo
- La capacidad o incapacidad de controlar los sentimientos y las emociones

Habilidades

- Autoconocimiento o diálogo consigo mismo
- Toma de rol

I PARTE

La lectura

- 1) Se lee el cuento, permitiendo que los niños hagan preguntas y resaltando el ponerse en el lugar de los otros.
- 2) Se habla de emociones propias y de emociones de los demás.

- 3) Se muestran las ilustraciones y se habla de ellos.

II PARTE

La construcción

Si se quiere, antes de comenzar esta parte, se puede hacer un ejercicio de relajación para disponer el ambiente al trabajo de los niños consigo mismos.

1. Cada niño realiza, con diversos materiales (tela, papel, cartulina, cartón, entre otros), su propio pájaro del alma.
2. El pájaro tendrá los cajones que cada niño escoja, (no importa cuáles, lo importante es que haya un espacio de encuentro consigo mismo).

III PARTE

La hora del círculo

- 1) Se puede hacer de dos formas:
 - En la primera, el maestro recoge los pájaros y el grupo debe adivinar cuál pájaro es el de cada uno, lo que facilita los procesos de identificación y permite a los niños ver cómo los perciben los demás. Luego se abre un espacio para que los niños que quieran cuenten cómo es su pájaro del alma y qué cajones pusieron y por qué.
 - En la segunda forma, se omite la parte de adivinar y se hace sólo la explicación de cada niño sobre su pájaro del alma.

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

- Por último, se realiza una discusión en la que el maestro orienta a los niños para que descubran cómo cada uno tiene unas características que lo hacen auténtico y especial y que pueden ser diferentes o similares a las de los demás, pero que no por eso deben ser irrespetadas.
- Se sugieren las siguientes preguntas para guiar la discusión.
 - ¿Qué es el alma?
 - ¿Por qué, a veces, queremos abrir un cajón y resulta que mostramos o hacemos todo lo contrario?
 - ¿Por qué todos los hombres somos distintos?
 - ¿Qué cosas podemos hacer para oír al pájaro del alma?

TALLER

Martes a la quinta hora

Autor: Yolanda Reyes,
Editorial Alféguara

Objetivo

El propósito de este taller es el de crear en los niños la posibilidad de suplantar a los adultos responsables de su educación, asumiendo posiciones de poder y de control sobre el grupo.

Al tomar el papel de los profesores, adquiriendo pequeñas cuotas de poder, autoridad y liderazgo, los niños se plantean interrogantes, desde diferentes puntos de vista, que les permiten proyectar su actitud frente a los otros.

Desencadenando este tipo de reflexión, se hace posible una mayor comprensión del otro y, por consiguiente, se aumenta el nivel de tolerancia y respeto de un individuo hacia otro.

Valores y antivalores

- Empatía
- Espíritu de colaboración
- Resentimiento
- Sentimiento de poder que se puede ejercer sin control

Emociones

- Interés por el poder asumido
- Expectativa ante el posible ganador

Habilidades

- Desarrollo de una mayor sensibilidad frente al otro
- Apertura de un diálogo sobre un tema considerado tabú hasta el momento
- Argumentación

I PARTE

La lectura

Se hace la lectura de la historia elegida, en este caso el cuento de Yolanda Reyes, que transcurre en el co-

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

legio y que cuenta cómo la alumna Juliana, molesta por su gordura, logró superar al profesor de gimnasia al no permitir que siguiera ejerciendo poder psicológico sobre ella.

A través de la lectura, se hacen cortas intervenciones, para ayudar a la comprensión del texto, un poco largo, y para comprobar que todo el grupo se mantiene congregado alrededor del tema.

II PARTE

Juego de Roles

Ponerse en el papel de otro, convertirse en, de manera simbólica, permite sentir, experimentar, compartir emociones sobre las que usualmente no se reflexiona. Una vez realizado el ejercicio de escribir, poniéndose en el lugar del profesor, y de socializar estas producciones, la argumentación se desarrolla naturalmente.

Como conclusión a toda esta reflexión en grupo, se lee otro cuento de Yolanda Reyes, *Frida*, cuento que trata sobre el primer amor de dos niños de la misma edad del grupo en cuestión.

La participación de los niños a lo largo de esta última lectura es más frecuente y más espontánea. Su capacidad de identificación, de comprensión, de asimilación y de argumentación, es evidentemente más sólida.

1. Los niños se dividen en dos grupos para que asuman diferentes roles. Al primer grupo se le reparten tarjetas de un color y al otro grupo otras tarjetas similares, pero de otro color.
2. El primer grupo debe escribir, asumiendo el rol del maestro. ¿Cómo reaccionaría ante este gru-

po? ¿Cuál sería su aproximación frente al estímulo y al castigo?

3. El segundo grupo debe escribir desde su verdadero punto de vista, es decir como alumno.
4. Las tarjetas se reparten nuevamente, pero invirtiendo los roles. Los que antes fueron maestros, ahora son alumnos, y viceversa.
5. A medida que van terminando, los niños entregan las tarjetas. De ser posible, si ellos están de acuerdo, se leen en voz alta y se aceptan intervenciones verbales.

III PARTE

La Hora del Círculo

A medida que avanza la historia, se plantean interrogantes que, no sólo ayudan a la comprensión del texto, sino que generan reflexión y diálogo que servirán para enriquecer y profundizar el trabajo posterior.

- 1) Preguntas como las siguientes, ocupan este fragmento de taller:

¿Cómo describen la actitud del profesor?

¿De Juliana?

¿De los compañeros de Juliana?

¿Cómo reaccionarían los niños participantes en lugar de estos personajes?

¿Qué creen que pasó en la siguiente clase?

¿Cómo se sentía Juliana frente al grupo?

*Cómo
desarrollar
talleres de
animación y
talleres de
desarrollo
moral*

¿Por qué reaccionó como lo hizo?

¿Quién tenía la razón, Juliana o el profesor?

¿Han experimentado los participantes situaciones similares?

¿Cómo reaccionarían en caso de ser motivo de burla de profesores o estudiantes?



Criterios para la selección de libros de ficción en proyectos de construcción de valores a través de la literatura infantil

Me gustan los libros que encierran una moralidad profunda; no ese tipo de moralidad que consiste en creerse un héroe porque se han dado unos centavos a un pobre (...); me gustan los libros que ponen en acción verdades dignas de perdurar, y de inspirar la vida interior en su totalidad: los que muestran que el amor desinteresado y fiel termina por encontrar su recompensa aunque sea en

uno mismo...; en resumen, me gustan los libros que mantienen por su cuenta la fe en la verdad y la justicia."

Paul Hazard,
Los libros, los niños y los hombres.

"La literatura infantil y juvenil debe dar al niño y al joven una inteligencia honda del sentido de la vida. Una auténtica literatura infantil y juvenil no puede contribuir a la manipulación y domesticación del niño y del joven. Debe hacerlos humanos, libres, críticos y rebeldes. En un clima de enorme apertura, de esperanza y alegría."

Hernán Rodríguez Castelo,
Claves y secretos de la literatura infantil y juvenil.
(*Poética, estética, retórica y ética*).

Según el estudioso francés Marc Soriano, un libro infantil puede definirse como "un mensaje que un hablante (o escribiente) adulto, de determinada época y de determinado país, dirige a destinatarios de menor edad, que se caracterizan por carecer, momentáneamente, de las maduraciones afectivas y de las competencias en cuanto a vocabulario, sintaxis y cultura general que definen en principio al lector adulto de la misma época y del mismo país".¹ Si desea que su obra sea acogida favorablemente por el público al que la destina, el escribiente tendrá que usar un código que se corresponda con sus habilidades como lector y con sus experiencias de vida.

El proceso de selección de libros de ficción destinados a programas de identificación, construcción y solidificación de valores a través de la literatura infantil, debe estar precedido de una reflexión acerca de

1 Soriano, Marc. *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihue, 1996.

la necesidad de no desnaturalizar el acto de la lectura. La literatura es una maravillosa aliada de la educación, siempre que no terminemos convirtiéndola, por un manejo erróneo, en un simple instrumento. Por más loables que sean los propósitos que perseguimos, debemos subordinarlos, como condición primaria y *sine qua non*, al disfrute de la experiencia literaria, al encuentro placentero y fructífero con esa maravillosa síntesis de belleza, emoción e intelecto.

Si deseamos que la literatura funcione como un espacio que contribuya a la formación de valores en los niños, resulta indispensable, antes que todo, respetar su naturaleza estética y lúdica. La sensibilización ante determinados valores, el enjuiciamiento crítico de conductas y concepciones, sólo será verdaderamente eficaz –y portador de un efecto perdurable– si se sustenta en el goce de la lectura, en el disfrute de la palabra como medio de creación artística. Es decir, la obra literaria debe ser aprehendida estéticamente por el receptor, lo cual implica lectura atenta, valoración, participación.

En varios de sus escritos teóricos, el dramaturgo alemán Bertold Brecht subrayó la importancia primordial que tiene la función lúdica en el arte: “El arte no necesita otra legitimación que el placer mismo, el simple placer incondicional. De ningún modo cabría elevarlo a un plano más alto, por ejemplo, convirtiéndolo en un mercado de moral. En tal caso, habría antes que atender a que no se lo rebajara, lo que ocurriría inmediatamente si no se lograra hacer deleitable lo moral y conceptual –con lo cual, por otra parte, lo moral no saldría sino ganando”. Esa defensa del deleite como componente primario, como utilidad mayor que anteceda a cualquier otro propósito –edu-

*Criterios para
la selección
de libros
de ficción*

cativo, cognitivo, formativo— y lo hago factible, debe estar presente en cada uno de nosotros al apostarle a la literatura como espacio para la construcción de valores y también llegado el momento de elegir los libros que emplearemos para llevar a cabo dicha labor.

Lo primero, entonces, será propiciar el encuentro creativo y gozoso de los niños con la literatura de ficción. El resto, será un añadido valioso que se sumará a los beneficios que brindará esa lectura desinteresada. Preocupado por la tendencia a utilizar la literatura para diversos fines, traicionando su naturaleza literaria, el estadounidense John Rowe Townsend ha exhortado a los adultos que se relacionan con la educación y la formación de los niños a “aceptar la experiencia literaria por su valor intrínseco para enriquecer la vida, por encima de cualquier virtud que pueda tener como medio para un fin no literario”. Y ha añadido: “Lo que deseamos es que cada niño experimente a plena capacidad el placer y la ampliación de horizontes que se pueden derivar de la literatura.”²

La selección de libros para incidir en la autonomía valorativa de los niños, descansará, esencialmente, en criterios o directrices, tanto de carácter estético como ético. Sin embargo, debemos tener siempre presente que la explicitéz de los conceptos no es garantía de que su “mensaje” vaya a calar en los pequeños lectores. Con frecuencia la sugerencia y el lenguaje de las metáforas resultan más fructíferos, por hermosos y atractivos que sean, que el discurso directo, moralizante y carente de atractivos.

2 Rowe Townsend, John. “Criterios para evaluar la literatura infantil”. En: *Top of the News*, junio de 1971.

Es importante, en el momento de analizar una muestra de libros infantiles con el objetivo de escoger aquellos que puedan resultar más eficaces en un trabajo de formación de valores, no caer en las trampas de los prejuicios. Frases e ideas como "A los niños no les gustan los dibujos en blanco y negro", "Las niñas prefieren historias con protagonistas femeninas" o "Los finales deben ser felices", pueden convertirse en obstáculos o barreras conceptuales que entorpezcan y hagan menos fructífero nuestro trabajo. Debemos leer los libros sin prejuicios y sin buscar en ellos, desde el inicio, una correspondencia con nuestro proyecto pedagógico. Más claramente: debemos disfrutar primero los libros, gozarlos, saborearlos, para pronunciarnos acerca de la posible acogida que tendrán entre los niños. Y una vez sostenido ese encuentro inicial con ello, pasaremos a analizar si su contenido, su tema, el conflicto que confrontan sus personajes, son propicios para apoyar la construcción de valores entre los lectores potenciales.

La especialista norteamericana Elizabeth Fitzgerald Howard, recomienda desarrollar esta labor conciliando el deleite y el espíritu analítico:

¿Cómo debemos leer un libro para poder evaluarlo? El principal objeto de la literatura es deleitar, encantar. Leemos para deleitarnos. Pero al mismo tiempo debemos leer con una visión y una mente capaces de discernir, con la intención de definir ese deleite. Con un ojo, leemos con espíritu receptivo, anhelantes y sin prejuicios, inconscientemente convirtiéndonos en el niño que todos llevamos dentro. Pero con el otro ojo, debemos sobrepasar nuestro propio deleite para comprender lo básico, porqué y cómo nos

*Criterios para
la selección
de libros
de ficción*

encanta ese libro y qué podría convertirlo en una fuente de deleite para los niños.³

Aspectos a considerar en la selección de libros de ficción para un programa de formación de valores a través de la literatura infantil

El mercado editorial dirigido al público infantil es sumamente amplio y de muy desigual calidad. Abundan las editoriales, las colecciones, los autores y los ilustradores que trabajan para los niños y, puesto que para cualquier individuo resultaría imposible conocer, leer y juzgar tan copioso material, es recomendable recurrir al trabajo de evaluación que realizan distintas instituciones.

Taller de Talleres, Comfenalco Antioquia, Fundalectura, y Espantapájaros Taller, en Colombia; el Banco del Libro, en Venezuela; la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y las revistas *CLIJ*, *Educación y Biblioteca*, *Amigos del libro* y *Peonza*, en España; la Biblioteca Internacional de la Juventud, en Munich, y el Centro para el Estudio del Libros Infantiles y Juveniles en Español y la revista *Cuatrogatos*, en Estados Unidos de Norteamérica, investigan y analizan la oferta bibliográfica destinada al público infantil y llaman la atención sobre aquellos títulos que estiman de mayor calidad literaria y gráfica. Los resultados de las indagaciones de esos grupos, centros

3 Fitzgerald Howard, Elizabeth. "Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles". En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

e instituciones son difundidos a través de boletines, revistas y páginas electrónicas.

Así pues, es recomendable nutrirse de esos estudios para detectar –mediante las reseñas que, por lo general, ofrecen una síntesis del argumento, de sus valores y de los posibles destinatarios– las obras que pueden sernos de utilidad.

Luego de ese “filtro” inicial, procederemos a realizar nuestra lectura propia. A determinar cuáles son las creaciones que mejor se adecuan al proyecto que deseamos implementar.

Este trabajo debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, por un grupo de personas, pues de esa manera la lectura y análisis de las obras será más atenta y enriquecedora. Si el colectivo tiene, además, un carácter interdisciplinario (pedagogos, psicólogos, orientadores sociales, etc.), el acercamiento a cada obra se efectuará desde múltiples perspectivas y se ganará en profundidad.

Es conveniente que las personas encargadas de escoger los libros que pondremos al alcance de los niños en un programa de construcción de valores, reúnan, algunos de los siguientes requisitos:

1. Conocimientos literarios, específicamente en el campo de la literatura para niños.
2. Conocimientos de diseño e ilustración.
3. Conocimiento de los niños y de sus expectativas como lectores.
4. Nociones de psicología evolutiva (qué preferencias y necesidades suelen ser más frecuentes entre los niños en cada fase de su desarrollo psicológico, intelectual y afectivo).

*Crterios para
la selección
de libros
de ficción*

5. Gusto por los libros, por la literatura y la lectura.

1. Elementos textuales

La literatura infantil tiene que ser, antes que todo, Literatura. La calidad literaria será, entonces, el primer elemento a tomar en consideración. La calidad literaria es lo que le confiere al texto su condición artística y es el resultado de la destreza con que el autor emplea diversos elementos composicionales, algunos de los cuales mencionaremos más adelante.

A diferencia de otros cuerpos verbales que tienen una intención *denotativa* –como pueden ser los informes científicos o judiciales, los textos de carácter periodístico, las instrucciones de medicamentos o de equipos electrodomésticos, etcétera–, las obras literarias se caracterizan por tener un carácter *connotativo*, es decir: ambiguo, polisémico, liberador, capaz de despertar diferentes reacciones en los distintos lectores que se relacionan con ellas. La belleza, el ritmo, el *tempo*, el color, las emociones, los sentimientos, forman parte de los materiales que se involucran en el discurso literario.

La literatura infantil desempeña varias funciones: estética, lúdica, cognitiva y formativa. Sin embargo, su función *natural y básica* es la estética.⁴

Un documento elaborado por la Fundación Nacional para el Libro Infantil y Juvenil, de Brasil, ofrece recomendaciones sobre las características generales que deben reunir las obras de ficción para los niños.

4 Mukarovsky, Jan. *La función, la norma y el valor estético*.

No está de más reproducir algunos apartes, antes de detenernos en algunos de los elementos textuales a considerar en el análisis de los libros infantiles.

En poesía, considerar:

Obras capaces de tocar la sensibilidad del lector, bien sea por la riqueza de imágenes o por el carácter lúdico; poemas con un lenguaje sugestivo, en el que la combinación o el juego de las palabras creen asociaciones nuevas, reveladoras de nuevas percepciones; poemas que posean ritmos, sonoridades y musicalidad en el lenguaje; aquellos con un buen manejo de la rima y la versificación, en el caso de la poesía rimada; los que exploren con originalidad figuras literarias: imágenes, metáforas, símiles y otras.

En prosa, considerar:

Historias o narraciones emocionantes y divertidas; aquellas originales en el tratamiento del tema; aquellas con una creación adecuada de personajes que evolucionen a través del desarrollo de la obra, sean seres humanos, animales, objetos o seres fantásticos; aquellas con una visión coherente del mundo en que se mueven los personajes reales o fantásticos; historias con un manejo hábil de las secuencias temporales y de diversos elementos de acción, sorpresa y humor, que mantengan la tensión en lo narrado, que sorprendan al lector.⁵

5 *Guía de selección de libros.* Documento elaborado por la FNLIJ, Río de Janeiro, Brasil.

1.1. LENGUAJE

Toda obra literaria es un cuerpo verbal, una expresión artística construida con palabras. La calidad del lenguaje, su corrección, belleza y eficacia comunicativa, serán elementos que tomaremos en cuenta al hacer una valoración de carácter textual. En una obra literaria para niños –al igual que en las dedicadas al público adulto–, no deben tener cabida vicios estilísticos como la sintaxis confusa, las frases hechas o estereotipos léxicos, la adjetivación excesiva y el abuso de diminutivos, la redacción negligente y los descuidos formales.

Las obras literarias para niños deben estar plasmadas en un lenguaje correcto y funcional, armonioso, donde el vocabulario utilizado esté al alcance del público al que se dirige. Ésto no significa que la presencia de vocablos nuevos sea pernicioso; pero lo ideal es que el sentido de una palabra que el niño no maneja pueda ser inferido por el contexto en que ésta se encuentra ubicada. De lo que se trata es de lograr un equilibrio entre las palabras conocidas y las desconocidas, de modo tal que los niños entren en contacto con un vocabulario rico y amplio, pero sin que la comunicación se vea obstaculizada por problemas de significado.

Para los niños, resultan especialmente atractivos los relatos en los cuales existe un balance entre descripción, narración y diálogos.

La poesía adquiere un papel primordial en el acercamiento afectivo y estético a la palabra. En una selección de libros para un programa de formación de valores, las obras poéticas –con rima, de versos libres o prosa lírica– deben tener cabida, pues son idóneas para transmitir una amplia gama de sensaciones y sentimientos.

Es importante tener en cuenta, por otra parte, que la relación sistemática con textos bien escritos, de calidad literaria, puede contribuir no sólo a sensibilizar artísticamente a sus lectores, sino a cualificar sus propias posibilidades de expresión escrita. Al respecto, señala el experto venezolano Fanuel Díaz: "Más que un manual de ortografía o una horrible clase de gramática, un texto escrito ofrece las posibilidades de conocer el manejo de la lengua en toda su extensión, de ver cómo se coordinan las palabras entre sí para crear unidades de significación, para dar vida y consistencia a personajes de ficción".⁶

1.2. TEMA

Cualquier tema puede hallar cabida en los libros de poesía, de narrativa o de teatro para niños, si se aborda con inteligencia y sensibilidad. Temas, a primera vista difíciles de insertar en la literatura infantil, como pueden ser la muerte o la infidelidad conyugal, han sido abordados con delicadeza y creatividad en obras como *Sapo y la canción del mirlo*, de Max Velthuijs, o *¡Adiós!*, de Lygia Bojunga Nunes.

Al seleccionar libros para niños para un proyecto de construcción de valores, concederemos especial atención a aquellas obras que aborden temáticas relacionadas con la conducta y los ideales humanos y que lo hagan desde un enfoque original, ajeno a intenciones moralizantes explícitas.

6 Díaz, Fanuel. *De jueces a lectores: selección de libros para niños*. Conferencia brindada en el Centro Cultural Comfamiliar del Atlántico, Barranquilla, 1996.

Las obras que tengan como personajes a niños, que se desarrollen en ambientes similares a aquellos donde se mueven los lectores y que aborden temáticas de la cotidianidad, pueden ser de especial utilidad en un proyecto de esta naturaleza. Ello no significa, sin embargo, que otros textos –ambientados en el pasado o en el futuro, con personajes y situaciones fantásticos– no puedan convertirse también en espacios útiles para un debate acerca de los valores.

1.3. PERSONAJES

Dentro de la narrativa y del género dramático, los personajes poseen especial importancia. Un programa de formación de valores a través de la literatura, deberá hacer énfasis en la selección de obras literarias donde aparezcan personajes sólidos, atractivos, verosímiles, capaces de hacernos compartir sus alegrías o sus tristezas. Eso sucede cuando los personajes no son “de una pieza”, es decir, cuando están contruidos de forma acertada, tanto en lo externo como en lo interno.

Nos inclinaremos por las obras donde aparezcan personajes “en acción”. Es decir, actuando –tal como ocurre en la vida– de acuerdo con sus criterios, concepciones y valores. Es recomendable prestar especial atención a aquellas obras que colocan a los personajes en situaciones que, como explica Aristóteles en su *Poética*, los obliguen “a tomar partido, a decir esto o lo otro, a tomar este u otro camino”.⁷

Recordemos que la mejor caracterización del personaje es la que construye el lector a partir de la inter-

7 Aristóteles. *Poética*.

pretación de los acontecimientos que expone el escritor. Mucho mejor que leer que un personaje "es valiente" o "es tímido", resulta deducirlo de las acciones que se nos presentan.

Si bien en los cuentos populares o maravillosos tienen cabida los personajes que son muy buenos o muy malos –pues funcionan como arquetipos más que como individualidades psicológicas–, en la narrativa contemporánea los personajes que suelen permanecer en el recuerdo, son aquellos portadores de diversos matices, aquellos en cuya conducta se evidencian contradicciones de diferente índole: consigo mismo, con quienes lo rodean, con las normas de su sociedad.

Buscaremos, entonces, obras en las que los personajes sean capaces de despertar, a través de sus decisiones y actos, la simpatía o el rechazo del lector, aquellos cuya conducta pueda generar interpretaciones disímiles. Obras con personajes portadores de ideas y conceptos diferentes, que muevan la trama en distintas direcciones. J. Tinianov, uno de los teóricos del formalismo ruso, advertía: "No existen héroes estáticos, sólo hay héroes dinámicos".⁸ Por su parte, el novelista Scott Fitzgerald también concedía gran importancia a las acciones de los personajes como elemento caracterizador, al punto de afirmar que "una persona es lo que hace, no lo que dice".

El investigador italiano Andrea Molesini propone una serie de interrogantes para reflexionar acerca de la solidez de los personajes de un libro para niños: ¿El personaje está vivo? ¿Tiene vida propia? ¿Posee una voz individual, un timbre, un modo de

8 Tinianov, J. "La noción de construcción". En: *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, antología de Tzvetan Todorov. México: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

hacer y de decir? ¿Enfrenta verdaderos conflictos personales e interpersonales? ⁹

En las obras literarias, coexisten distintos tipos de personajes, atendiendo a la función que desempeñan dentro de la trama:

a) Protagonista

Es quien conduce la acción. Sus actos y decisiones hacen que la historia avance, que la trama progrese. Es el portador del conflicto principal de la obra. Por lo general, el personaje protagónico sufre cambios – externos e internos– durante el transcurrir del relato.

b) Antagonista

Es el personaje que se enfrenta a la voluntad del protagonista y, de esa manera, genera un choque generador de conflictos. Se conoce también como oponente o contrincante principal. Protagonista y antagonista se mueven impulsados por ideas y sensibilidades discrepantes.

c) Secundario

Es un personaje que interviene en la trama, bien para subrayar el carácter del protagonista, mediante la identificación o el contraste, bien para introducir algún conflicto paralelo. Algunos personajes secundarios nos acompañan durante toda la obra, otros tienen un carácter temporal o circunstancial, limitado a algunas escenas o episodios. Un personaje secundario puede tener gran importancia dentro de la trama e, incluso, adquirir connotaciones simbólicas.

9 Molesini, Andrea. *Come riconoscere un buon libro*. Documento del CIDLIL, Banco del Libro, Caracas.

d) Referido

El personaje referido no participa físicamente en la trama, sino que es evocado o mencionado por los demás personajes o por el narrador.

¡Cuidado! ¡No hagamos una interpretación mecánica de lo expuesto anteriormente! Protagonista no es sinónimo de “bueno”, del mismo modo que antagonista no lo es de “malo”. Protagonista y antagonista son, simplemente, fuerzas que expresan una contradicción. En algunos casos, el protagonista es quien expresa los “valores negativos”, mientras que el antagonista es el portador de los “valores positivos”.

Nos hemos extendido en la exposición de este punto porque, si lo que deseamos es poner a los niños en contacto con obras literarias que estimulen su capacidad crítica y su juicio analítico, que lo inviten a tomar determinadas posturas e incentivar su clarificación, la presencia en las mismas de personajes sólidos y no estereotipados es un elemento de extraordinaria importancia. La construcción de valores no se sustentará, necesariamente, en la identificación con el héroe del relato; en ocasiones, la crítica a las conductas negativas puede ser tan o más enriquecedora a los efectos de nuestros objetivos.

1.4. CONFLICTO

Quizás sea éste uno de los aspectos que mayor relevancia tiene a la hora de escoger libros para un proyecto que se proponga explorar los vínculos literatura infantil-construcción de valores.

Conflicto es sinónimo de confrontación, de choque de voluntades, principios e intereses. En las obras literarias, el conflicto surge de la confrontación entre

*Criterios para
la selección
de libros
de ficción*

el personaje protagonista y las fuerzas que se oponen a la realización de su propósito.

Ante los conflictos, los personajes asumen diferentes posturas y lo mismo acontece con el lector, que se identifica con unos o con otros. Ese ejercicio crítico, conlleva una postura analítica y valorativa, a una revisión de principios. A través del diálogo, de la discusión en el seno de un colectivo, las posiciones se esclarecen y los porqués van solidificando los valores adquiridos.

Una obra que expone un conflicto ante el cual ningún lector queda indiferente, que nos apasiona y nos impulsa a expresar nuestro criterio, a apoyar o a cuestionar el comportamiento de los personajes de la ficción, es un excelente material de apoyo para la construcción de valores.

1.5. TRAMA

Como trama, entendemos la forma en que están organizados y encadenados los acontecimientos en una narración. La trama se inicia con una exposición en la que se presenta el conflicto y avanza, progresivamente, hacia un clímax y un desenlace.

En la narrativa para niños, es muy importante que la trama resulte comprensible. Los sucesos de la acción se expondrán de forma clara y coherente, de manera que los lectores puedan seguirlos sin dificultad.

Los juegos con el espacio y con el tiempo, tan frecuentes en la literatura para los adultos, deben ser cuidadosamente dosificados en los libros para niños. Recordemos que los primeros contactos de los pequeños con la narrativa se producen mediante el en-

cuentro con los cuentos populares o maravillosos y que éstos poseen tramas de carácter lineal.

Es importante que la trama avance, de forma paulatina y con interés creciente, hacia una conclusión o desenlace que lo mismo podrá ser “feliz” o “triste”. Los llamados “finales abiertos” –que determinados adultos creen inadecuados para los lectores infantiles, por considerarlos “insatisfactorios”– pueden convertirse, paradójicamente, en un instrumento de especial utilidad, por dejar espacio a las especulaciones personales de cada lector y, por ende, a la expresión de sus juicios de valor. ¿Qué harías tú ante esa situación? ¿Cuál, y por qué, sería el final que le darías a la historia?.

1.6. TENSIÓN

La tensión es una cualidad inherente a buena parte de la literatura. Es lo que hace que una historia nos “atrape”, lo que nos impulsa a leer una página y otra más, para conocer qué sucederá después. Al respecto, señala Fanuel Díaz: “La tensión en la trama es la capacidad de mantener al lector alerta a lo que va a ocurrir. La intensidad es la capacidad de hacer que los episodios cobren vida y fuerza ante el lector”.¹⁰

Cuando una obra logra despertar expectativas y mantener hasta el final el interés del lector, decimos que posee *tensión*. Puesto que en la infancia los niveles de concentración y permanencia de la atención no suelen ser muy altos, éste es un rasgo muy apreciado en la composición de obras literarias para niños.

10 Díaz, Fanuel. *¿Cómo elegir un buen libro para niños?* Caracas: Banco del Libro, colección Formemos lectores, 1998.

Como complemento a las observaciones anteriores, es conveniente recordar los resultados de un estudio efectuado por la francesa Jacqueline Kerguene. Esta investigadora se dio a la tarea de preguntar a una amplia muestra de niños por qué habían interrumpido la lectura de un cuento. Las justificaciones fueron casi siempre las mismas. Es recomendable tenerlas en cuenta como señales de alerta de algunas deficiencias que suelen presentar, desde el punto de vista textual, los libros infantiles:

Arranque

- El tema no le interesa.
- La historia comienza lentamente. No pasa nada en las primeras páginas.
- Los niños no comprenden bien la situación del comienzo.
- Los niños no pueden representarse el decorado.
- Tienen problemas para situar a los personajes los unos con respecto a los otros
- Rápidamente dejan de percibir quién es quién.

Estilo

- No siempre saben quién está hablando en los diálogos.
- El sentido de ciertos párrafos se les escapa completamente, porque el texto incluye demasiadas palabras difíciles. Cuando estas palabras no están colocadas en un contexto que las esclarece, la frase no quiere decir nada.
- El estilo de las frases es complicado, demasiado alejado del lenguaje verbal. El lenguaje verbal

es el único que los niños usan hasta el presente. No pueden hacer a la vez el esfuerzo de cambiar por completo su registro de lenguaje y el esfuerzo de lectura demanda todavía demasiada atención.

- ❑ El autor corta su texto con digresiones que hacen que el lector lento pierda el hilo del relato.
- ❑ El texto está entretejido con referencias culturales que ellos no comprenden.
- ❑ Encuentran todo el tiempo guiños de adultos que suponen una experiencia de vida de algunas decenas de años, pero cuyo sentido escapa completamente a los niños entre siete y diez años.

Engranaje

Un lector que comienza necesita una estructura relativamente simple. Tiene que imaginar más o menos lo que va a pasar para tener el placer de sentirlo. Necesita también percibir una subida en el relato, una cima y una caída que lo satisfagan.¹¹

2. Elementos paratextuales

La especialista argentina Esther Jacob escribió: "*De la vista, nace el amor*, dice un refrán mexicano que podemos aplicar como válido al caso de los libros. Lo que se ve es lo que enamora a primera vista. Lo visual produce interés, encanto, ganas de seguir viendo. Lo que nos gusta influye en nuestros sentimientos y en nuestra voluntad".¹²

11 Kergueno, Jacqueline. "Ayudar a los niños a convertirse en lectores". En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

12 Jacob, Esther. *¿Cómo formar lectores?*

Además de las ideas y emociones que transmite el lenguaje escrito, el libro es portador de otros mensajes –de carácter no textual– pero igualmente significativos, tanto para estrechar los vínculos entre el niño y el libro, como para enriquecer la educación de su mirada artística. Ese estímulo táctil y visual inherente al libro como objeto, las sensaciones que despierta en el lector una hermosa ilustración, un papel de determinada textura o una encuadernación exquisita, son elementos que también debemos considerar como parte importante de estos criterios de selección.

2.1. DIAGRAMACIÓN

El libro es una puerta abierta a la apreciación de las artes plásticas. Los libros para niños deben poseer diagramaciones armónicas, donde se consiga un equilibrio entre las imágenes gráficas y los textos, donde los elementos no aparezcan abigarrados o amalgamados, con espacios blancos que ofrezcan reposo al lector.

A veces, por errores de diseño, se ubican encima de las ilustraciones textos que resulta difícil leer. En otras ocasiones, las ilustraciones están mal dispuestas en el espacio de la página. Una diagramación correcta y “aireada”, invita a la lectura; textos y dibujos que saturan la página, producen rechazo por su caos visual.

2.2. TIPOGRAFÍA

A pesar de ser adultos y de tener experiencia como lectores, solemos sentirnos intimidados cuando abrimos un libro y lo encontramos lleno de letras minúsculas y con una separación mínima entre los renglones. La tipografía es un elemento paratextual de gran importancia en la evaluación de los libros infantiles.

Preferiremos aquellos libros que presentan una letra fácil de leer y grata a la vista, con un tamaño apropiado. El interlineado –espacio entre un renglón y el siguiente– influye también en la acogida de la obra por parte de los lectores infantiles.

2.3. ILUSTRACIÓN

Las ilustraciones adquieren cada vez mayor importancia en el universo de la literatura infantil. Lo visual se convierte en un elemento decisivo cuando un niño tiene varios libros delante de él y debe escoger uno para leerlo.

Llegado el momento de valorar las ilustraciones, los expertos del Centro de Estudios y Promoción del Libro Infantil y Juvenil del Banco del Libro de Venezuela, realizan las siguientes recomendaciones:

- ❖ “Deténgase a observar las ilustraciones y pregúntese si éstas ofrecen alternativas originales que muestren otras opciones estéticas. *Las ilustraciones pueden ser de tipo realista, casi fotográficas, o imaginativas, o abstractas. Ninguna tendencia es mejor o más fácil de entender que otra.*
- ❖ Recuerde que las ilustraciones a color tampoco son más adecuadas que las ilustraciones en blanco y negro. *Bellísimos grabados monocromos o trabajos en tinta o plumilla, pueden tener el mismo atractivo y calidad estética que imágenes coloreadas.*
- ❖ Prefiera ilustraciones que tengan fuerza expresiva, sentido estético y que demuestren dominio de la técnica.
- ❖ Busque el sentido de la armonía y la calidad en cada composición. *Las figuras planas, los colores desteñidos, las incoherencias en la perspectiva pueden evidenciar problemas en este sentido.*

Criterios para la selección de libros de ficción

- ❖ Observe los detalles que añadan riqueza a las imágenes. *Algunos aspectos como el manejo de la perspectiva y la combinación cromática, revelan la calidad en las ilustraciones.*
- ❖ Evite los estereotipos o clichés que hacen aparecer a los personajes fuera del contexto o como partes de un patrón. *Es muy común la representación de niños con mejillas rosadas, ojos grandes y redondos y bocas sonrientes que repiten un patrón poco significativo.*
- ❖ Observe los rostros de los personajes y prefiera la expresividad. *Muñecos del tipo Disney, héroes de tiras cómicas y caricaturescos personajes conocidos, pueden convertirse en modelos únicos que atenten, por una parte, contra la variedad y riqueza de los genotipos de otras razas y culturas y, por otra, contra la variedad estética.”¹³*

Según el investigador cubano Sergio Andricaín, contemplar las imágenes de un libro infantil con ilustraciones de calidad, equivale a visitar una galería de arte: “El libro infantil ilustrado es un camino hacia la apreciación de las artes visuales. Es un medio excelente para abonar la sensibilidad del niño, para abrir sus sentidos a modos diferentes de representar que trasciendan lo figurativo, lo explícito y lo obvio. Es una vía idónea para familiarizarlo con propuestas que sorteen el peligro del estereotipo, del clisé”.¹⁴

13 *¿Cómo elegir un buen libro para niños?* Caracas: Banco del Libro, colección Formemos lectores, 1998.

14 Andricaín, Sergio. El libro infantil: un camino a la apreciación de las artes visuales. Conferencia brindada en el seminario *El arte y la literatura en la formación del niño*, Taller de Talleres, Bogotá, 1997.

2.4. IMPRESIÓN

Cuando encontramos ilustraciones o textos "fuera de foco" o descoloridos, o cuando el papel es tan delgado que puede verse lo que tiene en el reverso, los libros presentan deficiencias de impresión. Siempre que resulte posible, preferimos otros, pues esas características no sólo dificultan la lectura, sino que atentan contra los valores estéticos y artísticos que deben conservar las obras.

2.5. ENCUADERNACIÓN

Siempre que resulte posible, optaremos por libros que tengan una encuadernación resistente. Puesto que en nuestros proyectos pedagógicos los volúmenes serán leídos y "manoseados" por un número considerable de niños, es conveniente contar con un material bibliográfico resistente, cuya carátula no se estropee y cuyas páginas no se desprendan al poco tiempo.

3. Elementos extratextuales

Puesto que el proceso de selección no se efectuará en condiciones de laboratorio, sino estrechamente vinculadas a un contexto social, cultural y económico, será preciso tomar en consideración elementos de carácter extratextual. ¿Disponemos de otros libros en la biblioteca escolar, a los que podamos recurrir para llevar a cabo el proyecto? Si existen, su presencia influirá en nuestra selección, ya que procuraremos no repetir títulos o temas con los que ya contamos. El precio de los libros, las posibilidades de acceder a ellos, las características de los niños con quienes vamos a trabajar, son también elementos que están fuera del libro, pero estrechamente relacionados con su adquisición y recepción.

*Criterios para
la selección
de libros
de ficción*

Nos detendremos en dos aspectos extratextuales que consideramos muy importantes al elegir libros para un programa de construcción de valores:

3.1. ADECUACIÓN DEL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO A SUS DESTINATARIOS

El proceso de selección no debe ignorar las características distintas del grupo de niños a quienes se entregarán los libros. Aunque es sabido que entre los niños de un mismo grado escolar existen diferencias relacionadas con distintos aspectos de su vida social y de su desarrollo psíquicoafectivo, la selección deberá contemplar aspectos como las edades, los sexos y el grado de madurez promedio como lectores de los integrantes del grupo, la actitud que tienen esos niños ante los libros y la lectura y los intereses que manifiestan en su vida cotidiana.

La observación previa de los niños nos permitirá, además, tener una mayor claridad de cuáles son los valores presentes en ellos y cuáles debemos introducir a través del contacto recreativo con los libros. Los problemas internos del grupo, las dificultades que manifiestan los niños al interactuar, con sus maestros, familias y demás miembros de la comunidad en que están insertos, son informaciones valiosas, también de carácter extratextual, que pueden tener gran importancia a la hora de decidir entre un libro u otro.

Durante el proceso de evaluación del material bibliográfico, es posible que hallemos obras que nos parezcan de gran valor, tanto por su tratamiento literario y artístico, como por sus planteamientos en el campo de la ética o moral. Pero antes de escogerlas, debemos preguntarnos si, por sus características formales, resultan adecuadas para los niños con los

que vamos a trabajar en el proyecto de formación de valores. En el caso de que no sea así –por no corresponderse con el estadio lector de los niños, por ejemplo, o exigir niveles de abstracción superiores a los propios de su edad–, es preferible seleccionar otros libros cuyas características, a juicio del grupo evaluador, los hagan más asequibles para sus lectores potenciales. Con esto deseamos significar que Juan Salvador Gaviota o Ética de Amador son obras excelentes, pero no para ponerlas en manos de los niños de las primeras edades. Como observa jocosamente Jacqueline Kergueno, “no tiene sentido dar chuletas a un bebé.”¹⁵

Recordemos que, como señala Rowe Townsend, “un libro es comunicación; si no comunica, fracasa. Puede ser apreciado por la posteridad, si es que llega hasta allí; es posible que esté adelantado a su época. Pero si un libro infantil no es popular con los niños aquí y ahora, su falta de atractivo podría significar algo. Por lo menos, es una limitación y puede ser un indicio de una deficiencia vital”.¹⁶

Conocer con profundidad a los destinatarios de los libros, nos permitirá prever la posibilidad de una comunicación exitosa, fundamentada en la lectura voluntaria y en la recepción placentera, que posibilite a la obra artística incidir en su sensibilidad y en su código de valores.

Al respecto, Bruno Bettelheim señaló en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*.

15 Kergueno, Jacqueline. “Ayudar a los niños a convertirse en lectores”. En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

16 Rowe Townsend, John. “Criterios para evaluar la literatura infantil”. En: *Top of the News*, junio de 1971.

“Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle conocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiera soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada al mismo tiempo con todos los aspectos de su personalidad; y esto, dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro”.

3.2. CORRESPONDENCIA DEL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO CON LOS FINES DEL PROYECTO PEDAGÓGICO

La selección de libros para un proyecto de construcción de valores a través de la literatura infantil, tomará en cuenta, como es natural, la presencia en las obras de determinados aspectos y problemáticas que se correspondan con nuestros objetivos pedagógicos. Libros que posibiliten entablar un enriquecedor intercambio de criterios sobre valores como la amistad, la solidaridad, la justicia, la paz, serán de especial valor, pero también pueden ser muy significativos los libros sobre antivalores, que posibiliten la discusión de aspectos controversiales de carácter ético y moral.

Sin embargo, no debemos dar cabida en el proyecto a un libro atendiendo únicamente a que exponga de manera clara o contundente determinados valores. Lo incluiremos si se trata de una obra de verdadera calidad literaria, capaz de interesar, divertir o conmover. Como hemos dicho anteriormente –pero nunca viene mal subrayarlo– cuando el “mensaje” se con-

vierte en el propósito principal de una obra literaria, y lo estético y lo lúdico quedan supeditados a ese interés primordial, su eficacia comunicativa será dudosa. Acerca del peligro de sobrevalorar el mensaje o el "contenido" de una obra, escribió Isaac Bashevis Singer:

"El autor que escribe una mala novela, cuyo mensaje es la paz y la igualdad y otras virtudes similares, no nos está haciendo un gran favor. La literatura necesita de narraciones bien construidas e imaginativas, no de mensajes añejos, pues, cuando un cuento tiene calidad, su mensaje, aunque no resulte evidente, será descubierto, tarde o temprano, por los lectores o los críticos."¹⁷

No estará de más reproducir algunas de las preguntas que Elizabeth Fitzgerald Howard sugiere que formulemos una vez concluida la lectura de los libros. Interrogantes como éstos pueden ser el punto de partida para una guía que elabore cada grupo de evaluadores y que le sirva para orientar sus debates:

- ¿Me gustó el libro?
- ¿Suscitó alguna emoción?
- ¿Me sentí parte del libro?
- ¿Son genuinos los personajes?
- ¿Crecen o cambian?
- ¿Siento como si los conociera?
- ¿Hay partes inolvidables?
- ¿Quisiera volverlo a leer?
- ¿Sermonea?
- ¿Evita los estereotipos?.

17 Bashevis Singer, Isaac. Revista *CLIJ*, Madrid.

¿Permite a los lectores verse reflejados o sentir empatía por los demás?

¿Invita a los lectores a seguir adelante con sus vidas?¹⁸

Concluimos estos apuntes con una aseveración del ensayista ecuatoriano Hernán Rodríguez Castelo que resume el espíritu que debe caracterizar cualquier trabajo de identificación, construcción y solidificación de valores a través de los libros para niños:

“La primera y fundamental finalidad de la literatura infantil y juvenil será ésta: el disfrute; y, en momentos especialmente logrados de la obra, del lector y de la relación obra-lector, el gozo. (...) El niño necesita literatura para entretenerse (y disfrutar y gozar). Sólo cuando llegue al disfrute con la literatura –no subliteratura, no seudoliteratura, no textos mediocres o chatos– tendrá sentido plantearse un “para qué” más allá de este esencial “para qué”. No lo pierda de vista.”¹⁹

18 Fitzgerald Howard, Elizabeth. “Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles”. En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

19 Rodríguez Castelo, Hernán. *Claves y secretos de la literatura infantil y juvenil*. Otavalo: Instituto Otavaleño de Antropología, 1981.



Bibliografía recomendada de literatura infantil

En este capítulo se presenta una bibliografía de libros infantiles recomendada para proyectos de desarrollo moral y valores.

Bibliografía selecta

Obras de literatura infantil para contribuir a la formación en valores en la educación básica primaria

**Para compartir con los más pequeños
y para los que están aprendiendo a leer**

Abuelita de arriba, abuelita de abajo

Tomie de Paola

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

El niño protagonista de esta historia tiene dos abuelas a las que quiere mucho. Un día, descubre que una de ellas ha desaparecido y tiene el primer conocimiento de lo que significa la muerte. Las relaciones entre los más chicos y los mayores se exponen en una atmósfera de afectividad y poesía, donde la desaparición física no implica olvido.

Bichonanzas y adiviplantas

Selección de Alicia Zambrano

Bogotá: Panamericana, colección *Que pase el tren*

Adivinanzas sobre animales y plantas. Esta grata recopilación constituye una posibilidad de encuentro enriquecedor con el ingenio y la sabiduría populares y una invitación a conocer y jugar con las raíces de la lírica de tradición oral.

La bruja de la montaña

Gloria Cecilia Díaz

Madrid: SM, colección *El barco de vapor*, serie blanca

Una bruja que no ha aprendido a aterrizar con su escoba voladora, amenaza con talar el bosque. Los animales que habitan en la montaña están aterrados, pero por suerte una comitiva de hechiceras acude al lugar con la misión de buscar una solución al conflicto. Relato fantástico que convida a reflexionar sobre nuestra responsabilidad con la naturaleza.

El burrito y la tuna

Recopilación de Ramón Paz Ipuana

Caracas: Ekaré, colección *Narraciones indígenas*

Una historia de la tradición oral que nos enfrenta a conductas y situaciones que invitan a reflexionar y a tomar postura.

El cocuyo y la mora

Recopilación de Fray Cesáreo de Armellada

Caracas: Ekaré, colección Narraciones indígenas

La mora se enamora del cocuyo viajero, pero él la desprecia por vieja y fea. Sin embargo, al volver de su paseo, el insecto la encuentra rejuvenecida y... Una narración indígena rebosante de sabiduría y humor.

Conjuros y sortilegios

Irene Vasco

Bogotá: Panamericana

Hechizos, recetas mágicas y abracadabras para muy distintos usos. Una propuesta lúdica para jugar a imaginar y a soñar y para descubrir el maravilloso poder de las palabras.

Choco encuentra una mamá

Keiko Kasza

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

El pequeño Choco va por el mundo en busca de una mamá que le brinde afecto y calidez. En su peregrinar, descubre que el amor materno está por encima de las diferencias físicas.

De por qué a Franz le dolió el estómago

Christine Nöstlinger

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie roja

Franz y sus pequeños o grandes problemas en el colegio, en el barrio o en el hogar. Situaciones y personajes con los que los niños pequeños se identificarán.

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

Fábula de la ratoncita presumida

Aquiles Nazoa

Caracas: Ekaré, colección Rimas y adivinanzas

La ratoncita Hortensia quiere casarse con alguien bien importante. Este hermoso cuento versificado –clásico de la literatura infantil de Venezuela– recrea una vieja fábula donde se critica la fatuidad y la presunción.

Guillermo Jorge Manuel José

José Mem Fox

Caracas: Ekaré, colección Cuentos de todo el mundo

Una señora que vive en el hogar ancianos ha perdido la memoria, pero con la ayuda de su pequeño amigo de cuatro nombres logrará recuperar sentimientos y sensaciones olvidadas. Una invitación a la solidaridad y al afecto intergeneracionales.

Hamamelis, Miosotis y el señor Sorpresa

Ivar Da Coll

Caracas: Ekaré, colección Ponte Poronte

Dos personajes sostienen una bella relación signada por la generosidad y el afecto. Un relato sutil y conmovedor, sobre la importancia de la amistad para que la existencia tenga un sentido más pleno.

Hamamelis y el secreto

Ivar Da Coll

Caracas: Ekaré, colección Ponte Poronte

A veces, guardar el secreto que nos confía un amigo no es tan fácil como parece. Pero Hamamelis, el protagonista de esta encantadora narración, lo consigue a pesar de los reclamos de sus curiosos visitantes.

La hermanita de Tomy

Tomie de Paola

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

Un niño aguarda con emoción la llegada de un nuevo miembro al hogar. Ese acontecimiento se presenta desde una eficaz perspectiva infantil. El universo de las relaciones familiares se dibuja de manera cálida y afectiva en este relato.

Juguetes de palabras

David Chericián

Bogotá: Panamericana, colección Que pase el tren

La palabra es el juguete por excelencia. En los versos de este libro, sonoros y llenos de asociaciones divertidas, las palabras nombran el mundo y abren a los niños lectores las puertas de la creatividad y la fantasía.

El libro de Antón Pirulero

Antonio Orlando Rodríguez

Bogotá: Panamericana, colección Que pase el tren

El famoso Antón Pirulero y los animales que viven en su casa nos entregan una variada selección de retahílas, trabalenguas, canciones de cuna y rondas... Una antología de versos de la lírica tradicional para poner en contacto a los niños con sus raíces y su patrimonio cultural.

El libro de los cerdos

Anthony Browne

México: Fondo de Cultura Económica,
colección Los especiales de A la orilla del viento

Una familia contemporánea confronta un serio problema, pero un cambio de actitud ante los roles que

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

sus miembros están llamados a desempeñar en el hogar trae consigo la solución. Este libro ilustrado es un espacio idóneo para observar, disfrutar y discutir.

Nadarín

Leo Lionni

Barcelona: Lumen

Cuando los pequeños se unen, pueden conseguir lo que se proponen... Incluso ponerse a salvo de los grandes enemigos. Este cuento de originales ilustraciones, invita a ampliar el universo plástico de los niños.

Osito

Else Holmelund Minarik / Maurice Sendak

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Una mirada al universo afectivo de Osito, a sus relaciones familiares, preocupaciones y sueños infantiles.

La ovejita negra

Elizabeth Shaw

México: Fondo de Cultura Económica,
colección A la orilla del viento

A pesar de que al perro del pastor no le agradaba por ser diferente de sus hermanas, la oveja negra es quien ayuda al rebaño a salir de un gran peligro.

¿Quién llama en la noche a la puerta de Iván?

Reinhard Michi

Barcelona: Juventud

¿Es posible que durante una noche de tormenta invernal, la liebre, la zorra, el oso y el cazador

—enemigos tradicionales— consigan convivir en armonía? El tema de la tolerancia está reflejado con belleza y originalidad en esta propuesta literaria y plástica.

Sapo en invierno

Max Velthuijs
Caracas: Ekaré

A Sapo, el invierno no le agrada. Pero, por fortuna, tiene buenos amigos dispuestos a ayudarlo a sobrellevar esa difícil estación del año.

Sapo y el forastero

Max Velthuijs
Caracas: Ekaré

Los desconocidos resultan extraños hasta tanto descubrimos cuánto se nos parecen y cuáles son sus rasgos positivos. Un atractivo cuento protagonizado por animales, para reflexionar sobre conductas muy frecuentes entre los humanos.

Sapo y Sepo son amigos

Arnold Lobel
Bogotá: Alfaguara

Aunque Sapo y Sepo tienen distintos modos de comportarse y caracteres diferentes, su gran amistad se pone de relieve en cada uno de los cuentos que componen esta obra. Anécdotas sencillas, situaciones cotidianas y graciosas, plasmadas de manera magistral con palabras y dibujos.

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

Los secretos del abuelo Sapo

Keiko Kasza

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

Un sapo y su nieto salen de paseo y encuentran un temible monstruo en su camino. El ingenio y el valor les permitirán salvar sus vidas.

Stelaluna

Janet Campion

Barcelona: Juventud

Stelaluna, una murciélago-bebé, se separa de su madre a causa de un accidente y tiene que aprender a convivir con una familia de pájaros. Coexistir no es labor sencilla para criaturas que, aunque se parecen, tienen hábitos muy diferentes; pero si priman el afecto y el respeto, se puede lograr... Este bello libro propone mirar de otra manera a los murciélagos, para descubrir la belleza de que son portadoras todas las especies del reino animal.

Tomás aprende a leer

Jo Ellen Bogart

Barcelona: Juventud

Nunca se es demasiado viejo para aprender algo nuevo. Tomás decide aprender a leer y acude a la escuela, como un niño más. Adquiere nuevos conocimientos, y comparte los con los demás los que él posee.

Torta de cumpleaños

Ivar Da Coll

Bogotá: Panamericana

Un cuento fresco y gracioso, que actualiza estructuras de la tradición oral. El gato Eusebio es sorpren-

dido por su pandilla de amigos con una deliciosa torta el día de su cumpleaños.

Tranquila Tragaleguas, la tortuga cabezota

Michael Ende

Bogotá: Alfaguara

Tranquila Tragaleguas, la tortuga protagonista de este cuento, ofrece un ejemplo de perseverancia y fuerza de voluntad. Los demás animales tratan de que desista de asistir a la boda del gran sultán Leo Vigésimo Octavo, asegurándole que no logrará llegar a tiempo; pero ella persiste en su decisión y logra, en efecto, llegar a la boda... pero del gran sultán Leo Vigésimo Noveno.

El túnel

Anthony Browne

México: Fondo de Cultura Económica, colección Los especiales de A la orilla del viento

Textos breves y hermosos dibujos llenos de significados conforman este cuento de hadas moderno. La relación entre dos hermanos –un niño y una niña– es presentada desde una perspectiva mágica y simbólica.

Un pasito y otro pasito

Tomie de Paola

Caracas: Ekaré, colección Libros de todo el mundo

Si el abuelo enseñó a andar a su nieto, ¿por qué el niño no va a hacer lo mismo cuando el anciano, enfermo, parece haber perdido la capacidad de caminar? Una obra que aborda con acierto temas como las relaciones intergeneracionales y la solidaridad.

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

Yaga y el hombrecillo de la flauta

Irina Korschunow

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie blanca

La trompeta de la bruja Yaga despierta la maldad entre los habitantes de la ciudad, pero el sonido de la flauta de un hombrecillo viajero actúa como antídoto, pues despierta sentimientos de fraternidad y afecto.

Yo te cuidaré, dijo el pequeño oso

Janosch

Bogotá: Alfaguara

La amistad entre dos cachorros, un oso y un tigre, puede ser también la amistad entre todos los niños.

Para los que despegaron como lectores

Angélica

Lygia Bojunga Nunes

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie azul

Angélica, la cigüeña, llega a un país desconocido –Brasil– y allí traba relación con un grupo de nuevos amigos. Cada uno de ellos enfrenta conflictos de diferente naturaleza, que se relacionan, tanto con su manera de ser, como con el lugar que ocupan dentro de la sociedad. Juntos, hallan soluciones a los problemas.

Ben quiere a Anna

Peter Härtling

Bogotá: Alfaguara

Historia de amor protagonizada por un niño alemán y una niña hija de emigrantes polacos, que asis-

ten a la misma escuela y provienen de culturas y sociedades distintas. Trama actual, plasmada con riqueza de matices psicológicos.

La calle es libre

Kurusa

Ilustraciones de Monika Doppert

Caracas: Ekaré, colección Así vivimos

Los niños que viven en un barrio periférico de la ciudad tienen un grave problema: carecen de un espacio apropiado para jugar. Los políticos han prometido construirle un parque a la comunidad, pero todo queda en promesas... Hasta que un día, chicos y grandes se cansan de esperar y toman una importante decisión.

Cartas del palomar

Fanny Buitrago

Bogotá: Panamericana, colección Infantil juvenil

Laura y Tomás son dos primos que se escriben cartas y a través de esa correspondencia llena de significación intercambian sentimientos, experiencias y descubrimientos. Una exaltación del lenguaje escrito, como medio para la expresión personal.

Catalino Bocachica

Luis Darío Bernal

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

En la costa atlántica, el pequeño Catalino tiene un sueño: llegar a convertirse en campeón de boxeo. El camino hacia el triunfo está lleno de obstáculos, pero con voluntad, no hay meta inalcanzable.

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

Colombia, mi abuelo y yo

Pilar Lozano

Bogotá: Panamericana

Un recorrido por la geografía nacional –sus paisajes, sus costumbres y sus gentes– expuesto con sencillez y amenidad, gracias al uso de elementos de ficción.

Cuentos de enredos y travesuras

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

Historias amenas y graciosas, recogidas de la tradición popular de diferentes naciones del continente latinoamericano.

Cuentos de espantos y aparecidos

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

Historias para disfrutar y sentir un poco de miedo. Personajes del folclor llegan a la página escrita para transmitir emociones y propiciar el encuentro con el rico patrimonio de la oralidad de América Latina.

Cuentos picarescos para niños de América Latina

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

En todos los países de nuestra América existen pícaros. Así lo prueban estos relatos llenos de ingenio y humorismo provenientes de diferentes latitudes.

Cuentos y leyendas de amor para niños

Antología

Bogotá: Norma, colección Coedición latinoamericana

La magia de los sentimientos recorre este conjunto de narraciones populares que tienen como común denominador la presencia del amor.

Cuentos para jugar

Gianni Rodari

Bogotá: Alfaguara

Un conjunto de cuentos con tres posibles finales para que cada lector escoja el suyo o invente uno de su agrado. Historias sobre temas y situaciones polémicas, para reflexionar, discutir y expresar diversos puntos de vista ante un mismo suceso.

Cuentos por teléfono

Gianni Rodari

Madrid: Juventud

Un padre, viajante de comercio, llama todas las noches por teléfono a su hija, desde cualquier lugar donde se encuentre, para contarle un cuento antes de dormir. Narraciones breves, humorísticas y fantásticas, que recorren diversidad de temas y estilos, con una invitación al diálogo y el ejercicio de la opinión.

El dedo mágico

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

¿Qué puede ocurrir si una niña descubre que uno de los dedos de su mano tiene poderes mágicos? Una historia que mezcla con acierto fantasía y defensa de la ecología.

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

Igual al rey

Katherine Paterson

Bogotá: Norma, colección Buenas noches

A partir de las estructuras y el estilo propios de los cuentos maravillosos, este relato contemporáneo convida a pensar en valores fundamentales del ser humano.

Loros en emergencia

Emilio Carballido

Bogotá: Fondo de Cultura Económica,
colección A la orilla del viento

Durante un vuelo internacional que va de Ciudad de México a París, un avión es invadido por loros. El tema de la sustracción de especies naturales de su habitat, es tratado de manera hilarante y comunicativa en este atractivo relato.

El pájaro del alma

Mijal Snunit

México: Fondo de Cultura Económica,
colección Los especiales de A la orilla del viento

A través de una delicada prosa poética y de un lenguaje simbólico, este sencillo texto propone una mirada personal al universo de los sentimientos de cada individuo.

La peor señora del mundo

Francisco Hinojosa

México: Fondo de Cultura Económica,
colección A la orilla del viento

Todos le temían. Aquella señora era la peor del mundo. Pero los vecinos se pusieron de acuerdo para

darle una lección y obligarla a modificar su comportamiento.

Querido diario

Iliana Prieto

Bogotá: Educar, colección El duende verde

La protagonista de esta narración se ve obligada a dejar atrás su universo y sus amigos, cuando sus padres deciden cambiar de casa. En el nuevo hogar, la niña descubrirá personajes singulares y vivirá extrañas aventuras que la harán crecer espiritualmente.

El Superzorro

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Un valle, tres granjas, tres granjeros y un bosque donde habita una familia de zorros. A partir de estos elementos, el autor construye una amena narración llena de aventuras y situaciones humorísticas.

El terror de sexto B

Yolanda Reyes

Bogotá: Alfaguara

Situaciones graciosas o problemáticas que pueden pasar en cualquier colegio y que involucran a estudiantes y profesores. Un espejo para observar humorísticamente la vida estudiantil y las conductas de sus personajes.

Yo, Mónica y el Monstruo

Antonio Orlando Rodríguez

Bogotá: Colina, colección La colina dorada

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

Los estudiantes dicen que la profesora de matemáticas es un “Monstruo” y que los trata mal, por eso el protagonista del cuento imagina diversas formas para vengarse de ella. Pero, ¿tendrá él toda la razón? ¿Qué diría la profesora si pudiera contar su versión?

Para los que se le miden a libros largos

La alegría de querer

Jairo Aníbal Niño

Bogotá: Panamericana

El descubrimiento del amor, el universo de los sentimientos y de la afectividad entre los niños, se recrea con acierto en los versos coloquiales de esta obra.

Las aventuras de Vania el forzado

Otfried Preussler

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie naranja

El hijo de unos humildes campesinos brujos vence a monstruos, brujas y bandidos, gracias a la fuerza de su voluntad, y obtiene la mano de la bella Basilisa, la hija del Zar.

Las brujas

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara

Las brujas ya no usan vestidos negros estrafalarios ni vuelan en escobas, pero siguen siendo peligrosas. ¡Quieren desaparecer a todos los niños de la faz de la Tierra! Y si el protagonista de esta narración y su abuela no actúan rápido, posiblemente consigan su propósito. Una novela divertida y emocionante, rica en personajes, matices emotivos y peripecias.

La gata que se fue para el cielo

Elizabeth Coatsworth

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie amarilla

En el antiguo Japón, un pintor recibe el encargo de pintar un cuadro sobre Buda. El libro refiere dos historias paralelas: la del proceso creador del artista y los principales acontecimientos de Buda. Una obra excepcional, para conocer y valorar otras culturas y filosofías, escrita con un lenguaje conciso y lleno de resonancias afectivas y poéticas.

La hija del espantapájaros

María Gripe

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie

Loella, la protagonista de esta novela, cuida de sus dos hermanos pequeños mientras su madre trabaja en un barco turístico. La obra se acerca con inteligencia y verosimilitud a problemas complejos, de muy difícil resolución, que confrontan los niños en sus relaciones familiares.

Kavik, el perro lobo

Walt Morey

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie roja

Kavik es un perro que habita en el Polo Norte y que se relaciona con seres humanos de muy diversa índole. Con unos, conocerá la crueldad y la violencia; con otros, el cariño y la protección.

Konrad o el niño que salió de una lata de conserva

Christine Nöstlinger

Bogotá: Alfaguara

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

En una sociedad superindustrializada, las personas pueden pedir por correo todo tipo de productos... incluso niños en latas de conserva. Eso es lo que le ocurre a la señora Bartolotti, quien, de buenas a primeras, se ve con un hijo de ocho años en casa. Una revisión crítica y humorística a conductas e ideas de los chicos y los grandes, en el complejo mundo contemporáneo.

Matilda

Roald Dahl

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Matilda es una niña inteligente y sensible, obligada a convivir con una familia de escasa espiritualidad y nulas dotes intelectuales.

La mirada del lobo

Daniel Pennac

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie azul

Dos historias –la de un lobo de Alaska y la de un niño africano– confluyen en el espacio de un zoológico. Texto poético, lleno de sutilezas, que convida a la reflexión.

La nariz de Moritz

Mira Lobe

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie naranja

Un cartero posee un sentido del olfato tan desarrollado, que es capaz de olerlo todo, ¡hasta los sentimientos de las gentes que le rodean!

El pequeño Nicolás

René Goscinny / Sempé

Bogotá: Alfaguara, colección Infantil

Las situaciones cotidianas que viven Nicolás y sus compañeros en un colegio. Amistades, conflictos, travesuras, un ameno acercamiento a la vida estudiantil.

Seis veces Lucas

Lygia Bojunga Nunes

Bogotá: Norma, colección Torre de papel, serie amarilla

Durante su proceso de maduración, el pequeño Lucas debe enfrentarse a situaciones difíciles, vencer sus miedos y aprender a relacionarse con los adultos.

El sol de los venados

Gloria Cecilia Díaz

Madrid: SM, colección El barco de vapor, serie roja

La infancia de una niña en un pequeño pueblo de provincia. Un universo familiar lleno de alegrías, penas, situaciones trágicas o divertidas, expuestas con gran sensibilidad.

Una idea toda azul

Marina Colasanti

Medellín: Edilux, colección Alfombra mágica

Un reencuentro con la belleza de las historias de hadas. Estos relatos abordan diversas problemáticas contemporáneas con una perspectiva llena de simbolismo y poesía.

*Bibliografía
recomendada
de literatura
infantil*

Bibliografía

Acosta Gómez , Luis A. (1989) Teoría de la recepción, Madrid: Editorial Gredos.

Bello Reguera, Gabriel (1997) La construcción ética del otro, Oviedo: Ediciones Nobel.

Blasi, A. (1980) "The development of identity: some implications for moral functioning". En: Noam, G. & Wren, T. (eds.) *The Moral Self*. London: MIT Press.

Blasi, A. (1983). Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura, Madrid: Alianza.

Blasi, A. (1988) "Identity and the development of the self". En: *Self, Ego and Identity: integrative approaches*. New York: Springer Verlag.

Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975) "The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgment". En: *Journal of Moral Education* 4. pg. 129-161.

Calleja, Seve (1988) Lecturas animadas. Actividades didácticas de lectura. Bilbao: Mensajero.

Calleja, Seve (1992) Todo está en los cuentos. Propuestas de lectura y escritura. Bilbao: Mensajero.

Cervera, Juan (1985) La literatura infantil en la educación básica. Madrid: Cincel.

Cervera, Juan (1991) Teoría de la literatura infantil. Bilbao: Mensajero.

Chambers, Aidan. "Cómo formar lectores". En: *Hojas de lectura*, No. 45, Bogotá, 1997.

Cortina, A. (1997). El Mundo de los Valores: ética y educación, Santafé de Bogotá, Editorial El Búho

Cortina, Adela (1994). La ética de la sociedad civil. Madrid: Anaya.

Cortina, Adela (1990) Ética sin moral. Madrid: Tecnos.

Cortina, Adela (1993) Ética aplicada y democracia radical. Madrid, Tecnos.

Cortina, Adela (1997) El mundo de los valores. Ética y educación. Bogotá: El Búho.

Díaz Plaja, Aurora (1964) Cómo atraer al lector. Madrid: Servicio Nacional de Lectura.

Durkheim, E. (1973). Moral Education. New York: Free Press.

Fabregat, Antonio Manuel. "Actividades posteriores a la lectura de un libro". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Fitzgerald Howard, Elizabeth. "Deleite y definición: elementos básicos para evaluar libros infantiles". En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.

Gamarra, Pierre (1976) El libro y el niño. Importancia de la lectura en la educación. Buenos Aires: Kapelusz.

Garate Larrea, Milagros (1994) La comprensión de cuentos en los niños. Madrid: Siglo XXI.

García Montero, Luis. "Poner el libro en las conversaciones de la gente". En: *Memorias I Congreso de Editores*. Granada, 1994.

García Padrino, Jaime. "El diálogo en la narrativa infantil". En: *Y voy por un caminito...* Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y juvenil, 1996.

Garralón, Ana. "Animación a la lectura". En: *Educación y Biblioteca*, No. 13, Madrid, 1991.

Gilligan, C (1985) La Moral y la Teoría: Psicología del Desarrollo Femenino. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez Villalba, Mercedes. "El reto de hacer lectores". En: *Amigos del Libro*, No. 27, Madrid, 1995.

Grube, J. Mayton, D. Ball-Rockeach (1994) "Inducing Change in Values, Attitudes and Behaviors: Belief Sistem Theory and the Method of Value Self Confrontation". En: *Journal of Social Issues*, 50. No 4, 153-173

Kagan, J. (1984) *The Nature of the Child: Establishing a Morality*. New York: Basic Books.

Hazard, Paul. (1988) Los libros, los niños y los hombres. La Habana: Gente Nueva.

Held, Jacqueline (1987) Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Barcelona: Paidós.

Henríquez Ureña, Camila (1998) Invitación a la lectura. Bogotá: Editorial Oveja Negra.

Iser, Wolfgang. "El proceso de lectura, enfoque fenomenológico". En: *Estética de la recepción*. Madrid: Arco-Libros, 1987.

Iser, Wolfgang. (1993) Prospecting from reader response to literary anthropology. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Iser, Wolfgang. (1987) El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Taurus.

Jauss, Hans Robert (1986) Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética. Madrid: Ediciones Taurus.

Jauss, Hans Robert (1976) La literatura como provocación. Barcelona: Ediciones Península.

Jauss, Hans Robert (1995) Las transformaciones de los modernos: estudios sobre las etapas de la modernidad estética. Madrid: Visor.

- Jesualdo (1982) *La literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.
- Kergueno, Jacqueline. "Ayudar a los niños a convertirse en lectores". En: *Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil*. Caracas: Banco del Libro, 1995.
- Kohlberg, L. (1992), *Psicología del Desarrollo Moral*. España: Declée de Brower
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kristiansen, C. y Matehsons, K. (1990) "Value conflict, value justification, and attitudes toward nuclear weapons". En: *Journal of Social Psychology*, 130, 665-675.
- Lerner, Delia. "¿Es posible leer en la escuela?". En: *Lectura y vida*, No. 1, Buenos Aires, 1996.
- López Polanco, Gloria (1990) *Estrategias y técnicas de animación lectora*. Madrid: Escuela Española.
- Madrid Visor (1989) *Estética de la recepción*. Serie La balsa de la medusa. Madrid: Visor.
- Martín Rogero, Nieves. "Animación a la lectura y dinamización cultural". En: *Punto de encuentro*, No. 4, Madrid, 1994.
- Martín, Nieves. "La animación a la lectura como educación para leer". En: *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil: Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.
- Montoya, Luis. "Estimular la afición a la lectura". En: *Alacena*, No. 19, Madrid, 1994.
- Mora, Luisa y José Morán. "Menos y mejores libros, para hacer buenos lectores". En: *I Congreso Nacional del Libro*

Infantil y Juvenil: Comunicaciones. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1996.

Nussbaum, M.(1995) Justicia Poética. Edit. Andres Bello. Santiago de Chile.

Obiols, Nuria, (1998) Cómo Desarrollar los Valores a través de la Literatura. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.

Piaget, J. (1984) El Criterio Moral en el Niño, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Rockeach , M. (1981) The Three Christs of Ypsilanti. New York: University Press.

Rockeach, M. (1973) The Nature of Human Values. New York: Free Press.

Rockeach, M. (1980) "Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values". En: Howe, H & Page, M. (Eds.) 27, 261-304

Rosenblatt, Louise. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura, Tomo I*. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.

Savater, Fernando (1993) Ética para Amador. Barcelona: Ariel.

Savater, Fernando (1997) El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Smith, Frank (1989) Comprensión de lectura. México D.F.: Trillas.

Smith, Frank (1990) Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.

Smith, Frank (1994) De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aique.

Villegas, C. (1994) Validación de un Método para Explicar y Predecir la Acción Moral. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Psicología.

Villegas, C. (1994) Validación de un Método para Explicar y Predecir la Acción Moral. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología, Santafé de Bogotá.

Índice

Prólogo	7
Introducción	9
Hacia una reflexión teórica	13
El desarrollo de la investigación	37
Cómo desarrollar talleres de animación y talleres de desarrollo moral	61
Criterios para la selección de libros de ficción en proyectos de construcción de valores a través de la literatura infantil	93
Bibliografía recomendada de literatura infantil	121
Bibliografía	141



La literatura, como cualquier expresión artística, está concebida, primordialmente, como vehículo para estimular el goce estético. Sin embargo a través de la literatura es posible abordar temas desde el punto de vista ético. Al combinar estas dos perspectivas, la ética y la estética en talleres con niños y jóvenes, la literatura adquiere un carácter motivador que contribuye a desencadenar procesos emocionales y reflexivos, susceptibles de cambiar patrones de comportamiento moral en los lectores.

Este nuevo libro de la serie Los Libros del Taller, recoge una investigación realizada en dos instituciones educativas en Bogotá, Colombia, en la que se pretende demostrar que, cuando se expone la literatura con una intencionalidad ética, el desarrollo moral de los niños participantes en estos encuentros se transforma de manera evidente.