

¿CUÁL ES TU CUENTO? ORIENTACIONES IDENTITARIAS DESDE LO MORAL

Gloria María Bustamante Morales

Maribel Giraldo Lizcano

Oscar Alonso Uribe Zapata

Convenio

Corporación Educativa Combos

Fondo de Becas Glem Nimnicht

Investigación presentada para optar al título de
Magister en Educación y Desarrollo Humano

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Medellín, Colombia

2011

¿CUÁL ES TU CUENTO? ORIENTACIONES IDENTITARIAS DESDE LO MORAL

Gloria María Bustamante Morales

Maribel Giraldo Lizcano

Oscar Alonso Uribe Zapata

Convenio

Corporación Educativa Combos

Fondo de Becas Glem Nimnicht

Investigación presentada para optar al título de
Magister en Educación y Desarrollo Humano

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Asesora

María Teresa Luna

Medellín, Colombia

2011

Dedicamos este esfuerzo investigativo a los niños y a las niñas que aún ensueñan mundos desde el amor, la armonía con la naturaleza, la comprensión dialéctica de lo humano y el perdón que restaura la memoria, condición vital para re-configurar las relaciones.

A los niños y a las niñas por regresarnos el rostro al rostro-huella de otros y otras y por ob-ligarnos a beber en nuestro propio pozo.

Agradecimientos

Agradecemos al Fondo de Becas Glenn Nimnicht del CINDE, a nuestra asesora María Teresa Luna, a la Corporación Educativa Combos, al Colegio Soleira y a la Institución Educativa Santa Lucía, pero ante todo, agradecemos a los niños y niñas que con sus cuentos y juegos nos hicieron ensoñar, imaginar y reír.

Resumen

Esta investigación de corte comprensivo, buscó dar cuenta de las orientaciones identitarias desde lo moral, referidas en los cuentos infantiles de niños y niñas entre los 6 y 9 años, de estrato socioeconómico: bajo, medio y alto, estudiantes de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín: Colegio Combos, Colegio Soleira y Escuela Santa Lucía. Desde sus narrativas se evidenciaron diferentes concepciones del bien, mal, amor, belleza, justicia, perdón, entre otros. Los resultados dejan *entre-ver* posibles líneas pedagógicas para trabajar el asunto de la ética, con los niños y las niñas desde el dispositivo de los cuentos infantiles.

Palabras clave: identidad, moral, niños, niñas, perspectiva de género, perspectiva de clase, cuentos infantiles.

Tabla de Contenido

1. Presentación de la Investigación	9
¿Cuál es tu cuento? Orientaciones Identitarias desde la Moral	10
1.1 Objetivo general.....	10
1.2 Objetivos Específicos.....	10
1.3 Preguntas Investigativas.....	10
1.4 Los y las protagonistas de la investigación.....	12
1.5 Dispositivos utilizados.	16
2. Referente Teórico	17
2.1 Desarrollo moral.....	17
2.1.1 Caminando desde los clásicos hasta los contemporáneos del desarrollo moral.	18
2.1.2 Otras formas morales de estar en el mundo.....	21
2.2 Identidad.	31
2.2.1 El concepto de identidad.....	31
2.2.2 Orientaciones identitarias desde lo moral.	34
2.2.3 La dignidad y la construcción de las identidades.	36
2.2.4 La alteridad en la construcción de las identidades.....	38
2.2.5 De la alegoría a la ensoñación en la construcción de la identidad.....	43
2.2.6 ¿Identidades desde la virtualidad?.....	44
2.3 Los cuentos de hadas y su relación con las narrativas y las categorías morales.....	47
2.3.1 Los cuentos infantiles, narrativas que aportan a la constitución de la identidad.	50
2.3.2 Los cuentos infantiles y la perspectiva de género.....	53
2.3.3 Los cuentos infantiles y la perspectiva de clase.	55

2.3.4 Lo bueno y lo malo.....	58
3. Enfoque Metodológico.....	60
3.1 Antecedentes.....	60
3.2 Nuestro enfoque.....	66
4. Hallazgos	73
4.1 Cosmovisiones.....	76
4.1.1 Cosmovisión eco-céntrica.....	77
4.1.2 Cosmovisión estética.....	83
4.1.3 Cosmovisión desde la justicia.....	91
4.2 Alteridad: un encuentro con los sentimientos morales.....	100
4.2.1 El amor para salvar a otros y a otras.....	103
4.2.2 El amor para salvarse a sí misma y a sí mismo.....	111
4.3.3 El perdón.....	125
4.3 Heroínas y héroes.....	131
4.3.1 Héroes.....	132
4.3.2 Héroes y heroínas que se salvan a sí mismos y a sí mismas salvando a otros y otras.....	137
4.3.3 Las heroínas.....	140
4.4 Controles morales.....	142
4.4.1 Controles internos y externos.....	143
4.4.2 Predecesoras y predecesores.....	145
5. Discusiones y Conclusiones.....	149
5.1 Orientaciones identitarias.....	149
5.1.1 Identidades orientadas hacia lo ético-estético.....	150
5.1.2 Identidades orientadas hacia el amor.....	153
5.1.3 Identidades orientadas hacia el cuidado y defensa de la vida.....	158

5.1.4	Identidades orientadas hacia lo justo.	161
5.1.5	Identidades orientadas hacia el discernimiento.	165
5.1.6	Identidades orientadas hacia el perdón.	167
5.1.7	Identidades orientadas hacia el altruismo.	168
5.2	Tendencias en perspectiva de clase y de género.	169
5.2.1	¿La imaginación un asunto de clases?.....	169
5.2.2	¿El cuidado de la vida un asunto de las mujeres o una práctica elitista?.....	171
5.2.3	La belleza un bien objetivable, los objetos un bien para la inclusión.	173
5.2.4	Los predecesores y las predecesoras movidos y movidas de lugar.....	174
5.2.5	La equidad de género una nueva habitud.....	174
5.2.6	Las niñas tejen el perdón con hilos coloridos de memoria.	175
6.	Conclusiones.....	175
8.	Referencias
	178
9.	Anexos
	185
	Anexo 1. Metodología de trabajo de campo.	185
	Taller No. 1.	185
	Taller No.2.	187
	Taller No. 3.	192
	Taller No. 4.	197
	Notas	198

1. Presentación de la Investigación

¿Cuál es tu cuento? Orientaciones Identitarias desde la Moral

1.1 Objetivo general.

Acercarse a la comprensión de las orientaciones identitarias desde lo moral, a través de los cuentos infantiles que refieren los niños y las niñas entre los 5 y 8 años, de diferentes estratos socio-económicos de la ciudad de Medellín.

1.2 Objetivos Específicos.

1. Identificar las diferencias y similitudes en las orientaciones identitarias que hacen los niños y las niñas de diferentes estratos socioeconómicos desde su acceso y relación con los cuentos infantiles.
2. Inferir las orientaciones identitarias a partir de las construcciones morales, contenidas en los cuentos infantiles referidos por los niños y niñas.
3. Comprender las diferencias y similitudes entre los niños y niñas en las orientaciones identitarias, desde la narración de sus cuentos.

1.3 Preguntas Investigativas.

Las preguntas de investigación se configuraron para ir tras la huella de las orientaciones identitarias desde la moral y construir así el problema que nos interesaba, pero en el camino estas preguntas se fueron transformando a partir de los elementos que nos entregaban niñas y niños en sus relatos, de esta forma aparecieron elementos fundamentales para pensar el objeto de estudio como la alteridad, el tema de las identidades, así como aseverar que nuestro interés no era presentar los rasgos de la moral de una forma jerárquica sino reconocer sus manifestaciones en las narrativas de niñas y niños.

Las preguntas que orientaron inicialmente la investigación fueron:

1. ¿Con cuáles personajes de los cuentos se identifican los niños y con cuáles las niñas?
2. ¿Qué narrativas de lo relacional aparecen en los cuentos que refieren niños y niñas?
3. ¿Qué construcciones morales hay en los cuentos infantiles que los niños y las niñas refieren, en cada uno de los estratos? (concepciones de: bien, mal, justicia, injusticia, amor, lo correcto, lo incorrecto, entre otros).
4. ¿Qué relatos identitarios, formas de ser en el mundo, pueden inferirse de los cuentos infantiles que relatan los niños y niñas?

Aunque estas fueron las preguntas iniciales, emergieron categorías que desbordaron estos planteamientos en una lógica mucho más compleja de la relación entre lo moral, la identidad y sus posibles orientaciones. Obligándonos a crear un marco comprensivo integral que permitiera incluso los opuestos, el anverso y el reverso y diera cuenta de la identidad como una entidad movable e inacabada. Por eso este estudio termina centrándose en las orientaciones que toma la identidad o que la pueden representar según cada uno de los niños/as.

1.4 Los y las protagonistas de la investigación.

La investigación se desarrolló con 25 niños y niñas entre los 5 y 10 años. La edad de los niños y las niñas reviste una especial importancia, pues es una edad donde los cuentos infantiles cumplen una función social importante en la construcción de la subjetividad y la relación con otros y otras.

En la conformación de los grupos se tuvo en cuenta la paridad entre los géneros, la escolarización y la pertenencia a niveles socioeconómicos diferentes: alto, medio y bajo. La investigación se llevó a cabo en tres colegios: El Soleira, el colegio de la Corporación Educativa Combos y el colegio Santa Lucía.

Para nombrar a las niñas y niños que acompañaron esta investigación, y en vía de preservar su intimidad, en el texto aparecerán nombrados como dioses y diosas de la mitología griega, para ello se hizo una revisión exhaustiva de los personajes mitológicos y se definieron los nombres, contemplando en la narrativa de cada uno y una sus características identitarias, de esta manera se configuró un mundo simbólico que permite identificar algunas similitudes y características entre ellos y ellas con los y las personajes.

Los Dioses y las Diosas de este Cuento

1. *Prometeo*, de 8 años, nos dejó conocer un profundo sentido de justicia social y equidad. Sus relatos son promesa de otras relaciones que, al igual que el dios griego, contemplen una opción de ayuda a sus semejantes, aunque acuda al castigo por ello.

2. *Elphis*, de 8 años se convirtió en nuestra diosa de la esperanza, una diosa que se permite ser, siendo una mujer más autónoma, segura de sus decisiones y haciendo rupturas a los esquemas culturales de ser mujer.
3. *Hefesto*, a los 7 años, se convierte en ilusión de fuerza, una energía fogosa, de dios fuego que arrasa con sus reflexiones y sus visiones ecocéntricas del mundo.
4. *Atenea*, con 8 años, hace alusión a la deidad de la guerra. Se asume justiciera de causas cercanas y ajenas, demostrando que su visión de la justicia sobrepasa sus propios intereses.
5. *Afrodita diosa del amor*, que con 6 años logró llevarnos por los caminos de la belleza y la bondad como promesa de una vida diferente para ella y las personas que la rodean.
6. *Fauno*, dios del pastoreo y las cabras, es el favorecedor. Con 7 años, sus relatos nos devolvieron preguntas por la vida de los niños y niñas, y sus múltiples privaciones físicas y simbólicas.
7. *Thara*, ojos azules de 7 años que nos llevó a invocar senderos más tranquilos para las niñas, que les otorguen serenidad y fortaleza interior.
8. *Poseidón*, 6 años de energía agitadora de mares, que inundó de fantasía y magia su mundo cotidiano para volver sobre él permanentemente.
9. *Saturno*, con 6 años, construye otros mundos posibles desde una profunda relación entre la naturaleza y la belleza como promesa permanente de amor.

10. *Maeve*, ebria de responsabilidad con sólo 6 años. Un mundo de niña con mirada de adulta que ha de encontrar en su camino una nueva senda de fantasía y magia que le permita construir un mundo más tranquilo para ella.
11. *Temis*, que significa ‘ley de la naturaleza’ más que ‘autoridad humana’, es la diosa de la justicia. Una niña de 8 años que configura otras visiones de su ser mujer basadas en la equidad y la rectitud.
12. *Láquesis*, "la que tira la suerte", a los 8 años demuestra un profundo sentido por darle a cada quien lo que necesita.
13. *Ariadna*, teje hilos en su ser de mujer para liberarse de los laberintos patriarcales que se le imponen y encontrar un camino diferente para ella.
14. *Eros*, es amor en todo su ser, amor para sí mismo, pero sobre todo amor para el resto del mundo natural que lo signa y le permite liberarse de los estigmas antropocéntricos.
15. *Eostre*, diosa de la fertilidad, la agricultura y la primavera. Encendió hogueras vitales de protección que nos mostraron el profundo vínculo con el cuidado de la naturaleza, por amor y no sólo por responsabilidad.
16. *Ares*, con 8 años personifica la fuerza, el tumultuoso mundo de un sistema cultural que se impone en los niños desde la confusión y sus consecuencias en las relaciones.
17. *Apolo*, retorna a la vida mundana con el poder que le es otorgado para salvar al mundo, para erigirse como luz y sol para sí mismo a los 7 años.

18. *Ulises*, héroe legendario que se *re-actualiza* en un personaje que es aleación entre dolor, tristeza y fuerza vital.
19. *Céfiro*, es el viento del oeste que trae las suaves brisas de un caminar pausado para encontrar otras sendas en su ser hombre.
20. *Ícaro*, vuela frágil sobre terrenos escabrosos de una cultura que se le impone y no le permite disfrutar su sensible percepción del mundo.
21. *Hestia*, diosa del fuego del hogar, figura central que representa la fuerza de un sistema avasallante que no permite pensarse otra, libre y segura de sí misma.
22. *Amaterasu*, diosa gloriosa que brilla en el cielo, su mirada esteta del mundo le permite comunicar imágenes cargadas de belleza y de amor para las personas más cercanas a ella.
23. *Medea*, acude a la hechicería y a la imagen de la bruja para reconfigurar el lugar de las predecesoras que han demarcado su ser de mujer.
24. *Erzulie*, con 6 años alienta una vida libre para ella, en la búsqueda de senderos que la alejen de las fuertes imposiciones de un sistema que la alinea en el significado de ser mujer.

1.5 Dispositivos utilizados.

Para acompañar la pasión investigativa y el logro de los objetivos propuestos, se emplearon estrategias metodológicas de investigación tales como el juego libre y el juego orientado a partir de mediaciones como los títeres, los disfraces y las cartas, que se pusieron a disposición de la acción creativa en tanto no aparecieron solo como herramientas para el uso sino que guardaban un sentido para facilitar la comprensión desde las narrativas. El análisis de cuentos y textos en general que los niños, niñas produjeron se constituyeron en estrategias para procesar la información, apoyadas por la observación y en algunos momentos por la re-significación que los niños y niñas hacían de sus propios textos.

Además se utilizaron técnicas de registro y de recolección de información como guías de observación y las fichas de contenido. La diversidad de estrategias, exigió que trianguláramos la información obtenida con los niños y las niñas, de manera que volvíamos a ellos y ellas con sus textos para ampliar, aclarar, justificar y argumentar algunos de sus planteamientos, situación que facilitó la comprensión y la re-configuración de sentidos.

2. Referente Teórico

2.1 Desarrollo moral.

La comprensión de los cuentos infantiles, como textos para acercarnos a las orientaciones identitarias de los niños y niñas, exige, poner la mirada de forma transversal sobre varias tendencias del desarrollo moral que nos permitan enfocar algunos planteamientos y que inevitablemente aparecen en las narraciones como parte vital de ellas mismas.

Haremos un recorrido rápido por representantes tradicionales de la psicología del desarrollo moral como Piaget (1967; 1971) y Kohlberg (1992), reconociendo sus aportes, aunque no sea nuestra referencia la visión cognitivista ni psicologista de la moral; retomaremos a Gilligan (1982) con sus aportes para comprender el desarrollo moral desde una ética del cuidado en niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad; para, finalmente, centrarnos en el enfoque del sentimentalismo moral y con ello pasar por representantes como Heller (1977; 1982) para comprender el concepto del sentimiento y por Hutcheson (citado en Seane Pinilla, 2004), Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) y Smith (2004) para comprender sus aportes a los sentimientos morales.

Para nuestro interés investigativo retomamos el sentimiento desde la filosofía moral que realza la posibilidad humana de hacer construcciones morales a partir de las vivencias y la relación con el mundo y no como un proceso únicamente evolutivo de fases o estadios.

2.1.1 Caminando desde los clásicos hasta los contemporáneos del desarrollo moral.

Las construcciones que hacen Piaget (1971; 1967) y Kohlberg (1992) en el ámbito del desarrollo moral de los niños y las niñas están atravesadas por una perspectiva cognitiva del desarrollo, desde un enfoque evolutivo y progresista, que requiere del cumplimiento de una fase para que otra se desarrolle, minimizando la influencia de las relaciones y del entorno.

Este enfoque teórico reduce las posibilidades de comprender el horizonte moral de niños y niñas, y limita el trabajo investigativo desde diversos estratos socioeconómicos donde es innegable la influencia de los contextos y de las condiciones de vida en las construcciones identitarias.

Piaget (1971; 1967) recoge la fuerte influencia que tienen los y las adultos sobre las construcciones de los niños y niñas en vía *‘al logro de la autonomía’* como culmen en el proceso madurativo, donde el juicio moral está unido a la capacidad que tengan ellos y ellas de superar los estadios de regulación externa, es decir, la heteronomía.

Su teoría estuvo soportada en la formulación de unos estadios relacionados con la maduración biológica y la influencia del medio social. Para Piaget (1971), el razonamiento moral se desarrolla en dos etapas que coinciden con la etapa preoperacional y de operaciones concretas del desarrollo cognitivo, un paso escalonado de estructuración moral a partir de la acción cotidiana con otros y otras. Su objetivo no fue estudiar qué es la moralidad, sino cómo se desarrolla. No le interesaban los juicios morales que emite el sujeto, sino cómo es que éstos se originan, cómo se da el ejercicio del juicio.

La propuesta teórica de Piaget (1971; 1967) plantea el paso de una moral que se matiza por el sentido de obligatoriedad, tendiente a la obediencia, (dada en el primer estadio del desarrollo) donde las normas son externas; formando al niño y a la niña en una moral heterónoma; hasta un nivel de solidaridad entre iguales que refiere el reconocimiento de otro y otra par. Esto permite el surgimiento de otros aspectos de la moral como la honestidad y la justicia. Aclarando que este último concepto está aún mediado por el cumplimiento de la ley y de la sanción compensadora (una justicia heterónoma). Estas primeras fases del desarrollo, muestran el influjo externo que ponen al niño y la niña de cara al cumplimiento. El logro de la moral de equidad permite el surgimiento de conceptos como la compasión y cooperación desde un lugar personalizado, se presenta una mayor flexibilidad moral por la aparición de estos sentimientos.

Para Kohlberg (1992) hay un interés en indagar la relación directa que se establece entre las experiencias de interacción con el entorno y el desarrollo moral. Desde aquí concluye que no todas las personas logran alcanzar las etapas superiores del desarrollo. El paso de una etapa a otra se ve como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento las etapas, dejen de actuar. Su búsqueda es universalista al considerar que el proceso es repetible y verificable en todas las personas (aunque en tono de género la crítica esté puesta en su selección sesgada solo de niños varones para sus estudios).

Kohlberg (1992) habla de *niveles de razonamiento moral*, toma los conceptos gruesos de Piaget (1971; 1967) (heterónomo y autónomo) y concluye que el pensamiento moral de los niños y las niñas depende tanto del desarrollo cognitivo o intelectual, como también de aspectos de carácter y de educación, incluye en su teoría la influencia del exterior. Kohlberg (1992) define el desarrollo moral como “*el desarrollo de un sentido individual de justicia*”, y habla de juicios morales. Este autor concluye que algunos juicios morales son elaborados por los mismos sujetos más allá de la influencia de los padres y que el desarrollo cognitivo no es garantía de un avanzado desarrollo moral.

En esta perspectiva psicologista de Kohlberg (1992) prevalece el sentido de la justicia como construcción moral del orden de lo individual y con un énfasis racionalista, donde el sentido del bien común está mediado por motivaciones e intereses articulares, concesiones que encontraremos más adelante cuando retomemos los sentimentalistas de la moral. Este acercamiento al concepto de justicia, es central para configurar una mirada sobre las teorías morales y su relación con las construcciones identitarias en los niños y en las niñas.

Desde la filosofía moral, Foucault (citado en Ávila Fuenmayor, 2007) pone al centro de la discusión las estructuras de poder que se establecen entre las personas. Deja de lado la mirada desarrollista de la moral y la cambia por una relacional, del vínculo con los otros y otras. También se interesó en una ontología histórica en relación con la ética, a través de la que nos convertimos en sujetos *morales*. En este tipo de prácticas la persona se reconoce como sujeto ético a partir de cierta relación consigo misma desde el poder y el saber, lo que produce

subjetividad y se relaciona directamente con la construcción de lo moral. Esta concepción nos acerca a los sentimentalistas morales que nos presentan otra mirada de la concepción de justicia, simpatía, benevolencia y cuidado.

2.1. 2 Otras formas morales de estar en el mundo

Para recorrer otras formas morales de comprender el mundo, distintas al desarrollo de la moral cognitiva, se hace necesario revisar algunos planteamientos desde la concepción de la ética del cuidado, que nos permite acercarnos a la perspectiva de género en el desarrollo moral, pero también, acercarnos a la teoría de los sentimientos morales, toda vez que ambos planteamientos han generado tensión en las posturas racionalistas tradicionales. Hablar de emociones y del mundo del sentimiento se invalida por algunos enfoques teóricos, pero es una tendencia que ha venido ganando fuerza en la construcción de saber sobre desarrollo moral.

Para este capítulo haremos contraste de varios autores y autoras que tienen planteamientos diversos, Gilligan y la ética del cuidado, no como sentimiento moral, sino más bien como tendencia vinculante con el mundo, Smith con posturas desde el desarrollo del sentimiento moral a partir de la consideración del otro y la otra, y San Agustín con sus avances en la reflexión acerca del amor.

Smith (2004) introduce algunos elementos para pensar la categoría de género en la filosofía moral, desde el cuidado, como acercamiento a la condición humana. Considera que el hombre se caracteriza por una actitud de generosidad: se “es generoso cuando de algún modo preferimos otra persona a nosotros mismos [y] sacrificamos algún grande e importante interés propio a otro de igual interés de un amigo o de alguien que es nuestro superior” (p. 23), pero,

esta actitud la relaciona Smith no en un sentido de humanidad y bienestar colectivo, que en su planteamiento sería una virtud femenina, sino en un proceso de jerarquización en el que el ceder está relacionado con posiciones de mayor poder vs las de menos poder (relación de sometimiento y sumisión). Para Smith (2004), la virtud femenina “consiste meramente en el exquisito sentimiento hacia el prójimo... de las personas principalmente afectadas, de tal modo que llora sus penas, resiente sus injurias y festeja sus éxitos” (p. 67), en una postura humana de valoración del otro y la otra, de protección y cuidado. Desde esta época empezaban a identificarse algunas diferencias entre hombres y mujeres en su rol social y en las especificidades de su desarrollo moral.

Para San Agustín (citado por Arendt, 2001) “el modo en que la vida se conoce y percibe a sí misma es la preocupación, el cuidado” (p. 27). Y esta frase nos permite retomar a Gilligan (1982) que propone una reflexión en torno a la diferencia de género, ya que se da cuenta que los hombres tienen conflictos internos diferentes a los de las mujeres en distintos momentos de sus vidas.

Gilligan, a diferencia de Smith, (1982) va descubriendo que el mundo de las niñas está centrado en las relaciones, en la vida con otros y otras, en su forma de construirse colectivamente, por lo tanto su lenguaje es diferente. Los hombres tienen conflictos con el poder y la competitividad, ¿quién gana?, ¿quién es más fuerte?, mientras que las mujeres definen la moralidad como “*la capacidad de situarse en el lugar de la otra persona, o como la inclinación a sacrificarse para asegurar el bienestar de otra persona*” (p. 24). Como veremos, sus acercamientos teóricos, si bien no se presentan en el enfoque del sentimiento moral, sí nos

hablan del cuidado como una categoría relacional, en la que el otro y la otra aparecen desde el respeto y la diferencia.

En su tratado del sentimiento moral, Smith (2004) plantea la necesidad de ponerse en el lugar del otro, esto fue llamado el *espectador imparcial* (Smith, 2004) que permite abrir la puerta a las relaciones con el mundo que nos hace referencia. El espectador imparcial cobra el lugar de la conciencia y tiene como función *auto-mirar* las conductas como si fuese otro u otra por fuera de sí y, éste, le da existencia a la simpatía, que es “la fuente del sentido primario de la justicia”. Imparcial aquí sería “el que neutralizase todo sentimiento de lo beneficioso [propio]. Sólo este juez imparcial estaría en condiciones de establecer la proporción entre la pasión y el objeto, de tal forma que su juicio se pudiera imitar de forma simpática” (pp. 55-66).

La teoría de la moralidad de Smith (2004) nos propone un principio aprobatorio, que al igual que el de Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008), nos permita sentir lo agradable o desagradable de un acto, que nos lleve a preferir determinada manera de comportamiento y “nos conduce a calificar de buena a la una y de mala a la otra y nos lleva a considerar a la primera como objeto digno de aprobación, de honra y recompensa; y de culpa, censura y castigo a la segunda” (Smith, 2004, p. 115).

Las mujeres no ven la moralidad desde lo abstracto y racional que representa la justicia, la honestidad, la honradez sino desde las prácticas de cariño, de bienestar colectivo y de cuidado. Gilligan (citada en Dörr, 2007) retomó 2 relatos de la biblia, que se encajaban a su concepción de justicia en los hombres y las mujeres:

Hombres → Abraham está dispuesto a sacrificar su hijo cuando Dios le pidió una prueba de fe → Moralidad abstracta, representada por la 6ª etapa de Kohlberg.

Mujeres → El relato bíblico en que la mujer le prueba al Rey Salomón que era la verdadera madre cuando estuvo dispuesta a dar al niño a otra mujer antes que hacerle daño → Moralidad centrada en la persona.

Gilligan considera que para alcanzar los más altos niveles de moralidad, la justicia y compasión deben ir juntas. (p. 211)

Esto, no en términos de una meta alcanzable que requiera de otras fases anteriores, sino una construcción vital que está mediada por las experiencias con los y las otras. La relación entre justicia y compasión es fundamental para la comprensión de las orientaciones identitarias.

La teoría del cuidado propone que el problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos (Gilligan, 1982) y que para su resolución exige un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto. El enfoque del cuidado centra el desarrollo moral en torno a la comprensión de la responsabilidad y las relaciones, diferente a la concepción cognitiva de la moralidad que la vincula con los procesos de entendimiento.

Los sentimientos morales:

Para la teoría del sentimiento moral es importante definir el concepto de *sentimiento*. Heller (1977) plantea que los sentimientos están matizados por las interacciones sociales que mantienen un equilibrio con la vida misma. Para ella “sentir significa estar implicado en algo” (p. 17) y no sólo desde la acción de acompañamiento sino desde la relación íntima que posibilita

la integración. La vida cotidiana nace de las relaciones que establecemos con el mundo, en términos de necesidades e intereses y, por lo tanto, de la afección que tenemos con él.

Así mismo, Hutcheson (citado en Seaone Pinilla, 2004) propone que “las nociones fundamentales de la ética y de la estética –el bien, lo bello, lo correcto- son ideas simples, derivadas directamente de las impresiones de los sentidos” (p. 51), es decir, un ámbito que al igual que los sentido físicos (vista, gusto, olfato) puede afectarnos de manera positiva o negativa. Este autor plantea que el sentido moral está relacionado con el concepto de benevolencia, entendida como el “bien público, [esto es], aquello que proporciona satisfacción y placer cuando lo sentimos con nuestro sentido moral y, por ende, aquello que constituye la virtud o lo que aprobamos moralmente” (p. 52).

Frente a este concepto el autor considera dos tipos de reacciones automáticas del sentido moral que aparecen ante las acciones humanas: el placer o el dolor. Una persona logra placerse, y con esto aprueba el acto de otro u otra, o se duele y con ello desaprueba ese mismo acto. Si bien Hutcheson (citado en Seaone Pinilla, 2004) planteaba que las sensaciones morales son ‘totalmente subjetivas’ (p.52), es decir, son percibidas por una forma particular del sentido moral de cada ser, no por ello los juicios morales son particularizados, ya que para él la percepción de la realidad es propia a todos los hombres y “se place con lo bueno en general y no con intereses individuales” (p. 52) (más adelante comprendería esta pasión de interés individual como egoísmo).

La postura de Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) frente a los sentimientos morales tuvo gran relevancia sobre todo por su “*postulado alternante*” (p. 1), una propuesta que recoge la intención de “*ponerse en el lugar del otro*” como una forma moral de encarar las relaciones y a las personas que nos rodean; y que posibilitaría acercarse a la postura de Hutcheson (citado en Seaone Pinilla, 2004) de placerse con lo bueno en general. Todo el recorrido de este postulado ha buscado erigirse como principio de la moral Humeana, generando una reflexión en torno a la necesidad de conocer e identificarse a las ‘sensaciones y vivencias’ para lograr compartir la concepción de lo ‘común y lo público’ de la moral.

El sentido moral es, pues, un proceso en el que “se argumentan razones justificadoras para una acción o para un plan de actuación” (Seaone Pinilla, 2004, p. 52) y son estas justificaciones las que nos lleva a realizar determinados actos. Hutcheson (citado en Seaone Pinilla, 2004) relieva el valor de la benevolencia como una pasión que “se place en el más alto nivel del sentido moral” (p. 52), ya que conlleva a la felicidad común y por lo tanto al bien general.

Su postura, controvertida por otros autores, le dio pie a Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) y a Smith (2004) para fortalecer sus planteamientos. Para Hutcheson (citado en Seaone Pinilla, 2004) la benevolencia como “sentimiento que surge de manera natural en el hombre, inclinación que recapacita y mira siempre con un ojo puesto en el sentido público (el bien común)” (p. 52), es un postulado central. Para Hutcheson era muy clara la división entre actos benevolentes que buscan el bien común y los actos egoístas que pretenden la satisfacción de un interés particular-individual que no place el sentido moral en la felicidad propia a partir de

la felicidad general. No obstante, esto refiere, según sus aportes de la benevolencia como hecho natural (inherente al hombre), un egoísmo que no place el sentido moral.

Sabemos de la importancia de afectarnos por los actos sociales, y la necesidad de cotejar un sentimiento comunitario para considerar una sociedad cohesionada, dos elementos indispensables a la hora de pensar la benevolencia como pasión, como acción que place el sentido moral, esto en vía de la construcción de un modo de ciudadanía que unifica la identidad particular y la identidad social en el campo de la reflexión moral.

Hay un elemento primordial en el pensamiento de Hutcheson (citado en Seane Pinilla, 2004) que le da fuerza a sus argumentos y es la ausencia de determinismos, para él la presencia de la razón y del sentimiento son indispensables para evitar las pasiones enteramente racionales o las pasiones irreflexivas, por esto propone el concepto de pasiones sosegadas como aquellas que unifican la reflexión pero sin abandonar el sentimiento, y ante estas pasiones, el concepto de benevolencia ocupa un lugar relevante. Posteriormente retomaremos estos planteamientos para considerar algunas categorías que incluyen el tema de las orientaciones identitarias.

Aparecen dos problemas en el pensamiento de Hutcheson (citado en Seane Pinilla, 2004) que aprovecha Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) para darle un viraje al sentimentalismo moral: “el relativismo [¿qué y quien constituye la verdad sobre la benevolencia?, ¿cuál acto es benevolente y cual no?] y la imposibilidad de responder a la *akrasia* (cualquier acto no benevolente)” (Seane Pinilla, 2004, p. 52). Hume no estaba de acuerdo con la

condición natural del sentido moral y pensaba que actuamos del mejor modo moral no siempre con una mirada benevolente de bien general o público.

Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) contempla la materialización de una idea (etérea) en sentimiento (tangible), y allí centra su filosofía moral; no iguala, como si lo hizo Smith (2004), la simpatía con la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y la otra. Para Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) la simpatía (en la línea de la benevolencia Hutcheasoniana) es la posibilidad de complacerse en la satisfacción de aquel que es beneficiado directamente por algo, es la posibilidad de “situarse junto a él, participando así de un mismo sentimientos, no de una misma personalidad. La simpatía atrae, pero no encubre a los individuos, puesto que estos siempre experimentan los afectos particular y propietariamente” (p. 2). Por ello, en contraposición, el autor nombra la antipatía enmarcada por sentimientos como la envidia, el resentimiento y la rivalidad.

Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) introduce además una postura diferente que refiere al acto de simpatizar no necesariamente como un acto con los otros y las otras (es decir, benevolente), sino consigo mismo o misma, es decir, *sensu stricto*, *ponerse en su sitio como una vía para el autorrespeto*, entendido autorrespeto como “una forma de hacerse valer, de ganar sentido y valor sobre las propias acciones... ¿Para qué salir fuera de sí, de mano de la simpatía, cuando podemos permanecer en sí, por ejemplo, fortaleciendo el autorrespeto?” (p. 2).

La moral es la “capacidad de alabar o reprobar cabalmente una acción... el sentimiento moral se encuentra, por otra parte, en el motivo que lo produce” (Rodríguez Genovés, 2008, p. 1), abandona, por lo tanto, las pretensiones universalistas de la simpatía para sumirse en unos planteamientos particularistas que apuntan al beneficio de los y las más cercanas.

Rodríguez Genovés (2008) plantea, sin embargo, que la teoría de las simpatías es una propuesta débil en sus argumentos, que no está validada sobre un discurso científico, que se construye por encima de la experiencia y que conduce a una postura filosófica en “la que la pasión y la voluntad priman sobre la razón y la naturaleza humana”. (p. 1)

Para Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) y Smith (2004) el concepto de justicia es una premisa en sus construcciones teóricas sobre la moralidad, se hace primordial abordar el concepto para acopiar mas sentidos de comprensión a lo moral. Por ello hemos recurrido a algunos de sus planeamientos como antecedente.

Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008) presenta en su propuesta una combinación un tanto compleja al plantear la unión entre la simpatía y la justicia, planteando que la justicia “ejerce una misión organizadora y ejecutiva, mientras la simpatía se ocupa del papel moralizador e interiorizador de la norma” (p. 2). Hume habla de una función artificial de la justicia, refiriendo lo artificial al hecho no natural de la misma, es decir, a la creación que hace la humanidad en beneficio de la sociedad.

Cuando consideramos que puede existir una relación entre los cuentos que refieren los niños y las niñas, sus personajes y las interacciones, con las construcciones morales, lo hacemos desde las vivencias familiares, escolares y sociales que los pone en contacto con textos (visuales, escritos y auditivos). Los cuentos, y su función histórica, como medio para la socialización en la niñez, nos permiten transitar por una intención clara de delimitar el juicio moral, la justificación moral y el dilema como un recurso en la construcción de moralidad.

Retomamos la justificación moral de Echavarría (2006) como la forma de “aducir razones que evidencian un sentido moral que interpela las acciones, catalogándolas, según la conciencia moral como buena, mala, correctas o incorrectas” (p. 1). Es decir, como las razones que las personas tenemos para darle un valor de bueno, malo, justo e injusto. Para Habermas (citado en Echavarría, 2006) siempre deben tenerse en cuenta los soportes que le dan equilibrio y regulan el comportamiento moral. Considerando que una acción se justifica de acuerdo al vínculo que exista entre el sentido mismo de justo o injusto. Nos permite, pues, adentrarnos en una posible unión entre las concepciones morales y el bagaje cultural y social que poseemos.

La *argumentación y exploración moral* propuestas por Echavarría (2006) aparecen en las vivencias de los niños y niñas como parte de “respuestas morales que están mediadas por las construcciones de conceptos como el respeto, la defensa de las posturas, la valoración y sobre todo la idea de bien” (p. 12).

A este respecto Habermas (citado en Echavarría, 2006) concluye que:

La justificación moral se diferencia de la argumentación, en tanto que ésta última pretende la búsqueda de razones que evidencian los hechos, búsqueda de la verdad, mientras que la justificación evidencia las razones sobre las cuales se da la corrección normativa, con miras a que las normas que están en discusión y son consensuadas sean objeto de reconocimiento por parte de los implicados, esto es, validez moral. De esta forma, la justificación moral obedece a la necesidad de hacer explícitas las razones por las cuales una persona está obligada o no a hacer determinadas cosas. (p. 13)

Puig Rovira (1995), plantea:

La habilidad que permite ponerse en la situación de otra persona, salvando las distancias de experiencia personal y cultural, y de lograr así un reconocimiento de sus circunstancias vitales, de su percepción de los problemas, de sus formas de reaccionar y de sentir, constituye una de las condiciones emocionales de la asunción ideal del rol, condición a su vez del juicio moral. El dolor, la culpa, la indignación o la humillación son algunos de estos sentimientos, que están en la base de los procesos de comprensión. Pero los sentimientos juegan también otro papel importante en la resolución de los problemas morales concretos y contextualizados con que se enfrentan los sujetos. Nos referimos al cuidado, a la atención, a la piedad, a la benevolencia, a la solidaridad, o al amor. Todos estos sentimientos intervienen, junto a criterios de justicia y equidad, cuando se intentan solventar conflictos morales. Finalmente, en la autorregulación actúan, junto a sentimientos que han aparecido y que son comunes a todo comportamiento moral, fuertes tendencias motivacionales basadas en sentimientos de vergüenza y de autorrespeto. (p. 15)

2.2 Identidad.

Es necesario referirnos al concepto de identidad para inferir como se construye a partir de los cuentos infantiles. La categoría identidad ha sido propuesta y desarrollada desde diferentes perspectivas disciplinarias, y ha supuesto un ámbito de investigación sumamente complejo. En este trabajo pretendemos profundizarla desde la filosofía moral.

2.2.1 El concepto de identidad.

La identidad ha sido entendida de múltiples formas y ha sufrido también variadas evoluciones. Según Giddens (1977), es una experiencia mediada por la socialización y en

especial por la adquisición del lenguaje. En este sentido, la identidad es un proceso que se configura gradualmente y que cambia durante el proceso de desarrollo, no es estático porque depende de las relaciones que establezca la persona a lo largo de su vida.

Al respecto, Heller (1977) considera que:

La identidad enmarca la forma como el sujeto vive la semejanza, la diferencia, la especificidad y la singularidad en su relación con los otros/as; arrastra la complejidad del mundo de los afectos y los sentimientos, los deseos y las frustraciones, las representaciones e interpretaciones, como también las experiencias corporales y subjetivas que confluyen en la construcción de la biografía o de la historia individual. (p. 405)

Heller (1977) hace un importante aporte al concepto, pues integra en él no sólo el mundo de las relaciones sino lo que éste trae consigo: los sentimientos y el mundo de la subjetividad atravesado por una historia que se expresa también en el cuerpo.

Para Taylor (1989) “la identidad personal y el bien, o dicho de otra manera la individualidad y la moral son temas que van inextricablemente entretnejidos” (p. 17). Para este autor la moral moderna se centra en el asunto de la naturaleza de la vida buena, en lo que es bueno ser, lo que hace que valga la pena vivir, en vez de lo que debe hacerse, como obligación, fruto de la obediencia o del temor al castigo, como lo han planteado las viejas filosofías morales.

Taylor (1989) plantea un cambio paradigmático que podríamos expresar como un salto de la moral cristiana, heterónoma, a una moral autónoma, que hace presente el sentido de la vida como destino irrenunciable, desde la ética del cuidado de sí, que sería finalmente el marco de orientación identitaria.

Esta concepción mucho más integral pone en el centro de la discusión el horizonte moral como el camino por donde transita la identidad, desde las identificaciones y compromisos donde cada persona determina lo que es bueno y valioso para ella y lo que no lo es. En conclusión, para Taylor (1989) la identidad es un marco de orientación moral, que se desarrolla en el yo, es decir, en la conciencia. Para efectos de nuestro estudio nos centraremos en esta teoría.

Desde la concepción moderna de la identidad, ésta comporta unas características: La identidad es algo a lo que no se puede renunciar aunque se fije temporalmente, es decir, aunque esté en constante transformación y siempre inacabada. Además, diversos autores plantean que la identidad no es una, es decir, que es una pluralidad de identificaciones que se armonizan y complementan. Esta característica es importante para comprender el mundo complejo de la subjetividad y la diversidad de respuestas de una misma persona ante situaciones similares. Una mujer puede ser dominante en una relación y estar subordinada en otra.

Para Taylor (1989):

El sujeto es una entidad contraída por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente relación, sino un movimiento de sobredeterminación y desplazamiento, lo cual hace posible una generación de efectos totalizantes, que se fijan parcialmente mediante la creación de puntos nodales. (p. 17)

Además, esta reflexión nos lleva a pensar que la lucha por la igualdad o la diferencia se derrumba, porque ya no pertenecemos a una entidad homogénea, lo que hace que sea necesario

encontrar puntos comunes que sobrepasen la idea de una sola identidad y se acerquen más al concepto de horizonte moral común, que responda a la pregunta por cuál es la vida que queremos vivir, desde lo que valoramos en ella.

Si desde aquí, entendemos que los niños y las niñas son una multiplicidad de identidades reales y posibles, no nos aferraremos a la necesidad que se identifiquen sólo con una idea de ser humano, sino y sobre todo con una noción de lo bueno, como aquello que les permita desplegar el espíritu y ser parte de una comunidad orientada al cuidado de la vida en todas sus dimensiones, lo que implica necesariamente una concepción abierta, amplia para acoger y entender diversas expresiones políticas, culturales y religiosas, entre otras. Otra característica importante de las identidades es que ellas no son abstractas, se expresan en acciones concretas que dan sentido a la vida y que son fruto de decisiones morales.

2.2.2 orientaciones identitarias desde lo moral.

Lo que plantea de fondo Taylor (1989) es una relación entre moralidad, ética e identidad. La relación entre identidad y un cierto tipo de orientación. “Si las personas perdieran ese marco de referencia en su actuación quedarían a la deriva, ya no sabrían frente a varias cuestiones cuál es para ellos el significado de las cosas” (p. 17). De hecho, ello les sucede a ciertas personas y es lo que llamamos una crisis de identidad. Saber quién se es, es estar orientado en el espacio moral.

De otro lado, es importante aclarar que no se pueden resolver todas las cuestiones de orientación moral en términos universales. Cada persona hace un descubrimiento único de su horizonte moral. Sin embargo, coexisten: estamos enmarcados y enmarcadas por lo que concebimos como compromisos universalmente válidos (una religión, una militancia política)

pero también por identificaciones particulares. Es necesario pensar lo que significa para nosotros y nosotras la idea del bien, ya que la identidad y la moral son temas que están estrechamente relacionados.

Como lo expresa Luna (2009):

La moral por mucho tiempo se ha detenido a pensar en lo que es correcto hacer, en el deber y no en lo que es bueno ser. En definir la obligación, el deber y no en lo que significa la vida buena. No en vivir mejor las vidas posibles. La categoría del deber está en desprestigio moral porque en su nombre se han cometido grandes atrocidades. El deber hay que cumplirlo por eso le quita la posibilidad al sujeto de discernir, porque la norma no se discute. (Comunicación personal, noviembre)

Desde esta perspectiva, la persona cumple con unas obligaciones morales hacia los demás para evitar el remordimiento o el castigo que se derivaría de su no cumplimiento. Pero existen otras cuestiones relacionadas con la moral como por ejemplo: ¿Cómo voy a vivir mi vida? ¿Qué clase de vida merece ser vivida? ¿Qué es lo que constituye una vida rica y significativa? ¿Qué es y cómo vivir una vida plena? Lo mejor o la plenitud no son algo externo sino una manera de vivir la vida cotidiana. Esta cuestión si no es resuelta, como lo plantea Luna (2009), lleva al sin sentido, su castigo no está dado jurídica sino existencialmente. Estas dos cuestiones sobre la manera de entender y vivir la moralidad no necesariamente se contraponen, hacen parte del mismo sentido, acontecen a veces juntas y están íntimamente relacionadas en la cotidianidad.

Para concluir, la moral como constitutiva de la identidad, hace de ella una entidad inestable, frágil. A lo que nos asomamos, es a entenderla como multiplicidad de orientaciones a un cierto posicionamiento en el mundo, a partir de las formas de significar lo que es bueno para sí o aquello que mejor orienta al bien, bajo el supuesto de que lo que hace a una vida buena, o lo que mejor nos hace bien, puede movilizarse de acuerdo a las apropiaciones de sentido que se configuran o reconfiguran en la experiencia de un mundo compartido.

2.2.3 La dignidad y la construcción de las identidades.

De otro lado, existe también en la noción de moralidad un abanico de nociones pertinentes a la dignidad. Esto tiene que ver con las características por las que nos pensamos a nosotros y nosotras mismas como merecedores o merecedoras o no del respeto de quienes nos rodean. Aquí, el concepto se refiere no al respeto a los derechos humanos sino a un respeto actitudinal: pensar bien de alguien, admirarle. Nuestra dignidad está estrechamente ligada a nuestro comportamiento. Como decía Kant (1999), la dignidad no tiene valor y por lo tanto no puede venderse o comprarse, por ello, la dignidad tiene que ser restituida, devuelta y recuperada en los casos en los que se ha vivido en condiciones poco dignas.

De otro lado, aunque este concepto ha estado ligado históricamente a formas de vida dentro de la política “la dignidad aparece como un término traído de un concepto romano, *Dignitas*: forma de vida, ligado especialmente a vida política” (Henao, 2004, p. 1), lo entendemos, también desde la subjetividad política y ello necesariamente pasa por reconocer que la dignidad comporta unos factores internos relacionados con el empoderamiento personal.

Entre los factores internos de la dignidad se encuentran: *la autoestima y el reconocimiento*:

El *reconocimiento* está ligado a la conciencia que tenemos de que aparecemos ante los y las demás, en el espacio público y ese es el espacio del desprecio o del respeto, del orgullo o la vergüenza.

La *autoestima* tiene que ver con el amor a sí mismo y a sí misma, las prácticas de autocuidado, las características por las que nos pensamos merecedores y merecedoras o no del respeto de quienes nos rodean.

La dignidad, se relaciona también con factores externos, con la posibilidad de contar con las garantías mínimas desde los derechos para vivir de acuerdo a las necesidades como lo plantea Max Neef (2008) y las titularidades como lo refiere en su teoría Amartya Sen (1999). No sólo es importante lo que necesita la persona sino las oportunidades reales que tiene para que ello se haga realidad.

La dignidad es el ejercicio pleno de los derechos y para ello es necesario desarrollar estrategias que toquen la estructura injusta sobre la que se ha impuesto la sociedad, pero también la dignidad se construye desde la propia subjetividad y para ello es necesario potenciar fortalezas internas que aún en medio de la injusticia y el empobrecimiento permitan que las personas conserven su dignidad y las impulse a transformar su realidad y la de otros y otras.

En general, los cuentos infantiles giran alrededor de una situación de injusticia que se busca cambiar y son los y las protagonistas los que se dan a la tarea de ‘devolver’ la dignidad a quienes están en condiciones de desventaja. Hacerlos y hacerlas visibles, apelar por sus derechos.

Sin embargo, es importante analizar dentro de los cuentos clásicos la dignidad como concepto político ligado a la necesidad de que también sean los propios personajes los que *'se salven a sí mismos y mismas'*, sin esperar que otro u otra dotado de poder (dinero, magia) lo haga por ellos o ella.

¿Qué representa para los niños y las niñas que la conquista de la dignidad sea un asunto de poderes sobre-naturales?

2.2.4 La alteridad en la construcción de las identidades.

La identidad está constituida por el yo, sujeto, y por el otro y otra que se vuelve un nosotros o nosotras y que implica la delimitación de un ellos o ellas.

Según Luna (2009):

La identidad incluye pues, no sólo su posición en las cuestiones morales y espirituales sino también la referencia a una comunidad definitoria. Generalmente una dimensión no excluye a la otra. Sin embargo, la cultura moderna ha desarrollado concepciones de individualismo que presentan a la persona ensimismada declarando su independencia de la urdimbre de interlocución que lo forma. (Comunicación personal, 17 noviembre)

En la constitución de la identidad el otro y la otra son vitales, sin embargo, en las sociedades modernas los sujetos, tratan de evitar el dolor dándole la espalda al rostro del otro y de la otra, desconociendo sus dolencias. Hay que volver a mirarlo, a mirarla, pues parte de mi

identidad se encuentra perdida cuando me escondo de él o de ella, y con ello se restringe también mi horizonte moral, mi capacidad de entender e incluir otras realidades humanas.

La alteridad como concepto aparentemente abstracto comporta también en su interior una polaridad, hay alternos y alternas semejantes y hay alternos y alternas ajenos y ajenas. Desde el asunto que nos compete, que es el desarrollo de las identidades, el o la semejante tiende a confirmar aquello que soy y que valoro, mientras que el ajeno y ajena trae consigo aquello que me confronta, que no quiero o no puedo, que rechazo.

“En la base del prejuicio y la dura discriminación con el ajeno hallamos el sentimiento identitario, que se expande hacia el semejante y se altera fuertemente con la presencia del no semejante” (Luna, 2009, comunicación personal, 17 de noviembre). Este tipo de dilemas se encuentran fácilmente en los cuentos infantiles, donde hay una lucha de poderes, un conflicto relacional, que se confronta con la eliminación del ajeno, aquel, considerado como ‘malo’, diferente de mi, o con su integración ofreciendo hospitalidad a cambio de que cambie de actitud y pueda parecerse un poco más a los vencedores. La construcción permanente de las identidades pasa necesariamente por entender la implicación de la diferencia como potencia identitaria en el reconocimiento de aquello que no quiero ser o de aquello que no soy pero respeto.

¿Es posible la construcción de la identidad desde el solipsismo? En filosofía, el solipsismo significa *solo yo*, la persona se coloca en una posición hegemónica, donde no hay posibilidad de encuentro real con el otro o la otra. “Cuando los otros son considerados objetos, el sujeto se hace dueño solitario del mundo exterior...” (Berenstein, 2004, p. 131). Realmente

desde esta perspectiva, es imposible el diálogo y es el lenguaje y precisamente su función simbólica la que ayuda a configurar la imagen del otro y la otra y por ello nuestra propia identidad.

Ese horizonte moral, que ha dado paso a la estructuración de las identidades, ha sido posible gracias al intercambio entre hablantes. La iniciación en el lenguaje nos permite la construcción de nuestra identidad. Lo primero que aprendemos en la infancia son nuestros lenguajes de discernimiento moral y espiritual por parte de quienes están a cargo de nuestra crianza. El lenguaje nos habla del *entre-nos*, de que no es posible ser un yo en solitario, soy un yo sólo en relación con ciertos interlocutores. Con los primeros y con los actuales con quienes me autono y logro autocomprensiones, autoconciencia.

Cuando yo hablo, me digo, expreso lo que soy, siento, pienso, opino, me posiciono; cuando hablo con otros y otras me coloco en la posición de aprendizaje y también de aporte a él o ella. Cuando hablo salgo de mí, para que mis palabras me transporten, vuelen y transformen, para que pinten al oído de otros y otras lo que soy yo.

Toda esa construcción está medida por la presencia o negación de la palabra, proceso que culturalmente ha ocurrido de manera diferencial para los hombres y para las mujeres, como lo expresa Luce Irigaray (citada en Thomas, 1991): “Las mujeres se ubican poco como sujetas del discurso, ponen mucho más a los hombres en posición de sujetos del enunciado” (p. 4).

Las múltiples identidades de las mujeres han sido negadas en las construcciones lingüísticas y la cultura nos ha conferido una sola identidad referida a la maternidad, al cuidado del hogar. Sólo cuando lo femenino comporta lo materno, cobra existencia. Fuera de lo *materno-reproductor* no existe posibilidad de ser sujeto en el mundo. Es la madre, pero pocas veces la mujer, la que logra existencia.

Ese lugar nos ha inscrito dentro de unos roles o tareas específicas que si bien son un aporte importante al desarrollo, nos ha privado de otros conocimientos y del ejercicio de todas nuestras potencialidades desde donde se ha configurado una identidad poco clara y poco consecuente con lo que en realidad somos, creemos y queremos.

Los medios de comunicación nos significan a partir de tres construcciones: una feminidad abnegada, carente e impregnada de marianismo, cuya existencia pasa siempre por los otros, una feminidad repetidora de roles masculinos que internaliza y asume las eternas estrategias masculinas de poder y una feminidad transgresora que busca parámetros de identidad fuera de los definidos tradicionalmente por la cultura, en últimas quedan dos posibilidades: ser nada o ser hombre.

El lenguaje ha sido incapaz de recoger y reflejar nuestro aporte a la humanidad, pues hemos aparecido como la sombra y el complemento de lo masculino. Nuestra identidad aún está en proceso de construcción, y para hacerlo, primero tenemos que reconciliarnos con el lenguaje, visibilizándonos en el género de las palabras y sobre todo, aportándole al mundo nuestra manera de vivir, pensar y sentir.

Bustamante (2008) refiere:

La relación del lenguaje con la identidad de género es profunda, ya que él es el principal vehículo de socialización y es precisamente ese proceso el que permite la configuración de una identidad de género. Así el lenguaje prescribe sueños, deseos y hasta proyectos de vida, desde donde vamos configurando nuestra existencia en el mundo. (p. 69)

Cuando hombres o mujeres no hemos recuperado nuestro derecho a la palabra y no hemos podido expresarnos, tenemos dificultades para construir nuestra propia identidad, para autorepresentarnos y por lo tanto, para construir procesos de autonomía e independencia que nos permitan participar activamente en el desarrollo personal y en el colectivo.

Cuando al contrario, recuperamos la palabra, construimos nuevas identidades, relaciones más justas. Nos nombramos, y al hacerlo nos reafirmamos como seres humanos, podemos también nombrar el mundo desde una conciencia crítica y transformarlo. Es el lenguaje y precisamente su función pragmática la que ayuda a configurar la figura del otro y la otra y por ello nuestra propia identidad.

Es necesario advertir que además del poder político que tiene la palabra, es la función materna del lenguaje la que posee tal vez más significado dentro de la construcción de las identidades en la infancia. Esto se refiere a la relación con la palabra dicha por aquella persona significativa que cuidó de nosotros y nosotras y nos enseñó el mundo, pero también con la

palabra-caricia, canto y protección. No es el cuento en sí mismo, solamente, el creador de identidades, lo es sobre todo la relación que media en la narración, y el sentido que se narra lo que lo hace soñable, posible, deseable, imitable. Caperucita puede ser una niña tonta o desobediente y por eso víctima de agresión por parte del lobo, o puede ser simplemente una niña que goza de su infancia y a la cual pueden ocurrirle, como a cualquier niña, una serie de eventos violentos por culpa del lobo, sin que ella tenga responsabilidad alguna. Ello depende de quien interpreta y lee el cuento y de su intención al hacerlo. La palabra trae la historia, los acontecimientos, como inmanencia o presencia de otros u otras, trae con ella las identificaciones, la ética, en fin, las identidades.

2.2.5 De la alegoría a la ensoñación en la construcción de la identidad.

La alegoría es un escondite: de lo invisible y de lo indecible en las palabras más sencillas del mundo y en los gestos más corrientes, de lo grande, en lo pequeño, del universo mundo en las cuatro paredes de una habitación o de un pesebre. Pero sin regla ninguna, por lo que lo grande se puede esconder en lo sumo, el enigma en el enigma y la cosa más preciosa en un precioso objeto de oro. (Muraro, 2006, p. 84)

¿Pero cómo puede aquello que está escondido, hacerse visible y construir identidades? ¿Cuál es el poder que encarna el símbolo y la representación presente en los cuentos infantiles para construir orientaciones morales que convergen en identidades diversas? Podríamos afirmar con Bachelard (1993), que en la infancia la ensoñación es expansión “mientras soñaba en su soledad el niño conocía una existencia sin límites” (p. 151). Desde esta lógica, la alegoría que recurre al lenguaje literal para esconder lo invisible y así visibilizarlo, no es más que un recurso

para la ensoñación, anima, espíritu femenino presente en el cuento, que lleva a niños y niñas a ser otros y otras, ellos y ellas en un mundo sin límites.

La ensoñación tiene pues, una tarea identitaria, hacer posible lo imposible bajo la forma de las imágenes. “Imaginamos mundos donde nuestra vida tendría todo el esplendor, todo el calor, toda la expansión posible...En el ensueño del niño, la imagen prevalece sobre todo, las experiencias solo vienen después” (Bachelard, 1993, p. 44). La ensoñación que traen los cuentos de hadas nos otorga durante la infancia la libertad necesaria para soñarnos, un ser soñante que se sueña a sí mismo bajo la única vigilancia de la imaginación, que potencia lo mejor que es y lo mejor que puede ser, en una relación soñante que sueña a otros y otras dejando atrás, aún su propia imposibilidad. “La ensoñación nos ayuda a habitar el mundo, a habitar la felicidad del mundo” (p. 43).

Nos creamos a nosotros y nosotras mismas, esculpiendo figuras de otros y otras en nuestro propio cuerpo, hasta dar con una forma que se aproxime a eso que soñaron otros u otras de nosotros o nosotras y a eso que soñamos de nosotros mismos, cuando leímos, cuando nos leyeron, cuando fantaseamos. Los cuentos infantiles son capaces de mostrarnos la realidad traspasando sus límites y desafiando las fuerzas de poder que tradicionalmente sostienen el estado de las cosas. Ellos son una ensoñación que abre las imágenes de un otro mundo posible.

2.2.6 ¿Identities desde la virtualidad?

En un momento histórico marcado por las nuevas tecnologías y por la rapidez de la información, vale la pena hacerse la pregunta acerca de la constitución de las identidades a través de lo que acontece en el ciberespacio. Las posturas son diversas y excluyentes, como tratando de

explicar si esas nuevas tecnologías son el *mal moderno* o si son simplemente novedosas formas para enfrentar la modernidad y su acelerado devenir.

La discusión parece centrarse en qué tanto 'las presencias virtuales' son de alguna manera simulaciones que no corresponden a la realidad y por ello se crearían identidades falseadas, que por lo tanto, no ayudarían a crear sujeto, en tanto conciencia de ser. Por otro lado, aparecen posturas que defienden la virtualidad como una relación que comporta más allá de la presencia física, afectos, afinidades donde se comparte en tiempo real lo que le acontece a la persona.

Guinot (s.f.) plantea que:

Ahora, las nuevas tecnologías posibilitan una experimentación del tiempo y el espacio diferente a la que hasta el momento habíamos vivido, rompiendo la narrativa lineal de nuestra experiencia y trasladando los mismos y los otros constitutivos de la identidad a no-lugares. (p. 2)

Los niños y niñas encuentran cuentos infantiles, juegos y diversas interacciones en Internet o en la computadora. ¿Cómo inciden éstos en la construcción de su identidad?

Para Turkle (1997):

Más de veinte años después de haberme encontrado con las ideas de Lacan, Foucault, Deleuze y Guattari, las reencuentro en mi nueva vida en los mundos mediados por ordenador: el yo es múltiple, fluido y construido en interacción con conexiones en una máquina; está hecho y transformado por el lenguaje; el congreso sexual es un intercambio de significantes; y la comprensión proviene de la navegación y del bricolaje más que del análisis. En el mundo

tecnológicamente generado de los MUD, me encuentro con personajes que me sitúan en una nueva relación con mi propia identidad. (p. 23)

Pese a esta concepción, aparecen otras no tan optimistas como la de Vidal (2001) que considera que:

En el mundo virtual las relaciones y los intercambios se llevan a cabo desde los flujos deslocalizadores de la velocidad absoluta, lo cual significa el 'des-encuentro' con una tenue identidad meramente representacional. En los 'no-lugares' la persona real cede su puesto al libre y espontáneo trasiego de múltiples réplicas desfiguradas de una personalidad ausente. (...) En un universo donde el centro está en cualquier lugar ya no pueden articularse diferencias e identidad. Ésta, fragmentada y dispersa en los flujos de la redes, queda sometida a un ciclo continuo de desintegración y reconstrucción, siempre imprevisible y provisional. (pp. 24-28)

Para Vidal (2001) y otros autores es imposible concebir lo que sucede en el mundo de las relaciones virtuales como reales posibilidades de intercambio desde lo que se es en la cotidianidad, pues lo que acontece allí es para ellos un "simulacro" de identidades que escapan a toda realidad.

Sin embargo, se encuentran planteamientos que intentan recoger lo que sucede integrando las posturas y comprendiendo la modernidad de manera compleja y rizomática.

Morín (citado en Carrasco Gallego & Escribano Liró, s.f.) lo plantea así:

Es tan posible como necesario encontrar una posición crítica que haga comulgar las nuevas tecnologías teleinformáticas con el progreso y la construcción de la identidad. Internet y cualquier tecnología es, en sí misma, neutra. Su emplazamiento y su uso social es lo que le confiere un peso

específico a la hora de definirse como instrumento constitutivo de las relaciones sociales y de la realidad. Por tanto, gracias su uso no tiene por qué abocarnos a una suerte de abismo destructor, sino que aún podemos conciliar la realidad y la virtualidad, lo orgánico y lo tecnológico, lo uno y lo múltiple, en una suerte de nuevo paradigma de la complejidad. (p. 2)

El debate continúa y el acelerado movimiento biotecnológico hace inevitable que tengamos que volver una y otra vez a él.

2.3 Los cuentos de hadas y su relación con las narrativas y las categorías morales.

" Nuestro aprendizaje como humanos es, en el fondo, una práctica narrativa, dentro de la cual aprendemos a contarnos mejor, lo que somos y quienes somos, cuáles son nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros propósitos, nuestras creencias e intenciones" (Ricoeur, 1996, p. 89).

No es fácil determinar qué de la literatura que se escribe y se denomina literatura infantil, es realmente para niños y niñas. Cuentos de hadas, brujas y brujos, dragones, héroes y villanos, no poseen ningún margen o límite que determine que puede ser leído por grupos específicos de personas. Estas historias encuentran seguidores y seguidoras de edades muy diversas, personas que se dejan atrapar por una literatura que está dirigida al público infantil, o niños y niñas que encuentran en la literatura dirigida para adultos y adultas, una identificación. Así, "calificar como 'infantil' la literatura dirigida a la infancia, produce el efecto de una limitación, conlleva la idea de una parcialización o segregación. La literatura 'es' o 'no es', sin distinción de edades ni condiciones previas para quienes va dirigida..." (Vélez de Piedrahita, 1988, p.11).

Los niños y las niñas dominan e interpretan a su manera la literatura, la hacen suya, se identifican con los personajes, sueñan o sufren, empiezan a construir su identidad. Según Cerrillo Torremocha & García Padrino, la literatura infantil: “es la literatura escrita para niños (as) o si lo es, más bien, la literatura que los niños (as) hacen suya, al aceptarla y leerla mayoritariamente” (2001, p. 12).

Las sociedades perpetúan su cultura a través de formas narrativas variadas, que van desde la tradición oral, en sus múltiples formas, hasta los textos escritos que tienen mayor posibilidad de perdurabilidad. De esta manera, los textos narrados se convierten en la base sólida de la construcción de la literatura en general. Toman forma desde la tradición popular, se convierten en mitos y cuentos, pues los cuentos son una versión abreviada de los mitos, “en estas versiones reducidas se habrían perdido los elementos religiosos típicos del mito – lo sagrado- y habrían sobrevivido la acción y las aventuras, es decir, los hechos más cautivadores, alejados de la excesiva y tediosa teoría de las grandes hazañas” (Garralón de la Torre, 2008, p 17).

Dentro de estos textos escritos encontramos los cuentos de hadas, la mayoría venidos de tradiciones orales de Europa y el Oriente. Estos cuentos, sin lugar a dudas, han cumplido una función en el mantenimiento de las relaciones sociales, económicas y culturales y su dispositivo fundamental que es la capacidad de divertir por medio de la fantasía, transmite ideales morales, con los cuales los niños y niñas crecen, garantizando de algún modo la perpetuación de unos valores casi siempre religiosos. Estos textos, le permiten a los niños y a las niñas construir significados vitales, les proponen tipos de relaciones, modelos de hombres y mujeres, sueños e

ideales, modos de ver y entender la política y lo político. Por ello, los cuentos infantiles son significativos dentro del desarrollo moral de niños y niñas.

Para Cerda (1978):

Es evidente que los personajes, su ámbito social, sus costumbres, mitos, organización económica, reglas, anécdotas, etc., que tipifican la mayoría de cuentos y narraciones recopiladas o adaptadas por Perrault, Hermanos Grimm, Mme. Beaumont, condesa de Murat, condesa d'Aulnoy, Basile y otros autores, tienen una raigambre notoriamente medieval. Todas estas historias, a pesar del ropaje literario y mistificador con que se les reviste, reflejan claramente una época histórica determinada. (p. 141)

Los procesos de socialización en los niños y niñas están mediados por diferentes personas significativas, como sus padres, hermanos, hermanas, docentes y por diferentes actividades, como el juego, el afecto, el aprendizaje y los cuentos, entre otros. Este proceso relacional permite el ingreso al mundo y a la cultura, el desarrollo del lenguaje, la adaptabilidad social y el establecimiento de una ética validada por la comunidad de referencia.

Como lo expresa Bettelheim (1988):

A través de un cuento: Socializamos, inculcamos ideas, creencias y valores sociales, Legitimamos instituciones o instancias sociales, Legitimamos también roles y funciones sociales, Ofrecemos modelos de actuación, Ofrecemos modelos de identificación desde el punto de vista emotivo y enseñamos cómo solucionar conflictos. (p 32)

Indagar en este mundo de fantasía donde lo mítico cobra vida, donde los héroes originan transformaciones, nos permite observar todo un entramado de relaciones, que transmiten categorías morales sobre lo que es o debe ser el mundo: lo bueno, lo malo, la verdad, la mentira, el valor, el odio, la muerte y la vida. Elementos claros de orientación ética que los niños y niñas aprenden a muy temprana edad y que se constituyen en identidades compartidas.

2.3.1 Los cuentos infantiles, narrativas que aportan a la constitución de la identidad.

Los cuentos infantiles como dispositivos fundamentales dentro de la socialización moral, tienen una clara influencia en los procesos de constitución de la identidad y en los roles de género.

Para Bárcena & Melich (2000):

... el nuevo relato se hace a partir de los otros relatos que hemos leído o que nos han contado. La acción educativa configura la identidad personal, inventando una historia de ficción que puede, paradójicamente, ser real, porque la realidad se configura imaginativamente. Pero uno mismo no está capacitado para contar su propia vida. Necesita a otro real o imaginario. (p. 113)

La construcción de las identidades es un proceso nunca terminado, que se desarrolla en el yo y que es múltiple. Este proceso está centrado durante la infancia en las identificaciones, donde niños y niñas aprehenden lo que es significativo para ellos y ellas, es decir, empiezan a formarse un marco de orientación moral.

Si bien su interés no fueron los cuentos infantiles, sus apreciaciones de la moral nos permiten considerar con Taylor (1989) que:

[...] para encontrar un mínimo de sentido a nuestras vidas, para tener una identidad, necesitamos una orientación al bien, lo que significa una cierta percepción de discriminación cualitativa, de lo incomparablemente superior. Ahora vemos que dicha percepción del bien ha de ir entretejida en la comprensión que tengo de mi vida como una historia que va desplegándose. Pero esto es manifestar otra condición básica para poder entendernos: hemos de asir nuestras vidas en una narrativa. (p. 111)

Las narrativas presentes en los cuentos infantiles ayudan a que niños y niñas se identifiquen con sus personajes, sus actitudes, en fin, la trama de la historia es también la trama de su propia vida. Por ello, los cuentos cumplen funciones que van desde la socialización, la configuración del lenguaje oral y escrito, el reconocimiento de la alteridad, hasta la autonarración y la conciencia de sí. Procesos integradores de la identidad.

“Defiendo la imaginación literaria precisamente porque me parece un ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están distantes de la nuestra” (Bárcena & Melich, 2000, p. 113-114). Contar historias, cuentos, no sólo posibilita ver nuestras realidades en otros y otras, también nos sensibiliza con las emociones y circunstancias de personajes que aunque distantes nos convocan a realidades humanas que no nos son ajenas.

Las diferentes narrativas, en este caso las de los cuentos, hacen posible la formación de identidades, en el mejor de los casos: hospitalarias, equitativas, conscientes, colectivas, que contribuyen desde la subjetividad política a re-establecer procesos de convivencia ciudadana. La fantasía cumple un papel innegable dentro del desarrollo de la identidad en los niños y niñas, ella los transporta a circunstancias deseables, resuelven problemas y se convierten en toda suerte de personajes que les permiten elaborar sus propias emociones.

Para Diez Rienzi & Domit Palazuelos (2006):

La fantasía le habla directamente al inconsciente del niño. El niño vive el mundo adulto como algo ajeno a él, no lo comprende, no puede entender las explicaciones de los adultos... Los cuentos ayudan a los niños a entender sus emociones, le permiten comprender la manera en que funciona el medio. Además les ayuda a resolver problemáticas y a entender de manera fantasiosa las cosas que pasan en la vida. (p. 12)

Muchos han sido los autores y autoras que han investigado la función terapéutica del cuento y la han relacionado con los mitos favoreciendo el desarrollo cognitivo. Insiste Bettelheim (1988), en que se trata de unas historias capaces de ofrecer imágenes que el niño puede incorporar a sus sueños oscuros y que le ayudan a orientar su vida. Este autor hace referencia a la función liberadora y formativa de los cuentos de hadas para la mentalidad infantil. Al identificarse con los personajes de los cuentos, los niños empiezan a experimentar por ellos mismos sentimientos de justicia, fidelidad, amor y valentía como descubrimiento en la aventura de vivir. Considera los cuentos como fuente inestimable de placer estético y de apoyo moral y emocional para la niñez.

Los cuentos infantiles tienen múltiples funciones como estimular el lenguaje y el pensamiento, facilitar las identificaciones y las relaciones entre los niños y niñas, orientar el desarrollo moral, entre otros.

2.3.2 Los cuentos infantiles y la perspectiva de género.

La cultura patriarcal se transmite desde múltiples lenguajes y los niños y niñas aprenden desde que nacen unos roles que les son impuestos sobre su forma de actuar en el mundo de acuerdo a su sexo. Colores, juegos, formas de vestir, profesiones, responsabilidades, ámbitos de actuación, entre otros, se manifiestan en los cuentos infantiles, que nos presentan modelos de hombres y mujeres desde un ideal preestablecido e influenciado por la iglesia.

Así, podemos afirmar junto a Orenstein (2003) que:

En las desgastadas historias del canon literario, mientras los jóvenes emprenden búsquedas y son recompensados con riquezas, a las jóvenes les espera el matrimonio, presentado como el mejor desenlace posible. En los cuentos de hadas la heroína aguarda pacientemente mientras una serie de desafortunados modelos definen su papel en la historia. En primer lugar, el concurso de belleza: ella siempre es la niña más hermosa sobre la tierra. Es amada por su hermosura, sus características individuales prácticamente no son tenidas en cuenta, y su amante puede incluso ser incapaz de reconocerla (...). En segundo lugar, su juventud: si tiene hermanas, no sólo será la más hermosa de todas sino también la más joven. Por último, lo más importante de los cuentos de hadas es que la heroína es sometida a una preparación ritual para su eventual matrimonio mediante una serie de pruebas humillantes tan fácilmente reconocibles que los expertos en

folclore consideran que estos relatos forman todo un género y se refieren a él con una fórmula descriptiva: 'la heroína inocente y perseguida'. (...) La completa sumisión de la heroína a estas pruebas es su boleto hacia el final feliz: porque aunque la heroína es amada por su belleza, lo que verdaderamente se premia es su pasividad (...) su renuncia a la acción. (p. 134- 135)

La bella durmiente vive una muerte que será redimida por el beso de un hombre, la cenicienta solo podrá salir de su condición de esclava al desposarse con el príncipe. Mujeres salvadas por el poder de hombres valientes y ricos. De otro lado, el estereotipo femenino representado en los cuentos de hadas, se mueve de un extremo a otro: o mujeres sumisas, tiernas, buenas, delicadas, que esperan pacientemente, o mujeres malas, diabólicas, envidiosas, convertidas en brujas para competir con ese otro estereotipo femenino de bondad, por el amor, la riqueza o la belleza.

Aparecen, también, en los cuentos las famosas hadas, nunca se sabe si son mujeres o más bien seres asexuados pero que en todo caso, cumplen una función mágica, gracias a una varita que todo lo puede, para Cerda (1975):

Ellas son los jueces que en forma absoluta van a determinar qué es lo malo y lo bueno en las acciones humanas. No hay duda que su moral no nace de la nada, ni tampoco es independiente de las reglas sociales del sistema dominante. Las dadas que reparten en los cuentos las hadas son casi sin excepción, bienes materiales, que les va a permitir a los desposeídos, elevarse a niveles sociales superiores. (p. 141)

Los cuentos infantiles perpetúan los roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres. Existen, sin embargo, cuentos modernos donde la princesa es inteligente y el príncipe es presentado como un tonto, pero son honrosas excepciones y se hace más difícil ver el sexismo en los cuentos modernos, pues las discriminaciones son sutiles.

Los cuentos infantiles tienen el poder de *re-crear* el mundo y hacer hablar desde el lenguaje de la fantasía realidades posibles, deseables, por ello, es vital construir cuentos incluyentes, que favorezcan la equidad entre hombres y mujeres, la solidaridad, el respeto por la diversidad en todas sus expresiones. Es importante *de-construir* el sexismo que contienen los cuentos infantiles tradicionales, que sitúan a las mujeres en posiciones o de esclavas o de princesas que esperan el *beso del príncipe* para despertar al mundo. Envidias, odios y muerte, son algunas de las características de las relaciones entre mujeres, que se repiten en la vida real.

2.3.3 Los cuentos infantiles y la perspectiva de clase.

Los cuentos infantiles, nacen en lugares y contextos determinados. Sistemas políticos y económicos, relaciones que se establecen en una determinada cultura y en un momento histórico específico. Por tanto, tales relatos no son ajenos a estas condiciones, más bien están inmersos en ellas y de alguna manera perpetúan un pensamiento o ideología dominante.

De acuerdo con Cerda (1975):

Lo que inicialmente fue una expresión de la dinámica social y del espíritu creador de los pueblos, se convirtió con el tiempo, en fórmulas repetidas, hasta la saciedad, donde la ideología de los

amos, de los esclavistas, de señores feudales y de la aristocracia, fue el factor dominante de los personajes, de los temas y de los escenarios sociales, donde se desarrollan estos cuentos. (p. 146)

Las relaciones de poder, como lo sugiere Foucault (2008), tienen como mediación el lenguaje, las representaciones, lo simbólico y los significantes, presentes en los cuentos para niños y niñas.

Kaminsky (s.f.) afirma:

Por medio de su repetición y de las variaciones que sufre en distintas épocas, el cuento de hadas llega a ser una especie de rito que se cumple cada vez que se relata. Con cada nueva recapitulación o lectura, este cuento reproduce la cultura produciéndola de nuevo en cuanto a variación de contenido o énfasis. (p. 1)

Aunque los cuentos cambian, podría decirse que actualizan las preocupaciones, que casi siempre son las mismas: las relaciones familiares y de amistad, conceptos cristianos (el bien y el mal), los valores propuestos por una sociedad determinada (la belleza, el dinero, el trabajo, la virginidad, el matrimonio), el amor, entre otros.

La construcción de la sociedad, sus relaciones políticas y sociales, muestran la amplitud o reducción en su horizonte moral, en su capacidad para incluir o excluir diferentes realidades. Esta característica se ve reflejada en los cuentos infantiles, que tratan de manera directa los ideales de una sociedad determinada.

Los cuentos clásicos transmiten representaciones de un mundo blanco, aristocrático, heterosexual y patriarcal. Las clases marginadas aparecen como bendecidas por una condición divina, como premio a la sumisión o al sufrimiento, reciben un ascenso de clase social, el dinero y el poder son la recompensa.

Para Cerda (1975):

Esta moral feudal va a ser dominante en la casi totalidad de estos cuentos clásicos, que heredaron de la edad media no solo sus castillos, sus caballeros andantes y su cultura material, sino, que fundamentalmente todos aquellos principios y normas morales que rigen lo psicológico, lo social, lo práctico-utilitario, lo jurídico, lo religiosos o estético en el mundo feudal. La moral va a estar impregnada de un claro contenido religioso, el cual dominará sin contrapeso en todas las clases sociales. (p. 145)

Se trata de entender la moral no desde la moralización transmitida por los preceptos religiosos, sino desde las orientaciones morales de la justicia y el cuidado como lo expresa Quintero (2007):

El desarrollo moral tiene que ver con la construcción del sistema normativo orientador de la propia existencia y de la vida con otros, permite reducir lo caótico, así como los criterios de valoración adecuada para discernir entre las necesidades cuya satisfacción permitirá gratificación momentánea y otras de mayor alcance. (p. 3)

Sin embargo, no se puede pasar de largo la clara influencia de los valores morales establecidos por la religión: sufrir para estar más cerca de Dios, poner la otra mejilla, esperar pacientemente a que se cumplan las leyes divinas, entre otras. Nociones que dejan de lado en los cuentos infantiles, análisis estructurales de las condiciones sociales y la propia capacidad de los personajes para luchar por los derechos. Algunos cuentos, “buscan eliminar a través de sus mecanismos terapéuticos las crisis del sujeto, pero no la del objeto que la produce.” (Cerde, 1975, p. 145)

2.3.4 Lo bueno y lo malo.

Para Cerda, (1975):

Es innegable que la caracterización de lo bueno y lo malo ha sufrido un cambio a través de la historia y ello de acuerdo a los diversos roles que adquiere la moral en cada época y cada lugar. Según Sánchez Vásquez, en los pueblos primitivos lo bueno es ante todo la valentía, y lo malo la cobardía. Con la división de la sociedad en clases...ya no todos los hombres son o pueden ser buenos, sino solo un sector o una minoría de ellos, los hombres libres... En la edad media es bueno lo que proviene de la voluntad divina o concuerda con ella y malo o diabólico lo que contradice. En los tiempos modernos, lo bueno es lo que concuerda con la naturaleza humana, entendida esta de un modo universal y abstracto. Pero tras esta universalidad de la idea de lo bueno, se esconden aspiraciones o intereses humanos concretos que son, sobre todo, los de la clase social dominante. (p. 146)

Los cuentos infantiles representan situaciones desde lo bueno, deseable y desde lo malo. Su enseñanza es a veces violenta: el lobo que se come a una caperucita desobediente, niños que

son abandonados en el bosque por falta de recursos económicos, esclavas que son premiadas por su servilismo (cenicienta). El poder, el dinero, la valentía representan el modelo a seguir. Lo bueno es también lo bello y lo malo casi siempre lo feo, protagonistas hermosos y hermosas, antagonistas horrorosos. Buena, la propiedad privada, el matrimonio, la castidad, el sufrimiento y el amor que puede incluso sobrepasar barreras económicas. Lo malo representado en la bruja con sentimientos tan humanos como la envidia, la rabia, el placer sexual. O con condiciones sociales como la pobreza.

Algunos cuentos modernos, como *Shrek*, han trasgredido el concepto tradicional de belleza, y en cambio presentan lo bello como sinónimo de lo solidario, lo justo, lo tierno. Así, es claro que la cultura ofrece diferentes alternativas de decisión moral que se legitiman en lenguajes cuya representación coexiste en el mundo simbólico, en el mundo de los cuentos. Estos lenguajes legitiman diferentes formas de comportamientos y constituyen en sí mismo opciones valorativas diferentes.

3. Enfoque Metodológico

3.1 Antecedentes.

In-vestigar es ir tras la huella, en este caso, una huella mnémica, instalada en el cuerpo, una realidad creada desde la fantasía, un cuento sobre el amor, sobre el odio que nos hemos creído sin digerirlo, sin ponerlo en duda y que se sigue reproduciendo en los cuentos infantiles. El mal que es cuestión de brujería y no de inconsciencia moral, un bien que reproduce los estereotipos del amor a primera vista o color de rosa, una representación sobre ‘la seguridad’ que no duda en eliminar.

A las dos investigadoras y al investigador el tema de los cuentos infantiles nos atraviesa de manera diversa y esa historia fue necesario recogerla, ya que la motivación principal cuando se pensó en este tipo de investigación surgió de una experiencia personal, donde el dolor causado por una ruptura amorosa, le planteaba a una de las investigadoras la necesidad de comprender la magnitud de ese sufrimiento desde los aprendizajes sociales que le habían transmitido entre otros, los cuentos infantiles. Aquí nuestra desnudez con relación a ellos:

Mi encuentro con ustedes: cuentos de la infancia.

Y se dijo a sí misma: ¿hasta cuándo huiré?

Pensé largamente y logré asustarme, no sé si por lo que poco a poco encontraría en mi recuerdo o por las certezas de mi memoria, la verdad, no encuentro un solo momento en que alguien me contase cuentos, a excepción, claro no podría ser diferente, de un episodio que quedó grabado en mi recuerdo: por allá en los 80 y punta, en primerito recuerdo que mi profe empezó a narrarnos un cuento con el fiel compromiso de terminarlo después, nunca hubo un después, solo sé que nunca lo concluyó, recuerdo que había una princesa que lloraba lagrimas que se convertían en perlas, pero justo ahí nos dejó en suspenso. Busqué luego el cuento y creo que sigo buscando el final de la historia, un tiempo pensé que era la niña buena y la niña mala, pero justo ahí no hay lágrimas de perla; después, se me antojó que podría ser la bella y la bestia, tal vez sea y mi profe lo adaptó, pero en las versiones que conozco no hay perlas ni nada de esto.

Aprendí a leer a los 4 o 5 años, y mi acercamiento a los cuentos fue directo, recuerdo que leía libros, tal vez así conocí los cuentos, le leía a mis hermanas cuando podía tener uno a la mano y confieso que hoy prefiero un cuento que un gran libro técnico, teórico o académico. Los cuentos me transportan, me hacen temblar el alma, puede ser que no los haya leído de niña pero hoy los disfruto más.

He leído y visto muchos cuentos de hadas pero creo que Shrek pone en escena algunos elementos juntos que me encantan: el príncipe azul, la madre egoísta “desnaturalizada”, la dicotomía belleza – fealdad, la traición, la amistad, la familia, el deseo del padre por una hija princesa, la lealtad, el sometimiento monárquico, la muerte, el amor, todo junto. Yo siento que de adulta los cuentos nos confrontan, pero de niñas, llena los espacios psíquicos de construcción social, sino fuese así, la

práctica de crearlos, contarlos, recrearlos, hubiese muerto hace años. Los cuentos ofrecen alternativas para alimentar la fantasía, y la fantasía permite la construcción de la realidad.

Giraldo, Maribel. (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2009).

Desde la necesidad de comprender las opresiones sutiles del amor contra las mujeres.

Las hadas dentro de la historia y las diferentes culturas han sufrido múltiples transformaciones, que han derivado en socavarles su verdadero poder inconsciente. La primera de ellas se relaciona con la transformación de su función simbólica (Chevalier, 1999, p. 550). De acuerdo con Chevalier (1999), anteriormente las hadas eran consideradas señoras de la imaginación y de la magia, mensajeras de otro mundo, posiblemente de ese mundo que soñamos pero que no hemos podido realizar y que tiene lugar solo desde el poder de construirlo imaginariamente. Desde la mitología griega nombradas como *moiras*, las mismas parcas romanas, con la función de enrollar, desenrollar y cortar el hilo del destino. En otras culturas, ellas eran expresiones de la madre tierra. Pero estas cualidades dejaron de ser suyas, con la lectura de los transcritores cristianos, que vieron en ellas tan sólo una enamorada que viene a buscar al elegido de su corazón. Una segunda transformación fue separarla de la bruja, que además de la magia, la dotaba de inteligencia y sabiduría. Como lo refiere Shakespeare (citado en Chevalier, 1999), mostrando la ambivalencia del hada, en *Romeo y Julieta*: "...la reina Mab es la comadrona de las hadas, es la misma que trenza las crines de los caballos en la noche...esta es la bruja" (p. 550). La cultura poco a poco nos obligó a separarnos de la bruja interior, mostrándola como peligrosa y enemiga de la moral, no en vano tantas mujeres sabias, quemadas en la hoguera, para que las otras, aprendiéramos la lección de la sumisión, el silencio y la obediencia.

Los primeros cuentos infantiles tradicionales, escritos todos por hombres, dejan de lado las verdaderas historias de las mujeres, que perviven solo en su memoria narrativa y que dan cuenta de la riqueza del mundo de la vida, del misterio presente a la hora del querer, de la contemplación que transcurre callada, o de la que respira en el oído de la vecina, historias de muerte y resurrección, del dragón que no vendrá a rescatarlas o del príncipe que cambió su beso por el golpe.

Es motivo de desilusión y hasta de llanto, que una sorpresa sea revelada, ese es el misterio que embiste la alegoría de los cuentos de hadas pero es también la principal estrategia de sometimiento, eso que se dice, sin ser dicho, la belleza que envuelve el romanticismo de la que espera a ser devuelta a la vida con un beso y la realidad mutilante que esconde, eso que apenas leemos entre líneas: otorgarle a otro el poder de nuestro nacimiento.

Por eso, cuentos sí, hadas, príncipes y princesas sí, sapos y espejos, que vengan nuevos, a recrearnos la cultura. Príncipes solidarios, incapaces de la guerra, cambiando pañales y enseñando a sus hijas canciones infantiles, brujas y princesas raíces del mismo rizoma, sabiduría adentro, sapos que poco saben de maldiciones, espejos que nos preguntan por nosotras, por nuestro sentido de vivir, más que por una imagen comparativa con estándares absurdos.

Que venga la fantasía de inventarnos cada día desde los propios sueños y deseos más profundos, de estar obligadas, *ob-ligadas*, antes que nada a saber de nosotras, a decidir por aquella vida que valoramos y desde nuestra rica subjetividad poder ver el rostro del otro y de la otra, como una huella próxima, prójima pero no propia.

Investigar para develar el horror que esconde también la fantasía, el de gritar la necesidad de descreer, de despertar y ensoñar un sueño que liberándonos nos produce angustia. Angustia de tener la propia vida entre las manos, angustia de una libertad, aún desconocida.

Por eso esta investigación es denuncia consciente de esa vida trazada a las mujeres, por una cultura que nos fija a la camándula, los pañales o la escoba como única visión posible del mundo, pero al mismo tiempo anuncia otras identidades que va abriéndole brechas al machismo y que hablan de construcciones autónomas y más libres.

Investigar para salir del castillo y de la cárcel (que es lo mismo), para recoger el hilo delgado de nuestra vida y autonomía cedida a los demás casi imperceptiblemente. Para recobrar ese valor de ser en soledad, para no volver a habitar el espacio de las hadas con la inconsciencia que a veces parece pedir el amor, ése amor color de rosa, ese amor devastador de la propia pertenencia, para ser una existencia en busca de sí. Para no pasar por alto el hades, camino del retorno a nosotras mismas, para no ser salvadas por otros de lo que nos toca como designio, como obligado encuentro con las sombras, en donde aspiramos el propio aliento para resistir la profundidad necesaria que nos haga nuevas. Bustamante, Gloria María. (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2009).

Todo un cuento.

En los primeros años de mí existencia me rodeaban muchos de aquellos cuentos que me hacían erizar la piel y me desvelaban, pues en su mayoría se trataban de espantos y brujas que rodeaban, supuestamente el vecindario donde vivía.

Blanca nieves con sus enanos nunca se acercaron por mis aposentos, al igual que Pinocho, la Bella durmiente, Caperucita y los tres cerditos; pues todos éstos no gozaban de buena confianza, o no se habían hecho conocer de mis padres. Solo se escuchaba de la madre monte que en alguna ocasión se le había presentado a mi papá en la vereda donde nació, y en la cual en estos momentos no llega la luz.

Nunca supe por parte de mis padres lo que era un cuento infantil, pues estos tampoco tenían muchas ideas de lo que para ellos esto podía representar. Al parecer no conocían mucho del cuento.

Mis primeras relaciones con los cuentos, la tuve en mi escuela, allí conocí la historia de los tres cerditos, que me daba a entender que siempre el más precavido es el que gana ante cualquier adversidad. Nos ponían a leer estas historias, en otras ocasiones nos las narraban y junto con Caperucita, la Bella durmiente, Pinocho, entre otros personajes característicos de esa época, nos mandaban para la casa imaginándonos miles de imágenes que luego hacían juego y mezcla con todos los sueños que se hacían presentes durante la noche.

Los espacios en donde estudiaba, estaban todos registrados con estos personajes, las paredes parecían sustentar todo lo padecido por los tres cerditos, pues el lobo siempre era registrado como el malo de todos los cuentos en los cuales él hacía presencia, pues siempre estaba la imagen de su soplo contra la primera choza del primer cerdito, esto nunca se me ha de olvidar.

Era algo muy gracioso, el lobo siempre dibujado con su cara de malvado, en muchas ocasiones con un gorro como de salir a un camping, siempre que lo veía pensaba en el sufrimiento de la

pobre abuela cuando éste se la come, el susto de los tres cerditos cuando éste los perseguía.

Definitivamente el lobo era el antisocial de todos estos cuentos.

Algo que siempre me llamó la atención es que ¿cómo era posible que sacaran a la abuela del estomago del lobo y continuara con vida?

Es así como en mi vida empezaron a entrar este tipo de cuentos, desde la escuela se fueron transformando del terror a la fantasía, desde la madre monte, hasta Caperucita y los tres lobos, desde la llorona hasta la Bella durmiente, desde los finales dramáticos, hasta los siempre felices.

Y colorín colorado este cuento apenas comienza.

Uribe, Oscar Alonso. (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2009).

3.2 Nuestro enfoque.

De acuerdo con nuestro interés, esta investigación está sustentada bajo el enfoque comprensivo, desde el análisis hermenéutico. Para Sandoval (citado por Henao Medina & Gómez, 2008), “en la versión de Ricoeur, la hermenéutica se define como ‘la teoría de las reglas que gobierna una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto’” (p. 60).

El centro del enfoque comprensivo es el análisis del lenguaje, de la comunicación, y en esta investigación lo son las narrativas que crearon los niños y niñas durante los talleres, a partir de los cuentos que han hecho propios o que han construido desde su realidad. La *hermenéutica*

desde el análisis de narrativas requirió dejar hablar los textos, en las voces de sus autores y autoras, escuchar su propia interpretación, ver en ellos lo que esconden, su mundo político, social, cultural, las relaciones de poder, sus personajes principales y secundarios, donde se evidencia lo que son, lo que piensan y quieren llegar a ser, las formas particulares de estar en el mundo, las relaciones entre ellos y ellas y desentrañar ahí y desde nosotros o nosotras, por la vía de la inferencia, la relación entre los cuentos infantiles y las orientaciones identitarias desde lo moral.

Hemos tratado de descubrir los metarrelatos a los que niños y niñas acuden para vivir la vida, para comprender lo que les acontece y para percibir la realidad. ¿Han cambiado esos metarrelatos? ¿O lo que ha cambiado es su forma, sus personajes pero el sentido de lo humano, los miedos, los deseos se conservan? Son preguntas cuya respuesta se teje a lo largo del análisis.

La fantasía, la imaginación presente en los relatos de niños y niñas, es un transcurrir creativo, una invención de sí mismos y de sí mismas y del mundo. Una experiencia estética. Eso que deseo ser, que no puedo o que sueño, lo que me impide o me incita la cultura, vuelto realidad por la gracia imaginativa del cuento. La narración desde los cuentos es también una experiencia poética, en tanto acto creador, imaginativo, *re-inventor* de la realidad, que convoca a la unidad de sí, a una comprensión nueva, a la fabulación, a lo irracional. Trata de crear un mundo nuevo a través de su experiencia estética.

Lo singular de la experiencia humana se deja ver en cada relato, sin embargo, hay urdimbres similares, trazos finos, gruesos, o delgados que se asoman parecidos y desde donde

podemos dar cuenta de algunas categorías. Por ello, la propuesta metodológica permitió su identificación desde la inferencia o interpretación confrontada con sus relatos y con la observación durante los talleres, para lograr la construcción de sentidos y significados que nos permitieron comprender el mundo de la vida de los niños y niñas, a partir del análisis de ‘cuál es su cuento?’.

De igual forma, el enfoque metodológico enriqueció la comprensión con un análisis comparativo en tres niveles socioeconómicos: Alto (donde confluyen estratos 5 y 6), medio (estratos 3 y 4) y bajo (estratos 1 y 2) y desde la perspectiva de género. Ya que pensamos que la socialización desde los cuentos infantiles no sucede de la misma manera en los diferentes estratos socioeconómicos y no tienen el mismo significado para las niñas que para los niños. Estas dos categorías transversales: *género* y *clase* aparecen referidas durante todo el análisis. Se asume el género como la apertura a una pregunta por las diferencias y similitudes entre hombres y mujeres y sus implicaciones en las formas de ser, tener, estar y hacer en el mundo. La categoría de clase nos pone ante la perspectiva de comprender los relatos también desde el contexto en el cual se producen. El círculo hermenéutico nos permitió volver una y otra vez a las preguntas, los desarrollos teóricos y los hallazgos, para generar una nueva comprensión.

Hemos querido, al mismo tiempo, producir saber metodológico en torno al asunto de construir desde y con niños y niñas. Aunque el enfoque cualitativo ha roto algunas de las premisas fundamentales del positivismo, cuando se trata de investigaciones con niños y niñas en las ciencias sociales se ha mantenido una preocupación por el asunto de la validez, la verdad y el rigor. Persiste un intento por objetivar a quienes son menores de edad, por creerlos incapaces de

conciencia, de dar cuenta de sí mismos, de responder con seriedad y suficiente análisis a nuestras preguntas y por ello se pone en duda lo que refieren, tratando de buscar métodos que confirmen 'lo dicho' y que sea nuestro 'decir' el que le dé validez a lo investigado. No negamos que las narrativas infantiles como técnica de investigación encierren retos significativos a la hora de comprender la realidad desde la fantasía creada por los niños y niñas; pero hemos querido asumirlos desde el pensamiento crítico, tratando de valorar el lenguaje lúdico de los títeres, las cartas, las imágenes, los disfraces, como dispositivos que permiten la desnudez, la confianza y el develamiento de la subjetividad.

En esta tarea de investigación con niños y niñas hemos aprendido:

1. Que la fantasía también es la realidad.
2. Que el juego es serio.
3. Que ellos y ellas dan cuenta de los conceptos de manera vivencial.
4. Que es importante ir de lo general a lo particular, de lo grupal a lo individual.
5. Que el ambiente no es sólo el contexto del taller, hace parte integral del texto y del sentido que se quiere proponer.
6. Que en coherencia con el enfoque hermenéutico, hay que construir paso a paso los dispositivos metodológicos: retomando del anterior no solo los resultados para los objetivos propuestos sino los aprendizajes metodológicos y de acuerdo a ambos planear el siguiente acercamiento.
7. Que es importante en cada dispositivo nombrar obviamente el objetivo que se persigue, pero también el ámbito de la subjetividad desde donde se enfoca el dispositivo, sobre todo cuando hay de fondo una pregunta por las identidades.

Así fuimos, sin ser muy conscientes al principio, creando una secuencia de acciones anudadas lógicamente bajo lo que llamamos cuatro ejes de articulación, en cada uno de los talleres:

En un primer encuentro nos centramos en el juego dramático grupal como opción para ganar confianza con y entre ellas y ellos, durante el momento pedagógico construyeron cuentos que pusieron en escena situaciones y dilemas que resolvieron a su manera, ofreciendo relatos actuados que fueron grabados en video para, posteriormente, recoger la historia que representaban (ver anexo 1, taller 1). A partir de este taller surge el eje ***YO soy en el cuento:*** Disponerse para realizar un viaje por el mundo de los cuentos pasó necesariamente por sentir que todos y todas, incluso quienes teníamos la tarea de investigar, éramos el cuento. Que podíamos ser: la cuenta cuentos, la rana, un príncipe, una princesa, el demonio, la muerte, el vengador, la flechera, la mujer de la máscara misteriosa como algunos de los y las personajes que niños y niñas construyeron para vivirse desde la fantasía. Jugar a ser otros y otras sin dejar de ser los mismos y las mismas, mágica *con-fabulación* que nos permitió despojarnos de razones y empezar este recorrido con textos para *tra-vestirse*, atuendarse para apropiarse de sí, para reconocer esos otros y otras que también llevamos dentro. (Ver anexo, Taller No. 1) Jugamos a ser un personaje y a construir colectivamente un cuento por medio de la narrativa teatral, corporal. Aparecieron los liderazgos que opacan las propuestas tímidas, la identificación con personajes y lo que significan. Juego libre, sin imposiciones.

En un segundo encuentro nos dispusimos al trabajo en parejas y tríos para la construcción de relatos a partir de imágenes de cuentos tradicionales o con los que tienen contacto cotidiano

desde la t.v, con estas inventaban historias de forma individual y en algunos casos se construyeron historias compartidas (en la pareja se complementaban la narración), ver anexo 1, taller 2. Aparece el eje ***ELLOS Y ELLAS son en el cuento***: Niños y niñas pasaron de ser personajes del cuento a ser narradores o narradoras, a construir cuentos a partir de lo que evocaban imágenes ofrecidas en un encuentro de parejas o tríos. Pasamos del juego libre a uno sugerido. Las imágenes permitieron la narrativa oral, aunque también indujeron el contenido de los cuentos, sin embargo, niños y niñas produjeron sus propios sentidos seleccionando y relacionando las imágenes libremente. Ahora ellos y ellas dejan de ser el cuento para producir un relato sobre otros y otras. (Ver anexo, Taller No. 2)

Para el tercer momento inventamos una didáctica a partir de la entrega de cartas de personajes de los cuentos tradicionales, así el lobo de caperucita, Blancanieves, el príncipe de Bella Durmiente y Griselda la hermanastra de Cenicienta, hicieron presencia en los encuentros con los niños y niñas proponiéndoles dilemas morales y a los cuales les contestaban con soluciones en cartas enviadas al mundo mágico, que se configuraron en los hallazgos más importantes de sus rasgos identitarios desde la moral; estas cartas eran recibidas y enviadas a partir de un buzón del mundo de los cuentos que también se elevó como didáctica para preservar la magia y la fantasía (ver anexo 1, taller 3) . Se configura el eje ***EL OTRO Y LA OTRA en el cuento***: Necesitábamos un lenguaje más cercano, pero también una situación más directa sobre la cual tomar decisiones morales. En un trabajo individual, cada niño o niña se enfrentaba a: ¿Mentir o decir la verdad? ¿Huir o enfrentar? ¿Acatar órdenes o desobedecer? ¿Ser libre o atarse por compromiso? ¿Ser salvada o salvarse a sí misma? Estos asuntos entre otros fueron motivo de las cartas remitidas por personajes de los cuentos infantiles tradicionales (Caperucita Roja, la Bella Durmiente, Blanca Nieves, y la Cenicienta) a los niños y niñas pidiendo su ayuda en una

situación difícil. Pasamos de la narrativa oral a la narrativa escrita, el estilo epistolar creó una intimidad entre los personajes del cuento y los niños y las niñas, otro u otra cercano, que sale de los cuentos para dirigirse a mí con nombre propio, se vuelve próximo-prójimo cuando acude a mí para que le ayude, le aconseje. Este dispositivo con una alta producción de subjetivación permitió visibilizar las posturas de los niños y niñas frente a situaciones dilemáticas. Aquí es directa la intención y la pregunta. (Ver Anexo, Taller No. 3)

Durante el cuarto encuentro acudimos a los títeres como mediación pedagógica que les permitiera inventar libremente historia; a los niños y las niñas se le proponía un concepto que había sido rastreado en los relatos de cada uno y cada una en los tres talleres anteriores, el amor, el odio, lo feo, lo bello, la justicia, la injusticia, el bien, el mal, entre otros (ver anexo 1, taller 4) . Surge el eje ***LO OTRO en el cuento***: A partir de una pre-categorización realizada desde los tres talleres anteriores, identificamos una orientación moral central en cada niño o niña y desde allí, elaboramos este taller, pidiéndole a cada uno y una en trabajo individual, crear un cuento con ese sentido encontrado y con la ayuda de títeres. Así algunos de los temas de los cuentos fueron: el amor, la justicia, la injusticia, el secreto, la muerte, la mentira, el pacto, la belleza, la maldad. Aquí lo oral se teatraliza por la presencia de los títeres, aunque esta narrativa parte de un concepto, sigue siendo como todas las anteriores, una narrativa ontológica, porque da cuenta del ser.

Tratamos de comprender las narrativas ontológicas, esos relatos personales, contruidos desde narrativas colectivas como los cuentos infantiles tradicionales y otras narrativas a las que tienen acceso niños y niñas: T.V, cine, juegos, internet, y al mismo tiempo entender cómo algunas narrativas culturales se han vuelto ontológicas y se hacen necesarias para sentirse

incluido o incluida como las clásicas de los roles de género, o algunas más modernas tras ‘la seguridad’ como ‘es bueno quien mata al malo’. Estos relatos son un tejido entre las narrativas ontológicas y las culturales desde donde intentamos comprender lo que se va urdiendo y tener elementos para proponer otras narrativas, desde metarrelatos más incluyentes y justos.

4. Hallazgos

A partir de los relatos de los niños y las niñas logramos identificar algunas categorías emergentes que se sintetizan en el siguiente cuadro y que permitieron darle relevancia a los hallazgos desde los rasgos identitarios más allá de las construcciones morales.

Los hallazgos surgen a partir de la exegesis que se hizo de las narraciones construidas por niñas y niños y de una revisión minuciosa de las orientaciones identitarias que aparecían y se repetían en cada uno de sus relatos. De esta manera, el análisis de los textos y la revisión de nuestras preguntas de investigación en torno a la identificación con personajes, las narrativas de lo relacional, las construcciones morales y las formas de ser en el mundo, nos llevo a la configuración de dos grandes hallazgos: las cosmovisiones de niñas y niños, es decir, las visiones del mundo que construyen, y la alteridad.

En el hallazgo de las cosmovisiones logramos rastrear una relación más estrecha y consciente con la naturaleza (expresada en un profundo interés de algunos y algunas por el cuidado de la misma, preocupación por su futuro y consideración especial por la relación con los

animales), con las visiones estéticas en sus relaciones (específicamente con lo bello y lo feo) y una cosmovisión orientada a la justicia (a partir de lo que es bueno para el mundo).

En la categoría de la alteridad sobresalen los elementos ofrecidos por niñas y niños desde concepciones del perdón, el amor, los controles morales y la consideración de lo heroico en la relación con el mundo.

Para la presentación de los hallazgos se recogerán los relatos de niñas y niños a partir de la estrategia literaria de otorgar nombres de dioses o diosas de la mitología griega desde características relevantes que se hicieron evidentes durante la investigación y se hará remisión a los anexos para identificar cuáles son los textos que orientan sus respuestas, o el contexto en el que se crearon sus cuentos. Es de aclarar que lo que se presenta en este trabajo no son rigurosamente cuentos de hadas, sino textos que los niños y niñas construyeron a partir de algunas motivaciones narrativas desde los cuentos. Por ello la categorización y el análisis de los resultados se hizo a partir de sus producciones.

En el cuadro se evidencia la categoría emergente y las subcategorías que se desprenden de ella, la orientación identitaria en la que se enmarcan los relatos de niñas y niños en la categoría, el hiperbien, entendido este como el valor máximo que se otorga a partir de las consideraciones morales que les orientan en el mundo, y de estos hiperbienes las visiones que se construyen del mundo que les circunda.

Categorías y Tendencias	Orientación Identitaria	Hiperbien	Ideas de Mundo
Cosmovisiones			
Cosmovisión eco-céntrica	Identities orientadas al cuidado y defensa de la vida	Cuidado de la vida	Armonía, equilibrio en la naturaleza
Cosmovisión estética	Identities orientada a lo ético-estético	El bien como creación de mundo	El bien construye mundo, orden simbólico que alcanza el sentido de lo bello.
Cosmovisión desde la justicia	Identities orientadas a lo justo	La justicia	El equilibrio, la igualdad en las relaciones humanas.
Alteridad			
El amor	Identities orientadas al amor	El amor	El amor protege, el amor salva. Un mundo que se re-

<i>El perdón</i>	Identities orientadas al perdón	El perdón	crea por el amor. La memoria y la promesa como condición del perdón
<i>Héroes y heroínas</i>	Identities Altruistas	Salvar a otros y otras	Mundo que requiere de un o una salvador/a
<i>Controles morales</i>	Identities orientadas al discernimiento	Los límites del mal. El discernimiento moral	Tensión moral como condición que precede al acto.

4.1 Cosmovisiones.

La historia de las ciencias y de las filosofías ha configurado unas formas de concebir el mundo centradas en la visión que se construye desde las ideas, la realidad, las religiones, el trabajo y las clases sociales, entre otras, generando unas maneras muy propias de configurar lo que sucede en él y explicar todo lo que acontece bajo estos esquemas y elementos comprensivos.

Como su nombre lo indica, la *cosmovisión*, refiere unas maneras particulares de darle sentido a las cosas del mundo a partir de un marco referencial estructurado por la experiencia y

la herencia culturalⁱ. Las formas de ver el mundo permiten construir unas líneas generales de los sentidos que le otorgamos a las situaciones vitales que nos confrontan por el ser.

Desde la perspectiva de las cosmovisiones de niñas y niños de diferentes estratos socioeconómicos, que para este caso demarcan unas condiciones que delimitan su acceso a oportunidades de desarrollo, de inclusión y de goce de derechos, surgen otras formas de leer el mundo, ya no en tono de ideas, de revolución o de creencias de fe, sino más bien de relaciones, es decir, de alternativas de aparecer y estar en la vida.

4.1.1 Cosmovisión eco-céntrica.

Reconocemos en las niñas y los niños una profunda consideración por la relación con el mundo natural, transformando la mirada antropocéntrica que ha perseguido la historia de la humanidad y proponiendo otras visiones ecológicas y unas relaciones específicas que manan de allí.

4.1.1.1 La naturaleza en la configuración de lo humano.

Surge una forma especial de percepción en niños y niñas sobre una idea de mundo centrada en el amor y el respeto por la naturaleza y los animales. Una apreciación por el vínculo con Gaiaⁱⁱ, sugiriendo el equilibrio, no sólo construido por una cultura, sino por las relaciones cotidianas que niñas y niños establecen con ella. En algunos niños y niñas es relevante en su discurso narrativo la presencia de la naturaleza desde el amor y el respeto como hilo vinculante con el mundo, no es solo una monótona repetición de las acciones buenas con ella, sino una convicción en ellos y ellas de su lugar para la existencia humana.

Eostre le responde a la carta enviada por Griselda, hermanastra de cenicienta, (Ver anexo Taller No. 3, carta a Griselda) de la siguiente manera:

Dirección: calle 91 No. 89 A89

Para Griselda

Préstale el vestido y vete del mundo y ve a Júpiter para que tu mamá no te regañe, si llegas tarde al cohete no visites a tu madre y consigue una casa o te vas a Marte o a la Luna y me cuentas si es cierto lo de las dos lunas. Consíguete un perro, dos gatos, un pez y tres canarios, si llega un hombre guapo y te pide que se casen di que NO y llama a la Ceni y pregúntale cómo le fue y dale tu dirección para que regrese el vestido. P.D: Recuerda los animales Att: Eostre, 8 años. (2009).

La intención es apostar a otras relaciones no con humanos sino con animales, asumiendo la soledad y la soledad en compañía de ellos. Los animales se constituyen en mejor compañía, incluso más que un hombre guapo; tanto que al final de esta carta se advierte: “Recuerda los animales”, es decir, no los vayas a dejar. Se propone emprender un viaje con la única pertenencia de sí misma y de otros que no tienen la misma lógica de actuación, animales a los que hay que cuidar pero también animales que cuidan. No necesita más.

Podríamos hacer una comparación con el mito de Deméter y Perséfone, pero en este caso es la hija quien siente que debe distanciarse de su madre porque coarta su autonomía, y para hacerlo debe llevar con ella lo que la madre tiene como función: la protección y el cuidado de la vida; Deméter encargada de reproducir los ciclos vitales de la naturaleza, ya no tendría potestad sobre Perséfone, ella huye, no a la profundidad de la tierra, sino a lo etéreo del espacio para hacerse allí reina, diosa de sí misma, no está presa del hades, está libre por la gracia de su vuelo;

y para que no quede duda, para no necesitar a la madre, debe llevar con ella el bien máspreciado, el cuidado. Tener a quien cuidar, en una relación entre iguales, donde también los animales seguramente cuidarán de ella.

Pareciera ser una subversión del mito, no es la pobre niña necesitada de su madre, es la niña que huye de ella para poder ser libre. Volver con la madre sería morir a la autonomía, para eso, ella se vuelve también otra madre, que cuidara de sí cuidando a otros, con la precaución de que no la encarcelen también, por eso no un hombre, sino los animales. Ella se asegura de mantener la vida, ir a Marte donde no hay vida posible, pero más imposible que vivir allí es plegarse a mandatos con los cuales no está de acuerdo.

Por eso, para conservar la vida, arriesgarse a perderla, para mantenerla, llevar consigo animales, como el arca de Noé. Para romper la relación madre-hija, crear otra relación madre-hijos o hijas. Cuando se hace necesario el distanciamiento porque oprime, se reemplaza tomando el lugar de la madre, buscar a quien cuidar, crear otro mundo posible, que no reproduzca el orden establecido, que cree otras relaciones, sin matrimonio, rodeada de un mundo animal.

Llevar animales al mundo de los 'muertos', a un mundo donde no hay vida humana, es una posibilidad de asegurar la sobrevivencia del alma, se puede renunciar a la relación con humanos pero no a la relación con el cuidado, con la naturaleza. Se plantea una vida con los animales, la convivencia con ellos, desde el destierro, tal vez, pero en la seguridad de su compañía.

4.1.1.2 *La naturaleza desde una mirada estética y ética.*

Aparece otra forma de relacionarse con la naturaleza, ya no desde las relaciones con los seres que la habitan, sino más bien, desde una concepción estética y del deber ser, un niño de 6 años construye el siguiente texto:

La belleza son los pájaros, las reinas son lindas, y también me gustan los árboles, las mariposas y los papás, el rostro de la belleza de las personas que son niños o adultos es suavecito, lo feo es duro. La belleza es muy linda, no se puede dañar y el mundo se tienen que cuidar, las personas, los árboles, los pájaros, los animales, que no haya basura en la tierra. (Saturno, 6 años, 2009)

Los seres que *co-habitan* la naturaleza son bellos y hay que cuidarlos, pero en esta ocasión desde una relación distante, de respeto. Surge una idea de mundo como el equilibrio ecológico, el cuidado de la vida en todas sus dimensiones, la protección, no para acompañar, sino por responsabilidad ética con ella.

Se reconoce el sentido de la belleza desde la naturaleza. Una estética más ecológica, integrada a un sentido del cuidado, al reconocimiento de lo diferente y su protección. Su criterio no es la justicia o la equidad sino la responsabilidad por el rostro del otro, la otra y del planeta. El amor por la naturaleza se relaciona con la estética, en tanto se genera un vínculo entre lo bonito y lo bueno. La relación de la estética con la naturaleza implica su cuidado. Lo bello, que también es lo bueno, y lo bueno, es la naturaleza.

4.1.1.3 *El cuidado de la naturaleza desde la protección.*

La responsabilidad se hace evidente cuando surge una pregunta por los hechos, aunque no siempre esa pregunta sea ética, Hefesto elabora el siguiente cuento:

El cuento se llama vida salvaje. Que un león iba atrapado en un camión que iba para el bosque, entonces, el león se iba a comer a un humano y yo le corté la melena y se fue corriendo. El león solo quería a su hijo, entonces el hijo apareció y se fue. El se quería comer al humano porque pensó que se había comido a su hijo. Si se lo hubiera comido el hijo hubiera aparecido y entonces lo escupiría y el humano saldría lleno de baba. Si el león se hubiera comido al humano, el humano estuviera perdido, pero si hubiera matado al león, el león pequeño se molestaría y atacaría al humano. Es malo matar animales salvajes y domésticos. Porque si matan a un animal doméstico los que le dieron el animal tienen que pagar mucha plata para que le den otro y si es salvaje, tienen que venderlo a los humanos para que se los coman o hacerle una tumba. Es malo matar animales indefensos solo por dinero. (7 años, 2009)

El lugar que tienen los animales en este relato interpela el respeto, en tanto la razón para no matarlos aparece ligada a tener que comprar luego otro, es decir, al gasto de dinero. Hay una posición que pareciera clarificarse cuando se nombra que “*Es malo matar animales indefensos solo por dinero*”, aparecen dos asuntos importantes que se ubican en el plano de la realidad circundante, finalmente las posturas éticas ante el mundo siempre están contextuadas, por ello es inevitable hacer alusión al negocio que hay detrás de matar animales y a sus características de indefensión.

Surgen unos rasgos que no pueden evitar el sentimiento de compasión por el más desvalido, la indignación por causar daño a alguien que no puede defenderse. Es muy interesante esta ética, porque le da un lugar de privilegio a los seres indefensos, a la vida sobre el mercado, sobre el dinero. Es una vía contraria al devenir actual, donde está al centro el capital y se le da menos importancia a la naturaleza.

En estos relatos podemos advertir formas distintas de relación con la naturaleza: de un lado la percepción de los animales como seres que comportan compañía, de otro, la naturaleza una dimensión de la vida para cuidar y la concepción de los animales como seres desamparados que hay que defender, todas mediadas más por la ética de la relación, de lo emocional y del afecto.

Estos niños y niñas refieren un rasgo identitario que considera, en especial, la relación con la naturaleza y con los animales y desde allí podemos inferir unas fisuras a un mundo construido desde el capital, el mercado y el antropocentrismo, donde poco importa el medio ambiente.

Para Chevalier (1999):

El animal en tanto que arquetipo representa las capas profundas de lo inconsciente y del instinto. Los animales son símbolos de los principios y las fuerzas cósmicas, materiales o espirituales...forman identificaciones parciales al hombre, aspectos, imágenes de su naturaleza compleja, aspectos de sus pulsiones profundas, de sus instintos domesticados o salvajes. Cada

uno de ellos corresponde a una parte de nosotros mismos, integrada o por integrar a la unidad armonizada de la persona...la aceptación del alma animal es la condición de la unificación del individuo y de la plenitud de su bizarría. (p. 103)

Los niños y niñas nos invitan a pensar que la especie humana no es la única sobre la tierra y ello implica un descentramiento del ser humano, para abrirse a la conciencia de pequeñez, mayor humildad y respeto por un mundo donde también habita y acontece la presencia animal, vegetal y mineral. Cae la omnipotencia humana, muere el rey y reaparece la naturaleza.

Se deja ver en ellos y ellas y en su conciencia de la naturaleza, una relación que comporta capacidad de silencio, observación y asombro: no se ama a la naturaleza solo por mandato, se le ama porque se la ha escuchado en trino, en lluvia, en manantial, en ladrido, porque se la ha observado en deshojada flor, en amarillo guayacán, en vuelo azul, porque se la ha sentido en hierba húmeda, en aguacero, en nariz fría de gato, en saludo pesado de perro. Seres humanos que observan más, que escuchan el silencio y el palpito de la vida desde la raíz. Es posible escucharse en el silencio de los animales, preguntarse desde su mirada atenta, descubrir pedazos tiernos olvidados y transformarse por dentro.

4.1.2 Cosmovisión estética.

La aparición de la ética-estética en medio de los relatos de niños y niñas surge como acompañante de diferentes orientaciones morales: al bien lo bello, al mal lo feo, a lo justo la belleza, a lo injusto la maldad y al amor la belleza. Así como también la estética tradicional que

se objetiva en la apariencia, en la forma en que aparecemos o nos constituimos imagen para otros y otras. Pero, finalmente, todas ellas son apreciaciones sobre diferentes formas de sentir y aparecer en el mundo.

4.1.2.1 La estética como apreciación de lo justo.

Prometeo le responde a una carta que el príncipe de la bella durmiente le envía (Ver anexo Taller No. 3, carta del Príncipe) de la siguiente manera:

Medellín, primero de septiembre de 2009

Príncipe azul

Sigue intentando, trata de enamorarla, intenta todo. Busca la manera de conseguir el amor de ella haz todo lo posible y sin ella trata de conseguir otra (intentas), busca otra que no sea mala, que sea bonita, que sea inteligente y principalmente que no sea una bruja, recuerda mirar escondidamente hasta ver si es princesa o bruja. Atte: Prometeo (8 años, 2009)

No todo lo bonito es bueno, ni todo lo malo es feo, pero en las relaciones se dejan ver los vestigios entre la estética y la ética, que nos hacen actuar ante el mundo; alguien que hace mal, una bruja, no puede ser bonita, y si lo es, es producto de un truco, por eso el relato lo advierte: *“recuerda mirar escondidamente hasta ver si es princesa o bruja”*. La belleza pareciera tener una relación directa con la bondad, primero se es buena o mala y luego, según esto, bonita o fea. Es en la relación con el otro y la otra donde se valora; es en la forma de aparecer ante él o ella que los ojos ven la belleza o la fealdad.

Esta valoración de la vida comporta un grado mayor de complejidad, pues no es la belleza física, sino un criterio de lo justo lo que forma la valoración estética. La estética aparece, entonces, como apreciación de lo justo, como condición vinculante a la justicia.

4.1.2.2 La estética como apreciación de sí.

Lo estético aparece, también, en condición de relatividad, la apreciación de un producto estético que depende del aprecio que se sienta por el autor o la autora.

Había una vez una niña que era muy linda entonces construyó su propio cuadro, entonces después vino el amiguito que se llamaba Julián, entonces cuando ella le dijo al amiguito -¿cómo te parece mi cuadro?-, -muy muy, muy feo, tan feo que y eso es tan feo entonces no me gusta tu cuadro-, entonces después vino el perrito y dijo -que cuadro tan hermoso-, -gracias, es que estoy tan aburrida porque me dijeron que mi cuadro era tan feo-, -tranquila que es tan lindo-, entonces después vino la muñequita y dijo, -que cuadro tan feo, tan feo, que no me gusta que le marcaran el nombre y esa fue Juanita muy feo-, entonces después vino la mamá, entonces Juanita estaba acostada en la cama y estaba triste, entonces dijo la mamá -que cuadro tan hermoso-, porque ella sabía que tenía el nombre (de su hija), -¿qué te pasa Juanita?-, ella le dijo -es que me están diciendo que mi cuadro es tan feo-, -no Juanita antes tu cuadro está muy bonito-, vino Andrés y la amiguita y dijo -Juanita ¿por qué estas tan triste? --tú me estabas diciendo que mi cuadro era tan feo-, -Juanita era una broma, ¡no es tan feo!- (Afrodita, 5 años, 2009)

Aquí la estética tiene una relación profunda con la expresión del yo, un yo conocido y amado. Lo bonito se relaciona con lo que se sienta por la persona que lo encarna o que lo hizo.

-Es bello porque te conozco y eres tú-. La estética está ligada a valoraciones del otro o la otra y no de su obra, porque la obra es una expresión de la mismidad, de la autenticidad humana, es bello porque es auténtico y contiene a ese ser que amo. Esta concepción de belleza no depende de cánones establecidos, en el relato nunca se menciona cómo es el cuadro, ni sus formas, ni sus colores, ni su tamaño. Lo importante de la estética es que me lleva al otro o a la otra, a un mundo que conozco y quiero. La valoración estética está en virtud de una relación, pero se trata de una relación de afecto, aunque también se refiere a una relación entre lo justo y lo que no lo es. La belleza es amor y el amor es bello, la valoración no es una abstracción del objeto-arte, es una concreción hacia el sujeto-creador. La apreciación es en efecto aprecio, estima, cariño, afecto. No es calificación, auscultación, examen.

A Juanita, la autora del cuadro, le duele lo que piensen de su obra, porque su obra es ella misma. Es la construcción de sí lo que está en juego y aparece aquí la estética como representación de sí, como autopoiesis, ya que la obra es una manera de mantener su identidad, reproduciéndose en ella. La obra no es independiente del autor o la autora. La creación de sí mismo o sí misma es un reto ético-estético. *“Hay una enseñanza, que debemos amar el cuadro”,* no evaluarlo, sino amarlo.

El relato de Afrodita rompe la estética tradicional: “El rostro de lo bonito es redondo, pintado blanco con café, negro con blanco, amarillo con verde, azul con verde, rosado, azul, morado...” no se puede definirlo, es de todos los colores, no importa el color, lo que importa son los atributos de lo bello:

También ser lindo es tener libre a los animales. La fealdad es hacer pucheros, que les peguen a los animales, que digan palabras. La gente buena es linda, amigable, compartida, responsable y el rostro de lo feo es contaminado con basura, maltratador de personas, y el rostro de la gente mala es furiosa, robable, no trata bien a las personas buenas, destruye los árboles, no quiere a las flores, ni a los animales, tienen armas, el demonio, el diablo, cogen muchos vicios, malos padres no cuidan los bebés, roban mucho los hijos. El cuadro no era ni feo, ni bonito, no tenía nada porque era un cuento. Lo feo no es malo, a mí no me parece, si, si me parece, lo feo es malo, es una guerra. (Afrodita, 5 años, 2009)

En este relato se duda de la relación entre lo feo y lo malo, aunque después hay un asomo de arrepentimiento, es interesante la perspectiva de independizar los conceptos y establecer otra relación entre ellos. A lo feo no se le confieren atributos físicos sino relacionales.

4.1.2.3 La estética como transfiguración ética.

Entre las características identitarias de niñas y niños, esas que se avistan en una marejada de acciones, hay una necesidad de cambiar la estética de acuerdo a la orientación moral, lo cual es muy esperanzador porque integra la posibilidad de cambio, las formas estéticas localizadas en el vestido, en las imágenes, en las formas de aparecer ante el mundo que dependen de la orientación al bien o al mal. La forma de aparecer en las relaciones con los y las demás es también estética:

Soy la niña que presentó el cuento de la matada, el final del cuento es cuando ella dice que es el cuento de los hermanos Grimm y de la muerte. Si fuera un cuento de Dios o de los buenos sería

otra cosa, todos vivirán felices. No todos mueren...éste quedó vivo: se llama el cuidador del bien, pero ni tan bien porque a veces mata personas porque la joden. Es buena y mala, se mantiene buena con el pelo cogido y cuando le da rabia y piensa hacer una maldad se lo suelta, se coloca un vestido, se pinta las uñas, la boca, se pone tacones y se esconde un cuchillo, y cuando alguien la molesta la mata y cuando piensa arrepentirse se coge el pelo. Un día se volvió buena para siempre, y se volvió un angelito, y se cogió el pelo y le decían fea. Un día se soltó el pelo y no la volvieron a molestar y se volvió bonita. (Ícaro, 8 años, 2009)

Pareciera que el exceso de maquillaje y arreglo se equipara con la libertad de acción o con la necesidad de construir la máscara del mal, con no tener límites, en este caso hasta llegar al asesinato de otros y otras. Tengo que ser otra para no ver el rostro del otro y de la otra y asesinarlo. Parece haber una relación contraria en el hecho de recogerse el pelo: ser recatada, introvertida, buena pero fea. Mientras que el ser bonita, maquillada, importa aunque se considere moralmente mala.

Sin embargo, este relato se resuelve con dos transformaciones: volverse buena y luego bonita. Se da cabida al bien y al mal dentro de la misma persona pero no al mismo tiempo. Se suspende el juicio moral para cometer actos de maldad pero luego se vuelve al juicio y se cambia la estética para volverse buena. Como si fueran dos personas en el mismo cuerpo, se es una cuando se es mala y otra cuando se es buena. No se concilian las dos posturas. Se ve clara la dicotomía en la construcción de la identidad, como si se estuviera definiendo qué y cómo ser. Por ello recurre al arrepentimiento moral y lo concilia estéticamente. Ser 'bueno' es ser uno consigo mismo. La estética permite la identidad o en este caso las identidades, les da forma, cuerpo, para

que aparezcan de frente al mundo. Por eso la apariencia sólo cambia cuando se resuelve la autenticidad, una orientación básica al bien.

En este relato se resuelve la fragmentación justificando las acciones bajo el pretexto de la defensa propia: “*a veces mata personas porque la joden*”. Se es bueno y buena o malo y mala según las circunstancias, las presiones o las influencias, esto nos aleja de la postura maniqueísta y nos acerca a una perspectiva desde la complejidad y el caos.

En la estética se intensifica la subjetivación, pues ella es la búsqueda por la obra de sí mismo y sí misma, la conciencia configura la más alta estética posible en esa construcción. Pareciera en todos los casos que niños y niñas buscan en su experiencia estética una identidad, desde la afirmación de otros y otras, desde el amor, desde la justicia, desde la unidad de los fragmentos buenos y malos aún dispersos. En la experiencia estética se profundiza la autoconciencia, se posibilita otro acceso a la realidad, se transfigura, se apasiona por superarla.

En esta tendencia se dejan ver rasgos de una identidad que toma distancia de los imperativos, la justicia está en lo terrenal, no en lo abstracto. La gente no es buena o mala, son los actos los que se mueven en esta dicotomía, por eso una persona puede ‘ser’ buena y mala a la vez. Ícaro analiza los actos, no a las personas, un acto bueno es matar lo malo, pero este acto también es malo, transita por allí, deja la duda, rompe los absolutos

4.1.2.4 La estética como apariencia cultural.

En contraste a las anteriores posiciones, aparece una en la que la belleza se centra en la objetivación, es decir, ser bella es:

Ser reina, obediente, tener tacones, que mi mamá me compre ropa y tacones, yo estoy muy bien pero quiero ropa y tacones, un pelo, ojos, ropa, tangas y blacieres y ser como mi mamá: mayor, tener maquillaje, tacones, cosas, me encanta el maquillaje, los arreglos, y tener pelo verde, capul rosada o amarilla, lo que quiera me lo compro cuando sea grande, a mi me pagan. Papá me va a comprar una piscina. La belleza es bien linda, con pecas no, es una mujer flaca. (Amaterasu, 6 años, 2009)

Se plantea una estética tradicional, puesta en objetos y en la apariencia física, muy mediada por los referentes culturales adscritos a las mujeres: vanidad, maquillaje, un cuerpo que mostrar. Aquí la belleza está encarnada, es la diva, la reina,

En definitiva, esta tendencia en la cosmovisión es una forma de habitar el mundo, y ello implica también formas físicas de relacionarse consigo mismo y con los demás. Aparecen representaciones físicas de la estética, pero también se comporta una forma de relación con la ética, puesta en los y las demás. Hay algo poético dentro de la estética, es el ideal, lo irracional, lo imposible, pero también hay una visión de la contemplación: ver los árboles, los pájaros y las mariposas. La poesía está en los ojos y no sólo como narrativa o hecho lingüístico sino como acto de amar la belleza, de respetarla. La poesía como imposible que re-crea lo posible y como ensoñación, asombro y contemplación.

4.1.3 *Cosmovisión desde la justicia.*

¿Qué perciben los niños y niñas como justicia? encontramos concepciones sociales que van desde la indignación y solidaridad por el sufrimiento de otros y otras, hasta las reivindicaciones por un pago justo y la equidad de género.

4.1.3.1 La justicia como compasión y solidaridad.

Prometeo escribe sobre la justicia:

“Erase una vez un príncipe que estaba paseando por su reino, entonces vio una familia muy, muy pobre y tuvo compasión de ellos, les quería ayudar pero su padre no lo dejó, así que a él le tocaba llevarles lo que él quería de riquezas y comida a escondidas porque su padre lo regañaba, cada vez que él lo viera haciendo eso lo regañaría y lo castigaría en una celda, entonces un día el padre decidió ver las riquezas y vio que tenía muy pocas, luego fue a la cocina a ver cuanta comida tenía, pero tenía también muy poca, entonces le dijo a los guardias que vigilaran todas las áreas, con flecheros y armaduras que los protegían, para que cuando vinieran los ladrones ellos los atraparan, entonces el príncipe al escuchar la orden dijo: voy a tener más cuidado porque si no me capturan y mi padre me regañará entonces un día salió muy escondido y nadie lo logro ver porque los guardias vigilaron hasta tarde, tarde y se quedaron dormidos, entonces el príncipe con mucho cuidado para que no lo escucharan con sus zapatos, se fue donde la familia y le llevo riquezas y comida, al día siguiente el rey volvió a visitar sus riquezas y vio que tenía muy poquito, muy poquitín y de la comida también, entonces el rey se disfrazo de guardia y él se hizo, el cerro los ojos pero soporto el sueño, cuando el hijo salió el rey lo atrapo y lo llevo al calabozo, entonces la familia pobre vio al príncipe arriba en la torre y fueron a rescatarlo, con todas las riquezas que el

príncipe les había dado pudieron comprar y fueron allá disfrazados de guardias, entonces entraron y sacaron al príncipe sin que el rey se diera cuenta, entonces el príncipe dijo que hacen aquí? y ellos le dijeron: salvándote la vida por todo lo que tú has hecho por nosotros. Así termina esta historia.” (Prometeo, 8 años, 2009)

Este es un relato de indignación y solidaridad por los y las que sufren. Por encima de la verdad, en este relato están la justicia y la indignación. Se pone en cuestión la orden del padre, le desobedece, porque cree en sus propios principios. Se ve claro el salto de la moral transmitida en la familia, a la ética (cuestionamiento a la moral). Este texto nos muestra el profundo sentido de la gratuidad, el príncipe no esperaba que le devolvieran el favor, por eso le sorprende la gratitud de los pobres. Pareciera descubrir que la justicia está ligada al sentimiento moral de la compasión, al concepto de justicia emocional. No es por la vía de la razón por la que se tenga compasión del prójimo, es por sentir su dolor por lo que se quiere transformar sus condiciones. Como lo expresa Lévinas (citado en Roldan, 2007), cuando intenta explicar la inseparabilidad de la justicia y el amor, recurriendo al Génesis (*Bereshit*). “Hay dos relatos de la creación. El primero, donde Dios es llamado *Elohim*, manifiesta que Dios ha querido crear un mundo apoyado únicamente en la justicia. El segundo relato, testimonia la intervención del Misericordioso, *Rachmana* en lenguaje talmúdico. El primer mundo no se sostuvo; fue necesaria la intervención de la misericordia (*Hesed*).” (p. 75)

Como la justicia aparece desde una concepción emocional, la restitución la hace el que sufre, no es tarea al Estado, con sus mecanismos legales, la justicia es cuestión de buena repartición, y si tengo de más, debo devolver a quienes menos tienen.

En la ampliación del texto Prometo hace su propio análisis:

La actitud del padre es mala porque siempre hay que tener compasión de todos, porque si él fuera el pobre el querría que lo ayudaran. Tener compasión también con los malos porque cuando ellos vean otra actitud van a querer cambiar y nunca hacer maldades, cuando vean que ellos tienen compasión. Si después de darles mucha, mucha compasión no quieren cambiar hay que decirle a la policía que investigue, que investigue y los metan a la cárcel, es muy malo decir mentiras y robar. Si les dicen que los van a matar sería injusto, uno no debe exceder los límites, si uno excede los límites, ya sería un crimen, o sea serían más malos que los ladrones. Que les den prisión y no matar a nadie, porque eso ya sería muy malo. Lo justo es ser bondadoso, amistad, responsabilidad, ser bueno con los padres y las madres. Es injusto si los padres no dejan ayudar a los otros. Las mentiras son buenas cuando uno quiere con todas sus ganas ayudarle a alguien, cuando sea el tiempo de demostrar se puede decir toda la verdad a los papás. Fue justo que los pobres fueran a salvar al príncipe, le estaban regresando el favor de ayudarlos, aunque no hay que esperar nada a cambio, usted da y no tiene que esperar nada a cambio, si no, sería codicioso. La bondad es tener respeto y compasión con alguien. Si usted es bueno, con los malos ellos aprenden, pero no hay que darles mucha confianza, porque se pueden aprovechar. (Prometeo, 8 años, 2009)

El texto deja ver que es necesario ser un poco el ‘otro o la otra’, ponerse en su condición de pobreza para actuar con equilibrio. La compasión, en Prometeo, es un principio básico, que no depende de la actuación del otro y la otra, “*tener compasión con todos, incluso con los malos*” y tenerla porque en cualquier momento se puede estar en su situación, pero también por la

esperanza en la condición humana, en que los ‘malos’ puedan, por medio del amor, transformar su manera de actuar. Y sólo cuando el amor ya no actúa, hay que acudir a la ley. Prometeo tiene claros los límites en la ayuda y en el castigo. Este es un rasgo identitario profundamente esperanzador, pues la eliminación del otro o la otra diferente, antagónico, e incluso amenazante no es una opción. La alternativa es el afecto, la convivencia.

4.1.3.2 La justicia como equidad laboral.

En el taller cuarto, a propósito del concepto de la justicia, Temis, construye el siguiente texto:

La justicia es que si dos personas trabajan en el mismo trabajo tienen que ganar lo mismo, no pueden ganar uno más que otro, eso es justo. Esta niña va a trabajar como niñera, esta era una niñera que cuidaba a este bebe y ganaba 5000 pesos por día y un día ella se enfermó entonces le dijo a su hermanita, y ella llegó a reemplazarla y estaba cuidando a la bebecita y cuando le iban a pagar le pagaron 10000, entonces la otra niñera que se va a llamar Juanita que por qué le habían pagado a su hermana Carolina 10000 pesos si a ella le pagaban apenas 5000, entonces la mamá le dijo que era porque le parecía más bonita y la bebe se había divertido más y ella le dijo pero eso no es justo, en esta casa debe haber justicia, si no hay justicia ya no trabajo más, su bebe va a tener que quedarse sola, y la mamá le dijo que no qué bueno que le iba a pagar 10000 y a su hermana también 10000 y así desde ese día hubo justicia en la casa. Carolina había trabajado porque su hermana le pagaban 5000 y hacía muchas cosas y Juanita solo trabajó una vez, le dio el tetero, le leyó un cuento y ya. El papa de la bebe pensaba que era injusto y le terminó a la esposa y se fue con Carolina y ella le dijo “yo no me voy con un perro” y él le explicó que era un disfraz

y ella dijo de todos modos es muy feo, y se fue a desayunar y luego la rana y le dijo al perro que si quería ser su novio y el perrito dijo que si y fueron novios muchos años y un día el perro dijo te quieres casar conmigo y la ranita dijo que si y luego Carolina recibió la invitación y dijo bueno vamos a ver esa pareja tan fea, cogió al bebe y a la hermanita juanita y se fueron, la mamá del bebe se cogió una bufanda y se fue y dijo arruinaré la boda y cuando se iban a dar el beso (iba a salir Mireya en ese momento) la mamá (Juana) dijo en vez de eso va a caer espuma, antes del beso la mamá de Carolina (que se llamaba Mireya) y dijo vamos a ver a esa señora y vio burbujas en vez de Mireya y Juana dijo no! ¡Arruino un plan, no! Yo lo amo eh! Digo yo lo odio, ranita es mi mejor amiga, Juana se murió porque estaba muy vieja y dijo no puedo vivir sin mi perro, se disparó y Carolina dijo si se murió yo cuidare al bebé y me pagare yo misma, y fue justa con el pago, le preguntaba al bebe y si hacía muchas cosas le pagaba 10000, y si hacía pocas 5000.

(Temis, 8 años, 2009)

Aquí la justicia está relacionada con la remuneración económica. El relato nos trae el asunto de los derechos laborales, el derecho a recibir un pago justo de acuerdo a la labor desempeñada. Hay un rasgo que tiene que ver con no hacer gratis la labor, ella se paga a sí misma, pero aun así reconoce una labor que tiene que ser pagada con justicia. Carolina, uno de sus personajes, pone el énfasis en un pago justo, no en la cantidad sino en la proporcionalidad de acuerdo a lo que hace. El sentimiento se justifica, lo pone afuera, en quien le paga (la familia, el bebé) la justicia necesita del juicio de otro u otra, no es una autorreflexión sobre lo que es justo y lo que no. Los actos de justicia se legitiman en el entre-nos. Este cuento pone de presente la relación entre las mujeres: por un lado la competencia, rivalidad por 'el objeto amado' y por otro lado, solidaridad al asumir la responsabilidad del cuidado del bebé. Deja ver los roles tradicionales: las mujeres al cuidado de la vida, encargándose de resolver los problemas vitales.

4.1.3.3 *La justicia como equidad de género.*

Apolo nos presenta un cuento sobre la injusticia:

La injusticia es maltratar a las mujeres. “Había una vez dos esposos que se querían mucho, pero el esposo la maltrataba a la mujer. La mujer se sentía triste y tenía ganas de conseguir otro novio, ese novio la ponía a hacer de todo y la mujer no quería.

Esposo: “amor, amor hazme la comida”

Esposa: “no puedo estoy muy enferma”

Esposo: “la haces o yo te obligo”

Esposa: “no quiero”

Esposo: “entonces te voy a obligar” (sonidos de golpes) y le volvió a pegar a la mujer. La mujer se canso y se fue a la calle y el esposo se sintió triste, muy, muy pero muy triste.

Esposo: “oh, por qué tenía que perder a mi esposa, ahora soy un vago sin comida, y la tengo que hacer yo mismo”, “oh, ahora dónde conseguiré una”

El esposo escuchó un ruido y dijo: “¿quien anda ahí?”

Niña: ¿hola cómo te llamas?

Esposo: Yo me llamo Daniel ¿y tú?

Niña: Camila. ¿No tienes esposa? ¿Eres soltero?

Esposo: claro que sí ¿y tú?

Niña: Claro que sí.

Y el esposo consiguió otra esposa. La esposa era muy mala, el esposo no la mandaba a hacer nada pero ella lo ponía a hacer a él. La esposa le decía: ‘hazme la comida, yo tengo hambre, ¿no dizque las mujeres tenemos que trabajar y los hombres el aseo en la casa? A hacer la comida, jajajaja,

jajajaj. El esposo quiso volver con su antigua novia, entonces echó a la otra novia a la calle y quedó otra vez soltero (Esperen un momento, cambia de títere). Ahora, consiguió una esposa más bonita que la otra:

Niña 2: hola me llamo cenicienta, ¿y tú?

Esposo: Me llamo el príncipe.

Niña 2: ¿Tienes novia?

Esposo. No y ¿tu?

Niña 2: Tampoco.

Esposo: ¿Quieres casarte conmigo?

Niña 2: Si.

Esposo: Haremos la ceremonia esta noche.

Niña 2: está bien, iuju iuju,

Y se anocheció y se anocheció y están roncando (sonidos de ronquidos) y hasta que se amaneció.

Niña 2: Despierta, despierta, hoy es nuestra ceremonia.

Esposo: Pero es por la noche.

Niña 2: Lo sé pero me quiero casar por la mañanita (sonidos de música).

Aceptas a esta mujer de novia, acepto, y tú aceptas a este hombre de novio, acepto, que hable ahora o que calle para siempre, FIN. Y estos no se maltrataron, colorín colorado este cuento se ha acabado. (Apolo, 7 años, 2009)

Para Apolo la justicia es el buen trato entre los géneros, sin diferencias. Equidad de género. Pasa por tres mujeres para aprender a no maltratar ni ser maltratado. La tristeza de quedarse sin esposa es sentirse inútil, sin saber ocuparse de sí. El esposo, cuando aprende a respetar a las mujeres, se vuelve príncipe, se transforma por la vivencia, cuando la vida lo pone

en la posición de víctima; es la justicia natural. Se rompe con la violencia que se ejerce en relaciones de poder.

Esta concepción desde el amor, plantea un canon ético mucho más elevado y exigente, como si hubiese cosas en el amor que se perdonan pero otras como la violencia y la inequidad, que exigen distancia y con ello sufrimiento para que se haga justicia. Para Apolo, la reparación del mal causado no está en la justicia ordinaria: la policía, la cárcel, sino en la determinación de protegerse que tiene la mujer y en el sufrimiento que causa el abandono. Es ahí donde ese sujeto moral se transforma por voluntad propia, y se convierte en un hombre respetuoso. Sabe que lo que le hizo a su primera esposa no está bien, para nadie, ni siquiera para él, por eso rechaza su segundo matrimonio, hasta que al final los dos son responsables del amor, del buen trato.

Como lo sugiere Lévinas (citado en Roldan, 2007):

Encontrarme con Otro es ser convocado por él como responsable; esto es -amor sin Eros- (1982), amor sin concupiscencia, caridad, un amor en el cual el momento ético domina sobre el momento pasional. La búsqueda de justicia implica la búsqueda de equidad, de equilibrio, de objetividad e imparcialidad. (p. 75)

Apolo no extrema sus posturas porque en el fondo sabe que sería repetir lo mismo que se repudia. No la busca, ni pide perdón. La calle en los dos primeros casos aparece como salida de liberación. En el primero se libera ella de él y en el segundo él se libera de ella. Aunque Lévinas (citado en Roldan, 2007) excluye del ámbito de la justicia la relación amorosa yo-tú donde en vez de justicia está el perdón y es un tercero: él, quien viene a instaurar el concepto de justicia,

en el relato de Apolo se hace justicia no a través del perdón sino del aprendizaje que trae el abandono. La justicia está en el orden de la equidad y la injusticia en el orden de la inequidad. Hay en la concepción de justicia lo que Lévinas ha llamado el Otro-en –el-mismo, para Lévinas la justicia es un clamor del otro.

El discurso de la justicia hoy es muy heterogéneo, hay luchas de clase, de género, de diversidad sexual, laborales, etc. y parece que todo ello se deja ver también en las concepciones de niños y niñas. Mientras Apolo centra el asunto de la justicia en la equidad de género, Prometeo lo hace en la solidaridad con los y las más pobres y Temis en un pago justo e igualitario “lo que se discute en la actualidad no son simplemente reivindicaciones en conflicto sino ontologías en conflicto, que suponen criterios conflictivos en la valoración de las reivindicaciones” (Fraser, 2008, p. 18). En Apolo puede leerse un asunto de reconocimiento, mientras que en Prometeo y en Temis surge la redistribución de la riqueza, como sustancias diversas de la justicia.

En el caso de Temis, la vida quita y la vida otorga, como si el destino hiciera justicia y al final fuera la decisión de Carolina quien cierra el círculo de injusticia, mostrando compasión por el bebé que queda sin madre, ella asume cuidarlo y aplicarse justicia a sí misma con el pago del salario pero “por si las dudas” implicando a otro (en este caso el bebé) para que le evalúe el trabajo, y así evitar injusticias. En el cuento de Apolo y Prometeo son los implicados y las implicadas quienes buscan hacer justicia, se deja ver reflexión, conciencia y autonomía para tomar decisiones incluso por encima del padre (ley) o de la fuerza del patriarcado, ir contra lo establecido, contra la moral heterónoma, le dan cabida a la pregunta por el otro y la otra, más allá

de los condicionamientos culturales. Niños y niñas nos hacen la siguiente pregunta: ¿Quién es el sujeto sobre el cual se aplica la justicia? ¿Un sujeto territorial? ¿Un sujeto empobrecido, un sujeto emocional, que sufre? ¿Un sujeto amado? En el fondo esta pregunta nos lleva a pensar el lugar del otro y la otra en la justicia, pues ella siempre es algo que se experimenta en la relación con la alteridad.

Otra pregunta interesante es ¿Cuáles son los sentimientos que anteceden a la consideración de justicia? En el caso de Prometeo él lo nombra claramente como compasión y la compasión supone una acción benévola y el cuestionamiento hacia la actitud injusta de un sistema representado en el rey, su padre. Así, la compasión implica una acción de restitución de los derechos y una actitud crítica ante la violación de ellos. No es una emoción que pueda quedarse mani-cruzada, implica una responsabilidad con el otro y la otra. El dolor que entraña la compasión induce a la decisión de actuar justamente.

4.2 Alteridad: un encuentro con los sentimientos morales.

La posibilidad de rastrear y comprender las orientaciones identitarias en las niñas y los niños nos remite a sus marcos morales y a los sentimientos morales íntimamente relacionados con la alteridad.

Sentir significa, al modo de Heller (1982), estar implicado o implicada en algo. Esto nos vincula directamente con la concepción que tengo de aquellos y aquellas que me rodean, de esta manera la implicación está dada por cualquier cosa, ser humano, objeto, concepto, proceso, problema, que despierta en mí una tendencia a relacionarme y que inevitablemente me

compromete. La implicación me obliga a una acción, porque despierta una suerte de nexo con la forma en que concibo y dibujo la vida.

En tanto, la alteridad se configura como la posibilidad de verme en el otro y la otra, que al modo de Lévinas (2000) nos lleva por los intersticios de las preguntas por la ética, por la relación fuera de mí, por la forma en la que me vinculo con el mundo y las percepciones que tengo de él: “Desde el momento en que el otro me mira, soy responsable de él, sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (p 80).

Los niños y niñas nos mostraron las formas en que perciben el descubrimiento del otro y de la otra, un encuentro matizado por sus apreciaciones estéticas y sus consideraciones del bien y del mal, de lo bueno y de lo malo, éstas que hacen que quieran desaparecer al ajeno, a la desconocida, al feo y a la fea, pero que quieran preservar la presencia de la belleza, de lo bueno.

Transitar por sus sentimientos morales (concepciones de benevolencia, de culpa, de arrepentimiento, de amor, de simpatía y egoísmo) es caminar por los hilos invisibles que tejen entre ellos y ellas y el mundo circundante, es redescubrir que los rasgos identitarios se orientan al mundo de otros y otras de diferentes formas, ya desde la desaparición real y simbólica o desde la presencia.

Se ha visto que las mujeres definen la moralidad de manera diferente que los hombres, ya que basan sus decisiones morales en hechos distintos. Distan de ver la moralidad desde lo

abstracto y racional que representa la justicia, la honestidad, la honradez y en cambio ponen énfasis en las prácticas de cariño, de bienestar colectivo y de cuidado.

La concepción de moral centrada en la afectación que producen los significados del bien y del mal, de lo correcto e incorrecto, no es muy prolija en reconocer los sentimientos que acompañan estas apreciaciones del mundo. Es decir, el bien y el mal son categorías que están presentes en el sentido de la benevolencia, del amor, de la solidaridad, del perdón, del sentido de libertad, pero también en algunas consideraciones egoístas, culpabilizantes y de resentimiento. En este orden de ideas, la vida cotidiana se desarrolla dentro de las relaciones que establecemos con el mundo, en términos de necesidades e intereses y, por lo tanto, de la afección que tenemos con él.

La *alteridad*, al modo de Lévinas (1987), es:

El descubrimiento que el 'yo' hace del 'otro', lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del 'otro, del nosotros', así como visiones del 'yo'. Tales imágenes, más allá de múltiples diferencias, coinciden todas en ser representaciones —más o menos inventadas— de gentes antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo planeta. (p. 67)

En el descubrimiento del otro y la otra se formalizan las afectaciones, se puede ver el amor, la concepción de lo bueno, de lo malo, como formas de hacer y no solo como resultado de las concepciones etéreas del bien y del mal, mediadas por una ética del deber ser, de lo externo, de las construcciones sociales que imponen una sola forma de ser en el mundo.

4.2.1 El amor para salvar a otros y a otras.

Para comprender el amor como sentimiento moral que emerge en los relatos de niñas y niños, es indispensable acercarnos a una forma poética y profundamente sencilla de nombrarlo; San Agustín (citado por Arendt, 2001), dice que “amar no es más que anhelar –apetitus- algo por sí mismo, el amor es un tipo de movimiento y todo movimiento va hacia algo” (p 25). Apetecer, anhelar, aspirar, pretender, son acercamientos a las intenciones del amor, a sus sentidos enraizados en la lógica de atraerse por algún objeto o persona.

4.2.1.1 El amor desde el sentido protector.

Al modo de San Agustín (citado por Arendt, 2001):

Se hace un llamado especial al amor vinculante, ya no al amor erótico-afectivo presente en otros relatos [príncipes y princesas que se casan o quedan decepcionadas/os del amor]. El amor vinculante está orientado a los hilos que le unen a la vida, que lo orientan a consagrar sus actos hacia ese otro que requiere de su presencia, de su iniciativa, de su AMOR. (p 26)

El amor emerge en el relato de Eros unido al sentido de protección y de cuidado; enmarca la consideración y la relación con el otro y la otra en el sentido de hogar; amar a alguien es darle hogar (amor, compañía, protección), es decir, acogerlo o acogerla en un abrazo envolvente que lo libre de daños y peligros; en este tipo de amor aparece la casa como complementariedad de ese vínculo, que surge como realidad tangible del reconocimiento ético de encontrarse en su rostro, de hallarse, de unificarse con él.

Pero al mismo tiempo, ese amor prodigado en la protección, hacia otro u otra, habla, al modo de Arendt (2001) del amor por sí mismo o sí misma, de la unión sagrada entre mi existencia a partir de la existencia de otros y otras:

Hola, soy la ranita y yo voy a presentarles mi bailecito, había una vez una ranita muy bonita, y un niño, y ese niño quería mucho a esa ranita, y entonces el niño amaba tanto a esa ranita que le dio hogar y luego, después de un largo tiempo le dio una casita, la construyo con madera y paja, y la ranita vivió muy feliz en su casita, y ese niño extrañaba mucho a esa ranita porque se le había perdido, pero, se fue al bosque y la encontró y le dijo:

-Oye ranita, no te me vuelvas a perder, estaba muy asustado-,

Y entonces la ranita le dijo:

-Yo sólo iba a buscar comida-,

Y entonces llego otra ranita y entonces la saludo:

-Hola amiguito-,

Y entonces luego vino una vaca, mumumuuu,

-Hola, yo soy vaca-

y entonces todos se hicieron amigos y fuimos los mejores amigos del mundo. Quería a la ranita porque era muy bonita (porque se peinaba y tenía un moño).

Le dio un hogar porque la quieren mucho, la ranita estaba en el bosque y el niño se la encontró, la ranita vivía en un lago (también se me olvido decir eso) ese lago era su hogar porque vivían otras ranitas, la ranita no le quiso contar que no tenia familia y por eso le dio hogar, la familia se perdió en un bosque, atrapando moscas se perdieron.

[...] Vivió muy feliz... en el lago estaba mal porque se sentía sola, por que las otras ranitas estaban al otro lado del lago y la ranita no sabía nadar, si estuviera cerquita jugarían y el niño le haría una casita cerquita.

Se perdió... se la encontró por que fue a un lago porque quería meterse a nadar, no lo dejaban nadar porque era muy profundo. [...] el niño se asustó porque no vio a la ranita en el bosque, otras cosas que lo asustaría es que se le perdiera la mascota, que no hubiera manga en su casa, perderse en el bosque, ir a una montaña y encontrarse con una familia de tarántulas, eso sí que da miedo, le pueden echar veneno, tocar o echar chucitos. [...] (Eros, 7 años, 2009)

Dar un hogar es, entonces, un acto constitutivo del amor y el cuidado, es allí donde se puede contener, *res-guardar*, es el lugar simbólico del afecto, donde lo moral deja de ser solo razón cognitiva para volverse emoción, sentido de existencia.

Para Heller (1982):

Es cierto que cuanto más cognoscitivo, situacional y, al mismo tiempo, idiosincrático sea un sentimiento, tanto más podemos equivocarnos al evaluar la naturaleza de nuestros sentimientos. Pero eso no significa, sin embargo, que para detectar la presencia o ausencia de emociones la única fuente de conocimiento sea la conducta, fundamentalmente porque cuanto más elevado sea el sentimiento, tanto más nos vemos inclinados a guardarlo «para nuestros adentros». Por tanto, sólo se puede adquirir un conocimiento aproximado, nunca total, de esos sentimientos mediante la introspección y la conducta tomadas conjuntamente en el caso de nuestros propios sentimientos; mientras que para conocer los sentimientos de otros, hay que remitirse a la conducta junto con lo que ellos relaten sobre sus sentimientos. (p 19)

En el amor, el sentido moral ya no es un deber externo que exige ‘ayudar’ a otras personas, sino una convicción del sentimiento como mediador de las relaciones, que delinea orientaciones hacia el beneficio de otros y otras. En el relato surge una distinción clara entre el hogar y la casa. Hogar como construcción simbólica de los lazos con el mundo, como el significante de las emociones, el lugar donde puedo ser, puedo estar; en tanto, la casa es el espacio temporo-espacial, físico, como el lugar de encuentro, aquel que provee la seguridad de la presencia “...*después de un tiempo le dio casita*”, es decir, la casa aparece después de la seguridad del afecto que el otro u otra me provee. En el amor protector, pareciera que es requisito tener la certeza de ser correspondido para proveer el espacio tangible del cuidado: la casa.

El amor aparece como un sentimiento unido estrechamente al anhelo por el cuidado del otro y la otra. Ésta es una renovación del amor, es un amor transformado, que puede encontrarse en las necesidades de aquel o aquella que me devuelve en su rostro una proyección del mío propio, de mis tristezas y temores, es un amor que contempla la vida en comunidad como la posibilidad de un mundo diferente “...y ese niño extrañaba mucho a esa ranita porque se le había perdido, pero, se fue al bosque y la encontró y le dijo -oye ranita, no te me vuelvas a perder, estaba muy asustado-” (Fragmento de Eros, 7 años, 2009).

Se reconocen los miedos y riesgos del amor. El amor trae la pérdida presente en toda relación, miedo a perder el bien que me da, en palabras de Arendt (2001):

Todo lo que deseamos es un bien, una vez que lo tenemos el deseo cesa, a no ser que estemos amenazados por su pérdida. El deseo de tener, se torno temor de perder. El anhelo o amor es la

posibilidad de ser humano de tomar posesión del bien que le hará feliz, o sea, de tomar posesión de aquello que es lo mas propio suyo. En el momento de la posesión, el anhelo como voluntad de tener y de conservar da paso a un temor de perder. (p 26)

Este sentimiento de la perdida pone en iguales condiciones a las partes, deja de lado las jerarquías en la relación, y deja de manifiesto que en el amor el miedo es una presencia que también unifica, que está ahí en dos seres que aman.

Pero la perdida también puede suceder por la necesidad de sobrevivir; no siempre es un acto lesivo hacia otro u otra, no solo surge para causar daño, aunque no deje de producir afectos de desamparo. En el amor, la tendencia está en justificar moralmente que en sus actos hay una intención 'buena' aunque genere miedo: "el ser humano es consciente de su 'finitud' porque depende del encuentro con lo otro, con lo que no es él" (Lévinas, 1987, p. 67).

El amor reconoce que siempre hay alguien que te quiere quitar lo amado, siempre está el peligro de ser castigado o castigada por amar. Para amar se tienen que considerar los elementos que están rodeando el vínculo: el temor a la pérdida, los celos de otros y otras, la envidia, el odio. El amor se une a la idea de vida buena, la vida que quiere ser vivida. En el fondo está la rivalidad, la posesión, el amor es un bien que se posee y nadie lo quiere perder. Se crea la necesidad: que éste bien nadie me lo quite.

4.2.1.2. *El amor desde el sentido de lo colectivo.*

El amor mágico, ese que renace de la fantasía, mana como centro en el círculo vital de niñas y niños, este es un amor por la familia que se asemeja al amor por la escuela, el amor tiene que ver con todo aquello que otorga satisfacción y que se percibe como colectivo y benéfico, por lo que ese amor también se extiende a todos los seres humanos; en este tipo de amor aparece un rasgo de profunda consideración y equidad para todos y todas, pero no evidente en acciones de protección hacia nadie en especial.

Hola, estoy bien y muy feliz, porque quiero vivir con mamá, papá, con mi familia, quiero un caballo para que mi familia se monte, quiero ser muy feliz con todos los de mi escuela y los de mi casa. Quiero a papá, mamá, a mi hermanita, a mi hermanito y a Diana, porque quiero tanto a todos los de este país y quiero venir con toda mi familia y quiero tener un sapo bien lindo que sea un hombre y quiero tener una familia como la de mi escuela, quiero tener a alguien más feliz, quiero que alguien sea feliz, porque yo quiero ser feliz, y quiero estar todo el día feliz como mi familia. Que quiero ser reina, y quiero tener una muñequita, un sapo, una trabajadora [...] social quiero tener muchas cosas, como mamá, como Diana, como mi hermanito, como mi hermanita, como todos los de Combos, quiero aprender el año, quiero pasar de año, quiero en tercero, quiero escribir todo lo de mi familia y todo lo de Combos, lo que los profes me digan yo lo hago porque me gusta tanto estar grande, ser reina, tener un pato, tener muchas cosas, tener un toro. Tener un cajón, arreglos, ponerme tacones, un vestido, unas medias para las manos, una corona, y ya. FIN
(Afrodita, 6 años, 2009)

En el relato, el amor surge de la mano de la simpatía, tal como lo plantea Hume (citado por Rodríguez Genovés, 2008):

La simpatía [como] la posibilidad de complacerse en la satisfacción de aquel que es beneficiado directamente por algo... situarse junto a él, participando así de un mismo sentimientos, no de una misma personalidad. La simpatía atrae, pero no encubre a los individuos, puesto que estos siempre experimentan los afectos particular y propietariamente. (p. 2)

La simpatía, como sentimiento hacia otro u otra externo también se revierte en un acto consigo mismo o consigo misma, una vía para el autorrespeto “una forma de hacerse valer, de ganar sentido y valor sobre las propias acciones” (Rodríguez Genovés, 2008, p. 2).

El autorrespeto pareciera estar unido a la consideración por la propia ‘felicidad’, por el bienestar del que se provee cuando se quiere tener cosas para ser bella, para estar bien, pero además, cosas que le permiten a sus más cercanos y cercanas ser felices como ella, unos rasgos morales orientados a otros y otras, una forma de estar en el mundo desde el reconocimiento de la comunidad, de la construcción de una identidad hospitalaria, es decir, una identidad orientada al reconocimiento de las personas.

Arendt (2001) lo expresa así:

La felicidad consiste en la posesión, en conservar nuestro bien, y aún más en estar seguros de no perderlo. El pesar tiene que ver con perder el bien. Para cada ser humano vivir felices conlleva diferencias en tanto la palabra significa algo distinto, y los bienes que constituyen la felicidad son

distintos (de ahí la pregunta por lo que es bueno y lo que es malo), solo donde no hay nada que perder imperara la seguridad de una posesión libre de temores. (p 19)

El relato nos permite trasegar por los frágiles límites entre el sentimiento del amor y el de benevolencia, considerando éste último, como el profundo sentido de bienestar común, es decir, el bien para todos y todas. Pedir felicidad para el mundo se convierte en felicidad para sí misma. Aunque es muy clara una postura de interés ético, a propósito de los órdenes del amor en San Agustín (citado por Arendt, 2001), a la hora de amar hay jerarquías “mundanas”: primero están los parientes próximos, luego los amigos y las amigas y finalmente la gente que no conocemos, y en este propósito se hace explícita: felicidad para todos y todas, pero primero amor y beneficios para mi familia.

El amor, en este caso, estaría vinculado a la apreciación de un mundo compartido, donde priman los afectos y las relaciones que se establecen en él, una visión de la vida que permite la promoción de algunos actos que se justifican en el nombre del bien y de la felicidad general.

El amor en Afrodita no aparece como un sentimiento protector, es un sentimiento mágico, teñido de una fantasía que le permite pensar que un sapo será su príncipe, que le dará felicidad, que un caballo podrá llevar a toda su familia, como una forma de implicarlos en su magia, así mismo que será reina para cumplir su sueño de ser incluida en el estereotipo de bella.

Podría pensarse que en este relato, que pareciera una llovizna de pedidos, se busca tener para ser, aparentar para aparecer. Sin embargo, se reconoce que hay mundos que acogen y ella

quiere un mundo propio, representado en un cajón o en una trabajadora social, que proteja, que cuide. En el fondo se juega, en esa forma de aparecer, la necesidad de contacto, amor y protección para sí misma. Ser feliz sólo si otro y otra lo es, esa es la implicación que plantea Lévinas (2000) cuando afirma que el rostro del otro interpela mis acciones.

Si para el amor protector es particularmente importante el cuidado, el vínculo, una moral que está orientada ya no a la razón argumentativa, sino al sentimiento por el otro y la otra, para el amor mágico la preocupación ya no es por las necesidades de los otros y otras, el amor basta por sí mismo para ser feliz.

4.2.2 El amor para salvarse a sí misma y a sí mismo.

En el mundo vasto de los sentimientos morales es imposible no recabar los múltiples nexos que se reavivan entre unos y otros, amor con culpa, perdón y gratitud, benevolencia y simpatía, egoísmo y resentimiento, los sentimientos no son puros, individuales e independientes, crean vías que van entretejiendo una forma de aparecer en el mundo, es decir, una manera de ubicarse en él, de ser y de estar, de decidir y actuar.

4.2.2.1 Acompañados a toda costa.

Esta tendencia refiere la concepción de hombres que necesitan estar acompañados a como dé lugar. Hacer lo que sea para que una mujer este a su lado.

Esta es la respuesta de Ariadna a la carta del príncipe (Ver anexo Taller No. 3)

Medellín, miércoles 2 de septiembre de 2009

Querido príncipe:

Príncipe ve a conquistarla, regálale una canción, un ramo de flores y si esto no te da resultado...

(Se me fueron las ideas) hazle dar celos a la princesa que estés por un tiempo con otra y cuando ya esté bien celosa, vas al palacio y reconquistala otra vez. (Ariadna, 7 años, 2009)

En este relato la solución está en lo emocional, efectivamente en las formas que pueden llegar a los sentimientos de las personas, en el cuento, a los de la princesa. Su encuentro con el amor evidencia que en la persuasión a través de la palabra, el argumento no es efectivo, no sirven las razones para convencer a una de la necesidad de poseerla, del imperativo de no estar sólo, son indispensables otras formas para generar *com-pasión*, vínculo, se requiere una canción, unas flores para transformar la indiferencia, la negativa al amor, para revertir nuevamente la mirada hacia él.

Porque la conquista es una forma de ganar el objeto deseado, significa una lucha del conquistador, implica que éste ha decidido obtener lo anhelado, por lo tanto asedia, invade, reclama, insiste y persiste, por ello, para Ariadna la labor del príncipe tiene que ser la labor del 'guerrero' en pie de lucha, por lo menos en su relato, lucha por el amor, para ello se vale de estrategias que convenzan a la otra que él es el más apropiado para su amor. Pero la princesa se ha resistido y ha optado por el rechazo.

En el relato se observa la posición tradicional machista de no respetar las decisiones femeninas, todo pareciera indicar que ella concibe la vida del príncipe solo con la princesa, en una visión casi profética 'tú no puedes ser feliz si no es conmigo', la unión como única forma salvadora de vivir la vida.

Míticamente la conquista traía consigo el sacrificio, la guerra, la fuerza y la inteligencia puesta al servicio de la estrategia y la táctica para luchar. La conquista estaba teñida de misterio, engaños, furias desatadas contra traidores o contra quien se atravesara en el camino. Así como Tetis, ninfa del mar, que opuso resistencia a los mandatos de Zeus y fue obligada y sometida a sus deseos, Ariadna no admite que la princesa se niegue a vivir "junto al príncipe", por ello, construye una 'conquista' aparentemente pacífica, tranquila, pero internamente con pretensiones de sometimiento "*Príncipe ve a conquistarla*".

En esta estrategia bélica de conquista amorosa se instrumentaliza a otra mujer, se escoge como medio para lograr el cometido, para estar con la princesa "...hazle dar celos a la princesa que estés por un tiempo con otra" para acceder a ella. Una mujer permite llegar a otra, aún si

para ello es 'utilizada' y objetivada. Darle celos a la princesa con otra, implica que las otras estrategias de conquista no funcionaron y es necesario acudir a otra mujer, sin interés alguno de las implicaciones emocionales o el costo psíquico, lo que deja ver en el fondo una concepción de rivalidad entre las mujeres donde no importa la afectación de la otra siempre y cuando me permita cumplir mis deseos. Los celos pasan por el cuerpo, atraviesan la piel, se posan en las fibras de la emoción, por ello no son un acto racional y, Ariadna lo comprende muy bien, en ella no surge la palabra mediadora de la diferencia, aparece el acto.

Desde esta perspectiva, el tránsito hacia el encuentro de sí mismo no admite la soledad, requiere de otra que pueda aseverar su lugar en el mundo, no hay espacio tranquilo que pueda vivirse solo.

Poseidón en su carta a Blancanieves (Ver anexo Taller No. 3) dice:

Príncipe haga una pócima, empuje a la bruja y así se puede casar para que nunca la moleste. Los enanos tienen que hacer su propia comida y conseguirla. No se coma la manzana para que no se envenene. Tiene que pedirle permiso y preguntarle a Blancanieves para lo del beso. (Poseidón, 6 años, 2009)

Aunque la carta se la escribe Blancanieves, Poseidón le responde al príncipe, se pone en su lugar, no escucha el deseo de ella, no le interesa lo que ella dice, se centra en que el príncipe se case con ella sin que cuente su deseo. Se muestra un poco más respetuoso cuando sugiere pedirle permiso a Blancanieves para poder besarla. Es inconcebible que el príncipe se quede solo, por eso la carta se dirige a él, le aconseja sortear los obstáculos: empujar a la bruja, si

Blancanieves no quiere cocinar, que los enanos se hagan su propia comida, que ella no se vaya a envenenar y ser respetuoso con lo del beso, todo esto, no por Blancanieves, sino para su propio beneficio.

Su carta es significativa, el relato se dirige al príncipe, la voz de las mujeres esta anulada, no aparece. La decisión del príncipe está por encima de Blancanieves. La princesa tiene que seguir siendo salvada por él. Este relato pareciera corresponder al adagio popular: ‘cuando una mujer dice que no, quiere decir que sí’, cásese con ella aunque ella dice que no se quiere casar.

Prometeo le responde al príncipe de la siguiente manera (Ver anexo Taller No. 3):

Medellín primero de septiembre de 2009

“¡Qué princesa tan malvada!

Príncipe azul:

Sigue intentando trata de enamorarla, intenta todo, busca la manera de conseguir el amor de ella has todo lo posible y sin ella, trata de conseguir otra, intentas, busca otra que no sea mala, que sea bonita, que sea inteligente y principalmente que no sea una bruja recuerda mirar escondidamente hasta ver si es princesa o bruja.” (Prometeo, 8 años, 2009)

A Prometeo la princesa le parece malvada porque no accede a estar con el príncipe, porque es autónoma y toma sus propias decisiones. Su respuesta es la insistencia y si ello no da resultado hay que buscar otra mujer como vía de solución. Hay dificultad para concebir una transformación en el rol masculino, sin embargo, en la ampliación a la carta, Prometeo afirma “*yo no me quiero casar, pero el príncipe necesita de otra que lo acompañe*”. Pareciera empezar a tener otra conciencia de sí mismo, conciencia que aún no puede poner en los demás, pero

también puede ser un indicio de resistencia a la legalidad del vínculo (matrimonio) pero no a la relación.

Aparece en Prometeo la tradicional postura sobre la mujer como objeto conquistable. Sin embargo, también puede leerse una postura sobre el amor que insiste, que no se da por vencido fácilmente y que al final no se impone. Hay dificultad para concebir un cambio de rol en los hombres, no así en las mujeres, no se concibe un hombre solo, pero sí mujeres que vivan en soledad.

4.2.2.2 Mejor solas que mal acompañadas.

Esta categoría, a diferencia de la anterior, muestra cómo algunas niñas y un niño son capaces de romper los estereotipos tradicionales de los roles de género y concebir la soledad y la autonomía como posibilidades de vida para las mujeres.

Elphis le responde al Príncipe (Ver anexo Taller No. 3)

Medellín, Colombia

Querido príncipe:

Tienes que hacer lo que ella te diga hasta que tengan un romance, y luego pedirle que si ella se quiere casar contigo y si no te acepta sigue haciendo lo que ella quiera hasta que diga que si y si eso no te resulta envíame otra carta explicándome lo todo.

Medellín, Colombia

La bella durmiente me llamó y me dijo: “he salido corriendo del beso del príncipe porque me besó sin que yo quisiera es que a mí no me gusta el matrimonio” entonces consíguele a otra princesa bonita para que se enamore del príncipe y el príncipe te deje en paz a ti”. Con amor Elphis (8 años, 2009)

Elphis decide escribir dos cartas, primero se pone en el lugar del príncipe y le aconseja la sumisión como estrategia para ser aceptado por la princesa. En esta carta parece que se da cabida a que las mujeres puedan tener un romance sin terminar en matrimonio. Sin embargo, prefiere traer la versión de la princesa para dar una explicación y justificar su rechazo, cambiando los roles tradicionales y volviendo a la princesa sujeta de la decisión. Sabe lo que quiere y lo que no. Los relatos de Elphis presentan un rasgo característico: la libertad. Un beso, en el caso de esta carta, no la compromete, al contrario, un beso sin su consentimiento la ahuyenta. El príncipe parece ser un encarte, hay que buscar de cualquier modo que la deje en paz, incluso ser libre a costa de que otra mujer pierda su libertad.

En la ampliación de la carta, hay una identificación con la Bella Durmiente: “seguro a la princesa le pasa como a mí, yo tampoco me quiero casar, ni tener hijos, yo quiero ser tía”. Es interesante descubrir en una niña de 8 años, un rasgo identitario que genere ruptura cultural.

Ícaro da respuesta a la carta de Blancanieves (Ver anexo Taller No. 3) con un rasgo parecido al de Elphis:

Haz todo lo que tú quieras y que nadie te respuesta lo que tú quieras hacer. Cuídate bien, dile a los enanitos que laven su ropa, la loza donde ellos ensucian y que hagan las cosas que tienen que

hacer y no le manden a decir a Blancanieves que se lo haga. Que no se coma la manzana y cuando la viejita te va a dar la manzana le dices: gracias, ya no la quiero. Le dice al príncipe que a ella no le gusta él y que la deje en paz. Si el príncipe le insiste se va para otra ciudad que él no sepa. Si los enanitos no saben cocinar que consigan una Anita, una señora que les haga todo. (Ícaro, 8 años, 2009)

Se evidencia una actitud de apoyo decisivo frente a la autonomía de Blancanieves. Prima el deseo de ella: “Haz lo que tú quieras hacer” por encima de los cánones establecidos sobre el rol de la mujer, hasta el punto de considerar cambiarse de ciudad para conseguir lo deseado. Hay una salida generosa, sin violencia a la situación de conflicto “y cuando la viejita te va a dar la manzana le dices: gracias, ya no la quiero”, no evade, ni elimina la situación o al personaje, pone la responsabilidad en la decisión de Blancanieves de recibir o no la manzana. En este relato se puede leer una insistencia por la palabra: dile a los enanito, dile al príncipe, por utilizar el diálogo directo y honesto para resolver los problemas. Aparece otro rasgo importante y es el autocuidado, Ícaro le aconseja que se cuide, que no reciba la manzana, pero además se preocupa por cuidar a los enanitos que no saben cocinar. Considera que los enanitos aunque sean hombres pueden desarrollar tareas domésticas, sin embargo, luego reconoce una posible incapacidad y recurre a lo establecido socialmente: “Si los enanitos no saben cocinar que consigan una Anita, una señora que les haga todo”. Parece que la transformación de la inequidad en los roles de género apenas es un asunto individual y que aún no logra constituirse en una opresión colectiva, que los niños y niñas pueden leer en las demás mujeres. Esta misma situación pudimos observarla en el relato de Elphis, ser libre aunque ello implique que otras mujeres se ocupen de continuar con la reproducción de los roles tradicionales.

Algunas niñas dejan ver una clara opción por la independencia y por una vida sin una pareja afectiva. Muestra una decisión contundente de autonomía tomando distancia de los roles tradicionales, casarse, tener compañero. Asumen la soledad y la solitud en compañía de animales, aunque pareciera que la búsqueda de la autonomía es tan difícil que hay que ponerla en la fantasía.

Láquesis no solo le contesta a Blancanieves, sino a los 7 enanitos y al príncipe (Ver anexo Taller No. 3 Carta de Blancanieves):

Kra. 92 # 99 A 4929820

Medellín, 2 de septiembre de 2009

Queridos Enanos:

Blancanieves ya no va a estar a su disposición (para ustedes). Les voy a conseguir una empleada que les va a lavar la ropa, a planchar, a cocinarles, a trapearles, a hacerles el aseo.

Chao, besitos

Doctora

Cra. 26 #96-5 4928817

Medellín, 2 de septiembre de 2009

Querido príncipe:

Yo te voy a conseguir una novia, tranquilo porque Blancanieves no te quiere y no se va a curar con tu beso no moleste, ya no llore. Chao

Medellín, septiembre 2 de 2009

Querida Blancanieves:

Que no le recibas cosa a la gente extraña que se consiga una empleada para que haga el aseo y cocine a los enanos, va a tener un guardaespaldas para que no la bese el príncipe.

(Láquesis, 8 años, 2009)

Láquesis aparece con un rasgo identitario altruista, ella soluciona todas las situaciones, con actitud mesiánica se pone adentro del cuento como un personaje que lo soluciona todo, la salvadora 'yo tengo el poder, yo soluciono todo', se percata que no quede ningún evento por resolver, piensa en el bien, que nadie quede triste, aunque muestra una actitud benevolente, no deja que los mismos personajes actúen, les quita responsabilidad en la resolución del problema. Prima el deseo de Blancanieves. Vuelve a aparecer la utilización de una mujer como empleada para que Blancanieves se pueda liberar, en ningún momento se piensa que los enanitos pueden arreglárselas solos o conseguir un empleado.

En esta categoría encontramos rasgos identitarios que intentan romper la inequidad y la dependencia, su determinación es fuerte en cuanto a la transformación del autoconcepto, aunque, como es de esperar en procesos de construcción del sujeto moral, esos rasgos transitan también entre lo establecido socialmente (la heteronomía) y las nuevas construcciones que van haciendo niños y niñas, empiezan a imponerse otras racionalidades, otras emocionalidades, en fin, unas identidades más equitativas, autónomas y no violentas.

4.2.2.3 *Mujeres solo acompañadas.*

Esta categoría hace relación a la percepción que tienen las niñas sobre la necesidad de contar siempre con un hombre como parte del sueño construido socialmente. Vincularse a él teniendo un hijo, formar una familia, esperarlo años si es necesario, incluso quedar atada para siempre a un solo hombre y no volverse a enamorar.

Erzulie le responde a Blancanieves (Ver anexo Taller No. 3. Carta de Blancanieves) de la siguiente manera:

Te amo Blancanieves. Que se pueda ganar la corona, que no coma de esa manzana porque se puede envenenar y así no puede ser una reina. Que la bruja se coma la manzana y que se muera por mala. Ten un hijo del príncipe y que se case con él. Le tocó casarse. (Erzulie, 6 años, 2009)

Aunque Blancanieves en la carta pide ayuda para no casarse, Erzulie le aconseja todo lo contrario, que tenga un hijo del príncipe para casarse con él. Esta es una respuesta que denota la urgencia que tiene para algunas niñas el imperativo cultural del matrimonio, sin el cual, parece 'imposible' ingresar al mundo social. Casarse con el príncipe constituye una manera de alcanzar el reinado.

Esto nos pone de frente el asunto de estar acompañadas no por amor o por falta de autonomía sino como respuesta a la cultura, y este propósito debe alcanzarse a como dé lugar, incluso convirtiéndose en madre. El fin justifica los medios. Es interesante comprender cómo las

identidades de las mujeres están marcadas por los roles tradicionales, incluso cuando se quiere ser otra, como reina o modelo, “tienes que pintarte, que se peine, que se ponga un vestido bonito y la corona cuando va a modelar” (ampliación hecha por Erzulie). Hay que pasar por ser primero aquello que se nos impone y tal vez ello constituye una responsabilidad que no se desea asumir, una identidad travestida que sirve de ‘trampolín’ a otras identidades. Cuando se es algo que no se quiere ser, ¿qué sucede? Seguramente se producirá una crisis de identidad y tal vez por ello las mujeres necesitamos correr el velo de los roles impuestos y buscar en el subsuelo esas identidades que orientan una vida rica en significados. Mientras eso sucede, el marco de orientación moral se asume desde la heteronomía.

Hestia, le escribe al príncipe de la Bella Durmiente (Ver anexo Taller No. 3. Carta del Príncipe)

Perdóname por decirte eso. Gracias por despertarme pero lo que pasa es que yo estoy en un castillo muy lejano. Ven acá para casarnos y vivir felices, irnos para tu reino y tener muchos niños. Es que yo estaba brava porque tú me despertaste después de muchos años y tenías que despertarme el día que la bruja me chuzó porque si no me quedaba dormida para siempre. Quiero vivir feliz con el príncipe y casarme y vivir felices para siempre. Colorín colorado, este cuento se ha acabado. (Hestia, 6 años, 2009)

Hestia se personifica, es la Bella Durmiente. No pone la responsabilidad de la acción en el príncipe sino en la Bella Durmiente. Justifica el acto de autonomía por el enojo con el príncipe, “es que yo estaba brava porque tú me despertaste después de muchos años”. Aquí aparece la autonomía como respuesta a los actos de otro, el príncipe. Como si tuviera que

explicarse y arrepentirse por el derecho a ser autónoma. No se puede ser libre si no se está mediada por el enojo. Pareciera que las acciones de las mujeres tuvieran que estar mediadas por las de los hombres, hasta el punto de pedir perdón por actuar con independencia. Para Hestia, ser feliz es casarse y tener hijos, hasta el punto de dejar su propia vida “ven acá para casarnos y vivir felices, irnos para tu reino y tener muchos niños”. Una acción autónoma la convierte en una heterónoma. Se inscribe dentro de la lógica tradicional asignada a las mujeres.

Ariadna narra un cuento, que se corresponde a la historia tradicional del cisne salvaje, donde el amor tiene una característica instrumental, es buscado desde la necesidad, la protagonista del cuento necesita un esposo que pague los gastos de la casa y el príncipe necesita también una esposa. Es una transacción de favores, de conveniencias, el amor desde la necesidad, la caída del romanticismo.

Había una vez una niña que no tenía casa, era muy linda por las flores que ella recogía y las vendía { ... } nadie las compraba, las flores eran mágicas y la hacían linda, ella necesitaba a alguien que tuviera algún trabajo para poder mantener la casa, entonces en ese momento pasaba un príncipe que también necesitaba esposa y vivía en un palacio lejos de allá { ... }. (Ariadna, 7 años, 2009)

En este cuento se dejan ver múltiples opresiones contra la mujer: es el Rey quien aprueba la esposa para su hijo, discrimina a aquellas muchachas pobres: sucias o que tengan la ropa rota. La madre del príncipe, por celos, le hace un maleficio. Ella está al servicio de la familia del príncipe, cose para ayudar a quitar el hechizo, se queda esperando al príncipe dos años y nunca

se vuelve a enamorar. El príncipe equivocadamente cree que es una bruja, no le pregunta, lo da por hecho, ella no cuenta, no tiene palabra, es invisible, y por eso no la quiere. Es ella la que ama.

{...} Entonces se fueron para el palacio y el rey la miró bien, de que si se pudiera casar con el muchacho para poder vivir, {...} como se había bañado, estaba limpiecita, no le gustaba que su hijo se case con mujeres feas, que no se bañen bien, que usan ropa rota, no le gustaba ese tipo de muchachas. Ella era pobre pero le dieron ropa para que se viera bien, y entonces se casaron.

(Ariadna, 7 años, 2009)

La protagonista empieza buscando seguridad económica, y termina esperando amor y asumiendo la soledad como un camino de resignación. La típica mujer que espera ser salvada por un hombre, trabaja para los demás, espera y se autoflajela negándose la posibilidad de amar.

Las mujeres para Ariadna aparecen como víctimas o victimarias (en el caso de la madre del príncipe), brujas o princesas, malas o abnegadas.

{...Ella}, siguió siendo pobre porque su padre no la reconocía y no la dejaba entrar al palacio y siguió, le toco volver a hacer una casa y se quedo esperando como 2 años {al esposo}, y ahí ya se acabo el cuento y nunca jamás volvió a tener ningún esposo, tenía miedo de que le volviera a pasar lo mismo. Prefirió seguir siendo pobre, porque pensaron que era una bruja y la echaron del palacio. Ella estaba enamorada pero al príncipe no le gustaban las brujas y ahí terminó. (Ariadna, 7 años, 2009)

En algunos relatos es evidente la necesidad de casar a las mujeres, el asunto es que no pueden quedarse solteras. Mujeres que para ser mujeres necesitan de una relación afectiva con un hombre, por necesidad económica, por tener status (ser reina), o para poder ser feliz.

4.3.3 El perdón.

Esta categoría surge en un contexto donde la moral se construye sobre el piso de la impunidad, el olvido y la injusticia que generan las relaciones con otros y otras cifradas en la destrucción, la eliminación y la muerte del que me es ajeno o ajena, es decir, de aquel o aquella que no comparte mis pensamientos y modos de ver el mundo. Para algunos niños y niñas, el rasgo identitario más representativo está centrado en la significación del perdón, las mentiras y el olvido como formas de vincularse y unirse a otros y otras, en una especie de acto reparador para consigo mismos y miasmas y los y las demás.

4.2.3.1 Preservar la memoria reconstruye las relaciones.

Las promesas se hacen para sellar un acuerdo, para crear un vínculo con el otro y la otra, generar unión, complicidad en el saber, en el poder y en el mundo de lo cotidiano, no obstante, Eostre contempla la posibilidad de que las promesas no sean para siempre, sean temporales, hasta que el olvido actúe sobre ellas, o hasta que de mutuo acuerdo se defina romperla.

Había una vez un perrito que tenía una amiguita que era una ranita, y un día hicieron una promesa que serían amigos por siempre y se iban a divertir mucho y que iban a jugar y que nunca se iban a pelear, y un día la rana (se le olvidó la promesa) y el perrito se puso bravo y entonces la rana le

pego y el perrito se enoja mucho con ella pero él se acordaba de la promesa, y entonces la ranita no se acordó y el perro le recordó y la ranita se acordó y se hicieron otra vez amigos e hicieron otra promesa, que iban a ser amigos por siempre. (Eostre, 7 años, 2009)

Pero ante el olvido, que en el caso del relato, genera resentimiento, rabia, aparece la memoria. Lo importante no es la promesa rota, lo verdaderamente importante es la posibilidad de reparar las relaciones rotas que produce el incumplimiento de la misma y la intención de no volverlo a hacer, es decir, asegurar que nunca más ese acto pasará, que la memoria se preservará. Eostre contempla entre sus posibilidades morales la reconciliación como una forma de unir los hilos deshechos por la traición o el olvido; para ella, perdón y reconciliación son dos posibilidades vitales que están presentes cuando imperan los afectos, el vínculo; pareciera ser inconcebible que muera el amor. Por ello, la niña trae nuevamente la re-actualización de las promesas, tal vez no sean para siempre, puedan ser objeto de olvidos, pero ellas pueden volverse a retomar, esa es su existencia, porque el vínculo está en el memoria.

Eostre le da oportunidades al vínculo, no abandona tampoco la esencia de los pactos o promesas de eterno amor, los reconfigura de ser necesario, pero hace un retorno al intento permanente. Reconoce que en las relaciones pueden pasar muchas cosas, entre ellas el olvido, pero que es posible llamar al otro y a la otra a 'juicio', hacerle el reclamo, para salvaguardar el amor y volver sobre lo prometido para esperar que se cumpla.

Pero el perdón y la reconciliación solo pueden suceder cuando en el vínculo se permite esperar algo del otro o de la otra "...entonces la rana le pegó y el perrito se enoja mucho con ella

pero él se acordaba de la promesa...”, es decir, se permite esperar algo de mí, así, la reconciliación implica un acto de reparación y de reciprocidad, para otorgar la condición de prójimo-próximo.

En Eostre se recupera el valor de la palabra, el acto fecundo de crear, reclamar y *re-construir* la vida desde ella, la palabra que no le da ingreso al acto de eliminar al próximo. Su relato está impregnado de una credibilidad firme por la mediación simbólica de la palabra. La lengua, al modo de Muraro (1994), tiene como función simbólica interpretar lo que es real “las reglas de la lengua materna nacen de la necesidad de mediación, son las que impone la madre para que podamos volver a comunicarnos con ella compartiendo su experiencia con el mundo” (p. 80), a su modo, Eostre pone la palabra que denuncia el olvido, como mediación del reproche, del dolor por la pérdida de la amistad, del amor; la palabra la hace tejer hilos para volver sobre sus raíces maternas, para volver sobre su conciencia, “las prácticas de la toma de conciencia llevan a descubrir que el mundo verdadero es aquel que se da en nuestra experiencia a través de la palabra y en la palabra a través de la experiencia” (Muraro, 1994, p. 80).

El sentido profundo en Eostre es la memoria, en su relación íntima con las promesas y el perdón, con un sentido de reparación emocional que implica evitar el daño; la memoria como una forma de mantener el vínculo con la historia, como una responsabilidad en las relaciones humanas que me implican.

4.2.3.2 *Revertir la acción, ¿acto de arrepentimiento o búsqueda de olvido?*

Algunas formas de reconciliación parecieran estar mediadas por el olvido, la reparación puesta en las excusas, en el acto de pedir perdón, es decir, si pido disculpas mis actos quedan resarcidos, no hay acto de arrepentimiento, ni consideraciones restaurativas. “Señor lobo, yo si fuera usted me disculparía con caperucita y escupiría a la abuelita de caperucita” (Ares, 8 años, 2009).

En el texto de Ares, ‘escupir a la abuela’ le permite la libertad, no hay sanción ni control moral para él, pareciera huir impune. Sin embargo, escupir a la abuelita significa, también, revertir la acción, retroceder, que es quizás un signo de arrepentimiento.

Cuando Eostre acudía a la lengua para reparar y sanar, Ares recurría al olvido como forma de borrar los actos que atentan contra otros y otras. Esta forma de asumir la reconciliación masculina dista de las acciones femeninas. El acto de la disculpa no implica el perdón de la ofensa, es necesaria la percepción de arrepentimiento, la convicción de que el otro u otra sienten el daño que ha causado.

Por esto, en el relato de Ares la solución se hace diplomática, sin implicación emocional. Si la abuela vuelve, ya el lobo deja de ser culpable. Parece que el juicio cesa cuando se reversa el acto aunque no exista enmienda, en él la solución no está en la violencia contra el agresor, está en una salida sin implicación, ni afectación en el cuerpo del lobo.

En este caso, el perdón como sentimiento moral está relacionado con el olvido de los actos, pero no con la seguridad de que no volverá a repetirse.

4.2.3.3 El acto puede ser refrendado si no se repite.

En Ulises, aparece una implicación total en su narración, la vida puede ser más feliz si el lobo acepta su ayuda, una ayuda desinteresada, que busca beneficiar a las Caperucitas, a las abuelitas y al lobo. El acto puede ser refrendado si no se repite, el niño es más consciente de la realidad de la muerte, ésta no es mágica, no puede deshacerse. Él sabe que la muerte sucede una vez y no tiene acción reparativa sobre el cuerpo o el objeto muerto, pero al mismo tiempo eleva su sentido y significado de tal manera que no puede permitir que ese acto sea olvidado. Inquieta al lobo recordándole su acto, no permite que el olvido sea la excusa para repetirlo, porque la muerte sobre otro u otra le hace 'malo', categoría moral que Ulises pone en primer plano de su relato: si ya se comió a la abuela, por lo menos no se coma a caperucita para que su vida cambie, para que pueda llegar a la felicidad.

Señor lobo:

Por favor reciba esta carta de mi ayuda para que se sienta feliz que no sea malo, que por favor no se coma a caperucita roja y que no les haga mal a las personas, si tiene hambre coma frutas de los árboles.

Recuerde que usted se comió a la abuelita y se quería comer a caperucita y si hace lo que le digo puede ser más feliz.

Si no quiere comer frutas, bueno, coma bestias, marranos o animales de carne. Si el marrano le dice que tiene hijos o esposa se come a otro animal.

Atentamente. (Ulises, 7 años, 2009)

Ulises no niega el acto del lobo, porque negarlo es permitirse repetirlo, él, al contrario, lo recuerda, lo trae a la memoria, no deja que se olvide, en su texto es notable que la memoria está orientada a la tranquilidad del oprimido, es decir, recordar es salvar a Caperucita que ya ha tenido que enfrentar que su abuela haya sido devorada y que ahora es objeto del deseo del lobo.

En este relato ser malo o dejar de serlo está relacionado con la actitud de no hacerle daño a otro u otra, por lo tanto, relacionado con el concepto de felicidad que nombra Ulises; pero además, con su concepción propia de la vida, él no rechaza al lobo por sus actos, al contrario, está convencido que puede ayudarlo a ser más feliz, a cambiar, a modificar su vida misma. Esto no implica una intención de ser bueno, no es una tensión entre lo bueno y lo malo, es una capacidad humana por evitar el dolor a otros y otras, en este caso, no comerse a Caperucita. “Si hace esto puede ser más feliz”, significa que ya es suficiente con no hacer el mal para ser feliz, a diferencia de otros niños y niñas que nombraban el imperativo de la bondad desde las cosas buenas que se le hacen a otros y otras para alcanzar la felicidad.

La fuerza de sus posturas en el relato están puestas en el acto dañino del lobo, por lo tanto, hace énfasis en el sufrimiento de las víctimas: las abuelitas y las caperucitas, por ello, plantea que el perdón es posible si la falta no vuelve a repetirse, y para que esto suceda es necesaria la memoria.

4.3 Heroínas y héroes.

Los héroes o las heroínas representan la encarnación de unos seres con habilidades sobrehumanas, o con capacidades idealizadas que les permiten realizar acciones extraordinarias, fantásticas, ‘actos heroicos’ dirigidos a salvar a otros y otras. Heros viene del griego protector o prócer, por lo tanto héroe y heroína es aquel o aquella que protege.

Los actos heroicos se consideran hazañas, es decir, acciones que implican esfuerzo o valor y que ello le confiere admiración, se configura el personaje que los identifica como héroes o heroínas de la vida propia o de otras vidas: “el héroe puede salvarse así mismo salvando a los demás, o puede salvar a los demás salvándose a sí mismo, pero el héroe siempre salva a sí mismo y a los demás, de algo peligroso, malo, cruel o dañino” (Ortiz, 1995, p 381).

La categoría de heroísmo conlleva, pues, una postura salvadora, la posibilidad de reivindicar la propia existencia en función de otros y otras, en un reconocimiento permanente del yo en el otro, la alteridad.

En la mitología el héroe o la heroína encarnaban la quinta esencia de los valores culturales, es decir, estaban cargados de una sobreestimación humana que les permitía erigirse como seres supremos. Esto explica que la configuración de héroes y heroínas también obedezca a actos circunstanciales de la vida que implican un acto salvador, aunque este no signifique una postura mesiánica, sino, más bien, un acto fortuito que es elevado por la consideración de otro y otra espectadora o beneficiaria al acto heroico.

Los niños y las niñas hablan de la responsabilidad de la maldad, se habla de cosas malas, que hay que salvar el mundo pero no se sabe de quien, no se personifica a la maldad, no está objetivamente ubicada en alguien, está en los actos.

Hay relatos que dejan ver resoluciones ante quienes cometen actos de maldad, estos personajes terminan siendo eliminados por fuerza de sus propios actos. En los relatos de niños y niñas las situaciones de peligro, de las cuales hay que salvarles, son situaciones que hablan de sus vidas cotidianas, hombres que buscan hacer cosas malas a las niñas: robarlas, golpearlas, abusarlas, pegarles, por efecto de un odio hacia ellas. No hay antagonistas con otros poderes mágicos que puedan darle batalla a los héroes o heroínas, el mal es vencido y castigado: con la muerte o con la cárcel. Por ello pareciera ser justificable eliminar lo malo y preservar lo bueno.

4.3.1 Héroes.

Para los niños y niñas el héroe o la heroína se constituye en formas de relacionarse con otros y otras, en alternativas para construirse un rol en el mundo, una opción para aparecer. Pero sobre todo, sus poderes, que las más de las veces les son dados de afuera, les permiten salvar, bien podían usarlos para el bienestar propio, pero prefieren usarlos con otros y otras.

Que la princesa tenía poderes mágicos y quería ser un dinosaurio, entonces el arquero la tenía que proteger.- Yo quiero ser un perrito-, anota una niña, -¡ah! que era mi mascota, ella tenía poderes mágicos y le mochaba una pata al dragón-. El arquero rescata a la princesa, porque él es el único hombre que hay aquí que no sea malo. La princesa cuidaría a la mascota, la sacaría a pasear -

Vamos perrita vamos-. Yo defenderé a la princesa aunque me cueste la vida –dice el arquero-, le corté una pata al dinosaurio. El cuento termina cuando el dragón y el flechero hacen un trato y protegen a la princesa y quedan todos en paz”. (El trato se sella en secreto y no lo dan a conocer) (Cuento elaborado por 2 niñas y 2 niños del colegio Soleira)

Las concepciones tradicionales se siguen reproduciendo en los niños con unas cuantas modificaciones, por ello, el acto heroico de los hombres en este relato implica salvar a la más débil, que en la mayoría de los casos es la mujer, el hombre, ‘único que no es malo’ [en el cuento] la salvará, para ello lucha contra un ser mítico que de carnotauro pasa a ser dinosaurio y dragón, malvado, destructor y peligroso, que tiene que someterse al príncipe para adquirir la categoría de bueno y por lo tanto el perdón de la muerte. En este relato es significativo el intento por proveer a seres comunes de dotes fantásticas y salvadoras, pero emerge la cultura aplicando sobre el niño la fórmula: masculino + fuerza + inteligencia = héroe, salvador, por lo tanto, responsable de dar un final ‘feliz’ a la historia.

El perro y el carnotauro parecieran representar esa imagen de lo no humano, lo que debería ser, un abandono del ideal de ser humano, es un perro al que en la preparación del cuento se le confieren posibilidades salvadoras de la princesa, ella, la niña lo personificó, podría salvar a la humanidad, pero el flechero no lo permite, por esto termina defraudada, decepcionada, prefiere desaparecer y se va a *perralandia*.ⁱⁱⁱ

En este relato aparece el secreto como estrategia fundamental para la vida de los héroes y heroínas, esta narración devela el uso del secreto en las confrontaciones: carnotauro y flechero

hablan en secreto, pactan un acuerdo para liberar a la princesa sin que haya una pérdida de vida, pero este se sella sin que nadie más lo conozca, sin que ellas puedan intervenir en él, ni opinar y mucho menos aportar para otra solución. El secreto se convierte en una forma de relacionarse que permite contemplar la tensión entre lo público y lo privado, el secreto está puesto en un oscuro rincón de la vida, implica complicidad pero también exclusión, intimidación y miedo. En nuestro país, el secreto controla, las grandes decisiones se toman sin hacer partícipes a otros y otras, en este relato no conocemos el contenido del pacto, ¿Qué negociaron? ¿Amor por paz? ¿Justicia por libertad? No lo sabremos, pero lo cierto es que el final de este relato es significativo, en tanto muestra el pacto como resolución de la diferencia y como muestra del sometimiento dejando de lado las salidas aniquiladoras del enemigo.

Es significativo que los hombres no se salven a sí mismos, requieren de un objeto para salvar, la princesa, los niños y niñas, los animales, entre otras. Por ello, cuando las mujeres intentan romper los esquemas siendo flecheras, orientando los cuentos con otros finales, siendo princesas activas, perros habladores y salvadores, vuelven a ser acalladas y alineadas.

Mis próximos y próximas pueden esperar mucho de mí, que les salve, que les acompañe, les ayude, que emocionalmente me vincule, pero el ajeno como mínimo espera que no le haga daño. Por ello en la simbología del heroísmo aparece salvar a todo el que se encuentre en peligro, aunque los niños y niñas erigen en sus relatos otras razones para sus actos, tales como la justicia ante la víctima.

El cuento narra la historia de una princesa atrapada. [...] la tenía atrapada el monstruo, el diablo. El superhéroe la rescataba. El policía secuestraba a usted. (La investigadora) no, la encarcelaba. Que a la princesa la tenía secuestrada el diablo, era una diabla que corría y el policía la cogía y la llevaba para la cárcel ella grita: 'Me están quemando'. El superhéroe se casa con la princesa. [...] El diablo me secuestraba y venía el príncipe y me salvaba y al diablo lo metían a la cárcel. [...] El diablo era muy bueno, porque se levantó un día y no volvió a hacer mas maldades de las que hacía.

El superhéroe coge a la diabla y también la amarra. La diabla se ríe al ver que no pasa nada y dice "ya me están quemando". Entonces venía el príncipe, no, el superhéroe, y vino el príncipe y me salvó y al diablo lo metieron a la cárcel. (Grupo de 3 niñas y 2 niños de Combos)

La princesa se escapaba y yo la tenía que coger. Corra Kenyi, corra. Amárrela que yo la tengo que rescatar. Y que él (dirigiéndose a Francisco) escuchaba una flecha y decía ¿quién está ahí?" Francisco diga pues: ¿Quién está ahí? Francisco pone la espada en el cuello de la princesa después de que la amarra. Yo le tiraba una flecha y usted se moría (dice Jacobo a Francisco) y yo la desamarraba. Termina la presentación con el rescatador corriendo tras el flechero y recordándole que está muerto. (Grupo de 1 niña y 2 niños Combos)

Aparecen otros héroes, sin poderes, el policía como un personaje que protege y cuida, que aparece para ayudar a un héroe que no puede solo. Para los niños de la Corporación Educativa Combos pareciera existir una relación entre el ser héroe y la posibilidad de relacionarse con la muerte, ya sea en el hecho de provocarla y de vivirla o evitarla. En sus relatos el mal muere, pero el sujeto provocador se resiste a morir.

Los hombres salvan, los niños continúan personificando a los superhombres que despliegan acciones para favorecer a las mujeres, aunque sus razones no estén esgrimidas en nombre del amor, como se consideraba inicialmente en los cuentos, sino, pareciera ser, por el acto puro de salvar a otra de los peligros o daños que pueda sufrir.

Aunque es recurrente que su resolución no siempre sea acabar con el mal, pareciera que surge una conciencia casi mágica de la realidad: ‘el mal no se acaba, se transforma o se traslada’. Esta postura trae consigo una postura ética frente al mal y a los malos: ¿es necesario evitar el sufrimiento al ‘malo’, así como se evita el sufrimiento de otros y otras? Si el malo requiere de mi ayuda para ser salvado ¿qué hago? Si le salvo ¿podrá usar sus poderes para salvar a otros y otras?

El heroísmo repite el estereotipo del mal contra el bien. El bueno siempre vence, porque así pareciera suceder en la imaginación de niños y niñas, aunque no siempre se sabe qué hacer con el malo para darle una lección que se convierta en una alternativa para el cambio, o por lo menos para mantenerlo alejado.

Es común que entre los niños, hombres, pocas veces se dé cuenta de las causas reales de un conflicto que desencadena una guerra, para ellos es relevante la acción contestataria, no aparece un discernimiento claro de las alternativas que pudiesen tener para dirimir una diferencia. De esta manera se repitió en el primer encuentro con ellos que los príncipes del agua y del fuego peleaban solo por el hecho de ser física y biológicamente antagónicos; que el cuento colectivo de niños en la institución Santa Lucía fuese “La mejor batalla del mundo de todos los planetas de Boyacá” y todos terminaban luchando sin saber por qué, y mucho más complejo

cuando la motivación para cesar la guerra es no quedarse sin hombres, porque esto no permitiría su postergación. Pero en cambio, para las niñas, mujeres, el centro de interés estuvo en encontrar alternativas a la diferencia conflictiva, ya fuese desde el ofrecimiento de una cena para conversar, de la elaboración de varias coronas para que los príncipes no lucharan entre ellos, o la intención de ser una “mujer de máscara misteriosa y una flechera” para dormir animales furiosos, o para salvar a otras mujeres y permanecer anónimas, como si no les importase el reconocimiento y el poder. En algunos relatos de niños surge la presencia de heroínas, a las que dotan de fuerza y de mayor estatus, en una suerte de necesidad de lógica femenina para vencer el mal.

4.3.2 Héroes y heroínas que se salvan a sí mismos y a sí mismas salvando a otros y otras.

Salvar a otros y otras para salvarse a sí mismo o a sí misma, o salvarse a sí mismo o misma como una forma heroica de estar en el mundo. En el caso de Apolo se presenta una fuerza intensa por expresar sus necesidades y fortalezas, habitando un escenario colorido y mágico que dispone para sus requerimientos. En la respuesta a la carta, al príncipe de Bella Durmiente, deja entrever una postura moral basada en el cumplimiento de sus necesidades por proveer de cuidado y bienestar a las personas más cercanas (su familia):

Príncipe si necesitas mi ayuda yo te la daré, con una condición que me vuelvas rey [...] Para ser rico, rico, rico, para tener mucha plata, vivir en un lugar tranquilo y con camas cómodas, con

lindas lámparas que brillen azules, algunas verdes para que sean brillantes y alumbren más. Además guardias que nos protejan y yo cuidar a mi mamá y a mis hermanitos. Yo te ayudare, hago que la princesa se enamore de [...] ti, le digo -si te casas con el príncipe te daré plata- La plata nos hace volver ricos, nos vuelve famosos para comprar los alimentos, las sopas, los frijoles, y las lentejas: dos puntitos. No estoy de acuerdo con la princesa, pero si la princesa me vuelve rey, los separo.

Los dos están enamorados porque yo lo he visto, lo vi en un cuento de hadas. Son tres muchachas, lo vi en películas. El príncipe no puede vivir solo, un príncipe no vive solo, si tiene una hija no, tenía una hija que se llamaba Mery, era chiquita, linda, Tirin, Tintan, Colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

No estoy de acuerdo con la princesa, ni con la hija, ni con nadie, sólo que me vuelvan rey ya. Porque solo no soy capaz. Que me vuelva rey el príncipe yo no le miento porque es buena gente y lo hace rey. (Apolo, 7 años, 2009)

Para Apolo el heroísmo está puesto en la búsqueda de tranquilidad, seguridad y protección para su familia. Es ella a la que tiene que salvar de la pobreza, por ello requiere tener dinero a cualquier costo, aún si esto le implica dejar de lado sus concepciones éticas.

El príncipe le escribe desesperado por una solución, y él le responde anteponiendo los intereses propios (el amor hacia su familia) que su ayuda tiene un precio, podría salvarlo si ello implica salvar a los suyos, pero si no es así también ofrece sus acciones poderosas con el amor a la princesa por el mismo precio, aunque no esté de acuerdo con su proceder, pareciera no

importarle las consecuencias que una u otra decisión pudiesen tener. Es importante anotar que la ética del héroe esta mediada por la concepción de ayuda al otro y la otra, esa es su función, toda vez que para ello requiere detener su juicio moral, no tendría que ser relevante si es lejano o lejano o cercano o cercana a sus afectos, la salvación de un peligro real o emocional es lo que requiere, así como en la vida real los derechos son para todos y todas independientemente de las condiciones de vida o de las acciones sociales.

En Apolo impera el deseo de ser rey, eso lo convierte en un salvador para sí mismo, solo con el poder que le otorga este rol social puede salvar a su familia, aunque para lograrlo tenga que hacer alianza con quien mejores condiciones le ofrezca (príncipe o princesa). Sus poderes parecieran ser persuasivos, desde la palabra lograría convencer a una u a otro, poco usuales para un héroe, pero bastante convincentes para lograr sus intereses.

En la magia de los poderes de héroes y heroínas pareciera surgir una pregunta por la concepción de derechos de niñas y niños, en tanto los derechos son asimilados como sueños a realizar, es decir, la magia de los poderes se pone al servicio de las necesidades básicas. Para gozar de los derechos es necesario hacerse rey, solo desde el estandarte del poder erigido en un personaje masculino puede disfrutarse de los beneficios terrenales.

El objetivo de Apolo para lograr sus actos heroicos lo pone, también, en un lugar de indolencia contra las personas externas, en tanto no escucha las necesidades ni requerimientos del príncipe, solo aparece el interés por su petición y urgencia vital, esto hace que pueda volcarse sobre la princesa si es ella la que ofrece cumplir su petición.

Pero, ¿qué es ser rey más que la posibilidad de dejar de sufrir? ¿Qué marco moral se construye a partir de la configuración de un personaje de poder que busca salvarse a sí mismo a costa de los otros y otras? Para Apolo la posibilidad salvadora esta en cuidar a la mamá y a las hermanitas, él como hombre requiere investirse de fuerza (que no le es otorgada por una divinidad sobrenatural, sino por una imagen terrenal: el rey) para lograrlo, aunque también requiera de otros externos que le protejan a él. Un héroe que salva a otros y otras requiere de otro héroe para que lo salve.

4.3.3 Las heroínas.

{...} Me gustaría ser la mujer maravilla {...} ellas son heroínas. Las heroínas salvan a la gente.

(Atenea, 8 años, 2009)

Atenea se asume como heroína pero con unas características similares a las de ellos. Ella presenta unos esbozos de lucha interna entre potenciar las fuerzas femeninas en sus relatos o continuar en la réplica de los esquemas masculinos de la salvación.

En algunos relatos se hace una reivindicación del lugar femenino en la resolución no violenta de los conflictos, en la postura heroica de salvar a otros y otras sin necesidad de eliminar ni aniquilar a nadie, las soluciones de las mujeres son menos guerreristas y más cuidadoras de la esencia humana, en nombre de la fraternidad, las mujeres aparecen como vías para salvar al mundo, en ellas esta puesta la esperanza de unas lógicas de relacionamiento diferente, es así

como se logran identificar rasgos de ternura; ser heroína o héroe no requiere exclusivamente de una lógica de poder y opresión con fuerza, solo basta la lógica del cuidado que les permiten otros poderes.

Cuando la función heroica está en manos femeninas, es posible convertirse, transformarse, no sólo destruir. A diferencia de los niños, las niñas abren las posibilidades de la cotidianidad: querer proteger, cuidar y acompañar, poniendo el énfasis en la vida, generando acercamientos de sentido. Los relatos de las niñas nombran la fragilidad de los héroes y las heroínas, pueden fallar en su tarea, tal vez no siempre logren lo que se proponen, por eso son más cercanos y humanos.

Las niñas y algunos niños están reconfigurando el rol de héroe y heroína en nuestra cultura, le están dotando de fuerzas distintas que les permitan tramitar su encuentro con el mal, reconociendo que el énfasis del mal no está puesto en personas sino en sus actos, allí ponen la energía, en descubrir en la cotidianidad las situaciones lesivas para la humanidad para dar entrada a otras visiones que les conlleve unos rasgos identitarios incluyentes, plurales, y benévolos.

Mentir por el bien de los demás es bueno, muy valiente, me sorprende mucho, hacer ese sacrificio tan grande por el bien de las personas. (Fragmento de texto, Elphis, 8 años, 2009)

Para algunos de los héroes y heroínas de los cuentos es necesario tener un vínculo afectivo con otros y otras para salvarles la vida, se incluye a algunas y algunos en un círculo

próximo que permite moverme, defender y enfrentar todo, además, de configurar con ellos y ellas una forma conexas de protección, que moviliza actos hacia otros y otras, que impulsa a salvarles del daño, que orienta la concepción de justicia, es decir, la construcción moral de ‘darle a cada quien lo que se merece’.

4.4 Controles morales.

El control es una acción de opresión sobre unos y otras que les subordina a unos esquemas establecidos culturalmente y que espera unas formas de ser y de hacer. El control ha sido pensado desde diferentes esferas del saber: la política, la sociología, el derecho, la psicología, pero a más de las concepciones que podamos lograr de él, los niños y niñas construyen un significado que está mediatizado por sus propias experiencias y lecturas del mundo, por ello, para ellos y ellas el control tiene que ver, también, con una forma de relacionamiento que establecen entre géneros, como veremos a lo largo de este apartado.

Las cárceles, los suplicios, la Ley, la iglesia, la escuela, la familia, el trabajo, se han convertido, durante la historia, en grandes entes de control para preservar el ‘buen’ ser y el ‘buen’ hacer social de las personas. Pero ¿qué busca el control social? pretende homogenizar el pensamiento y la existencia humana, genera seres únicos, normalizados, convertidos en una sola masa; el control elimina el pluralismo, toda vez que impone unas maneras de estar en el mundo, de leerlo, de actuarlo. De este modo, surgen otros significantes en el discurso de niñas y niños, para ellos y ellas ya no son las instituciones tradicionalmente definidas, se configuran otros objetos para la misma función: el fuego, la muerte, los duendes, las mentiras. Pero finalmente,

sean unas u otras las penas pagadas por revelarse al control están orientadas hacia “corregir, reformar y curar” (Foucault, 1976, p 9).

Más allá de las pretensiones sociales del ejercicio de poder que se reflejan en el control, aparece el control moral, que entendemos como la serie de creencias, preceptos y dictados culturales que regulan las acciones propias de las personas. El control moral está sujeto no solo a mandatos externos, sino que se ve forzado por las visiones internas que se construyen del mundo, las maneras particulares de concebir al prójimo y a la prójima y al ajeno o ajena, las formas de construir las relaciones con otros y otras, la significación propia de la justicia y de la libertad, en suma, la forma de vivir la vida.

4.4.1 Controles internos y externos.

En la explicación a uno de sus relatos, Elphis refiere

[...] Haría muy mal en matar a una persona, entonces mejor sería que como en el reino había calabozos, muchos calabozos para los humanos, entonces ahí la meteríamos {a la bruja}.

-Digamos que en el cuento hay una hada-, entonces la hada la vuelve buena a ella, o si no hay hadas, a ella la sostienen {...} y van viendo que van a hacer con ella si no hay cárceles ni calabozos y entonces en la historia mientras piensan que van a hacer con ella, ella va reflexionando y así se vuelve buena. (Elphis, 8 años, 2009)

Contemplamos la posibilidad de nombrar dos tipos de control moral que aparecieron en niñas y niño, aquel que denominaremos interno y que se corresponden con la forma en la que ellas y ellos logran ponerle límite a sus impulsos e intereses, para este caso la *reflexión* como un acto consciente e individual en el que, sobre todo las niñas, logran hacer discernimiento de sus actos y de las consecuencias de los mismos, asumiendo cambios positivos en la relación con otros y otras. Las formas de control interno permiten a las niñas y niños conversar con los límites venidos de afuera, construyendo unas visiones propias y particulares de control. Esta posibilidad fue más recurrente en niñas estudiantes de estratos medios, lo que se hace consecuente con algunos hallazgos como la autonomía y la configuración que hacen de nuevos roles femeninos.

Pero también encontramos algunos controles morales externos que se diferenciaron de acuerdo a los estratos, es decir, en niñas y niños estudiantes de estrato uno y dos fueron relevantes controles morales que propiciaban valorar lo bueno y lo malo, como el diablo, los fantasmas, duendes, la muerte, lo que se conduce con los contextos de violencia donde viven, que conlleva explicaciones míticas para las desapariciones forzadas, el desplazamiento, las muertes violentas, la errancia, entre otras. Por ello fue común la aparición de personajes en sus relatos que ejercían el control y propiciaban el cumplimiento de *deber ser*.

Para niñas y niños estudiantes de estratos medio y alto aparece la muerte como consecuencia por no obrar como espera el orden social (mentir, no salvar, abandonar), pero también la cárcel como lugar del suplicio Foucaultiano, donde se limpian las faltas y se castiga la subversión. En la cárcel es evidente el sufrimiento, es necesario el dolor, el fuego que logra la limpieza espiritual, pero que también desaparece a quien causa una falta grave.

4.4.2 Predecesoras y predecesores.

Entre estos controles externos e internos ¿qué pasa con mamá y papá que han sido tradicionalmente figuras que ejercen el control moral? ¿Será acaso que estas figuras se desfiguraron? en los relatos, madres y padres se vuelven invisibles, desaparecen del rol de autoridad, su ausencia se puede asociar a un rasgo de autonomía, pero también a la caída del ideal de familia que genera mayor indiferencia hacia personajes como ellos y ellas, pareciera existir el desfundamiento de la institución familiar (Correa & Lewkowicz, 2008).

La madre cuidadora, protectora y todo amorosa ha caído, su imagen indispensable para pensar el ser en el mundo se ha perdido, surge una nueva madre despojada de las características de deidad. Esa que en los cuentos clásicos era nombrada como bruja, madrastra, hechicera porque no era admisible para la conciencia pensar en la maldad materna, ha retornado a su reino y ahora se hace visible en todo su rol, la madre puede ser abandonante, descuidada, resentida con sus hijos e hijas, es decir, vuelve a ser humana, por ello, no aparece como reguladora, ni como estandarte del control moral, ni social, sino como una próxima común y corriente:

Querida Griselda:

No le haga caso a tu mamá y la odies para siempre (a tu mamá). Al escondido de la mamá préstale el vestido a Floricienta. Si la mamá la pillá que le grite o le hale el pelo.

Le debe prestar el vestido porque ellas dos son buenas y la mamá y la otra malas. Se volvió buena porque le da mucho pesar.

Si le dice la verdad se pone muy brava y la pone a limpiar el piso.

Chao, que haga lo que nosotras le escribimos. (Medea, 6 años, 2009)

Los controles están, además, mediados por los cambios de épocas y los contextos en que existimos, porque al modo de Arendt (2005), la pregunta por lo humano no está centrada en su esencia, sino en su existencia, es decir, su estar en el mundo.

4.4.2.1 Entre el cuerpo supliciado y la ley infringida.

Foucault (1976) plantea que el cuerpo ha sido el centro del control durante la historia de los tiempos, especialmente a través del suplicio, pero, para la contemporaneidad se ha transformado en objeto de castigo y de represión penal y se convierte en objeto de control desde la moda, la alimentación, la publicidad y la imagen, no obstante “tenemos un hecho: en unas cuantas décadas, ha desaparecido el cuerpo supliciado, descuartizado, amputado, marcado simbólicamente en el rostro o en el hombro, expuesto vivo o muerto, ofrecido en espectáculo. Ha desaparecido el cuerpo como blanco mayor de la represión penal” (p 8).

El cuerpo sigue siendo un objeto de sufrimiento y dolor, por ello en los relatos de niñas y niños surgen algunas formas de control que controvierten estos postulados. Para Foucault (1976), la represión sobre el cuerpo se convirtió en vigilancia sobre los actos, toda la vida de las personas es observada, mirada, controlada. Pero, para ellos y ellas, todo pareciera indicar que las transformaciones en la forma de concebir el mundo no tuviesen otras mediaciones y continúan replicando la historia; para las niñas y los niños los suplicios del cuerpo siguen siendo una forma

de control moral, que regula sus acciones, sus percepciones del mundo y sus relaciones con otros y otras. Es entonces cuando aparece la muerte, la cárcel, los actos de brujería, el poder del diablo como maneras de ejercer sobre personas externas, ajenas y próximas, una suerte de influencia para regular sus acciones “*Que la bruja se coma la manzana y que se muera por mala*”.

(Erzulie, 5 años, 2009)

Para los niños y las niñas el castigo a través del uso del cuerpo es manifiesto, surge como vía para imponer sus percepciones del veto cultural, es decir las formas para dar castigo a los errores o acontecimientos que dañan o ponen en riesgo la existencia humana, o mejor aún, como formas de controlar que se haga la voluntad de algunos y algunas, aunque ésta vaya en contravía del bien común.

En las narraciones no aparece la represión penal como efecto externo de la Ley y la justicia social, es decir, no es un tercero el que dicta sentencia, la sentencia en las niñas y niños es dictada por ellos y ellas mismas. Como una forma de control social, es relevante en los relatos la reproducción histórica de algunas acciones que se ejecutaron en la edad media, especialmente en los siglos XVI y XVII contra las mujeres; toda mujer que excediera los esquemas sociales tenía que ser eliminada, pero no de cualquier forma, era, muchas veces, torturada, quemada y sus cenizas esparcidas en el viento como un imperativo cultural para que no quedara nada de ella; el fuego, además de consumirla, actuaría como mediación para limpiarla, para liberarla de sus errores. En el siglo XXI no existe la hoguera, por lo menos no es legitimada por la ley como modo de aplicar justicia, pero para niñas y niños aparece como metáfora, una forma de controlar la insurrección, de aplicar justicia o de castigar “[...] la envolvió y la iba a quemar” [...] El

superhéroe coge a la diabla y también la amarra. La diabla se ríe al ver que no pasa nada y dice “ya me están quemando”. (Taller 1, Corporación Educativa Combos).

Para los niños y niñas pareciera operar la consigna de ser castigados y castigadas si infringen la ley, si subvierten los preceptos de ley, por ello, continúan reproduciendo los esquemas de vigilancia para que las normas se cumplan.

Y ¿Qué pasaría con el príncipe? No sé, dice Laquesis, -se lo comerían los tiburones- dice Ares, No, lo embrujaba la bruja, Que se volviera una piraña porque no se quiso casar con Ariel, replica Laquesis, -¡no! que se lo comieran los tiburones porque sería un final dramático, tara rara ra-, argumenta Ares. El cuento es real pero no tiene un final feliz, aclara Laquesis, -claro pero algo que sí sería muy bestialico, es que se lo coman los tiburones, porque no se casa con la princesa Ariel, y después se casa con otra. (Láquesis, 8 años, y Ares, 8 años, 2009)

Cualquier forma de castigo es validada, cualquier manera para ejercer el control moral sobre los y las que no cumplen con los esquemas sociales; la muerte no sucede de cualquier manera, no es la muerte el castigo, es el dolor y el sufrimiento que se debe sentir para pagar.

Estas posturas se confrontan con los postulados de Foucault (1976):

Puesto que ya no es el cuerpo, es el alma. A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones. [...] Que el castigo, si se me permite hablar así, caiga sobre el alma más que sobre el cuerpo. (p 8)

Finalmente los controles acuden a los relatos como alternativas en los niños y niñas para dar cuenta de un orden que opera de acuerdo a sus contextos, vivencias y formas particulares de construir una visión de mundo. Por ello, cuando referimos una relación entre las orientaciones identitarias y la construcción de moralidad, pasamos por definir las particularidades en la concepción de lo bueno, lo malo, lo correcto y lo incorrecto que son dictadas por los controles externos e internos.

5. Discusiones

Este capítulo se propone recoger discusiones centrales en torno a las orientaciones identitarias que identificamos en los relatos de niños y niñas; mostrar las diferencias de esas orientaciones en relación con la clase y el género y por último plantear algunas perspectivas que no son conclusivas sino que más bien invitan a seguir trasegando por el complejo camino de las investigaciones sobre subjetividad en niños y niñas.

5.1 Orientaciones identitarias.

Las orientaciones identitarias son formas de ser, aparecer y de ocupar el mundo que denotan un marco de orientación moral, al bien, al mal. Las identidades se construyen gracias al tiempo y se organizan a través de nuestros relatos. En los niños y niñas participantes en la investigación aparecieron diversas orientaciones de la identidad, algunas sorprenden por lo que implican de autorreflexión mientras que otras parecen estar más influidas por el deber de la moral tradicional. Lo que vemos en los relatos de niños/as son las diversas orientaciones que

adquiere la identidad, por eso lo nombramos como identidades orientadas hacia, porque lo que nos interesa es descubrir esas diferentes tendencias identitarias.

5.1.1. Identidades Orientadas hacia lo ético-estético

Juzgamos porque vemos, porque *somos mundo* y aparecemos ante los demás. Sin juicio, el mundo carecería del valor humano.” (Bárcena, 2006, p. 227)

Los relatos de niñas y niños nos llevaron por la reflexión en torno a lo que significa la facultad del juicio desde dos ámbitos vitales: el moral y el estético, relación fundamental para abordar las orientaciones identitarias que emergieron de la investigación en una suerte de preludio al juicio político que se consolidará en una etapa posterior de la vida. Asumiendo, como se ha descrito en el capítulo anterior de hallazgos, que estos juicios se evidencian en el contexto de la clase social y el género, de maneras distintas. Por ello, realizaremos algunos acercamientos comprensivos en el plano de articulación entre el juicio estético y el juicio moral, acompañándonos de algunas consideraciones de Arendt (1996; 2001; 2005).

Comprendemos el juicio como la capacidad de “discernir, distinguir, o separar. Cuando discernimos con respecto a un ‘medio’, lo que hacemos es someternos al punto situado entre los dos extremos de un continuo...” (Bárcena, 2006, p. 227), para el caso de niños y niñas los extremos estaban puestos en la belleza-bien y la fealdad-mal. Por ello, el juicio en sus relatos aparece como una posibilidad, que se aleja del orden del entendimiento cognitivo, y se ubica en el plano existencial de precisar qué es bien y qué es mal en sus actuaciones vitales. Es importante para efectos de estas reflexiones finales reconocer que la facultad del juicio no se aprende ni se

enseña, se construye en interacción permanente con las situaciones a las que se ven enfrentados unos y otras en sus relaciones con el mundo, “el poder de juzgar, de discernir, no deriva de una conciencia señorial que solo entiende lo que puede prever, lo que se sitúa antes de una experiencia, sino de una sensibilidad que puede diferenciar y distinguir un sentido allí donde el entendimiento no alcanza” (Bárcena, 2006, p. 227).

Esta sensibilidad de la que nos habla Bárcena (2006), se configura en el contexto de vida de los niños y niñas y se alimenta de sus experiencias con el mundo, por lo que, las condiciones socioeconómicas y familiares preparan el terreno para la configuración moral y estética, especificando que las niñas tienen unas vivencias diferentes a las de los niños y establecen esquemas diferentes del bien y el mal, de lo bello y lo feo. Diferencias que concretaremos más adelante.

Una relación estrecha entre la concepción del bien y lo bello, y del mal y lo feo surge en ellos y ellas como una hibridación de sentido social y político que les permite actuar con otros y otras de acuerdo a la concepción estética del mundo.

Algunas consideraciones en el juicio estético de niñas y niños bien podrían acercarse a los planteamientos entre lo bello y lo sublime, para Kant (citado por Ierardo, 2010):

Lo bello es aprehensión de un objeto limitado, medido [el cuerpo, los productos consumibles], lo sublime, en cambio, es el reino de lo desmesurado, lo inacabable, lo ilimitado [la naturaleza

inaprensible, la inconmensurabilidad de los animales, de las plantas, de cuidado que se profese a ella]. (p. 4)

Por esto, se hace comprensible la necesidad de nombrar lo sublime en sus relatos, de elevar la importancia de aquello que sólo puede sentirse, de lo innombrable, en una forma de encontrar sentido a eso, que desde el juicio moral, no posee rostro tangible ni delimitado de bien y mal.

Puede ser que cuando un niño o niña logra nombrar lo bello, identificar las expresiones de aquellos objetos que les son queridos, deseados, porque los consideran buenos, resurge el placer de tenerles, es decir, el juicio estético genera libertad, libertad de poseer el bien, “solo desde la libertad estética se logra la libertad política, una moral centrada en la reflexión del bien que acarrea nuevas formas de relacionarnos con los y las otras” (Ierardo, 2010, p.6). Pero, ¿qué tiene que ver la concepción de belleza y fealdad con las orientaciones hacia el bien y el mal?

Los juicios morales de niñas y niños se orientan a nuevas concepciones, a nuevos principios vitales que están centrados en la preservación del mundo porque es bello, porque es bueno, es decir, en la contemplación de lo sublime, de lo que no puede ponerse en palabras porque su inmensidad no las recoge, en el destronamiento de una visión antropocéntrica que ha conllevado a la destrucción de la misma por una equivocada consideración de poder y control. Los juicios morales de niñas y niños están contruidos desde la consideración horizontal con el mundo, desde una visión de lo bello como bueno. Aunque esta postura nos lleve irremediamente a la pregunta moral en torno a qué se hace con lo feo, en tanto niñas y niños

lo relacionan con lo malo. Pero si la búsqueda de Kant (citado por Ierardo, 2010), estaba mediada por la imparcialidad en la apreciación del objeto, la realidad de niñas y niños nos muestra una tendencia a la subjetividad de la apreciación, lo que deja una posibilidad a que los espejos del dictado estético sean construidos por cada uno y cada una.

Ante esta situación, Arendt (citada por Bárcena, 2006) retoma el lugar del espectador juicioso, es decir, aquél o aquella que logra distanciarse de la situación que se enjuicia “para adoptar una perspectiva más general. Supone una retirada, pues solo el espectador [espectadora juiciosa] ocupa una posición que le permite contemplar todo el juego" (p. 250). Pero en el caso de niñas y niños, no se asume un lugar de espectador o espectadora, sino de actor o actriz, es decir, de aquél o aquella que se implica de tal manera en la situación que emite un juicio parcial mediado por sus intereses y sentimientos morales, aún cuando esto tenga implicaciones en la relación con otros y otras.

La estética (belleza) en los relatos de niños y niñas aparece como una construcción moral en la creación de sí y del mundo, pues hacer el bien es crear mundo, construir mundo simbólico donde la bondad crea lo bello.

5.1.2 Identidades Orientadas hacia el amor.

Aparece en algunos niños un principio del amor alejado del campo erótico afectivo, que está más presente en las niñas, por sus consideraciones con el amor de pareja, “nunca estar solas”, “mujeres sólo acompañadas”^{iv}; el amor para ellas surge como un vínculo con otros y otras que permite salvar, entristecerse por la tristeza de otro u otra. Ese amor logra extenderse a toda la

humanidad; en el caso de algunas niñas el amor que ofrece felicidad propia, es suficiente para dar felicidad a todos y todas. Pero el amor que se configura como principio de existencia en algunas niñas y niños, se une inextricablemente con la benevolencia y la caridad, que como sentimientos morales proponen unas relaciones éticas, de consideración profunda por la humanidad, no como metarrelato de existencia y respeto, sino como encuentro del otro y la otra desde el reflejo de sí mismas y si mismos.

Cuando se habla de amor, es inevitable hablar del círculo ético, como sentido mismo del bien. Requerimos concentrarnos en las relaciones que establecen para delimitar su propio espacio. Acercarnos a sus certezas e incertidumbres nos devuelve a las nuestras y nos sumerge en los misterios de sus acciones éticas.

La acción, en la condición humana, es la más fina forma de hilar el tejido de la pluralidad, entendiendo éste como la forma en la que incluimos a todos y todas en nuestro mundo aunque seamos diferentes. La pluralidad conlleva la consideración ética del encuentro, de que quien se me asemeja o quien me es extraño o extraña, el otro u otra me devuelve una imagen de mi mismo o mi misma, que me responsabiliza como un par, como parte del mundo.

La filosofía Arendtiana plantea que la condición de pluralidad se hace carne cuando reconocemos que todos y todas pertenecemos a la misma línea humana, pero no por ello somos iguales, determinados o determinadas, y predecibles, sino, que nos une la multiplicidad de formas que nos permiten vivir el mundo; por ello, cada nacido, cada nacida se convierte en la promesa de una nueva y diferente forma de estar y existir, un nuevo y diferente rostro que se

hace visible. La específica cualidad humana de vivir con y entre otros y otras nos lleva a la consideración del círculo ético, es decir, el margen de mis acciones y consideraciones vitales que permite que incluya a unos y unas sí y a otros y otras no en mis actos o límites morales.

Un círculo es un sólido geométrico, por ello, hablar de un círculo ético implica pensar en la formación sólida y limitada de las características humanas que acepto en otras personas, y las que no, pero también, la forma en la que actuó ante ellas, teniendo claro que la visión de redondez me encierra en un espacio simbólico sin ángulos, es decir, es un espacio simétrico idéntico en toda perspectiva.

Los niños y niñas de la investigación evidenciaron de manera categórica que sus círculos éticos son reducidos, en ellos incluyen a sus familias, y sólo en algunas excepciones admiten el ingreso de otros y otras diferentes; aunque en este caso los y las diferentes fueron representados en animales con características humanas (hablan, sienten, contemplan la concepción de familia, entre otras).

La relación ética que establecemos con el otro y la otra no puede enmarcarse en acción del pensamiento, es decir, no está mediada por el conocimiento objetivo de aquel o aquella que se vincula a mí, es realmente una relación sustentada en las visiones de mundo, en las formas de resolver las diferencias, las experiencias biográficas y la concepción de sí mismo o sí misma. ¿Será entonces que el círculo ético surge como una vía para pertenecer a, estar incluido o incluida o luchar por la construcción de la individualidad? ¿Es así que solo caben los y las cercanas a mí? Y si la historia y las experiencias vitales de pobreza y opulencia generan algunas

bases éticas, ¿Cómo construir otras visiones que expandan el círculo y transformen las acciones con otros y otras?

Arendt (1996) nos plantea un reto al implicar el sentimiento moral de la simpatía en la concepción del círculo ético. Cuando hablamos de simpatía nos referimos a la capacidad humana de ponernos en el lugar de otros y otras, sin usurpar su lugar o sin pretender ser él o ella, pero esta acción de evidente pluralidad permite que:

Cuanto más puntos de vista diversos tenga yo presentes cuando estoy valorando determinado asunto, y cuanto mejor pueda imaginarme como sentiría y pensaría si estuviera en lugar de otros [as], tanto más fuerte será mi capacidad de pensamiento representativo y más validas mis conclusiones y mi opinión. (p. 254)

Por ello, cuantas más imágenes de otros y otras incluya en mis juicios, y cuanta más significación del otro y otra circunscriba en mi círculo ético mayores posibilidades de configurar sentimientos morales como el perdón, la benevolencia, la caridad, pero además, mayor certeza moral de no hacer nada que dañe a otros y otras.

El otro, al modo de Arendt (2005), es igual a mí, en tanto me refleja mi propia condición humana, pero también es diferente porque permite que sea distinto, pero a los dos nos une la capacidad de entendernos por el lenguaje y la acción para orientar nuestras tareas en favor mutuo. Es así, como para algunas niñas y algunos niños trasegar por los frágiles límites entre el amor y la benevolencia, permite pensar en el profundo sentido de bienestar común, es decir, el

bien para todos y todas. En la reflexión de la pluralidad y de la orientación moral hacia el bien, pedir felicidad para el mundo se revierte en felicidad mutua, y denota un rasgo identitario de consideración por lo colectivo, por el otro y otros cercanos, próximos, pero que revierte en una consideración por todas las personas. Aunque esto sea un ideal a propósito de los órdenes del amor en San Agustín (citado por Arendt, 2001) a la hora de amar hay jerarquías ‘mundanas’: primero están los parientes próximos, luego los amigos y amigas y finalmente la gente que no conocemos, y en este propósito algunas niñas fueron explícitas: felicidad para todos y todas, pero primero amor y beneficios para ellas.

El amor configura un tipo de identidad orientada al cuidado del otro y la otra, a la protección que al mismo tiempo requiere cuidarse a sí mismo y a sí misma. El conocimiento de sí, el ocuparse de sí, son condiciones básicas del perfeccionamiento moral, como lo refiere Aristóteles (citado en De Azcárate, 1871), “Créeme Alcibíades, es una empresa insensata querer ir a enseñar a los Atenienses lo que tú no sabes, lo que no has querido saber” (p. 140). El cuidado hacia otros y otras implica saber cómo se hace, haberlo experimentado con la propia vida, porque alguien del círculo ético lo enseñó o porque se ha aprendido a cuidar de sí. Los niños y las niñas pasan del amor por sí mismos, a la filia, y de ahí al amor colectivo, al ágape. En un mundo donde los seres humanos tienen la capacidad de radicalizar el mal, aparece el amor en los niños y niñas como una esperanza, potencia que redime individualidades y colectivos. Un mundo que se *re-crea* en el amor.

5.1.3 Identidades Orientadas hacia el cuidado y la defensa de la vida.

Y los bendijo Dios y les dijo Dios: crezcan, multiplíquense, llenen la tierra y sométanla; dominen a los peces del mar, a las aves del cielo y a todos los vivientes que reptan sobre la tierra. Y dijo Dios: miren, les entrego todas las hierbas que engendran semilla sobre la faz de la tierra; y todos los árboles frutales que producen semillas les servirán de alimento; y a todas las fieras de la tierra, a todas las aves del cielo, a todos los reptiles de la tierra —a todo ser que respira— la hierba verde les servirá de alimento. (Génesis, 1,28-30).

La relación entre el ser humano y la naturaleza ha pasado por varios momentos. Una separación producida desde hace siglos por la religión y la ciencia, donde el ser humano era considerado como superior, hecho a imagen y semejanza de Dios, mientras que la naturaleza era un simple objeto de estudio, instrumento al servicio de la dominación humana. Posteriormente la economía hizo de la naturaleza un producto de mercado, donde no importa la contaminación que se produzca siempre y cuando ello sea lucrativo. Varios acontecimientos llegan a fisurar tales paradigmas, por un lado la física cuántica que rompe la lógica binaria de las ciencias exactas, el reconocimiento de las enfermedades producidas por el desastre natural y una postura ética sobre el mundo que estamos forjando para el futuro. Sin embargo podría decirse que aún persiste con mayor fuerza la desnaturalización de lo humano, donde las posturas políticas sobre el planeta están atravesadas por decisiones económicas, antes que por decisiones morales o sistémicas.

El siglo XXI ha perpetuado una negación de lo humano, y en su lugar ha colocado el mercado, el pensamiento (capitalismo cognitivo) y la información. Los niños y niñas vuelven a

“beber de la fuente”, por un motivo tal vez desconocido, o porque haciendo uso del mercado, el pensamiento y la información se acercan a las catástrofes producidas por el exceso y hay una resurrección del interés por la relación con el cosmos. Uno de los hallazgos importantes en la investigación, fue la presencia constante de la naturaleza animal y vegetal. Niños y niñas se referían a la importancia de animales, árboles, flores, cuidar el planeta, la tierra, no tirar basuras, como una nueva propuesta para compartir el mundo. Dentro de esta invitación los animales por ejemplo cumplen una función incluso de compañía y afecto, representan al otro y la otra, pero también lo otro, eso que esta fuera de nosotros y nosotras, pero que de alguna manera nos refleja.

En los relatos de niños y niñas lo humano pierde su capacidad de ser naturaleza, y se ubica por fuera de ella, como destructor. Otra vez excluidos y excluidas del paraíso, fuera de él, desnaturalizada la condición humana, como si la vida del planeta dependiera de la muerte de lo humano. Los niños y niñas tratan de integrar ambas dimensiones desde una nueva orientación moral hacia el cuidado y amor por otros seres vivos que también nos permiten la vida. Una ética centrada en el hiperbien del cuidado de la vida.

Aparece aquí una idea de bien casi primigenia, del respeto y cuidado de la naturaleza, es como si niños y niñas estuvieran “regresando a la casa” que nosotros y nosotras hemos ido abandonando o depredando, tal vez ellos y ellas han comprendido la metamorfosis vivida gracias a la cual nos hallamos cada vez mas lejos de lo natural, una desnaturalización paulatina de lo humano y una vez afuera nos enfrentamos con ese espejo que hay que restaurar, empezando por nosotros/as, un cambio de actitud, una emancipación de los árboles, la tierra y el mar; una libertad que nos pone frente a nuestra propia responsabilidad de cuidar, de cuidarnos. De algún

modo es también el retorno a la energía femenina del cuidado de la vida, ya no como una tarea exclusiva de las mujeres sino de los seres humanos.

El amor por la naturaleza podría ser un intento de redención de lo humano ya que la preocupación por el planeta supone recuperar el significado de la palabra humanidad que según Marina & López Penas (1999), significa caridad, compasión. Esta concepción nos hace presente una perspectiva ética, desde la solidaridad (acción colectiva) hacia el cuidado del planeta y nos muestra que entre el ser humano y la naturaleza lo que está en cuestión es la existencia, la vida misma que es punto de unión entre ambos. Esta investigación nos mostró los puentes que niños y niñas establecen entre ser humano y naturaleza: La estética como necesidad de conservar bello el planeta, porque lo bello es la vida y la vida es la naturaleza; la necesidad afectiva de contar con una compañía incondicional y al mismo tiempo de cuidar a Otro, es decir a un sí mismo que es la naturaleza; y la solidaridad como compasión con otro que aunque no es igual a mí, porque no posee la misma naturaleza (humana), debe serlo en respeto. Agrupando estas uniones, lo que niños y niñas nos traen es una orientación a elegir una vida dotada de mayor integralidad y tal vez la emergencia de nuevas identidades, de ciudadanías ecológicas.

El lobo habitará con el cordero, el puma se acostará junto al cabrito, el ternero comerá al lado del león y un niño chiquito los cuidará. La vaca y el oso pastarán en compañía y sus crías reposarán juntas, pues el león también comerá pasto, igual que el buey. El niño de pecho pisará el hoyo de la víbora, y sobre la cueva de la culebra el pequeñuelo colocará su mano. No cometerán el mal, ni dañarán a su prójimo en todo mi Monte Santo.... (Isaías 11,6-9)

Pensar en identidades vitalistas es reflexionar no sólo acerca de lo que pueden otorgar éstas al cuidado de la naturaleza sino también a lo que la naturaleza ofrece y puede ser recibido por los seres humanos como dispositivos de subjetivación, o como lo llama Foucault tecnologías del yo desde el acercamiento a expresiones estéticas como el arte, la escritura y la relación sublime con la naturaleza que permiten tomar conciencia de sí.

5.1.4 Identidades Orientadas hacia lo justo.

Para Marina & López Penas (1999):

Probablemente el concepto de justicia aparece en todas las culturas, también en las lejanas. Para los coreanos justicia es sinónimo de virtud. Los papúas Kapaukú la llaman uta-uta (medio-medio) lo que simboliza la idea de equilibrio. Los Lozi de Zambia, tukelo, y sus jueces no están dispuestos a considerar que un tribunal es solo de derecho y no de justicia o moral. Muchos términos sugieren que la esencia de la justicia es o debería ser la igualdad de todos los miembros. Para los nkomi (Gabón) la idea de justicia se aproxima al símbolo de la balanza: lo justo es lo que está derecho, lo injusto es lo inclinado. Para los Wolof (Senegal) la justicia se representa como un sendero derecho y bien trazado. También lo justo está asociado a la verdad, a lo verdadero. En Camerúm lo que es justo es necesariamente verdadero. Lo falso genera malos juicios, que a su vez hacen hacer el mal. (p. 200)

La justicia razonable está basada en la argumentación racional, mientras que la justicia ética, está basada en la compasión. La compasión implica, al decir de Nussbaum (2005):

... el reconocimiento de que otra persona, de algún modo similar a uno, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar, o solo en parte...La compasión requiere una cosa más: el sentido de la propia vulnerabilidad ante la desgracia. Para responder con compasión, debo estar dispuesto a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo.... (p. 124)

En la investigación fue clara la necesidad de los niños y niñas de pensar qué eso que estaba sucediendo le podía pasar a todos los personajes del cuento, y esa sensación de vulnerabilidad precedía el acto de justicia o la búsqueda de ella. Los niños y niñas hacen un juicio emocional de lo que ocurre y desde allí toman una postura ética, que tiene como expresión un acto de benevolencia.

Dejan ver en sus relatos sobre la justicia nociones de culpa y responsabilidad. Es posible que niños y niñas estén más cerca, que los adultos y las adultas, del temor a que aquél acto injusto en realidad puede sucederles, que por eso su noción de justicia está cimentada en la compasión, es decir, en una justicia que basa su sentido en el emocionar, en el reconocimiento del dolor ajeno como posibilidad del propio.

En esta concepción de justicia hay un sentido no de lo bueno, como aquello que debe hacerse, sino del bien, como aquello que dignificaría la condición humana, si no es bueno para mí, tampoco es bueno para el otro y la otra. Este es un sentido del bien que no precisa de un sistema de reglas justas que la respalden, es un bien que se define por ponerse en la penosa

situación del otro y la otra, que va mas allá de normas estandarizadas, niños y niñas dan un paso adelante, para configurar eso que por experiencia propia o por creencia cultural no debe sufrirlo nadie, es decir el sentido de la injusticia. Cuando me igualo con el otro o la otra, cuando puedo ser similar a él o ella y estamos propensos y propensas a la misma incertidumbre del destino se crea un lazo de comunidad. Al decir de Nussbaum (2008):

Las observaciones de Rousseau y de Aristóteles parecen consistir en que el dolor de otro será un objeto de mi propio interés, una parte de mi noción de lo que constituye mi propio bienestar, solo si reconozco algún tipo de comunidad entre yo mismo y ese otro, comprendiendo así lo que significaría para mí toparme con ese sufrimiento. (p. 357)

Podríamos decir que este sentimiento tiene una relación directa con la solidaridad, la compasión genera benevolencia y esta solidaridad. Así pues, diríamos que la solidaridad es, en sentido estricto, una relación de justicia. Hay que sentir como propio el dolor, tener miedo de que pueda ocurrirnos para indignarnos por la injusticia y sentir compasión.

La compasión como base de la justicia, es un sentimiento razonado, es decir, es una emoción pasada por procesos cognitivos, valoraciones, juicios, experiencia, predicciones, entre otros. Sin embargo su razón no está instrumentalizada, no está al servicio de unos instrumentos legales o de unas normas, es una razón, que por lo menos en esta investigación no aparece colonizada por el instrumento y en ese sentido aparece un sujeto aún muy corpóreo.

Al decir de Mélich (2010):

Porque somos corpóreos estamos atravesados por el otro, no solo con él/ella, sino frente, junto, a su lado, y tenemos que responder, debemos dar respuesta corpóreamente –afectiva, racional y pasionalmente-, a las interpelaciones extrañas, imprevisibles, improgramables e implanificables, que su presencia nos depara” (2010, p. 38)

Tal vez esto explica en parte por qué aparece en los niños y niñas una ética mucho más atravesada por el cuerpo, un cuerpo que aún es lazo dependiente, un cuerpo que teme al dolor propio y por ende al dolor del otro y la otra, cuerpo de niño y de niña que se convierte en un modo de habitar el mundo, desde las sensaciones, los asombros, siempre en relación directa con la vida, con lo natural. Relación que los adultos y las adultas vamos perdiendo o cambiando por contactos más instrumentales.

¿Qué significa hacer justicia desde la corporeidad? Significa situar las razones y valoraciones en un contexto, el cuerpo es tiempo y espacio, pero al mismo tiempo renunciar a los juicios esencialistas, y por tanto a las normas homogenizantes sobre las acciones morales. Es por eso que en los relatos de los niños y niñas aparece la maldad y la bondad como momentos existenciales que tienen cabida en la misma persona. Es como si ellos y ellas nos devolvieran a la pregunta no por la moral, ni por los imperativos categóricos, sino por la resolución vital y cotidiana de la ética. Una justicia compasiva desde la corporeidad o un cuerpo compasivo que hace justicia.

5.1.5 Identidades Orientadas hacia el discernimiento.

Los principios vitales que rigen nuevas concepciones de moral en niñas y niños están centrados no solo en la percepción estética de la vida, sino también, en la expansión de la propia meditación en tanto permite construir discernimientos no gobernados por preceptos externo, homogenizantes, al modo de Kant (1999), en una suerte de ruptura a los juicios determinados, es decir, a aquellos que se rigen por leyes generales externas, sino en una forma reflexiva de construir sus propias consideraciones.

La configuración de principios vitales diferentes, transformadores, nuevos, está estrechamente ligado a la tendencia de niñas y niños por construir otros sentidos para su mundo, no en emitir verdades para su existencia. Es así como estar con otros y otras puede ser una manera de *encontrar-me*, de *descubrir-me*, en tanto mi existir está sujeto a su existir. Por ello, los juicios se soportan en la relación que establezco con aquel o aquella que me permite ser, y no solo como mandatos existenciales que tendrían que seguirse, de esta manera, la acción humana de emitir juicios se convierte en una forma de conservar la visión de pluralidad que nos permite vivir juntos y juntas en el mundo sin el triste final de la destrucción colectiva. Estos elementos diferentes controvierten las teorías cognitivistas que arguyen que las facultades morales se construyen de manera evolutiva y lineal, es decir, los niños y niñas deben lograr un estadio para alcanzar otro en el tema moral. Esta perspectiva salva la posibilidad que tienen ellos y ellas de emitir juicios, y no solo en situaciones triviales propias de la edad, sino en acontecimientos existenciales como la solidaridad, la compasión, la salvación, la justicia y el amor. Los niños y niñas en la investigación nos muestran la necesidad de vivir la moral en continua tensión, tensión

que mantiene la pregunta por la responsabilidad propia en los actos y por la configuración y expansión del horizonte moral. Sentirse en la cuerda floja es admitirse como una identidad inacabada que requiere siempre del discernimiento moral y de la pregunta por ¿Quién soy cuando actúo de esta o aquella forma?

Estas identidades también se configuran desde la ruptura con los y las predecesoras. “¿Adónde se fueron los héroes de mi juventud, dónde estarán? Me he sentado a esperar en la puerta por verlos pasar, sin echarme a llorar...” (Canción, Rosa León). Los niños y niñas dejan ver en sus relatos la relación que actualmente establecen con sus padres y madres. Es evidente que ahora importan otros referentes. La madre es la lengua, quien transmite en abrazos, caricias, posturas; la ética. Al perder a la madre como referente moral, lo que se pierde es una postura ante la vida, una manera de hacer y ser ante el otro y la otra. Es posible que esa pérdida de referente esté dada por dos razones: porque el referente dejó de actuar como tal, ya no cumple ese papel, es decir, la madre ha asumido otra forma de relación con los hijos e hijas que no representa necesariamente un vínculo positivo. La otra razón para que se halle desdibujado el referente parece ser que su función se encuentra más fácilmente en otros modelos que no dicen, que muestran. Es que hay en el cambio de paradigma también una crisis lingüística, u otra forma de enseñar. Los medios de comunicación, la tecnología, los pares, tienen más imágenes y acciones que palabras.

En los relatos aparece el darle poder a otras simbologías que actualmente causan por la vía del miedo, un control moral represivo como: la fuerza destructiva del mal, representada en el

diablo, en el fantasma, en el duende, en la muerte; o la fuerza coercitiva de la cárcel. El padre está ausente en la mayoría de los relatos de niños y niñas, aparece poco y cuando lo hace no tiene fuerza para controlar los sucesos. Esto nos pone frente a una paradoja cultural que sobrevalora lo masculino y lo patriarcal pero al mismo tiempo se caracteriza por la ausencia casi total del padre.

5.1.6 Identidades Orientadas hacia el perdón.

“Te perdono porque eres más que tus actos” (Anónimo).

En los relatos algunos niños y niñas nos muestran una identidad esperanzadora, que cree en la promesa de la transformación humana. Identidades que se separan del perdón cristiano, y configuran un perdón político donde son básicos, elementos como la memoria que permite el recuerdo de la ofensa y por lo tanto el cumplimiento de la promesa de su no repetición, la necesidad de cesar o revertir la acción y de restaurar las relaciones. Es una promesa de bien, de alejar el mal, de no volver a lastimar, pero también de recordarle al otro y a la otra cuando se le olvide la historia. Mantener viva la memoria, perdón sí, olvido no.

Los personajes de los cuentos que relataron los niños y niñas, perdonan porque creen en la bondad, en la posibilidad de cambio y admiten la condición humana de equivocarse siempre que se demuestre verdadero arrepentimiento. Este arrepentimiento no está denotado como culpa que busca la expiación, sino como responsabilidad con otro u otra que tiene que ser reparado.

Para los niños y las niñas la reparación está en recordar siempre el suceso y en que no vuelva a repetirse. En la mayoría de los casos no culpan a quien comete la falta, tratan de entender por qué lo hizo y de buscar otros posibles caminos para que no vuelva a caer en el error. Perdonan no porque sea un deber sino porque el perdón es un acto político como condición necesaria para el aprendizaje del entre-nos.

En estas identidades expuestas por algunos niños y niñas, el perdón es ante todo una promesa, cuando se empeña la palabra se crea una relación lingüística y moral, la promesa en un acto discursivo “que hace al decir”, damos crédito a la buena fe del otro y la otra y se configura un pacto de *ob-ligación* sobre algo que es bueno para ambas partes y cualquiera de ellas puede exigir su cumplimiento. Las promesas a las que se refieren los niños y niñas han de ser cumplidas no por rigidez, por soberbia, o por deber, sino porque hay otro y una otra que espera su cumplimiento, por la implicación con el rostro del otro y la otra.

5.1.7 Identidades Orientadas hacia el altruismo.

En las identidades altruistas, hay una idea de mundo como colectividad necesitada y una sobrevaloración de la propia fuerza. El altruismo es una preocupación desinteresada por los y las demás, aún pasando por encima de sí mismo y sí misma. Sin embargo, en los relatos de la investigación esta idea de salvador o salvadora se constituye en una necesidad también de salvar la propia vida. Todo héroe o heroína se construye a fuerza de pulso, de identificar sus sentidos protectores, de quién o de qué salvar o proteger, de construir sus propias magias, sus propios

poderes. Los héroes y heroínas de las niñas y niños de esta investigación no son los fantásticos y las fantásticas con superpoderes que ya conocemos; estos y estas son seres cotidianos, del mundo de la vida, que con o sin capas y antifaces ocultan o develan su identidad. Estos y estas últimas dejan despejado el rostro y la piel para ser vistos y vistas, identificados e identificadas, son los y las que actúan en nombre de un bien que dicen conocer. Esta orientación a hacer el bien aparece como un acto cotidiano, donde no se necesitan atributos sobrenaturales, basta con hacerlo y tener quien reconozca ese acto. Son los demás quienes valoran un acto heroico. Los niños y niñas nos acercan una vez más a la bondad, al amor como hechos connaturales, para ellos y ellas pareciera más fácil hacer el bien que el mal.

5.2 Tendencias en perspectiva de clase y de género.

5.2.1 *¿La imaginación un asunto de clases?*

¿Qué pasa con el juicio moral, cuando los niños y niñas están restringidos y restringidas en su capacidad de imaginación?, la imaginación según Arendt, (citada por Bárcena, 2006), le da la posibilidad a quien emite un juicio de tomar distancia de la situación para no implicarse, y así, discernir entre las posibilidades contemplando las consecuencias sobre sí mismo y sí misma y sobre los otros y otras^v. En niños y niñas prevalece una forma de juzgar relacionada con la reflexión, es decir, con el detenimiento y el discernimiento en una situación singular aunque esta no cumpla con las reglas o principios generales establecidos, “en el juicio, la imaginación ayuda

al sujeto a que se represente algo que está ausente. Allí donde los sentidos externos no sirven de ayuda para captar el objeto, por la imaginación activamos un sentido interno para representárnoslo” (Bárcena, 2006, p. 246). La imaginación le permite separarse de sí y ponerse en un lugar representativo de otros y otras desde una perspectiva y lugar ético definido, solo de esta manera pueden construirse juicios morales.

Pero cuando la realidad de la niñez, en los estratos socioeconómicos alto y bajo da señales de una imaginación constreñida ya sea por la concepción errada de imaginación=inferioridad, ya por el imperante categórico de la sobrevivencia que desprovee de imágenes la vida, o por la condición de volverles adultas y adultos rápidamente para que produzcan en el sistema capitalista, el panorama es desolador y el juicio se inclina a las sentencias para preservar el mundo propio.

Ya nos planteaba Arendt (Citada en Bárcena, 2006) que con la imaginación, el ‘espectador desapegado’, es decir, aquel que logra ponerse por fuera de la situación para reflexionarla y discernirla, logra la condición de imparcialidad, que se obtiene “considerando los puntos de vista de los demás; no es el resultado de una posición superior que finalizaría la disputa situándose por completo por encima de ella” (p. 241). Pero un sistema capitalista-patriarcal que rompe los hilos frágiles del reconocimiento de otros y otras en una existencia en igualdad de condiciones y oportunidades, rompe en sí mismo, la capacidad de vernos y de considerar sentimientos morales como la simpatía para emitir juicios morales.

En la investigación se identificó, restricción para imaginar, apatía por el mundo fantástico, en el estrato socioeconómico alto. En el estrato socioeconómico bajo la fantasía está tal vez mas mediada por la realidad, toda vez que los niños y niñas acuden a los mitos (duendes, brujas) para explicar el contexto de violencia en el que viven, así aparece en algunos de sus relatos, no contemplados como cuentos, sino en las conversaciones con el equipo investigador, alusiones a desapariciones de familiares producto de seres como madremontes, lloronas, brujas y duendes, evitando responsabilizar a los actores armados. En la clase media, los niños y niñas mostraron libertad para ensoñar e ingresar en el juego de la fantasía.

Estas evidencias están soportadas en el trabajo de campo con los niños y niñas, en sus cuentos y relatos, en los contenidos del juego libre, en la habilidad que mostraron para la construcción de sus textos, pero sobre todo en los sentidos que estos tenían, toda vez, que fueron los contenidos los que orientaron la construcción de los hallazgos y mostraron las categorías emergentes presentadas en este trabajo, que sobrepasaron la intención inicial de identificar personajes, inferir las orientaciones identitarias desde la clase y el género.

5.2.2 ¿El cuidado de la vida un asunto de las mujeres o una práctica elitista?

Al decir del ecofeminismo con Puleo (2010):

También la compasión y el amor por los animales no humanos han sido afectados por el estatus de género. Una cultura que ha mitificado al guerrero y al cazador, suele ver las actitudes de empatía con las criaturas sufrientes como sensiblería e infantilismo propio de mujeres. La Mujer

ha sido naturalizada y la naturaleza ha sido feminizada. Debemos superar ambos procesos de dominación...Contribuir a un cambio sociocultural hacia la igualdad que permita que las prácticas del cuidado, que históricamente fueron sólo femeninas, se universalicen, es decir, que sean también propias de los hombres, y se extiendan al mundo natural no humano. (p. 2)

A este respecto podemos decir que no se presentaron diferencias de género, tanto niños como niñas traen en sus relatos la preocupación por la naturaleza. Esta revelación puede hablarnos que esta idea del bien, es una idea femenina del mundo, que ahora se nos revela tanto en niñas como en niños. Un sentido del bien planetario que se revierte en todo lo que es naturaleza (incluyendo las personas), es una inmersión al origen, una nostalgia por el bien perdido, que niños y niñas nombran cuando traen la fábula porque, como dice Zambrano (2001), la necesidad de fabular “proviene sin duda de este pasado puro, que permanece vacío, que no pude llenarse con recuerdo alguno, punto de partida de la nostalgia” (p. 307) o tal vez como un anhelo por recuperar incluso aquello que nunca hemos disfrutado, pues la pregunta por la naturaleza es también una pregunta por el destino, por el futuro del ser humano en el mundo.

Hay en ellos y ellas una idea de bien que intenta re-establecer el orden, un orden que incluye, que festeja los colores y sabores de la vida. Los niños y las niñas nos recuerdan que no vivimos en la naturaleza sino con ella, que no somos el centro, que hay otras centralidades que es importante rescatar para vivir en armonía. Esta idea colectiva del bien, aparece sobre todo en el nivel socioeconómico alto y medio. Se presenta menos conciencia ecológica en los niños y niñas empobrecidos y empobrecidas, tal vez porque la negación de lo humano, presente en la pobreza, es también una negación de la naturaleza, un desequilibrio.

Para los niños y niñas de estratos medio y alto el mundo está más allá de ese par humano que despierta criterios morales, asumen la naturaleza y el cuidado de la misma, como un objetivo estético al que se inclinan las acciones y decisiones que toman, mostrando una sensibilidad especial en su protección y sobre todo en la consideración de unas relaciones horizontales y no jerárquicas con ella, la imagen de ser todo poderoso y dueño de la tierra cae y surge una visión bella y casi reverencial de la misma.

5.2.3 La belleza un bien objetivable, los objetos un bien para la inclusión.

En niños y niñas de estratos 1 y 2, el discernimiento moral está puesto en la posibilidad de ‘tener’, desde una concepción de las ‘cosas’ materiales como bienes supremos, situación muy vinculada a sus condiciones sociales y económicas que anteponen la sobrevivencia a las consideraciones de bien común. Especialmente para las niñas de estratos bajos la belleza es un bien en sí misma, siempre y cuando sean poseedoras de ella, este valor estético no es puesto en el mundo exterior sino en sí mismas lo que les otorgaría un lugar diferente en el mundo. Para ellas las cosas que las embellecen se ponen a su servicio para concederles un espacio de inclusión, una forma de alcanzar el amor o una manera de ser “felices”^{vi}, mientras que para algunos niños de estos mismos estratos la visión es la misma pero puesta en objetos que refuerzan su rol como proveedores: dinero, comida, casa, protección.

5.2.4 Los predecesores y las predecesoras movidos y movidas de lugar.

En los relatos de niños y niñas de nivel socioeconómico bajo, aparece la ruptura de las normas impuestas por la madre, competencia, rivalidad y algunos y algunas incluso se atreven, desde la fantasía, a contradecirla o a eliminarla. En los cuentos de niños y niñas de estratos medio y alto, no aparece ni la madre ni el padre, los personajes en peligro son salvados por seres mágicos, súper poderosos/as y las normas son impuestas por otros/as con la cárcel o la muerte. Sin embargo, las niñas de estrato medio muestran autocontroles morales como la reflexión, lo que fortalece la identidad, es una autodeterminación que se hace consecuente con algunos hallazgos como la autonomía y la configuración que hacen de nuevos roles femeninos.

5.2.5 La equidad de género una nueva habitud.

Encontramos con sorpresa en algunas niñas otras ideas de futuro construido desde su propio deseo y no desde la imposición cultural. Niñas que sueñan vivir solas, que no quieren casarse, que defienden su derecho a elegir. Aunque la elección por la soledad fue un rasgo exclusivo de las niñas, pues los niños se conciben siempre acompañados. En algunos relatos de ellos encontramos la pregunta por la relación justa con el otro género.

5.2.6 Las niñas tejen el perdón con hilos coloridos de memoria.

En los relatos de niñas aparece una tendencia a resolver con el diálogo las guerras o batallas en las que los niños se empeñaban, compartir la cena o la corona para arreglar las diferencias, recordar las promesas y no volver a repetir la falta, son algunas de las estrategias usadas por ellas para restaurar las relaciones. Para las niñas el perdón es posible si se sustenta en la memoria. En la mayoría de relatos de los niños aparece la eliminación del opuesto o el olvido, como mecanismos para imponer el orden.

6. Conclusiones

Esta investigación se centró en las narrativas de niñas y niños de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Medellín que nos permitieron construir algunos hallazgos desde las preguntas y los objetivos iniciales en torno al relacionamiento, a la identificación con personajes, a las construcciones morales desde las orientaciones identitarias, a las concepciones en torno al bien y el mal, entre otras.

En esta investigación se han hecho presentes ideas plurales en las concepciones de amor, bien, naturaleza; es decir en la relación con la alteridad. Nuevas formas que nos sugieren de

manera esperanzadora maneras para enfrentar los desastres para crear otra realidad. Identidades múltiples que caminan en diferente dirección pero que se orientan al bien como *ésa vida que vale la pena ser vivida*.

Es necesario preocuparse por la literatura, hacer que importe en el desarrollo moral de niños y niñas, ya que la imaginación compasiva permite fantasear con ser el otro o la otra y poder acercarse a su dolor y ayudarlo en la resolución de dilemas. Los cuentos llevan a niños y niñas a mundos posibles e imposibles, mostrando casi siempre diversidad de posturas y posibilidades. Por ello se configura como un dispositivo pedagógico muy importante para la formación ética. Tenemos el reto de crear cuentos infantiles que traigan *la memoria feliz* de la que habla Ricoeur (1996), para ayudar a sanar y a re-crear la realidad.

La clase social y los aprendizajes culturales sobre el género son sin duda una fuente de producción moral, sin embargo existen resquicios, quiebres que muestran actitudes reflexivas que escapan a estos determinantes y que son profundamente esperanzadoras para ir construyendo otros metarrelatos sobre el mundo y las relaciones.

Preguntas que rondan...

¿Qué significa y cómo se trabaja el cuerpo con niños y niñas como un camino hacia la compasión, la búsqueda de justicia, de equidad?

¿Qué puede decirnos ahora, en este contexto, un sentido de la justicia-injusticia basado en la emoción? ¿En la compasión? ¿Qué es lo que hemos perdido cuando no se trata de sentimientos sino de leyes? ¿En qué momento los niños y niñas reemplazan unos por otros?

¿Qué papel está cumpliendo la familia, los predecesores y las predecesoras en la constitución de las orientaciones identitarias desde lo moral?

¿Son los cuentos referidos por los niños/as rememoraciones (retorno a la conciencia de algo que tuvo lugar) o son promesas, anticipaciones, proyectos?

8. Referencias

- Améry, J. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Valencia: Pre-textos.
- Arendt, H. (1996). "Verdad y Política". En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2001). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Encuentro.
- Arendt, H. (2003). Conferencias sobre la filosofía política de Kant. En F. Bárcena, *HANNAH ARENDT: una filosofía de la natalidad* (pág. 288). España: Herder.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. España: Paidós.
- Ávila Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei: revista de filosofía* (53).
- Bachelard, G. (1993). *La poética de la ensoñación*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (2006). *HANNAH ARENDT: una filosofía de la natalidad*. España: Herder.
- Bárcena, F., & Melich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Benhabid, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otros: ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de lo cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bustamante, G. M. (2008). *Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos*. (C. E. Combos, Ed.)

Medellín: Pregón.

Campos, N. (2002). *Principios de ética y bioética*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2009, de

Filosofía de la educación : <http://filo-edu.blogspot.com/2007/12/dos-teorias-del-siglo-xx-sobre-moral.html>

Carrasco Gallego, I., & Escribano Liró, P. (s.f.). *La construcción identitaria y las nuevas*

tecnologías a distancia: aprender a vivir "en la pantalla". Recuperado el 19 de Febrero

de 2011, de [http://www.cica.es/aliens/gittcus/Identidad%20\(Alumnas\).doc](http://www.cica.es/aliens/gittcus/Identidad%20(Alumnas).doc).

Cerda, H. (1978). *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid: Akal.

Cerrillo Torremocha, P. C., & García Padrino, J. (2001). *Literatura infantil en el siglo XXI*.

España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Chevalier, J. (1999). *Diccionarios de los símbolos*. Barcelona: Herder.

Correa, C., & Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

De Azcárate, P. (1871). *Obras completas de Platón. Tomo I*. Madrid: Medina y Navarro

Editores.

Diez Rienzi, L., & Domit Palazuelos, V. (2006). *La capacidad de los cuentos de hadas de*

desarrollar un horizonte de significado desde la niñez temprana. Recuperado el 19 de

Junio de 2010, de Odiseo Revista de Pedagogía:

<http://www.odiseo.com.mx/2006/07/diezdomit-cuentos.htm>

Dörr, A. (2007). *Teoría del desarrollo moral*. Recuperado el 18 de Mayo de 2010, de

<https://www.u-cursos.cl/medicina/2007/0/MFAHEM11/1/.../122863>

Dowling, C. (1981). *El complejo de cenicienta: el miedo de las mujeres a la independencia*.

México: Grijalbo.

- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Echavarría, C. V. (2006). *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia* (Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud). Manizales: .
- Foucault, M. (2008). *Una lectura según Ester Díaz* (Módulo 5: Tecnología del yo). Manizales: .
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Garralón de la Torre, A. (2008). *Historia portátil de la literatura infantil* (3 ed.). Anaya.
- Giddens, A. (1977). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Sociología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, G., & González, L. (s.f.). *La teoría de los sentimientos de Agnes Heller en la función jurisdiccional de Alf Ross*. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, de A Parte Rei:
<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/gonzalez42.pdf>
- Guinot, J. (s.f.). *La personalidad y la identidad en relación con internet*. Recuperado el 18 de Febrero de 2010, de Psicología Granollers:
<http://psicologiagranollers.blogspot.com/2011/02/la-personalidad-y-la-identidad-en.html>
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heller, A. (1982). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara.
- Hena Medina, G. A. (2004). *Dignificación del trabajo infantil*. Documento interno. Medellín: Corporación Educativa Combos.

- Hena Medina, G. A. & Gómez, S. N. (2008). Por el derecho al sueño. Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche en la ciudad de Medellín. Pregón: Medellín.
- Ierardo, E. (2005). *Kant, Schiller y la experiencia de la belleza*. Recuperado el 12 de Agosto de 2009, de Temakel: <http://www.temakel.com/ensayobellezakantschiller.htm>
- Kaminsky, A. (s.f.). *Los usos feministas de barba azul*. Recuperado el 12 de agosto de 2009 de: http://gupea.ub.gu.sc/bitstream/2077/3180/1/anales_1_kaminsky.pdf
- Kant, E. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Luna Carmona, M. T. (2009). Subjetividades políticas. *Diplomado de Pedagogías Críticas*. Medellín: Personería de Medellín.
- Marina, J. A., & López Penas, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Monares, A. (1 de Enero de 2001). *La filosofía moral de Adam Smith: sentimientos morales naturales-providenciales e irracionalidad moral del ser humano*. Recuperado el 18 de Agosto de 2010, de AccessMyLibrary: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-104681745/la-filosofa-moral-de.html>
- Monteleone, G. (2006). Harry Potter, un clásico de la posmodernidad. *Revista de Literatura y Arte* .

- Morin, E. (Octubre de 1997). *La unidualidad del hombre*. Recuperado el 14 de Enero de 2010, de Gazeta de Antropología: http://www.ugr.es/~pwlac/G13_01Edgar_Morin.html
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas.
- Muraro, L. (2006). *El Dios de las mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Orenstein, C. (2009). *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Crítica.
- Ortiz-Osés, A. (1995). Mitología del héroe moderno. *RIEV Revista Internacional de los Estudios Vascos*, Año 43 Tomo XL No. 2, 381-393.
- Piaget, J. (1967). *Los procedimientos de la educación moral en Piaget*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño* (1 ed.). Barcelona: Fontanella.
- Pineda Cardona, M. M. (2007). *Los cuentos infantiles como estrategia didáctica, para favorecer el desarrollo del lenguaje oral, mediante la resolución de problemas, en niños y niñas de 4 y 4 años*. Trabajo de grado presentado para optar por el título de magíster en educación. Manizales: Universidad de Manizales. Facultad de Educación.
- Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia* (1) (8), 103-120.
- Puleo, A. (2010). Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista. En J. Riechmann, C. Taibo, R. Fernández Durán, A. Puleo, J. Alguacil, A. Hernández Aja, y otros, *Claves del ecologismo social*. Libros en Acción-Ecologistas en Acción.
- Quintero, M. (2007). *Afectividad y moralidad*. Módulo 4. Manizales: .

- Riba, M. L., & Casas López, M. J. (2008). *Aproximaciones a la ética personalista de Adela Cortina*. Recuperado el 12 de Agosto de 2009, de Espacio Latino: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/casas_lopez_mario_jesus/aproximaciones_a_la_etica.htm
- Rodríguez Genovés, F. (Junio de 2008). *La simpatía y sus apatías*. Recuperado el 12 de Agosto de 2009, de Cantoblepas. Revista crítica del presente No 76: <http://www.nodulo.org/ec/2008/n076p07.htm>
- Roldan, D. (2007). Amor y justicia: Emmanuel Lévinas y el protestantismo. *Teología y cultura*, Año 4, Vol. 8.
- Scannone, J. C. (1987). Racionalidad ética, comunidad de comunicación y alteridad. *Strommata* (53).
- Seaone Pinilla, J. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental: el origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Madrid: Siglo XXI.
- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Taylor, C. (1989). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, F. (1991). El lenguaje, primer síntoma de nuestra ausencia. *Revista Gaceta de Colcultura* (10).
- Thomas, F. (1995). *Mujer y código simbólico. Una inspiración desde la carencia. Las mujeres en la historia de Colombia* (Vol. 3). Santafé de Bogotá: Norma S.A.
- Turkle, S. (1997). *La vida en pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Ujaldón, E. (Mayo de 2006). *Pasiones, conducta autointeresada y juicio moral: el nacimiento del espectador imparcial*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2010, de Eumed.net Encuentros académicos internacionales: <http://www.eumed.net/eve/resum/06-05/eu.htm>

Vélez de Piedrahita, R. (1988). *Guía de literatura infantil* (3 ed.). Santafé de Bogotá: Norma.

Vidal Jiménez, R. (2001). *La red y la destrucción de la identidad*. Recuperado el 30 de

Noviembre de 2010, de Espéculo. Revista de estudios literarios:

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/vidal.html>

Zambrano, M. (2001). *El hombre y lo divino*. México: Fondo de Cultura Económica.

9. Anexos

Anexo 1. Metodología de trabajo de campo.

Momento de contacto con las I.E: durante la presentación inicial con las instituciones Educativas se definieron unas características generales para la participación de los niños y niñas en la investigación, allí se definió un listado de 4 niñas y de 4 niños en cada una de ellas.

A los niños y niñas se les envió una invitación personalizada para el primer encuentro generando la expectativa de participar en la investigación.

Taller No. 1.

Objetivo: presentación de la propuesta de investigación y construcción colectiva de un cuento a partir de múltiples objetos y atuendos para ambientar a los personajes.

Agenda:

1. Aparecen 2 personajes en escena: el cuenta cuentos y la ranita investigadora, explicándole a niñas y niños lo que significa investigar y cuál será la metodología de trabajo. En esta puesta en escena se hace la invitación para que cada uno y cada participe.
2. Espacio de Ensoñación, durante esta propuesta invitamos a niños y niñas a cerrar los ojos y a trasportarse a un lugar mágico donde pueda ver personajes mágicos que disfrute.
3. Espacio para el disfraz: se disponen materiales para que niñas y niños se atunden y seleccionen juguetes para su personaje.

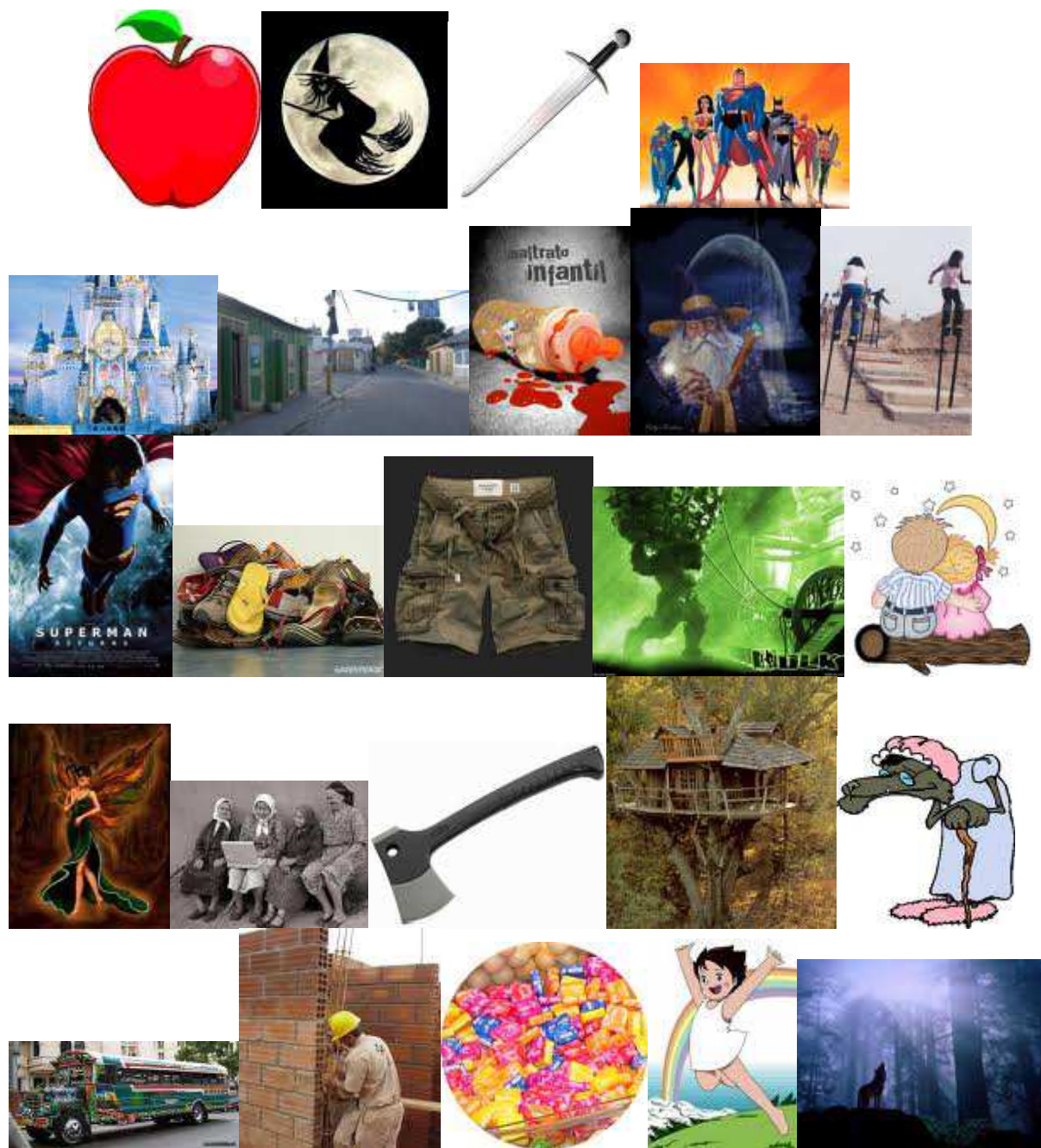
4. Construcción de cuentos colectivos: se organiza en 2 grupos (2 I.E. con grupos mixtos y 1 I.E con grupos de solo niños y solo niñas)

Taller No.2.

Objetivo: construcción de un relato individual a partir de la motivación de imágenes que se relacionen con la vida cotidiana o la vida mágica de los cuentos.

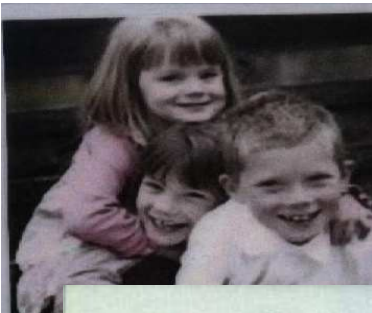
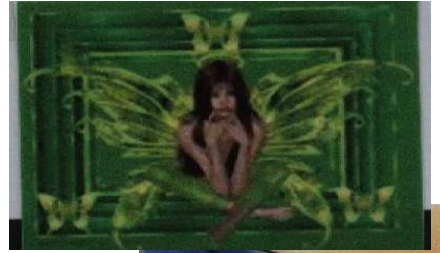
Agenda:

1. Trabajo por parejas, previamente se definirán las parejas de acuerdo a las observaciones del encuentro 1, un hombre y una mujer
2. Se le solicita a las niñas y niños que nos cuenten un cuento del que se acuerden (para ello se podrá propiciar la ambientación con títeres, colores, hojas)
3. Se exponen las imágenes y se les da la indicación de tomar las que más les llamen la atención y construyan un cuento con esas imágenes.
4. Cada niña y cada niño narran su creación









Taller No. 3.

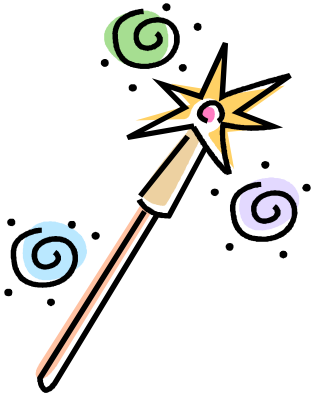
¡Llegó carta! ¿Para quién?

Objetivo: Presentar un dilema a partir de una carta enviada a los niños y niñas por el personaje de algún cuento infantil para que ellos/as lo resuelvan respondiendo con otra carta.

Agenda:

1. Ambientación del espacio con la presencia de un buzón que recibe cartas del mundo de la fantasía.
2. Juntas buscamos la carta que nos escribieron del mundo de la fantasía cuatro personajes: el lobo feroz de caperucita roja, el príncipe de Bella durmiente, Blanca Nieves y Griselda la hermanastra de Cenicienta.
3. Lectura de la carta y motivación para escribir o crear la respuesta
4. Envió al mundo de la fantasía: cada niña y niño escribe en su carta la dirección de envío en el mundo fantástico donde se encuentra su personaje.

A continuación el texto de las cartas que niños y niñas tendrá que resolver. (Es de anotar que en cada una de las cartas el dilema elegido tiene que ver con algunas categorías emergidas en los otros talleres como: la mentira, la solidaridad, los roles tradicionales de género. Así mismo a cada niño o niña le llega la carta-una sola- que presenta un dilema cercano a lo que él o ella vienen narrando en sus textos.)



Medellín, 2 de octubre de 2009

Querido/a.....:

Te escribo esta carta para pedirte que me ayudes con un asuntito que tengo con mi hermanastra. Si, esa la del cuento de la Cenicienta, ¿conoces el cuento? Ella no es que me caiga mal del todo, a veces quisiera ayudarle en los oficios, pero sabes que mi mamá no me deja. Es de tú conocimiento la fiesta que se va a realizar en el castillo la próxima semana, donde el príncipe elegirá su prometida, Cenicienta quiere ir a esa fiesta sin que se dé cuenta mí mamá; y yo la estoy apoyando.

Cenicienta quiere que yo le preste un vestido, este ya se lo tengo separado. Hemos hecho un plan para que mi mamá no se dé cuenta, todo parece ir como lo hemos planeado.

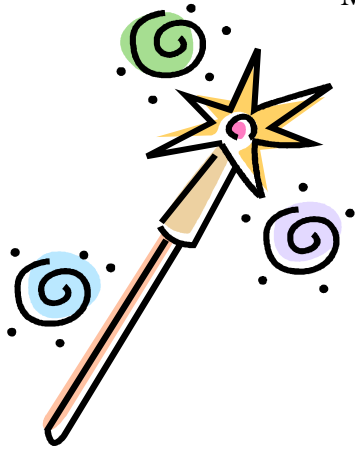
¿Qué hago?

Que me aconsejas. Espero tu respuesta antes de la fiesta.

Tu amiga.

GRISELDA, la hermanastra

Medellín, 2 de octubre de 2009



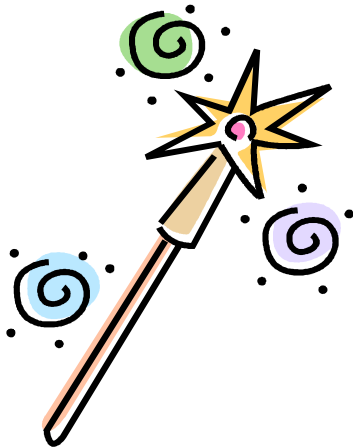
Querido/a:

La presente es para pedirte ayuda, pues estoy muy confundido, sin saber qué hacer. Soy el lobo feroz de caperucita roja. ¿Conoces el cuento? Resulta que después de haberme comido a la abuelita que estaba deliciosa, caperucita entró y se sorprendió de verme en la casa de la abuela, empezó a llamarla y a buscarla por todas partes. Al ver esta situación, me dio tristeza de esa niña tan linda y ahora no se qué hacer. Por favor escíbeme diciéndome qué hago.

Muchas gracias

Tu amigo

El lobo feroz



Medellín, 2 de octubre de 2009

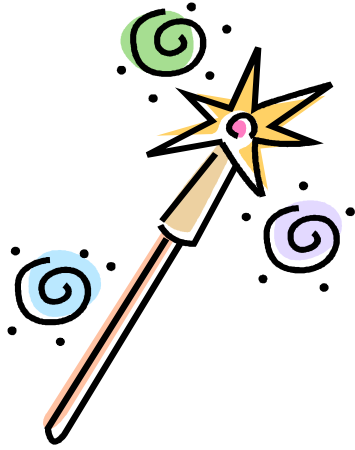
Querido/a...

Yo soy el príncipe del cuento de la Bella Durmiente, conoces ese cuento?, pues imagínate que después de hacer todo lo que decía el cuento, pelear contra bestias furiosas en el bosque, esperar 100 años a la princesa, por fin llegue a donde se encontraba, le di el beso de amor que la despertó, me dijo "usted es un príncipe muy apuesto, muchas gracias por despertarme de este hechizo, pero no crea que me voy a casar con usted, yo también me leí el cuento, y no me quiero casar" y se fue del castillo dejándome solo, te tengo que confesar que es la mujer que yo siempre soñé, pero ahora estoy desesperado.

¿Qué hago? Ayúdame por favor

Tu amigo

El Príncipe De Bella



Medellín, 2 de octubre de 2009

Querido/a....:

Soy Blanca Nieves, ¿conoces ese cuento? Pues yo también, ya me lo leí y te debo confesar que no estoy muy de acuerdo con lo que me espera, primero que todo no me gustan las manzanas, no quiero morir envenenada, tampoco cocinarles a 7 enanitos que ni conozco y meno casarme con un príncipe que me besaré para despertarme. Estoy desesperada y no sé qué hacer.

¿Puedes ayudarme?

Espero tu pronta respuesta.

Tu amiga

Blanca Nieves

Taller No. 4.

Objetivo:

Agenda:

1. Escogimos previamente una categoría que estuvo presente en los relatos de los niños y niñas en los talleres anteriores (justicia, injusticia, belleza, fealdad, amor, bondad, maldad)
2. Se invita a cada una y cada uno a construir un cuento con esa categoría.
3. Cada historia se graba y se vuelve a escuchar para complementarla de ser necesario.

Notas

ⁱ Referimos herencia cultural a los esquemas que perviven en las sociedades y establecen unos cánones de comportamiento y de comprensión del mundo.

ⁱⁱ Diosa griega de la tierra, también llamada Gea.

ⁱⁱⁱ Lugar definido por la niña participante del cuento para huir del cuento que no se adecuó a sus aspiraciones.

^{iv} Sub-categorías del capítulo de hallazgos.

^v Vale recordar que en la “Crítica del Juicio”, en el juicio estético, lo dominante es la imaginación y no la voluntad; ella dictamina qué es lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo. Arendt incluye lo bueno y lo malo en el círculo de la facultad de juzgar reflexionante, cosa que Kant no aceptaría. Pero Arendt absorbe lo ético en lo estético, en cierta forma.

^{vi} Concepto utilizado por una niña de la Corporación Educativa Combos, estrato 1.