



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

Piececitos de Niños

Una investigación sobre la dimensión afectiva de la moral
en niños y niñas de 4 años

Informe final para Optar al Grado Académico de Licenciada en Filosofía

Autor: Catalina Castillo Montalba
Profesora Guía: Pamela Chávez Aguilar
Santiago, 2013

Piececitos de niño,
azulosos de frío,
¡cómo os ven y no os cubren,
Dios mío!

¡Piececitos heridos
por los guijarros todos,
ultrajados de nieves
y lodos!

El hombre ciego ignora
que por donde pasáis,
una flor de luz viva
dejáis;

que allí donde ponéis
la plantita sangrante,
el nardo nace más
fragante.

Sed, puesto que marcháis
por los caminos rectos,
heroicos como sois
perfectos.

Piececitos de niño,
dos joyitas sufrientes,
¡cómo pasan sin veros
las gentes!

Gabriela Mistral

Índice

Dedicatoria.....	4
Resumen.....	5
Introducción.....	6
1. Fundamentación de la invisibilidad de la Niñez.....	8
1.1 La invisibilidad Histórica de la Niñez.....	8
1.2 La invisibilidad “moral” de la Niñez en Filosofía.....	10
1.3 La invisibilidad “moral” de la Niñez en Bioética.....	14
2. La Niñez.....	18
2.1 Descripción de las teorías psicológicas sobre la niñez.....	18
2.2 La filosofía con Niños y niñas y el concepto de Intensidad.....	24
3. La Niñez y La Compasión.....	31
3.1 Conceptos claves en moral, infancia y niñez.....	31
3.2 Necesidad de lo afectivo en la moral.....	33
3.3 La ética del Cuidado	37
3.4 La compasión.....	42
4. Conclusiones.....	48
4.1 Relato de la experiencia con niños y niñas.....	48
4.2 Diálogo entre las teorías y la realidad, a modo de conclusión sobre la relación entre niñez y moral.....	57
Bibliografía.....	64
Anexos.....	65

Dedicatoria

A la profesora guía, Pamela Chávez, a quien le agradezco profundamente su ayuda, paciencia, preocupación y aliento durante el tiempo de trabajo.

A mi familia, por el apoyo incondicional, el amor y la compañía, a Sebastián, mi pequeña inspiración, y a mi pareja Bastián, por alentarme a seguir mis sueños y acompañarme durante todo el arduo trayecto.

Resumen

“Piececitos de Niños”, es una investigación que se basa en la propuesta de una dimensión afectiva en la moral de niños y niñas de 4 años, que permite fundamentar la participación en la vida moral y la apertura de su estudio, a través del descubrimiento del sentimiento de la compasión, que se manifiesta mediante el diálogo entre las teorías psicológicas, históricas y filosóficas sobre la niñez, complementada con actividades realizadas en un jardín infantil.

Se parte por la premisa de diferenciar los conceptos de niñez e infancia, el primero como etapa de la vida, y el segundo como un modo de relacionarse con el mundo, este cambio permite ubicarse en una nueva disposición para captar la moral, y las dimensiones que se disponen para ella, nutriéndose luego, de elementos de la afectividad (sentimientos, emociones y sensaciones) que permiten observar la forma relacional y subjetiva, en que los niños y niñas se desenvuelven en esta etapa de desarrollo vital.

El uso de los conceptos de todas las teorías anteriores, como la filosofía con niños y niñas, la bioética, la ética y la psicología, transforman en esta investigación, en un trabajo con mirada interdisciplinaria, que sin poder adentrarse en la complejidad de cada una, ha rescatado los conceptos fundamentales de cada cual, para poder formar una base de trabajo, donde se puede abrir espacio al debate y análisis de ellas, para llegar a la conclusión más integra y matizada sobre la dimensión moral en la etapa de la niñez, que se identifica como su ampliación para las disciplinas humanísticas.

Introducción

Cada día la desigualdad y la velocidad con la que vivimos, hace más dificultoso observar, y hasta ejercitar la práctica de sentimientos y valores morales provocando una lenta, pero progresiva deshumanización. Cada día los valores se han hecho más innecesarios en la vida y menos interesantes para la investigación y el análisis, desarrollándose a la par con una leve apatía, que lo anterior desencadena en las sociedades actuales.

Ante esto, es urgente, comenzar a indagar sobre la dimensión afectiva en el ámbito moral, en cuanto que esta sea considerada como la fuente de los valores que luego transmitiremos en el mundo. Como consecuencia de aquello, debemos empezar a buscar el origen de la problemática expuesta, que en este trabajo, comienza y se desarrolla a partir de la etapa de la niñez, específicamente en la edad aproximada de 4 años, debido a que en esta etapa comienza su relación con el habla y por lo tanto la comunicación de su afectividad mediante palabras.

A medida que indagemos en este tema, tomaremos como fundamento de contraste de una forma descriptiva las visiones de Jean Piaget y su discípulo Lawrence Kohlberg, sobre el estadio 'pre moral' y su desarrollo en esta determinada etapa, siendo consideradas estas descripciones, debido principalmente a que son las más reconocidas y usadas en el estudio de la moral en la niñez.

De esta forma, teniendo como punto de partida estos estudios psicológicos, la metodología de esta investigación, nos permitirá analizar los conceptos fundamentales que aparecen cuando nos acercamos a la dimensión afectiva de los niños y niñas, estos conceptos son niñez, infancia, intensidad y compasión.

A medida que vayamos avanzando, los conceptos anteriores derivarán y se relacionarán estrechamente con la importancia de la intersubjetividad, relacionando todo lo expuesto con los puntos de vista filosóficos, éticos y bioéticos concernientes a la niñez, que se entrelazarán en nuestra investigación, convergiendo en la conclusión más matizada e integra que podamos formar, razón por la cual también hemos elegido usar estos conceptos y no otros, que pudiesen ser involucrados.

Ya estudiados estos conceptos, en conjunto con actividades con grupos de niños y niñas de 4 años, contrastaremos y observaremos tanto las similitudes como las diferencias entre lo teórico de ellos y las circunstancias fácticas que se presentaron, llevándonos a la idea fundamental que nos permita acercarnos a un terreno más tangible, acerca de la posibilidad o imposibilidad de la vida moral en seres humanos que viven la etapa de la niñez.

1. Fundamentación de la invisibilidad de la Niñez

1.1 La invisibilidad Histórica de la niñez

Para constatar la invisibilidad de la niñez, se vuelve imperiosa la necesidad de transgredir las típicas concepciones sobre ella y sobre la infancia, que generalmente han sido conocidas hasta la actualidad, como bien lo grafica Phillippe Ariés en sus estudios sobre el ‘descubrimiento de la infancia’, a través del análisis del entramado social ¹ que surge entre los siglos XVII y XVIII.

Elegimos a este historiador, porque ciertamente el tema de la niñez y la infancia (de las que más adelante concluiremos diferencias sustanciales), son tópicos que han sido poco estudiados en la mayoría de los ámbitos, generalmente no se relacionan con ningún tipo de quiebre social relevante, son confundidos entre sí, y se caracterizan por ser profundizados en disciplinas relativamente recientes.

Gracias a este estudio social, este autor se percata de la ausencia de la niñez en la historia universal, basándose sobre todo en el análisis de obras de arte medievales y renacentistas, para dejar ver la inexistencia o mejor dicho, la invisibilidad de los niños y niñas. El autor nos muestra que hasta el s.XIII la figura del niño o niña era representada por un cuerpo adulto en miniatura, con rasgos, vestimentas, musculatura y hasta gestos

¹ Ariés, P. (1987) Capítulo 2 “El descubrimiento de la infancia”.

propios de un adulto², luego de esto aparecen las imágenes angélicas, del niño Jesús y de niños desnudos³, a la par del cambio de mentalidad de la sociedad, que según Ariés, significaría la aparición de un sentimiento de aprecio colectivo hacia la niñez, relacionado también con una encarnación de la imagen religiosa cristiana.

Así esta imagen evoluciona hasta la niñez de la Virgen María y otros santos, a la aparición de los niños con los adultos, formando ya “parte” del cuadro general⁴. Más tarde en el siglo XVII, los niños y niñas aparecen solos⁵, y es cuando el autor ubica un cambio en la sensibilidad de la sociedad para con ellos, les asigna un rol predominante, incluso también por la literatura, donde comienza a aparecer la jerga e incluso rasgos de personalidad propias de los niños y niñas.

Este descubrimiento llevó consigo el peso de tener que cargar con lo que más adelante en el tiempo, se definirá como régimen⁶, con la necesidad de crear instituciones y mecanismos para “educar” y “crear” lo que se veía como un adulto pequeño.

Habla del nuevo mundo privado al cual los niños y niñas han sido relegados, de la pérdida casi completa de libertad de la cual gozaban antes de ser “descubiertos”.

² Véase Anexo 1

³ Véase Anexo 2

⁴ Véase Anexo 3

⁵ Véase Anexo 4

⁶ Aquí Ariés se refiere a régimen definiendo el dispositivo educacional que aparece tras la revolución francesa, basado en la verticalidad de la relación maestro-estudiante, que supone una misión educativa transformadora y creadora de mejores adultos.

1.2 La invisibilidad “Moral” de la Niñez en Filosofía

Cuando nos preguntamos en cualquier ámbito sobre qué es la infancia, inmediatamente nos remitimos a la primera etapa de la vida, pensamos en niños y niñas, en personas pequeñas, en seres humanos en desarrollo, y es así con la mayoría de las personas que se encuentran con esta pregunta por primera vez.

Ahora bien, esta concepción ya generalizada debe tener su razón de ser, y es ahora, el momento de desmenuzar los hechos que nos han llevado como sociedad, a creer que la infancia es sólo un episodio de la vida que todos los adultos hemos vivido. Es así, como Walter Kohan⁷ nos hace una tremenda invitación, y con tremenda no nos referiremos a lo grande o pretenciosa que sea, sino a lo intenso de lo que descubriremos en las siguientes líneas.

Para entender de una nueva manera el concepto de infancia, el autor nos invita a preguntarnos también, ¿qué es la filosofía? ¿por qué y en qué sentido podría estar ligada con la infancia? Y nos responde que ambos conceptos desbordan en intensidad, debido a sus alcances y áreas de estudio y análisis.

Para esto, usa la historia de la filosofía, desde Platón, que con sus diálogos socráticos, nos deja ver de una forma muy nítida que los filósofos son como niños⁸,

⁷ Kohan, W. (2009) *Infancia y Filosofía*.

⁸ Ejemplo que también ofrece el filósofo Karl Jaspers en su libro *¿Qué es la filosofía?* mediante la relación de los niños con la pregunta incesante, que se manifiesta ante las diversas situaciones de la vida, ubicándolos en una forma pura de filosofar.

atópicos, entran y salen de preguntas y respuestas, andan por los contornos de la vida, y definitivamente no están haciendo “lo que hay que hacer”, por lo que las características de estos conceptos son tan símiles, que ambos son aporéticos, no se pueden explicar, no se pueden definir, no podemos justificarlos, justamente por el modo en que hacen que nos relacionemos con el mundo y lo experimentemos, este modo se destaca por ser como un grito, potente, como una fuerza vital desconocida, que aparece y desaparece en el pensamiento.

También nos invita a conocer que la infancia es un tema que se ha abordado desde tiempos antiguos en la filosofía, desde autores como Heráclito, que en algunos fragmentos, tales como el Fragmento 52, muestra al niño como la oposición del adulto, los ubica en un “modo” distinto que el de los adultos, considerándolos partícipes de un tiempo aiónico⁹, pues son capaces de enfrentarse a grandes contradicciones como lo es, el estar más allá del bien y del mal, caracterizados por la espontaneidad y por la ingenuidad y sobre todo, por su intensidad.

Asimismo, Platón aporta con ciertas imágenes de la niñez igualmente, pero reunida esta vez con el rol educativo, dejando al ser humano como un ente en desarrollo, atrapado en una continuidad temporal, educado en pro de la justicia y el bien para la polis, con la carga tremenda de tener que ser parte de la transformación social orientada hacia ese bien común, que imperaba en ese entonces como el orden correcto, bueno y justo de las cosas.

⁹ El tiempo aiónico es definido por Kohan como un momento, un acontecimiento, que sucede únicamente al vivir el modo de la infancia, se destaca por ser una duración, un tiempo fuera de la determinación del tiempo concebido como cronos o ciclo.

Es aquí cuando nació en la humanidad esa idea de la educación “formadora de la infancia”, que como vemos, en la actualidad y desde tiempos modernos se ha convertido en un paradigma con roles protagónicos en los dispositivos educativos.

Por lo tanto, acabamos de identificar en los párrafos anteriores, algunas de las más grandes trabas que hacen tan confuso lograr aproximarse a los conceptos de infancia y niñez, tenemos en primer lugar, el problema de la temporalidad, que incide drásticamente en la idea de la infancia, enmarcándola como una etapa cronológica, que se caracteriza por ser como el ‘cronos’ griego, el límite entre lo que ya fue y lo que será, un cambio donde debemos dejar de ser niños o niñas para ser adultos y adultas, y en definitiva “crecer”.

De la misma forma, tenemos el problema de la idea educativa “formadora de la infancia”, similar a la anterior, porque exige de la misma manera un cambio, un dejar de ser alguien, para ser otro, que el educador o la institución (familia, escuela, sociedad) quieren que sea.

Pero estos problemas, que entran en el mundo con el concepto de infancia, encierran en sí mismos las respuestas para comprenderla de otra forma, pues, si la infancia es un grito como lo vimos anteriormente, es una potencia a manera de fuerza vital (es muy importante no confundirlo, como potencia de lo que queremos que sea), no puede pertenecer al ámbito cronológico, pues lo misterioso de su etimología incluso, nos llama a comprender que es una voz sin palabra.

Como lo dice Kohan aproximándose a Lyotard, es lo indecible, la diferencia que está entre lo que se puede y lo que no se puede decir o escribir, es una posibilidad intempestiva, que por consiguiente, no puede caber en un trozo limitado de tiempo, ni tampoco definirse por un número determinado de años de vida, su misma naturaleza como modo, nos remite al tiempo aiónico de Heráclito, es decir a la intensidad de un momento, de una “duración”.

Es aquí donde podemos ligar también los problemas de la educación formadora de la infancia, pues están regidos por el tiempo cronológico, las clases duran cierto tiempo, los cursos están separados por rango etario, todo tiene un orden, las cosas se hacen de cierta forma y no de otra, los profesores están parados adelante, los estudiantes sentados, todo tiene su razón de ser, y como podemos darnos cuenta, esta razón no es azarosa.

El panorama se vuelve más clarificador con esta obra, cuando nos encontramos con las ideas de Deleuze del devenir-niño, que Kohan describe a grandes rasgos, pero los suficientes para delinear la idea de la infancia como un acontecimiento, como un devenir, para dejar definitivamente atrás, todas las ideas históricas, filosóficas, sociales y políticas, de la infancia como etapa o estadio de la vida.

Este devenir se caracteriza por la discontinuidad, por la restauración de un mundo impensado, que se encuentra afuera de toda cronología, es un estar siempre en proceso, un eterno nacimiento, que no significa convertirse en niño ni infantilizarnos, más bien, se trata de cualquier ser humano que se encuentre con esta intensidad, que se encuentre interrumpido por este flujo nuevo.

En conclusión, hemos querido tomar estas perspectivas, para aclarar también, que el estudio de la moral en la niñez, filosóficamente hablando, no es acabado y desarrollado, pues como hemos visto, consta de una multiplicidad de aristas, que a la vez apuntan hacia distintas áreas de estudio, y no han cobrado bastante impulso, sino hasta la aparición de las teorías psicológicas de desarrollo moral de Piaget y sus predecesores, que dieron pie para comenzar el cuestionamiento y el análisis del vacío ético filosófico que se ha desarrollado por bastantes años en esta materia.

1.3 La invisibilidad “moral” de la Niñez en Bioética

La bioética es una ética aplicada, que está involucrada en esta investigación debido a que su principal tarea constituye la reflexión y búsqueda de las mejores decisiones con respecto a problemas ético-filosóficos concernientes a la moral, la vida y las relaciones humanas, lo primordial para ella son sus principios básicos, presentados por Beauchamp y Childress, basados en la justicia, autonomía, beneficencia y no maleficencia para los pacientes o bien, para los involucrados en un dilema moral, que han trascendido durante años e inspirado nuevos métodos de deliberación ética filosófica, avanzando también, hacia otros ámbitos de la bioética, como la educación cívica, la intersubjetividad, la dignidad humana y el medio ambiente, métodos que ciertamente funcionan en personas “desarrolladas” moralmente¹⁰.

Pero ¿qué rol o espacio ocupan los niños y niñas en esta disciplina? Precisamente, se toma la línea anterior, para describir el foco de esta problemática, pues la bioética, es un

¹⁰ Se refiere al desarrollo moral presentado en las teorías psicológicas contemporáneas.

estudio interdisciplinario e íntegro que ha trabajado de manera progresiva en la materia de la niñez.

Sin embargo, el punto culmine de convergencia entre la infancia como modo y la pediatría como ejercicio clínico no ha sido desarrollado aún, lo que ha reducido bastante las alternativas de buscar la posibilidad de la moral en la niñez, y se ha quedado con la teoría psicológica de desarrollo moral y social, como agente cuantitativo y cualitativo para la toma de decisiones y el manejo de la información.

Si nos dirigimos, por ejemplo, al ámbito médico, el consentimiento informado se presenta a los padres o tutores legales, como agentes definitivos, pues es la misma ética y la psicología, que definen al niño o niña como un ser humano vulnerable, que necesita protección, por el conjunto de condiciones cognitivas y morales que “tienen”¹¹, y por lo tanto les es inherente, un grado menor en la escala de desarrollo, un grado menor de autonomía frente a pacientes adultos.

Sin embargo, no es sobre el derecho de elección sobre el que se habla aquí, sino de la desestimación y/o debilidad que tiene la niñez en cuanto a la información. ¿Acaso como seres humanos, dignos, no merecen también saber lo que les sucede, o lo que les sucederá o la decisión final del caso de acuerdo a su edad?

Sin duda, pensar que los niños y niñas, debido al poco tiempo que llevan viviendo en el mundo, posean poca experiencia, que manejen pocas palabras, que conozcan pocas

¹¹ Se refiere a la visión generalizada que se supone de la moral en la niñez.

realidades, y que tengan un desarrollo moral diferente a los adolescentes y adultos. A pesar de esto, si se vislumbra la simple pregunta que se formuló anteriormente, atenderemos a un problema que no habíamos tocado antes.

Inmediatamente, una persona con un mínimo de empatía, contestaría que sí, que merecen saber, que somos iguales en dignidad, y luego comenzará a recordar, las demás características de la niñez, comenzará a invalidarla, hasta llegar a pensar, que no deben saber nada, porque la información podría provocar shock o confusión, o que podría traumarles incluso.

El profesor Diego Gracia¹² explica todo esto, como consecuencia del modelo paternalista tradicional impuesto en la pediatría¹³, que se basa únicamente en que la niñez siempre ha sido un problema moral socialmente, ya que no ha podido ser ubicada en una etapa propia, sin condiciones ni prejuicios que la definan desde el comienzo como etapa de incapacidad o irracionalidad, y que desde hace muy poco tiempo ha logrado reinventarse e innovarse, por medio de las diferentes ideas sobre la ética y moral, que se han ido desarrollando debido al pluralismo axiológico que sigue avanzando en el tiempo, y que nos trae a colación, por ejemplo, la doctrina del ‘menor maduro’¹⁴ y el desarrollo de los consentimientos informados con mayor participación de los menores en cuestión.

¹² Gracia. D, *Revista Española de Pediatría*, 1997: 53 (2): 99-10

¹³ Modelo tradicional que sugiere la incapacidad de los niños y niñas en toda circunstancia clínica, debido a su aparente falta de raciocinio.

¹⁴ Doctrina que permite evaluar la madurez en adolescentes de 12 años, permitiendo la toma de decisiones clínicas de forma particular.

A pesar de lo anterior, es necesaria la apertura hacia la discusión sobre la información con niños y niñas, pues si bien hemos descubierto muestras del avance en materia de participación y moral, esta temática generalmente cautiva poco interés y poca investigación, debido también, a su escasa tendencia a escapar a lo tradicionalmente expuesto, por la psicología y las teorías de la educación.

A raíz de lo anterior, dejamos abierto este cuestionamiento, para que en las siguientes páginas, atendiendo a las complejidades de las teorías psicológicas predominantes en la actualidad, se pueda generar un debate en el sentido que la bioética sea un aporte para la niñez, en el ámbito de poder observar el mundo de una manera plenamente relacional y acompañada de los valores que nos constituyen moralmente, en conjunto con los conceptos fundamentales, de una nueva disciplina filosófica y educacional, la filosofía con niños y niñas (FcN), que nos dejará entrever las posibilidades de una respuesta nueva, y alternativas de acción, ante la problemática de la moral en la niñez.

2. La niñez

2.1 Descripción de las teorías psicológicas sobre la niñez

En este capítulo, nos referiremos a las teorías psicológicas de Piaget y Kohlberg, que han sido determinantes en el estudio de la moral, la ética y el desarrollo de los niños y niñas, y se presentan actualmente como base teórica para su estudio.

Comenzaremos con la teoría de Jean Piaget que escribe sobre como opera el juicio moral en los niños y niñas, separándolos en segmentos de tres estadios morales que se explicarán posteriormente. En primer lugar asegura que hay tres factores que influyen sobre el desarrollo moral de los seres humanos: el desarrollo de la inteligencia, la intersubjetividad y la independencia en aras de desarrollo de la coacción de las normas de la sociedad adulta. El primer factor, el desarrollo de la inteligencia, es el más importante según él, ya que es el que permite a los otros dos actuar y desarrollarse.

Este psicólogo intenta en su teoría¹⁵ explicar el funcionamiento interno de nuestras estructuras psicológicas y no cree que sea suficiente con decir que el aprendizaje únicamente se desarrolla a partir de la influencia exterior.

Generó en este sentido una teoría del desarrollo y el funcionamiento de la inteligencia, donde defiende la existencia de fases o estadios en el desarrollo de ésta; estos estadios a su vez están estrechamente relacionados, por una parte, con la maduración

¹⁵ Piaget, J. (1932) *El criterio moral en el niño*.

biológica del ser humano y, por otra, con la influencia del medio social que proveería de las experiencias adecuadas para aprovechar esta maduración.

La teoría de Piaget entonces, se basa principalmente en la existencia de estos 3 estadios de situación moral, que parte desde los 2 años en adelante, debido a que afirma que antes de este tiempo, no podemos hablar de moral, ya que las habilidades cognitivas y el manejo casi nulo del lenguaje, impiden la creación de estas relaciones con el mundo y con los otros.

Estas etapas son explicadas en su obra 'El criterio moral en el niño', comenzando con el análisis del juego de las canicas, que se destaca por ser una de las "...admirables instituciones sociales." (Piaget, 1932) dotada de códigos y de su propia jurisprudencia, que vendrían a ser, la forma de comprender la moral en los niños y niñas, a través del respeto que presenten hacia estos mismos contenidos, y las actitudes que se vayan desprendiendo frente a sí mismos, frente a sus pares y frente a los adultos¹⁶.

Así es como se presenta el primer estadio, conocido como el de presión adulta, que se extiende desde los dos a los seis años, donde los niños son capaces de representar las cosas y las acciones por medio del lenguaje, esto les permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones para el futuro. Sin embargo, no pueden aún realizar razonamientos abstractos, por lo que no pueden comprender el significado de las normas generales. Esto hace que las vean como cosas concretas imposibles de variar que se han de cumplir en su

¹⁶ *Ibíd.*

sentido literal. Estas normas son, además, exteriores a los niños, impuestas por los adultos, por lo tanto la moral se caracteriza en esta fase de desarrollo por la heteronomía.

Luego proseguirá su análisis, con el segundo estadio¹⁷, definido como la moral de solidaridad entre iguales, que comprende el período entre los siete a los once años, donde los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales con los objetos que tienen delante. No pueden aún hacer generalizaciones abstractas de las normas morales pero se dan cuenta de la reversibilidad de algunos cambios físicos y de las posibilidades del pensamiento para detectar relaciones entre las cosas.

Las normas dejan de ser vistas como cosas reales que tienen su origen en una autoridad absoluta y exterior -los adultos- y comienzan a basarse en el respeto mutuo entre los compañeros de juego, los iguales. De aquí surge la noción de la convencionalidad de las normas o reglas de los juegos, que son vistas como productos de acuerdos entre los jugadores. Surgen sentimientos morales como la honestidad -necesaria para que los juegos funcionen- y la justicia. El respeto a las normas se deriva del respeto al grupo y la necesidad de un cierto orden en el mismo para el mantenimiento del juego.

Sin embargo, la aplicación de estas normas, de los conceptos y sentimientos morales es poco flexible. Las normas no son ya cosas, pero siguen estando ligadas a las cosas y situaciones concretas, probablemente porque la capacidad intelectual de los niños no ha llegado aún al desarrollo del pensamiento abstracto y de la generalización.

¹⁷ *Ibíd.*

Lo anterior da paso al tercer estadio¹⁸, conocido como el de la moral de equidad, comprendido desde los doce años en adelante, cuando los niños comienzan a sufrir cambios biológicos y psicológicos radicales. Se produce la maduración sexual, pero también una maduración biológica general que potencia el desarrollo intelectual y moral.

Los niños, en esta etapa, se convierten en adolescentes y sus estructuras de conocimiento permiten ya las generalizaciones y la realización de operaciones mentales abstractas. Los conceptos se integran en sistemas de proposiciones y se aprende a pasar de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.

En esta etapa surgen sentimientos morales personalizados, como la compasión o el altruismo, que exigen la consideración de la situación concreta del otro como un caso particular de la aplicación de las normas. Gracias a esto, la rigidez de aplicación de las normas y conceptos morales, propia del estadio anterior, desaparece, completándose el paso de la presión adulta al control individual de la propia conducta. El adolescente formula principios morales generales y los afirma de un modo autónomo frente a las normas exteriores, el respeto a estas últimas se realiza de un modo personal.

Lawrence Kohlberg, presenta una teoría similar a la anterior¹⁹, basándose en la investigación de teorías de desarrollo social y evolutivo, que incluyen teorías de Dewey, Mead, Loevinger, Baldwin, Piaget y las propias. A partir de esto, utilizará la vía del

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ Hersh, R., Reimer J. y Paolitto, D. (1988) *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg.*

desarrollo cognitivo como fundamento para dar vida a sus propios estadios de desarrollo moral, otorgándoles sustento en ello.

Los aspectos recogidos en estos estadios, subsuman los conceptos morales básicos que el autor cree que se encuentran en cualquier sociedad con cualquier cultura, y que el principal motivo de evolución y desarrollo, al igual como lo explicó Piaget en sus teorías, es la potenciación de la inteligencia, regida por la intencionalidad desarrollada gracias a esto "...Por último, no sorprende encontrar que tales diferencias culturales o sub-culturales existentes son explicables debido a la cantidad de estimulación cognitiva y social provista por la cultura en cuestión." (Kohlberg, 1992, pp. 79)

Ahora bien, se observarán las etapas propuestas, con sus estadios respectivos, y las características de cada cual. La primera etapa²⁰ es conocida como la Etapa Moral Pre-convencional, que se extiende desde los 0 a los 5 años, en su primer estadio se destaca por la orientación al castigo y obediencia, por la referencia egocéntrica al poder o al prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas.

Y en el segundo estadio²¹, se define por la orientación ingenuamente egoísta, la acción correcta es la que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente la de otros, por la conciencia del relativo valor de la perspectiva y necesidad de cada actor, y finalmente por la orientación al intercambio y a la reciprocidad.

²⁰ *Ibíd.*

²¹ *Ibíd.*

Kohlberg prosigue con la etapa Moral Convencional²², comprendida entre los 5 y los 10 años, esta etapa posee a su vez el tercer y cuarto estadio, definidos como la orientación del buen chico, orientación a agradar y aprobar a los demás, así como a ayudar, en conformidad a imágenes estereotipadas de la mayoría y al juicio por intenciones, a la orientación de mantenimiento de la autoridad y orden social, a cumplir el deber y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por si mismo.

La última etapa es conocida²³ como moral Post-Convencional, que podría darse desde los 10 años en adelante, consistente en el quinto y sexto estadio, basada en la orientación legalista contractual, en el reconocimiento de un elemento arbitrario o expectativas para llegar a un acuerdo, en el deber que se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y el bienestar de la mayoría.

También contiene la orientación de conciencia o principio, no sólo hacia reglas sociales ordenadas sino a principios de elección que requieren la llamada a una consistencia y universalidad lógica, y finalmente a la conciencia como un agente dirigente y a un mutuo respeto y confianza.

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

2.2 La Filosofía con Niños y Niñas y el concepto de Intensidad

La filosofía con niños y niñas²⁴ es una propuesta pedagógica, que se inicia con el profesor de lógica de la Universidad de Columbia Matthew Lipman²⁵, en los años 60, que nace principalmente del cuestionamiento que él se hace sobre la preparación que tenían los estudiantes al llegar al nivel universitario, y el bajo rendimiento que demostraban en sus clases. A partir de esto, comienza a reflexionar desde qué nivel era necesario comenzar a potenciar las destrezas del pensamiento, para elevar el nivel de la educación y mejorar las capacidades cognitivas de los y las estudiantes, y su respuesta ante esto fue “cuanto antes mejor”.

Luego, comienza este ambicioso proyecto que pretende, sobre todo, mejorar el desempeño de los estudiantes, que hasta ahora se ve seriamente afectado por la falta de habilidades y disposiciones tanto educativas, como sociales y culturales. De aquí nacen varios conceptos, que se refieren sobre todo a la falta de disciplina, escepticismo e indiferencia de los estudiantes, todo esto por las carencias expuestas anteriormente, es entonces, donde se da cuenta que la mayoría de estos problemas también se unen con el “aburrimiento”, ya que las clases para los estudiantes, han dejado ser materia de interés, aunque sean vitales en su desarrollo educativo.

Encuentra en la filosofía, una rica fuente de tesoros pedagógicos que ayudan y deben necesariamente entrelazarse con la educación, es justamente aquí cuando nace el

²⁴ A partir de ahora, nos referiremos al programa de filosofía con Niños y Niñas con la sigla FeN

²⁵ Grau, O., Álvarez, J.P, Núñez, I. (2010) *La concepción de Infancia en Matthew Lipman*.

programa de filosofía con niños y niñas, que explica y detalla el porqué de la necesidad imperiosa de usarlo y la manera en la cual funciona. En primera instancia, expresa que la filosofía sólo ha sido integrada en el nivel secundario educativo, pues a lo largo del tiempo ha sido considerada demasiado abstracta y compleja y hasta aburrida para niños de menor edad, y es precisamente aquí donde piensa insertar la filosofía, en los niveles menores, a través de actividades de pensamiento de las cuales sea posible obtener aprendizajes²⁶.

A partir de esto, la filosofía se propone como una herramienta enriquecedora y potenciadora de las demás asignaturas, que sin perder su importancia y valor inicial, se convierte en un valor agregado y fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y dialéctico de los estudiantes.

Por consiguiente, nos invita a convertir el aula en una comunidad de indagación, como bien definen Sharp y Splitter²⁷, como un trabajo cooperativo, donde se resalte el compartir las concepciones, intercambio de ideas y conceptos en un ambiente siempre reflexivo, crítico, abierto al diálogo, heterogéneo y que ofrece ayudar al desarrollo del respeto, de la autonomía de los estudiantes como individuos, todo esto en un ambiente propicio generado por el profesor, donde se sienta la libertad de expresión, la autocorrección, la autoevaluación.

Es deber que hablemos de igual modo, sobre la confianza, pues se vuelve muy importante como lograrla y no perderla, ya que es un punto decisivo en las actividades,

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ Sharp. A., Splitter, L.J. (1996) *La otra educación.*

pues definen si los estudiantes van a expresarse desde su interioridad realmente porque se sienten cómodos y confortables para hacerlo frente a esa figura de autoridad confiable, y frente a sus compañeros y/o compañeras, o definitivamente aportarán ideas vagas o ideas poco sinceras, que puede que los avergüencen.

Por eso, en primer lugar, antes del planteamiento de preguntas o actividades, es necesario que el profesor o mediador cree este ambiente de seguridad, de confort, de confianza, a través de su misma expresión abierta y sincera, y sobre todo clara frente al grupo.

También, en este punto es necesario que nos refiramos al rol de la pregunta en este programa, pues es fundamental en la discusión filosófica que se presenta en medio de las actividades del pensamiento propuestas aquí, es ahí donde a partir de lo cargado de experiencias que tienen cada uno de los participantes, de cada punto de vista, nacen preguntas distintas en cada cual, y se genera un debate, una crítica, que mediada por el profesor, conduce directamente al descubrimiento y conexión con el mundo y sus conceptos a partir de preceptos propios que van saliendo a relucir, a medida que la discusión va avanzando y creando relaciones entre los participantes.

Teniendo las valiosas herramientas de la FcN, Walter Kohan explica, detalla y entrelaza las nociones de estos 3 conceptos que se encuentran estrechamente vinculados²⁸, para crear una crítica constructiva a este programa, y permitir ver nuevas posibilidades, a la luz de este nuevo método de enseñanza y aprendizaje.

²⁸ Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*.

En el capítulo ‘La infancia de la educación y la filosofía. Entre educadores héroes y tumbas de filósofos’, el autor nos habla primeramente de una experiencia vivida en el marco del proyecto ‘Filosofía en la escuela’, ubicado en Brasil, donde a través de las palabras de Bianca, una niña que participaba de este proyecto, propone una nueva forma de pensar el concepto de infancia.

Las palabras de la niña fueron ‘*cada cosa tiene un motivo para ser entendida de la manera en que es entendida*’, a propósito de la búsqueda de la respuesta a cuál es la forma más acabada de saber lo que algo significa; a raíz de esto sin querer interpretar ni profundizar las palabras de esta niña, Kohan, prefiere darle otro sentido, el sentido de la filosofía. Cada cosa tiene su propia forma de ser pensada, y cada ser que la piensa, la piensa de forma diferente, asunto que para el autor, da la posibilidad de dar cuenta, de la cantidad de otros mundos que son creados mediante nuestro pensamiento, y la cantidad de posibilidades que existen, pero, que sólo podemos notar mediante el contacto y el diálogo con otros.

En la alteridad es cuando nos damos cuenta y visualizamos una nueva perspectiva de las infinitas perspectivas que nos ofrecen hasta las cosas más simples, a través de esto, Kohan explica el por qué la educación y la institución escolar donde ésta está adscrita se ve como coartadora de libertad, y es finalmente porque la infancia ha sido vista como una proyección de las cosas, como los ‘adultos’ quieren que sean, o como creen que deban ser, las preguntas son formuladas porque las respuestas ya están en las mentes de los docentes,

siempre se está esperando que el estudiante sepa lo que el docente ya sabe, que esa sea la meta donde debe llegar a través de su estudio²⁹.

Totalmente lo contrario, es lo que plantea este profesor, pues él habla de pensar con la infancia como modo de relacionarse con la experiencia, no para ella, de situarnos en una condición de igualdad con los niños y niñas con la firme esperanza de que en cada uno de ellos a través de la libertad y el pensamiento, nazcan las infinidades de mundos posibles, donde quepan todos los mundos en uno solo, y cada cual valga lo mismo que cualquier otro.

Luego, mediante un ejemplo de su hija Milena, nos explica el concepto de ‘extranjería’, consistente en la oposición a la normalidad de la vida adulta³⁰, en la hostilidad que se tiene frente a este infante presentado como extranjero, pues desconocemos la forma exacta en la actúa y por qué lo hace (tal como un turista en nuestra ciudad, que tiene distintas formas de comportarse que a veces no comprendemos), también nos indica la importancia que tiene, para crear la relación con la infancia de una forma más abierta y menos pretenciosa.

Ubica a la infancia como una forma de ‘extranjería’, y en esto coincidimos plenamente con el autor, pues la infancia ofrece la oportunidad de una nueva lengua, un nuevo lugar, una nueva forma de pensar, que se abre paso y fluye libremente, también podemos dar cuenta de ello en el capítulo dedicado a cómo hacer filosofía con niños y

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ *Ibíd.*

niñas³¹, explica cómo el no usar ningún tipo de programa para estas actividades, significa escapar de la mimesis a la que todos y todas las estudiantes están expuestos cuando forman parte de la institución escolar y que tiende a cerrar la experiencia, que es el motivo fundamental que mueve a una comunidad de indagación.

La experiencia en sí, es totalmente inesperada, no tiene márgenes delineados y varía según los sujetos, circunstancias y relaciones que cada sujeto tenga con el tema que se esté dialogando, por lo tanto seguir pasos demasiado exhaustivos pareciese que sería como querer encerrar o frenar a una fuerza potencial que se mueve en todas direcciones, tiene una intensidad igual que la de los niños y niñas, impredecible, se potencia, se amplía y se intensifica o disminuye sin poder anticiparlo.

Desde la época moderna hasta la actualidad, hemos tenido una visión errada de la concepción de infancia, pues como explican detalladamente, profesores expertos en educación e infancia, muchas veces la confundimos con la época de la niñez, por lo cual la asociamos a falta de desarrollo de las habilidades cognitivas, menos peso e importancia en la sociedad o como proyecciones nuestras sobre lo que quisiéramos que fueran en un futuro.

La infancia se define entonces como un modo en el que nos relacionamos con el universo, se trata de algún modo de despertar lo que en la niñez conocemos como el asombro y la curiosidad, es aquí donde la FcN toma un rol fundamental, pues ofrece la

³¹ Kohan, W. (2009) *Infancia y filosofía*.

posibilidad de crear esos lazos mediante la intersubjetividad y la formulación de preguntas no pretenciosas.

Aquí volvemos al concepto de intensidad que encontramos en el capítulo Uno de esta investigación³², para demostrar a su vez que ésta se encuentra estrechamente ligada a la FcN, pues es un concepto que nos permite entender que los niños y niñas se plantean y responden las preguntas de formas totalmente diferentes a lo que sería ‘regular’ para nosotros.

Es decir, lo que esperaríamos como un ambiente solemne, la mirada, los gestos, la voz, la posición corporal, pues la forma en que los niños y niñas entienden las cosas son diferentes, por ejemplo, puede que se esté hablando sobre la paz mundial y al mismo tiempo comiendo un helado, lo que no le resta importancia ni solemnidad a la conversación, pero no deja de enrostrar, que hay algo diferente en el modo en el cual se comunican.

³² Véase Cap. 1, Pp. 10 - 13

3. La Niñez y La Compasión

3.1 Conceptos claves en moral, infancia y niñez

A la luz del modo diferente en el cual la infancia y la niñez se erigen³³, es deber exponer en qué ámbito y de qué manera serán utilizados los conceptos fundamentales de esta investigación en el ámbito de la moral, para lograr entender de forma lo más clara y concisa las ideas que serán expuestas desde ahora en adelante y que también tendrán una profunda relación con la infancia y la niñez.

Los conceptos que caracterizan la dimensión afectiva del ser humano, siempre apuntan a ser los mismos, por ejemplo, sentimiento, emoción y sensación, pero son usados de muy diferentes formas según el autor o corriente filosófica que los proponga, por lo tanto trataremos de tomar la definiciones más neutrales posibles para no empañar con ambigüedades los resultados de este trabajo a medida se vayan desarrollando, para lo anterior, usaremos las definiciones encontradas en el diccionario de Filosofía de Ferrater Mora³⁴.

Comenzaremos con el concepto de sensación, conocido como la “percepción de ciertas cualidades dadas a los sentidos, o formadas por los sentidos, como cuando se habla de la sensación de los colores, de los sonidos” (Ferrater Mora, 1964, pág. 639).

³³ Véase Introducción, pp. 6.

³⁴ Ferrater Mora, J. (1964) *Diccionario de Filosofía*.

El concepto de sentimiento se presenta así: “Por lo pronto, ‘sentimiento’ puede ser definido como ‘la acción y el efecto de experimentar sensaciones’. Estas sensaciones pueden ser, además, de varias clases: sensaciones de los sentidos corporales, emociones, pasiones, etc. Si reservamos para las sensaciones de los sentidos corporales el nombre de “sensaciones”, todavía se podrá entender ‘sentimiento’ de varios modos: como una afección, como una emoción, como una aflicción, etc. Además, puede entenderse por ‘sentimiento’ una opinión, un barrunto, una expresión de pena, etc.” (Ferrater Mora, 1964, pág. 649)

Con respecto a la emoción: “No es fácil distinguir entre el significado de ‘emoción’ y el significado de ‘pasión’ o hasta de ‘sentimiento’. En los tres términos late la idea de una agitación del ánimo. Emociones tales como la alegría o la tristeza son llamadas asimismo ‘pasiones’ y, sobre todo, ‘sentimientos’. Es mejor reconocer que no poco de lo que se dice acerca de las emociones puede decirse también de las pasiones y de los sentimientos; remitimos a tal efecto a los artículos correspondientes. Algunas veces se ha intentado distinguir entre los tres citados conceptos de un modo cuantitativo; se ha dicho, por ejemplo, que la pasión es más fuerte que la emoción y ésta es más intensa que el sentimiento. Pero las diferencias cuantitativas no son aquí enteramente satisfactorias. En vista de estas dificultades, adoptaremos el siguiente criterio: tratar el concepto de emoción especialmente en tanto que afecto general en relación con (y también en contraste con) lo intelectual y lo volitivo.”³⁵

³⁵ Ibíd. P. 510

Finalmente, resumiremos estas tres concepciones, para quedarnos con las definiciones operativas, que seguiremos utilizando a lo largo de esta investigación, consistiendo en la sensación, como percepción de cualidades a través de los sentidos, en el sentimiento como acción y efecto de experimentar sensaciones y en la emoción como afección de la voluntad y del intelecto, que mueve a ambos, y que es capaz de generar sentimientos.

3.2 Necesidad de lo afectivo en la moral

La moral es entendida de diferentes maneras por las distintas corrientes éticas que han trascendido las épocas y por las distintas sociedades donde han estado insertas, a pesar de esta variedad de visiones, es un tópico imposible de separar del ámbito afectivo de las personas, se erige como el punto de convergencia común, donde conceptos como juicio moral, sentimientos y valores morales, involucran necesariamente un conjunto de disposiciones, tales como la razón, y en su eterna compañía, la afectividad.

Podemos verificar esto, mediante algunos ejemplos, que permiten remontarnos a cómo desde la antigüedad se ha vuelto un tema recurrente, a partir de corrientes platónicas y aristotélicas, que se definen por la búsqueda de un estado máximo vital, conocido como la felicidad, que en este caso, es obtenido a partir del ejercicio intelectual y de la promoción de las virtudes del alma.

Más adelante, hacia la edad media, podemos encontrar autores como Santo Tomás, que prosigue los pensamientos aristotélicos, y San Agustín, que promueve a través de su fe y amor, la importancia de los otros sujetos, y la relación fraterna hacia ellos, en busca siempre de la paz y el encuentro con Dios.

Ya hacia la época moderna, es posible vislumbrar la cantidad de pensadores que se avocaron a estos temas, como ejemplos claros se pueden traer a colación a David Hume e Immanuel Kant, el primero investigó los principios de la moral, definiéndolos como una operación totalmente basada, en pasiones, voliciones y acciones, todas ellas imposibles de ser fundamentadas en lo racional, por lo tanto es en el sentimiento, en donde se debe buscar la fuente del juicio del valor, por ser el lugar donde espontáneamente surgen las valoraciones morales.

El segundo ejemplo, Immanuel Kant es quien afirma que el que obra sólo según aquella máxima que pueda querer que se convierta en ley universal, obra moralmente y que por tanto, los sujetos reciben las normas de sí mismos, pero aun así no por eso las normas estén sujetas a su juicio o gusto (separando de esa forma lo moral de lo afectivo), son un deber, que tienen la misma universalidad de la razón, de la que proceden, la que todo ser humano posee. También es necesario recordar la corriente utilitarista, de la mano de Bentham y Mill, que a grandes rasgos, buscan la mayor felicidad para la mayor cantidad de personas, los juicios se ejecutan según las consecuencias y repercusiones que provoquen los actos, más no se valoran por sí mismos.

Acercándonos más hacia la época contemporánea, es necesario, recordar también a Friedrich Nietzsche, quien revela a través de su concepto de voluntad de vivir, la importancia de los deseos, instintos, pasiones e impulsos, que llevan al hombre a realizar lo que desea por sobre los demás y a dominar su entorno, lo que se traduce en una moralidad relativa para cada individuo, el cual construye su propia escala de valores, pues no existe nada bueno ni malo.

Otro importante ejemplo, es Max Scheler y su jerarquía de valores absolutos, que se refieren a que las personas descubren los valores, enriquecen su vida ética con nuevos valores, a medida que van ganando experiencia con otros valores que ya poseen. Y finalmente, ya en la actualidad, nos encontramos con Gianni Vattimo, quien indica la entrada de la humanidad en la era posmoderna, destacada por la superación de las concepciones unívocas de los modelos filosóficos cerrados y tradicionales, basados en las grandes verdades, y que abre paso a la diversidad, marcada por la incertidumbre de la persona al encontrarse en un mundo totalmente pluralista y diverso incluso en el ámbito afectivo y moral, donde tiene que elegir entre opciones que son igualmente infundadas.

En este punto, cuando ya se tiene una idea más o menos esquematizada del acontecer ético y moral en nuestra historia como humanidad, también podemos reconocer el hilo conductor, que se repite incesantemente desde los griegos hasta la actualidad, la afectividad, el sentimiento.

El sentimiento, a veces usado como juicio, a veces como fin, a veces como medio, nos muestra la infinidad de posibilidades que han visto los antepasados, y también nos deja una lección relevante, su importancia para la vida moral y la ética.

Si buscamos construir algún tipo de sociedad, si buscamos respuestas a conflictos éticos, si vemos injusticia, si sentimos rencor, si pensamos que un libro es interesante, todo nuestro mundo se mueve y se justifica por la afectividad, tanto por su falta como por su presencia.

Aun cuando en la actualidad, los sentimientos se presenten como signo de debilidad, ante un mundo cada vez más tecnológico, exitista y veloz, es deber recordar, la imperante necesidad de ellos para la vida en todo contexto, de la apropiación y empoderamiento de ellos para la calidad de la vida propia e intersubjetiva.

3.3 La ética del Cuidado

Ahora bien, que hemos notado la importancia de la dimensión afectiva del ser humano para la vida moral y su trascendencia en el ámbito filosófico, dirigiremos nuestra atención a la ética del cuidado, que encuentra raíz en Carol Gilligan, debido a que su temática principal si bien apuesta por una innovadora visión feminista de la psicología, aborda otros tópicos relevantes como la dimensión afectiva, incluyendo los sentimientos, la intersubjetividad y

el cuidado, este último, como un valor que buscamos encontrar en el desarrollo moral en la niñez y que se presenta como uno de los ejes transversales de esta propuesta filosófica.

Tradicionalmente, el ser humano ha sido definido como un ser aislado y abstracto, ya en las teorías más contemporáneas, han trascendido las concepciones del ser humano de diferentes formas, ajustándose más a un modelo relacional y social, se tomara esta concepción, que grafica claramente las ideas de Gilligan.

Tomando las ideas propuestas por Kohlberg, Gilligan hace un análisis exhaustivo de los problemas de género que surgen, al estudiar las respuestas de sus estudios de moral en individuos únicamente masculinos, y que ella denomina fundamentalmente, como el razonamiento moral y la toma de decisiones masculinas, que influye de forma determinante en la manera en que la moral, desde el mismo Kant hacia adelante, ha sido estudiada.

A través de años de investigación y estudio, ella dice escuchar una voz diferente, que se alza en medio de todas las teorías tradicionales y es precisamente, la voz femenina. A partir de esto, Gilligan, indica que el producto de toda la tradición filosófica y psicológica, nos ha dejado la ética de la justicia, como canon para el modelamiento personal y social, basado básicamente en las normas y los principios universales, y propone, según sus propios hallazgos, la ética del cuidado, basada principalmente en la reivindicación de conceptos esenciales como la diversidad, la particularidad de cada ser humano y el contexto en el que se esté inserto.

De esta forma, tópicos como la responsabilidad, y la actividad misma del cuidado, se establecen como valores morales elementales para el desarrollo de una sociedad capaz y dotada de las herramientas para poder unir la moral con las reglas, normas y derechos de mejor manera.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que sus argumentos nacen, en gran parte, por las diferencias relacionales con los conflictos morales, entre hombres y mujeres, se podría pensar que su feminismo trasciende hasta su obra y pretende dominarla, pero al contrario de eso, el estudio y análisis de su obra “La moral y la teoría”, deja ver fácilmente que desde tiempos inmemoriales, las sociedades se han regido por modelos masculinos de pensamiento y así mismo se han desarrollado incluso hasta principios del siglo XXI.

Y por esta misma razón, ofrece su alternativa de la ética del cuidado, como una forma más parcial e igualitaria de ver y practicar la moral, aceptando todo lo que ofrece la ética de la justicia, pero agregándole el contraste de los motivos afectivos e intersubjetivos de la ética del cuidado. Para poder llevar a cabo este cambio de perspectiva, es necesario también acudir a la autora María Rosa Buxarrais, quien aplica de manera muy asertiva la ética del cuidado de Gilligan, incluso hasta en temáticas educacionales³⁶.

Se puede observar en su pensamiento, que el individualismo exacerbado que se presenta en nuestra época, hace extraño el poder encontrar personas preocupadas por otras personas, la sociedad se divide ya entre personas activas y dependientes de las activas, dejando así el compromiso a un número bastante reducido de personas. Desde hace dos

³⁶ Buxarrais, M.R (2006) *Por una ética de la compasión en la educación*.

décadas, se ha venido trabajando en la construcción de la personalidad moral, donde el objetivo principal ha consistido en el desarrollo de la sensibilidad valorativo-moral, que sobre todo se caracteriza por la toma de decisiones y la acción consecuente con los sentimientos y juicios morales.

La autora piensa en este punto, que la educación en valores ha fallado de algún modo, pues los chicos y chicas tienen la capacidad de diferenciar y dar argumentos sobre el bien y el mal, pero se les complica enormemente el cambiar sus comportamientos según lo que consideran valioso.

Como posible solución a esto, Buxarrais escoge el tema de la ética de la compasión y la urgencia del rescate de esta ética, de la solidaridad y del compromiso con el 'otro', indica que desde siempre en la educación se ha intentado explicar y controlar la conducta humana con modelos restringidos y simplistas, en vez de lograr comprender la complejidad y riqueza de la dinámica humana. Nos da ejemplos de las diferentes disciplinas que se han utilizado de referencia para poder completar el modelo de educación moral, en la psicología del desarrollo moral (Piaget, Kohlberg, Gilligan, entre otros), en la filosofía (Cortina, Rawls, MacIntyre, Habermas y Jonas), en sociología (Durkheim) y en la pedagogía.

La autora afirma que adquirimos conocimiento del mundo mediante las sensaciones,³⁷ el hecho de sentir supone para ella un modo elemental de ser consciente de lo que nos rodea y de nuestro interior, la concordancia entre estos dos planos, es lo que conocemos como afectividad. La compasión se presenta entonces como un sentimiento

³⁷ *Ibíd.*

que se caracteriza como todo afecto, de placer y de dolor, y como los demás sentimientos, nos proporciona conciencia, valoraciones, actividad del saber y el vínculo con los demás.

Estos afectos crean movimientos en la intimidad, lo que conocemos como los deseos, a partir de esto, la compasión se presenta como un sentimiento genuino de preocupación por el bienestar de los demás, se trata de algo más que sentir lástima por el dolor y la miseria ajena, se trata de un reto de hacernos con los otros, de pasar el horizonte del individuo y aceptar a los demás como otros-como-yo. La intensidad de este afecto varía según las personas y la forma en que se hayan desarrollado en todo ámbito, y los vínculos que tengan con los demás, la compasión se destaca por ser una práctica intrínseca de la naturaleza humana.

En este punto, la compasión entonces se presenta como una ayuda para la sociedad, pues es compromiso o denuncia, que se basa principalmente en el reconocimiento de la dignidad ultrajada, del reconocimiento de mi responsabilidad frente al otro, cualquiera que este sea, de la simpatía y de la empatía con los demás.

En nuestro modo de ver, Buxarrais define un punto olvidado en los modelos educativos, y nos explica que la diversidad y la multiculturalidad a la que estamos expuestos en la actualidad, son motivos de obligación para incluir a la compasión en un modelo educativo de valores, que precisamente es donde se está a la búsqueda de una conexión entre la moral y la educación, y la importancia de cultivarlas y cuidarlas en conjunto, debido a las necesidades que presentan las sociedades actuales, presentando problemas contingentes, que nos atañen a todos y cada uno de los seres humanos, pues hoy,

más que antes, la importancia del individuo, exagerada por la crianza en un ambiente competitivo y exitista, ayuda al menosprecio y hasta, al olvido de los demás, cosa muy común entre nosotros mismos.

Como dice la misma autora, no se trata de ir sufriendo, sintiendo lástima, pena o misericordia por los males e injusticias que sufre el prójimo, si no, que es una llamada a activarnos como parte de la sociedad, precisamente para mejorar la calidad de vida y la calidad de las relaciones y vínculos que nos unen. Otros autores, de los cuales, nos serviremos para explicar de forma complementaria el concepto de compasión y a su vez agregar los conceptos de vulnerabilidad y fragilidad a la investigación en camino, y la importancia que han tomado en los tiempos actuales, son los bioeticistas Jesús Conill y Adela Cortina.

3.4 La compasión

Para entender de mejor forma el concepto de compasión, es necesario recurrir a los conceptos de fragilidad y vulnerabilidad a los que introdujimos anteriormente³⁸, pues estos autores afirman que, aquellos conceptos son un carácter propio de la vida, son facticidades desde el momento inicial de la vida hasta su final e históricamente se han puesto en relieve como contingencia y finitud de la vida, definiéndose también como características definitorias y constitutivas en la biografía de cada individuo.

³⁸ Conill, J. Cortina, A. (2012) “La fragilidad y la vulnerabilidad como partes constitutivas del ser humano” pp. 117-127

Durante toda la vida, somos dependientes de otros, necesitamos cuidados de otros, nos relacionamos con otros, y fundamentalmente también compartimos las condiciones de ser finitos, sufrientes y limitados con otros, y es precisamente en esta alteridad cuando más claramente logramos vivir la fragilidad y la vulnerabilidad, sobre todo a través de las situaciones donde se puede observar más definidas, como lo son, la pobreza extrema, las enfermedades, la ancianidad y la niñez.

El ser humano es conocido históricamente como un ser que no puede ajustarse al medio en el que está inserto, sus condiciones iniciales biológicas no lo permiten, al contrario de los animales, por lo que la inteligencia define su capacidad de previsión frente a las carencias y deficiencias de adaptación y las convierte en oportunidades vitales.

Esta inteligencia, es la cual nos permite hacernos cargo de esta realidad, de la fragilidad, en otras palabras, de la vida misma, que según Jaspers “es un estar al borde del abismo abocada a situaciones límites, el hombre vivirá entonces, su propio ajustamiento y es donde radica la base de su vida moral, vivirá también a su suerte, chocando constantemente con realidades que van a desconfigurar su aparente calma, por ejemplo, la muerte, la violencia, el sufrimiento.”³⁹

La respuesta ante la fragilidad es el cuidado de lo vulnerable, pues en primer lugar, todos somos frágiles y vulnerables, en segundo lugar, la ética en palabras de Gracia⁴⁰, se configura a través de la fragilidad como una conquista de la humanidad para defender a los

³⁹ *Ibíd.*

⁴⁰ *Ibíd.*

débiles en su fragilidad y vulnerabilidad, lo que requiere también respeto al otro y la diligencia, en tercer lugar, la responsabilidad moral se presenta en cada individuo fundada en la fragilidad y vulnerabilidad y se activa con el temor de forma natural, lo que confiere a cada cual el deber ‘natural’ de cuidar al otro, y con prospectiva, a tomar una actitud precautoria.

Ahora bien, para seguir en la línea de la alteridad, según MacIntyre “necesitamos reconocer nuestras situaciones de discapacidad, de fragilidad y de vulnerabilidad, y esto a través de dos alternativas, vivir una vida que fomente las virtudes del cuidado y la protección y la necesidad de la amistad y la deliberación, es decir, vivir en la ‘justa generosidad’ la cual requiere “actuar desde la consideración atenta y afectuosa hacia el otro”, para poder repensar la ética moderna que se destaca por subrayar la autonomía y autarquía del individuo, como gestor de sus proyectos de vida y casi inconsciente de la realidad moral social.”⁴¹

La fragilidad y la vulnerabilidad también se destacan también, por formar parte de la dignidad del ser humano, ya que se relacionan tanto con valores como la justicia y el cuidado, transformando así la justicia y la solidaridad como dos tareas a cumplir para con la sociedad, en primer lugar para reivindicar el trato igualitario, el respeto, la inviolabilidad de los individuos y en segundo lugar, para exigir solidaridad a cada individuo como miembro de una sociedad.

⁴¹ Ibíd.

La observación de estas situaciones, nos invita a estudiar y a involucrarnos más profundamente tanto en nosotros mismos como en los que nos rodean, son acontecimientos que inevitable y azarosamente alteran nuestra naturaleza, y por consiguiente remecen nuestro interior igualmente como el exterior, nuestro mundo interno, los sentimientos y sensaciones que producen estas situaciones nos llevan a reflexiones sobre nuestra autonomía, el desamparo, lo trágico y lo misterioso de la vida.

Con esto, tomando las ideas de Habermas “la intersubjetividad toma un rol fundamental hasta para la concepción de dignidad”⁴², la importancia de los otros, como hemos podido apreciar, también configurarían la biografía de cada individuo y su inicio en la vida moral, lo que parece profundamente interesante, porque también es incluida la importancia de la individualidad dentro de esta vida social del mundo, debido a que se logra en cuanto se crece, se desarrolla y se participa en esta última, formando una red de interdependencias recíprocas y necesidades de protección, que nos involucra a todos y cada uno, tanto en unidad como en multiplicidad, y que vuelve a poner en la palestra, lo que muchos que se dedican a la ética han olvidado, los sentimientos.

Ya que hemos definido las dimensiones de la compasión a modo de introducción de este tema, ahora mediante las ideas de Cortina⁴³ ahondaremos de lleno en las razones por las que elegimos el sentimiento moral de la compasión como eje central de este trabajo. Esta autora explica en contraparte a su ética cordial, la idea de la “ética mínima” presentada en el sentido de una ética descubierta conjuntamente entre las personas, la del “capital

⁴² *Ibíd.*

⁴³ Cortina, A. (2009) *Ética de la Razón Cordial*.

ético” compartido, es decir, la de la búsqueda de valores y principios morales comunes. Estos ‘mínimos’ compartidos según ella, no pueden encontrarse en las éticas de vida buena con máximas imposibles de cumplir en totalidad, basadas en éticas aplicadas, religiosas y/o seculares.

Por lo tanto, supone la búsqueda de estas mínimas, en la vida cotidiana, donde ese capital ético se encuentre en la conciencia moral social donde se entrelaza la vida cultural, política y religiosa, e indica el porqué de la dificultad a una definición de ética, explicando que en la modernidad se han esforzado demasiado los filósofos por encontrar fundamentos para la verdad y bondad real en acciones morales sin mirar precisamente en la cotidianidad.

Habla de los ‘fundamentalismos’ que se encuentran insertos en las sociedades, que impregnan por completo nuestras acciones, debido a que son principios y valores que por algún tipo de fe no pueden entrar en tela de juicio, porque la mayoría, lo decreta de alguna forma, resistiéndose a la crítica racional.

Luego, inserta el concepto de ‘intersubjetividad ética’ y la explica como la búsqueda en los procedimientos de la vida cotidiana, por los cuales se legitiman las normas de convivencia social y se organiza la sociedad, las regularidades a las que estamos sometidos incluso. En este concepto halla que la necesidad de los procedimientos racionales para la determinación de qué es lo más justo, es que las personas decidan qué es lo adecuado para ellas.

Define aquí, a través de lo que llama método trascendental (que corresponde a todo lo que ha explicado anteriormente), a la ética mínima, que reformulada, se vuelve ética cordial, consistente en otorgarle encarnadura humana a la racionalidad procedimental, para emprender y actualizar la búsqueda a nivel local y global, a nuevos espacios.

Siguiendo con estas ideas⁴⁴, propone un método para llegar a esta ética cordial, y se refiere directamente a lo cordial y a la compasión, por el hecho del contacto con el otro, que inmediatamente requiere cierta sincronía, de reconocer recíprocamente las mejores ideas, de apegar a las normas sin olvidar los valores.

Erige a la autonomía, la igualdad y la solidaridad, como valores ricos en sí mismos, que al vivir una vida en torno a ellos otorgan justicia por sí mismos, entregan una meta, para la que nuevamente sacará a colación, la compasión, pues esta sobrevive, sin la mediación de deberes y derechos, pues se sabe y siente con otros desde la abundancia del corazón.

Cortina declara los ejes que se deben seguir para educar a las próximas generaciones con lo que vive en germen en el corazón de los hombres, para un futuro mejor, es decir la transmisión de conocimientos, la prudencia necesaria para llevar a cabo una vida de calidad, la sabiduría moral, que cuenta con dos lados esenciales: justicia y gratuidad.

Por consiguiente, no podemos más que estar de acuerdo con la ética cordial, pues supone un enriquecimiento que a partir de lo personal, invita a perseverar, a superarse, a

⁴⁴ *Ibíd.*

educarse, a escudriñar en el interior, que actualmente está tan invalidado, y allí encontrar respuestas para que con un trabajo en comunidad con los demás, se puedan encontrar y validar esas normas y valores que apuntan al mejoramiento, a la ampliación de mentes, al crecimiento de la sociedad y a su vida en conjunto.

Finalmente, para la autora, todo esto de la ética, no es nada, sin la importancia de los sentimientos, pues permiten generar esa empatía necesaria que genera compasión, la compasión que genera automáticamente sentido de justicia, pensando, poniéndose en el lugar del otro, de esta manera nos facilita el trabajo de dilucidación de esas ‘mínimas’ morales, que consiguen la convivencia ideal y que suponen un trabajo de ‘humanización’ de los humanos, que encontrándose en la encrucijada de tomar elecciones, temen alzar otra decisión u otra opinión, por las costumbres y hábitos indiscutidos que trascendieron generaciones sin tener que ser necesariamente tan justos ni tan reales.

4. Conclusiones

4.1 Relato de la experiencia con niños y niñas

Al observar por un momento el jugar o cualquiera sea, alguna actividad de un niño o niña, es posible inmediatamente descubrir la cantidad de sentimientos que demuestran, como se exponía anteriormente, concepto primordial cuando se desea hacer un acercamiento al estudio y análisis de la moral o temas relativos a ella.

Ahora bien, la relevancia de ellos y la forma en la que se desarrollan a través de las experiencias vitales, es lo que nos ofrece puntos claves para esta investigación, y también nos entregará bastantes herramientas, para que como lectores cambiemos de perspectiva o bien, nos acerquemos hacia la problemática existente entre niñez y moral.

Ya se ha podido apreciar en los capítulos anteriores, los fundamentos del cambio de perspectiva ante la niñez, y los fundamentos de la manera en la que moral es abordada en este escrito, de forma que puedan entrelazarse y reunir en sí mismas, una alternativa a lo que tradicionalmente ya se conoce y se trabaja.

Para culminar esta investigación, se llevó a cabo una actividad en conjunto con otro ramo electivo de la licenciatura, que nos permitiera conocer en lo fáctico, el actuar de los niños y niñas y sus comportamientos durante un tiempo, y de alguna manera, nos pudiera ayudar a comprender hasta qué punto se cumple, todo lo que los libros de psicología y filosofía nos dicen acerca de ellos y ellas, para finalmente obtener, una visión más completa

del panorama que elegimos para investigar. A continuación, se presenta en forma de relato la experiencia, las autoevaluaciones y los resultados que se obtuvieron, para más adelante continuar con las conclusiones definitivas.⁴⁵

*“El taller de Filosofía con Niños y niñas se realizó en el Jardín Infantil de la JUNJI Rayen Mahuít, ubicado en la comuna de Huechuraba, con el Nivel Medio mayor 2, compuesto por niños y niñas de 3 a 4 años. Como es segunda vez que pedí participar allí, ya conocía a la Directora y a la mayoría de las educadoras y técnicas parvularias que trabajan en este lugar, el recibimiento nuevamente fue muy cálido y me hicieron entrega del mobiliario necesario para ejecutar las actividades, que consistieron en la presentación de cuentos mediante el teatrillo de títeres.”*⁴⁶

“Se usaron diferentes títeres, que decoré oportunamente según el cuento que sería presentado, las actividades se realizaron en la sala de reuniones, donde conté con el apoyo de distintas integrantes del grupo de la sala correspondiente al nivel que elegí. Las actividades comenzaron el día lunes 17 de Junio y acabaron el día lunes 1º de Julio, quedaron agendadas entre las 10 y 10:30 de la mañana, ubicadas después del desayuno y antes de los módulos de aprendizaje curricular, y tuvieron una duración de 10 a 15 minutos aproximadamente y contaron con la participación

⁴⁵ Únicamente en esta parte del relato, se hablará en primera persona para dar cuenta de los resultados de las actividades.

⁴⁶ Castillo, C. (2013) *Informe Final de evaluación de Talleres de Filosofía con Niños y niñas*, en Seminario Electivo Filosofía, Educación e Infancia. Pp. 6 - 11

de grupos de entre 5 a 8 niños y niñas, que contaban con la autorización⁴⁷ que pedí a los padres y apoderados, para poder grabar las sesiones y usarlas en este trabajo, que forma parte importante de lo que es mi trabajo de investigación de tesina.”⁴⁸

“Elegí este grupo, precisamente por parecerme un gran desafío, son niños y niñas que viven en riesgo social, al filo de las instituciones educativas, y con grandes problemas de comunicación y relaciones intersubjetivas, derivadas de la realidad donde están insertos, pero más allá de eso, me parece una edad interesante para comenzar a ejercitar actividades diferentes de su quehacer cotidiano, y la posibilidad de generar un quiebre en los hábitos educativos que están comenzando a aprender.”

“La temática principal de estos cuentos, se dirigen a valores como la amistad, el amor, el miedo, también a conceptos como la familia, la promesa, la importancia de los nombres, entre otros, que veremos en la evaluación de las sesiones.”

El uso de los valores morales mencionados anteriormente, involucraba la observación del sentimiento moral de la compasión, que nos permitiera comprobar si era el caso de su existencia o simplemente no estaba presente en su cotidianidad.

⁴⁷ Véase Anexo 5

⁴⁸ Véase Anexo 6

Evaluación de las sesiones y Experiencias.

“La primera sesión se realizó el día lunes 17 de junio, comenzó alrededor de las 10:10 de la mañana, y elegí el cuento Lágrimas de Chocolate, que se destaca por tratar temas como la amistad, la tristeza, la familia y la alegría. Decidí empezar preguntando los nombres de los primeros 5 participantes, Agustín, Benjamín, Cristóbal, Esperanza y Victoria. Como se puede apreciar en el video⁴⁹, los niños y niñas comenzaron muy tímidos, apenas hablaban y no tenían muy claro que hacían allí. Les explique que les contaría un cuento y que les haría preguntas, y que también podrían preguntarme algo, si así lo deseaban. Terminado el cuento, comencé con las preguntas, me costó un poco obtener sus participaciones, pero a medida que fui preguntando, empezaron a salir temas que no tenía presupuestados en la planificación, como los caballos, dinosaurios, princesas o serpientes, me contaban lo que habían visto en la televisión y en sus casas.”

En esta primera ocasión, no se esperaba tener algún resultado concluyente, pues como en toda relación humana, los niños y niñas no me conocían, por lo tanto aún no había confianza suficiente como para expresarse en temas personales, tanto para mí como para ellos y ellas.

“La segunda sesión fue realizada el día miércoles 19 de Junio, nuevamente acondicionamos la sala de reuniones, y empezamos la actividad, alrededor de las 10:10 de la mañana. Para esta vez, elegí el cuento, El miedo es blandito y suave⁵⁰,

⁴⁹ Véase Anexo Final en DVD

⁵⁰ Véase Anexo 7 de Cuentos de Experiencia

que se basa en el tema del miedo, de la familia, la valentía, la luz y la oscuridad, y también sobre el secreto. Para esta sesión conté con la participación de Sebastián, Alejandra, Paula, Valentina, Martina y Victoria, esta vez comencé diciéndoles mi nombre, porque la vez anterior, lo olvidé porque estaba muy nerviosa. Después del cuento, comencé con las preguntas, esta vez quise evitar predisponerme a las respuestas, y así mismo, sentí que ya no estaba forzándolas tanto, nuevamente pudimos dirigirnos a temas propuestos por los mismos niños y niñas y conversarlos juntos, y también sentí mayor atención hacia el cuento.”

En esta segunda oportunidad de encuentro, los niños y niñas se abrieron respecto a ellos mismos y a sus realidades, contaban sobre el sentimiento de amor que tenían por sus familias, y lo mucho que confiaban en ellos y en lo que ellos les decían, también se observaron valores como la valentía, pues todos y todas afirmaban no creer en los monstruos y temerle a la oscuridad, sólo por no saber que había en ella.

“La tercera sesión, se realizó el día viernes 28 de junio, comenzó alrededor de las 10:20, porque como fue día de lluvia, nos demoramos más en acondicionar la sala con la estufa, por el frío que hacía. Esta vez contamos con la participación de Paula, Cristóbal, Matías, Benjamín, Victoria, Isaac, Agustín y Esperanza. El cuento que elegí para esta sesión, se llamaba “El árbol mágico”, que se basa en la importancia de las palabras por favor y gracias, en la magia, en la amabilidad y la

amistad. En esta sesión se encontraban más confiados, me hablaban más y querían participar.”⁵¹

Ya era difícil mantener la solemnidad de una conversación, a la que se está acostumbrado en un aula universitaria por ejemplo, ya que los niños y niñas me habían visto con anterioridad, y desde antes que comenzara el cuento, querían opinar sobre todo. En esta actividad, hablaron acerca de la importancia de tener amigos y amigas, que les gustaba profundamente ir al jardín, encontrarse con ellos y ellas, y poder jugar, ojalá todo el día, y a distintos juegos, de los cuales también contaron.

“La cuarta sesión y última sesión se efectuó el día lunes 1º de Julio, comenzamos alrededor de las 10:15 de la mañana. Elegí el cuento adaptado Faetón, de este texto quise destacar los temas de la promesa, las cosas difíciles, la importancia de tener un nombre y la importancia de escuchar los consejos de los padres. Para esta ocasión no pude grabar la sesión, por motivos de fuerza mayor me encontré sola con los niños, esta vez participaron Alejandra, Valentina, Cristóbal, Esperanza y Alejandro, como no poseo la grabación de esta sesión, detallaré más lo que ocurrió ese último día. Antes del cuento recibí un abrazo de Esperanza, me preguntó que cuándo vendría otra vez, que se entretenía mucho con las historias de los títeres, luego entramos a la sala y comencé la historia, como se encontraban más confiados, se movían, algunos se paraban y tocaban los títeres y los dibujos que plastifiqué para recrear las escenas, les sorprendió el nombre del niño del cuento y también los rayos del rey sol, más que el desenlace de la historia, luego hablamos

⁵¹ Castillo, C. (2013) *Informe Final de evaluación de Talleres de Filosofía con Niños y niñas*

sobre las cosas difíciles, y dijeron que eran cosas relacionadas con lo que hacían los papás, como planchar, construir cosas y cocinar. Luego hablamos de los nombres, y a todos les gustaban los suyos, me dijeron los nombres de sus mamás, papás y abuelitas. Luego les pregunté sobre lo importante de los consejos de los padres, me decían que los papás les decían que se tenían que tomar la papa, comer la comida y portarse bien, también que tuvieran cuidado con el fuego, con los perros y cuando se rompían los vidrios.”

En esta actividad final, el desorden, y las palabras de unos y otros apenas podían diferenciarse, aun así, todos dieron su punto de vista; cuando hablamos de las cosas difíciles de hacer, todos se referían a los consejos que les daban sus familiares, con el fin de cuidarlos y evitar que tuvieran algún accidente. No les sorprendió el hecho de que el protagonista del cuento “Faetón” se quemara y se volviera cometa, pues para ellos y ellas, era completamente habitual, que ocurriera algún accidente o desenlace complicado, si no le hacían caso a las tías del jardín o a sus familiares en sus respectivas casas, en una situación que ameritaba condiciones que ellos y ellas, sabían que desarrollarían más adelante, como por ejemplo, el poder planchar sin quemarse los dedos, el poder martillar un clavo sin golpearse la mano, o cocinar sin el peligro de botar algún alimento muy caliente.

Fortalezas y debilidades en las sesiones.

“Creo que las fortalezas de estas actividades, radican en la participación de los niños y niñas, fue positivo poder contar con la autorización de casi todos los padres y apoderados de la sala. También la posibilidad de expresión que muchas veces no se puede lograr al tener un grupo tan grande de niños y niñas en el aula.”

“El uso del teatrillo de títeres, cambia mucho también la experiencia en cuanto, a una narración o presentación de material audiovisual, les llamó la atención de manera extraordinaria, los colores y los disfraces de los títeres. Otra fortaleza, es la apertura sin condiciones que los niños y niñas ofrecen a una desconocida, en este caso, yo, se nota en las ganas de participar en el diálogo, en las ganas de contar sus vivencias y lo que piensan de los temas que abordamos en los cuentos.”

“Una de las debilidades de estas sesiones, fue el poco tiempo, porque a pesar de que yo no quise pedir más, porque sentí que podría entorpecer la rutina de los niños y niñas con sus módulos curriculares, me hubiera gustado poder terminar las sesiones con dibujos, formas de plastilina o alguna actividad de convivencia, que requería mucho más tiempo del que pensé que era necesario.”

“Como ya había participado en actividades de Filosofía con Niños y niñas tiempo atrás, este año no quise volver a cometer algunos errores de la anterior experiencia, antes que todo, traté de evitar las preguntas pretenciosas, aquellas de las cuales esperamos respuestas que ya sabemos, pero los nervios me jugaron una mala pasada, porque de pronto me vi deteniendo el curso de una conversación, haciendo una pregunta que sabía que tenía una respuesta obvia, tanto para mí como para ellos y ellas. Nuevamente otra debilidad que encontré fue el preguntar repetitivamente las mismas cosas, me intranquilizaba el no interesarlos en las preguntas y por lo tanto, muchas veces, como se aprecia en los videos, interrumpí a algunos de los niños y niñas que estaban hablando.”

“Otro punto muy importante, es que cuesta demasiado el desapego al orden institucional escolar, después de 12 años de educación, me costó demasiado poder hablarles de igual a igual, sin ponerme el delantal de profesora estricta, pero a pesar de esto, considero que logré algo que el año pasado no tenía, decidí ser menos rígida, apegarme menos a la planificación hecha y aceptar que la actividad podía tomar cualquier dirección en cualquier momento, también decidí no ponerme objetivos pretenciosos, sino que solamente dejar fluir lo que los niños y niñas quisieran entregar en las sesiones, además pude realmente generar confianza y hasta cariño en los niños y niñas, recibí sonrisas y abrazos desinteresados, que realmente me dejaron en un estado de consternación, porque ciertamente llegué allá con un estado casi neutro, sin expectativas muy altas y tal vez, hasta creyendo que no iba a poder lograr nada.”

“En cuanto a la planificación, creo que esta vez, acerté en el uso de títeres, me lo planteé como un desafío, porque siempre he tenido problemas con la narración de los cuentos, especialmente cuando se trata de narrar de una forma tan expresiva para mí. Me dio mucha vergüenza hacer juegos de voces, jugar entre los tonos altos y bajos, de sorpresa y de pena, imitar sonidos de la vida, pero creo que esta forma de trabajar la filosofía con niños y niñas, la disfrute tanto como ellos y ellas, aunque tenía cierta presión de mí misma, creo que como pocas veces lo hago, me dejé llevar y le puse un poco de creatividad a las mismas historias, inventando diálogos y escenas, que luego viéndolas en video, me causaron mucha gracia.”

*“Así puedo confirmar todo lo que la teoría nos ha dicho en estos meses de estudio, es cierto que la infancia es un modo de relacionarse con el mundo, a mi me permitió poder desinhibirme y mostrar facetas que no sabía que tenía, a los niños y niñas les permitió poder entablar diálogos divertidos, participativos y muchas veces caóticos, lo que también nos deja ver esta potencia, esta fuerza de la infancia, que se presenta en cualquier momento y de las formas más inesperadas.”*⁵²

En estas últimas líneas del relato, podemos ver claramente las ideas fundamentales que buscábamos en el inicio de esta investigación, señales de sentimientos como la compasión y valores como el cuidado, lo que nos permitirá ahora definir las conclusiones, a partir de la experiencia como también del análisis y lectura de las bases teóricas anteriormente vistas.

4.2 Diálogo entre las teorías y la realidad, a modo de conclusión sobre la relación entre niñez y moral

Esta investigación comenzó, basada principalmente en la fundamentación teórica de la invisibilidad de la niñez, desde perspectivas psicológicas, históricas y filosóficas, que a pesar de no poder ser investigadas en profundidad, debido a sus propias complejidades, han permitido desde sus etapas de desarrollo cognitivo y moral, desde la relación con el modo de infancia y la relación con las distintas sociedades que han existido en el transcurso de la historia humana, el poder, de alguna manera crear un perfil que se permitiera ser usado como punto de partida para las conclusiones o ideas sobre la niñez en esa determinada

⁵² *Ibíd.*

edad. Lo anterior, contestó bastantes de las incertidumbres iniciales, pero dejó entrever a la vez varias falencias o vacíos en temáticas afectivas y morales.

Este problema fundamental de la invisibilidad, genera tal como un árbol, un entramado de tópicos, escasa o nulamente tratados, en su rol en disciplinas como la psicología, la filosofía y la bioética, que serán reunidos en estas conclusiones a modo de diálogo, para nuevamente plantear la pregunta principal de esta investigación, la dimensión afectiva de la moral en niños y niñas de 4 años.

A la luz de la negación o simplemente, de la omisión de la niñez como otra etapa de la vida, tan relevante como todas las demás, es posible que veamos cómo se transmite por siglos y generaciones, por continentes y diferentes idiomas, la invisibilidad. Esta invisibilidad, ha generado durante todo este tiempo, distintos velos que han cubierto rasgos primordiales y características únicas de esta etapa, al igual que su encanto y lo fructífero de la investigación y trabajo con ella, que es lo que permite ver y sentir, las diferencias que existen entre lo teórico y lo fáctico de la niñez.

Si bien podemos juzgar esta etapa por el conjunto de condiciones cognitivas y físicas, es deber que recordemos que el comienzo del uso del lenguaje, libera el mundo interior que los niños y niñas han traído consigo, y consolida las relaciones intersubjetivas que han tenido hasta ahora, precisamente por el hecho de poder comunicarse por primera vez, en el idioma que los demás, ya conocemos; generalmente este rasgo se desarrolla entre

los 3 y 4 años de edad, y es donde podemos comenzar a observar la dimensión afectiva, pues ya pueden dar a conocer en nuestras palabras⁵³, su propia afectividad.

Las relaciones con otros, con el medio ambiente y con el mundo, por primera vez son graficadas por palabras, las necesidades y las ideas son expresadas en oraciones, y la mayoría de las veces, están acompañadas por demostraciones de esa misma afectividad, que como ninguna otra etapa en la vida, están a flor de piel, sin tapujos y sin tabúes. Por lo tanto, la pureza de sus acciones y sentimientos difícilmente puede ser puesta en entredicho, lo que lleva enseguida a encontrarnos, con sentimientos morales tales como la compasión y valores como el cuidado, en su máximo esplendor, y a dar cuenta, del desarrollo moral que se está gestando en los niños y niñas a esa edad.

En las teorías psicológicas de desarrollo moral de Piaget y Kohlberg, pudimos ver una constante necesidad de estereotipar cada fase del crecimiento humano, especialmente la niñez, como un conjunto de condiciones tanto cognitivas como afectivas que debiesen ser cumplidas, en ciertos periodos de tiempo, para así poder observar el correcto desarrollo de la vida moral, o bien, observar sus carencias.

Estas fases, a menudo están apellidadas por “pre-moral”, como si los niños y niñas antes de los 12 años, no hubiesen tenido experiencias afectivas y no las hubiesen comunicado correctamente, inmediatamente nos hace pensar, a la luz de las fundamentaciones de capítulos anteriores, en un encasillamiento innecesario, una forma de sesgo a la manera en que los niños y niñas viven y sienten la moral.

⁵³ Con nuestras palabras me refiero a que, los niños y niñas hayan aprendido a usar el lenguaje tradicional.

Si bien, nos dan un correcto indicio de lo que piensan y hacen los niños y niñas a una determinada edad, no dejan mucho espacio de poder aceptar otras alternativas, conforme a las realidades individuales de cada niño o niña, que ciertamente revelan un mundo diferente que el que cuentan los libros, con diferentes modos de relación.

Para complementar estos pequeños pero importantes vacíos, sugeriremos el estudio y la realización de Filosofía con Niños y niñas, método de aprendizaje que utiliza el diálogo filosófico entre pares o entre niños y niñas con sus maestros de clase, en situaciones libres, donde tal como en una lluvia de ideas, comienzan a surgir la creación de conceptos y de opiniones, que permite la comunicación de la afectividad en varias formas, en un ambiente que difiere totalmente de lo acostumbrado en un aula de clases de jardines infantiles y/o escuelas primarias.

Lo anterior, permite la observación y la confirmación de la existencia de los sentimientos morales fundamentales como la compasión, que permiten el desarrollo de valores como el cuidado y la amistad, que ciertamente invitan a una reflexión acerca de la moral en esa etapa.

La elección de esos sentimientos morales como fundamentales, como se explicó en el capítulo tres, tiene que ver profundamente con la observación de las realidades de los niños y niñas, en la vida cotidiana podemos ver la trascendencia de la relación con los demás, con frases como “me gusta tener amigos”, “me gusta jugar con los amigos” y “me pongo triste cuando veo a alguien llorar”, que nos indican que hay una participación en la vida social, hay un ponerse en el lugar del otro, sin otra razón más que la pura afectividad

que han ido desarrollando desde el día uno de vida en este mundo. Estas sentencias, también nos indican la presencia de una igualdad, un reconocimiento del otro que en simples palabras, se traduce en el reconocimiento de la dignidad tanto propia como la de la otredad.

La invitación de esta propuesta filosófica, apunta por sobre todo a la apertura, si bien como adultos o seres humanos que ya nos desarrollamos plenamente en la etapa de la niñez (más no sabemos aún si hemos pasado por la infancia, a menos que ya la hallamos sentido), podríamos pensar que no puede, o más bien que no debe haber una relación tan abierta con niños y niñas, pues, como los demás, ya crecidos, estamos de alguna manera contaminados⁵⁴ con las falencias del sistema educacional y social, la mayoría de las veces entorpecemos el desarrollo y libre avance de los niños y niñas en todo ámbito, y flaqueamos en la oportunidad de ofrecer un lugar de opinión e intercambio de ideas sin pretensiones, sin rechazo y por sobre todo, de total apertura.

Lo anterior también apunta a luchar y tratar de desvelar los prejuicios que se tienen en el ámbito tanto ético como filosófico, en relación con los niños y niñas de edad ‘temprana’ y a mostrar que las habilidades cognitivas, si bien, son fundamentales en el desarrollo de los seres humanos, no son totalmente determinantes para saber si somos parte de la vida moral y desde cuándo lo somos.

⁵⁴ Con contaminación, me refiero al punto de vista señalado por Ariés, ante la pérdida de la relacionalidad espontánea que caracteriza la etapa de la niñez y que progresivamente va atenuándose.

Nos hemos encontrado, con el elemento afectivo y social, que nos ayuda para confirmar y sostener el postulado central de este trabajo, y por lo tanto nos da cuenta, de la importante configuración que se gesta en esta época de la vida en cuanto al desarrollo moral de los seres humanos, nos da la posibilidad de entender, que somos los adultos, los que les trasparamos nuestros miedos y carencias a los niños y niñas, a través de la afectividad, precisamente que por verlos diferentes en características, y que podríamos pensar que por su poca experiencia vital no pueden argumentarnos absolutamente nada concreto, los relegamos de manera negativa a un estado de vulnerabilidad.

Pero como ya hemos visualizado someramente con Conill y Cortina⁵⁵, no hay nada de malo en ser vulnerables, de hecho todos los seres humanos lo somos en una u otra instancia, la gran diferencia radica, en que su vulnerabilidad es distinta, es una oportunidad de expresión y aprendizaje, es también corporal, es cognitiva, es afectiva.

Al ser la etapa en que las personas más absorbemos lo que hay en nuestro entorno en todo ámbito por el desarrollo existente, la información y la comunicación es más rica en contenido por la novedad, el descubrimiento, la incertidumbre y la pregunta constante que los adultos ya casi no ejercitan, por lo a su vez también hay más riesgo de empezar a encuadrarlos como adultos pequeños, o pequeños en preparación, si no tenemos a la vista la importancia de la apertura y de la afectividad como focos centrales de nuestro cambio de perspectiva ante la niñez como etapa y ante la infancia como modo de relacionarse.

⁵⁵ Conill, J. Cortina, A. (2012) “La fragilidad y la vulnerabilidad como partes constitutivas del ser humano”, pp.117-127.

Este cambio de perspectiva, se dirige también a que en un futuro, esperando, que no sea muy lejano, la apertura de la cual hemos estado escribiendo en estas páginas, pueda trasladarse hacia disciplinas como la bioética, que permitirían la configuración de una sociedad más solidaria, más compasiva, más humana.

Pues si pensamos en conceptos como la dignidad humana, en valores como el cuidado, la amistad, el amor y el respeto, y que si estos fueran cultivados y desarrollados desde una edad más temprana, que la edad que se posee en la educación secundaria o superior, seguramente aspiraríamos, a ser mejores seres humanos, o por lo menos, a intentarlo.

La interdisciplinariedad de la bioética, invita también al descubrimiento y respeto por los demás, por el medio ambiente y por sí mismos, a conocer y reconocer los sentimientos y valores morales, las diferencias, las similitudes, y encontrar ahí, el matiz que nos permita trabajar como sociedad, en aras de un futuro más humanizado y afectivo.

Finalmente, podemos concluir esta investigación, dándonos cuenta que la mayor dificultad que nos encontramos, fue precisamente el elegir un tema que a su vez, poseía una variedad de subtemas pertenecientes a distintas disciplinas, lo que de alguna forma de pronto pudo confundirnos, pero que tenía como propósito principal nutrir nuestra perspectiva frente a la niñez. También, se pretende que comprendamos y luchemos abiertamente por el espacio que la niñez necesita para desarrollarse en plenitud, recordando siempre que pasamos por esa etapa, y que se espera desde ahora, aprendamos a llevar con mayor hospitalidad.

Bibliografía

- Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires: Del Estante
- Kohan, W. (2009) *Infancia y filosofía*, México D.F. : Progreso
- Sharp, A., Splitter, L.J. (1996) *La otra educación*, Buenos Aires: Manantial
- Grau, O., Álvarez, J.P, Núñez, I. (2010) *La concepción de Infancia en Matthew Lipman*, Santiago de Chile: Eds. Varios CIFICH.
- Cortina, A. (2009) *Ética de la Razón Cordial*, Madrid: Nobel
- Ariés, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus
- Gracia, D. (2008) *Fundamentos de bioética*. Madrid: Triacastela.
- Potter, V.R. (1998) “Bioética puente, bioética global y bioética profunda”. Cuadernos del Programa Regional de Bioética, 7: 21-35.
- Conill, J. Cortina, A. (2012) “*La fragilidad y la vulnerabilidad como partes constitutivas del ser humano*”, en J. P. Beca, C. Astete, eds. *Bioética Clínica*. Santiago: Mediterráneo, pp.117-127.
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Hersh, R., Reimer J. y Paolitto, D. (1988) *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, traducción de Carmen Fernández Aguinaco. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1932) *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella.
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice, psychological theory and women’s development*, Cambridge: Harvard University Press.
- Buxarrais, M.R (2006) *Por una ética de la compasión en la educación*, Revista Teoría de la Educación, ISSN 1130-3743, Universidad de Salamanca.
- Ferrater Mora, J. (1964) *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana
- Castillo, C. (2013) *Informe Final de evaluación de Talleres de Filosofía con Niños y niñas*, en Seminario Electivo Filosofía, Educación e Infancia, Santiago.
- Gracia, D. (1997) *Revista Española de Pediatría*, 53 (2): 99-10.

Anexo 1



Retrato de Carlos II, Anónimo madrileño s. XVII



Retrato de niño. Italia o Sevilla, s XVII.



Retrato de Cosimo III de' Medici s.XVII

Escuela flamenca.



Retrato de la princesa Anna Camilla Barberini

S.XVII, Escuela Italiana

Anexo 2



Cristo muerto sostenido por ángeles (Trevisani, s XVIII)



Alonso Miguel de Tovar - Divina Pastora. 1758



San Ignacio de Loyola enseñando a un grupo de niños s. XVII

Anexo 3



Retrato de Jens Juel s.XVIII



William Hogarth. Retrato de la sociedad del siglo XVIII



Retrato de La familia de Felipe V , Louis Michel van Loo siglo XVIII

Anexo 4



Luis XII, s.XVII



Miss Bowles con su perro, Joshua Reynolds, sXVIII



Retrato de Antonio Jaspe y su hermana, Fierros Álvarez, 1889.

Anexo 5

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

Carta de Consentimiento Informado para padres y apoderados

Estimado/a apoderado del Nivel Medio Mayor 2, por la presente se le invita a conocer las actividades que serán realizadas por su pupilo/a como parte de la Investigación de Tesina y Parte del proyecto de Talleres de Filosofía con Niños y Niñas en los que participa Catalina Castillo Montalba, Alumna de 4º Año de Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Chile, y que pretende que Ud. tome una decisión, estando al tanto de lo que acontecerá en la sala de clases.

Los objetivos generales de estas actividades son conocer la opinión y pensamiento de los alumnos/as en cuanto a temas como la amistad, el miedo, la tristeza, la felicidad y las promesas a través de sesiones de Cuentos presentados en el teatro de títeres, donde vamos a conversar y hacer preguntas tanto como a alumna, como a los niños y niñas, que depende de su autorización.

Se invita a todos los niños y niñas de la sala a participar, serán repartidos en grupos de 5 para ir a otra sala donde presenciarán el teatro de títeres y conversaran con la alumna y una de las técnicos de la misma sala, reitero que la participación de su pupilo/a es totalmente voluntaria.

La participación del niño consiste en escuchar el cuento, contestar a preguntas relacionadas con él, hacer preguntas si el o ella quieren y ser grabados en vídeo mientras dure la sesión,

que durará aproximadamente entre 15 y 20 minutos, los videos se van a usar para ser mostrados en las clases de la Universidad, en la presentación de la tesina (que incluye su estadía en la biblioteca) y como recuerdo de la actividad en el jardín infantil.

Los beneficios de este proyecto, apuntan a que la alumna pueda conocer más a fondo como piensan y se expresan los niños y hacer un trabajo que beneficie tanto al Jardín infantil como a la Universidad, por comenzar a incluir a la Filosofía en un espacio donde es raramente incluida.

“Mi pupilo ha sido invitada(o) a participar en los Talleres de Filosofía con Niños y niñas. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación. Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento”.⁵⁶ “Estoy de acuerdo en que mi pupilo participe en los talleres de filosofía con niños y niñas, que será realizado en la sala de reuniones del jardín infantil, siendo filmado mientras las actividades sean efectuadas.”

Firmas de los padres y apoderados.

⁵⁶ Optimizada de la carta de consentimiento original con el fin de servir de ejemplo, si así fuese necesario.

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

Santiago, 23 de abril de 2013

Señora Directora:

Junto con saludarle, le comunico que Catalina Castillo Montalba estudiante de la Licenciatura de Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, integra el Curso de **Filosofía, educación e infancia** que imparte la profesora Olga Grau Duhart del Departamento de Filosofía.

Uno de los propósitos del curso es vincular a los/las estudiantes con el ámbito escolar, de modo que tengan una experiencia educativa concreta respecto de las posibilidades de la reflexión filosófica con niñas y niños. Ello también permite a la escuela o el espacio educativo elegido por los/las estudiantes del curso, innovar en sus prácticas educativas o reforzar las que ya se hayan implementado en este sentido.

Es requisito de la realización del **Taller de Filosofía con niños y niñas**, que ofrece la estudiante del curso, haber presentado un proyecto a su profesora, quien después de revisarlo y comentarlo con los y las estudiantes, lo autoriza. Le agradecería acoger esta actividad, y dar los apoyos correspondientes para su mejor realización que, sin duda, será una oportunidad de intercambio entre la academia y la escuela o el espacio educativo elegido por nuestro/a estudiante.

Sin otro particular, se despide atentamente.

Francisco Herrera
Coordinador
Escuela de Filosofía

Anexo 6



Anexo 7

Cuentos de experiencia utilizados en los talleres de FcN

Lágrimas de Chocolate:

Camila Comila era una niña golosa y comilona que apenas tenía amigos y sólo encontraba diversión en los dulces y los pasteles. Preocupados, sus papás escondían cualquier tipo de dulce que caía en sus manos, y la niña comenzó una loca búsqueda de golosinas por todas partes. En uno de sus paseos, acabó en una pequeña choza desierta, llena de cacharros y vasos de todos los tipos y colores. Entre todos ellos, se fijó en una brillante botellita de cristal dorado, rellena de lo que parecía chocolate, y no dudó en bebérselo de un trago. Estaba delicioso, pero sintió un extraño cosquilleo, y entonces reparó en el título de la etiqueta: "lágrimas de cristal", decía, y con pequeñísimas letras explicaba: "conjuro para convertir en chocolate cualquier tipo de lágrimas". ¡Camila estaba entusiasmada! Corrió por los alrededores buscando quien llorase, hasta encontrar una pequeña niña que lloraba desconsolada. Nada más ver sus lágrimas, estas se convirtieron en chocolate, endulzando los labios de la niñita, que al poco dejó de llorar. Juntas pasaron un rato divertido probando las riquísimas lágrimas, y se despidieron como amigas. Algo parecido ocurrió con una mujer que había dejado caer unos platos y un viejito que no encontraba su bastón; la aparición de Camila y las lágrimas de chocolate animaron sus caras y arrancaron alguna sonrisa. Pronto Camila se dio cuenta de que mucho más que el chocolate de aquellas lágrimas, era alegrar a personas con problemas lo que la hacía verdaderamente feliz, y sus locas búsquedas de dulces se convirtieron en simpática ayuda para quienes encontraba entregados a la tristeza. Y de aquellos dulces encuentros surgieron un montón de amigos que llenaron de sentido y alegría la vida de Camila.

El miedo es blandito y suave:

Marina era una niña que tenía mucho miedo de la oscuridad. Al apagarse la luz, todas las cosas y sombras le parecían los más terribles monstruos. Y aunque sus papás le explicaban cada día con mucha paciencia que aquello no eran monstruos, y ella les entendía, no dejaba de sentir un miedo atroz.

Un día recibieron en casa la visita de la tía Valeria. Era una mujer increíble, famosísima por su valentía y por haber hecho miles de viajes y vivido cientos de aventuras, de las que incluso habían hecho libros y películas. Marina, con ganas de vencer el miedo, le preguntó a su tía cómo era tan valiente, y si alguna vez había se había asustado. - Muchísimas veces, Marina. Recuerdo cuando era pequeña y tenía un miedo terrible a la oscuridad. No podía quedarme a oscuras ni un momento. La niña se emocionó muchísimo; ¿cómo era posible que alguien tan valiente pudiera haber tenido miedo a la oscuridad? - Te contaré un secreto, Marina. Quienes me enseñaron a ser valiente fueron unos niños ciegos. Ellos no pueden ver, así que si no hubieran descubierto el secreto de no tener miedo a la oscuridad, estarían siempre asustadísimos.

-¡Es verdad!-dijo Marina, muy interesada- ¿me cuentas ese secreto?

- ¡Claro! su secreto es cambiar de ojos. Como ellos no pueden ver, sus ojos son sus manos. Lo único que tienes que hacer para vencer el miedo a la oscuridad es hacer como ellos, cerrar los ojos de la cara y usar los de las manos. Te propongo un trato: esta noche, cuando vayas a dormir y apagues la luz, si hay algo que te dé miedo cierra los ojos, levántate con cuidado, y trata de ver qué es lo que te daba miedo con los ojos de tus manos... y mañana me cuentas cómo es el miedo. Marina aceptó, algo preocupada. Sabía que tendría que ser valiente para cerrar los ojos y tocar aquello que le asustaba, pero estaba dispuesta a probarlo, porque ya era muy mayor, así que no protestó ni un pelín cuando sus padres la acostaron, y ella misma apagó la luz. Al poco rato, sintió miedo de una de las sombras en la habitación, y haciendo caso del consejo de la tía Valeria, cerró los ojos de la cara y abrió los de las manos, y con mucho valor fue a tocar aquella sombra misteriosa... A la mañana siguiente, Marina llegó corriendo a la cocina, con una gran sonrisa, y cantando. "¡el miedo es blandito y suave!... ¡es mi osito de peluche!".

Cuento de Faetón:

Había una vez, un palacio muy hermoso que resplandecía de oro y rubíes, rojos como llamas. Tenía puertas anchas de plata. En este palacio vivía el Sol, llamado Febo. Un día llegó a verlo un muchacho que dijo ser su hijo y que tenía por nombre Faetón.

Febo, el rey Sol, estaba vestido de rojo, sentado en su trono adornado con piedras preciosas. Al lado del trono, a la derecha e izquierda estaban, el día, el mes, el año, los siglos y las estaciones. La primavera tenía una corona de flores, el Verano estaba adornado con espigas doradas, el Otoño manchado de vino, y el Invierno con serpentinas blancas como la nieve.

-¿Qué te trae al palacio de tu padre, hijo mío?

-Papá, he venido a rogarte que me hagas un regalo para que mis amigos crean que soy hijo tuyo, se ríen de mí y dicen que miento.

Febo se sacó la corona de rayos que tenía en su cabeza, la puso a un lado y le pidió a su hijo que se acercara. Lo abrazó tiernamente y, estrechándolo en su brazo, le dijo:

-Yo soy tu padre, hijo mío, y pídemme el regalo que quieras. Yo cumpliré tu deseo, no importa cual sea.

-Papá, hace tiempo que tengo un deseo ¡Déjame manejar el carro del sol!

-Hijo has pedido algo muy peligroso y difícil. Sólo a mi, que soy un Dios, me está permitido conducirlo, tú eres muy niño y eres mortal. Mi carro debe recorrer un camino muy empinado y es difícil para los caballos subir esta pendiente. Yo mismo siento temor

cuando miro hacia abajo la tierra y los mares, y me da mucho miedo. El camino baja bruscamente y se necesita de una mano muy firme y segura que maneje las riendas de los caballos. La diosa del mar también tiene miedo de que me caiga desde el cielo. Hijo, trata de cambiar tu deseo, pídemme otra cosa, no me pidas que te dé mi carro. Te amo mucho y no quiero tantos peligros para ti. Elige cualquiera de los tesoros del cielo o de la tierra y te prometo que será tuyo.

El niño no quería otra cosa. Sólo quería subir al carro del Sol, su padre, y éste tuvo que cumplir con el deseo de su hijo porque había dado su palabra de sol. Tomó la mano de su hijo y lo llevó al carro, que era de oro y de plata y con piedras preciosas. Los caballos que debían llevar el carro eran hermosos. El padre le puso una crema mágica a su hijo para que no se quemara la cara. Puso la corona de rayos solares en la cabeza del niño y le dijo: -No vayas ni muy rápido ni muy lento, ni muy cerca ni muy lejos de la tierra. Debes ir por las huellas que han dejado las ruedas en el camino y a igual distancia de los Polos Sur y Norte. El niño apenas escuchó las palabras de su padre de tan contento que estaba. Se abrieron las puertas del palacio y los caballos saltaron al camino, llevando la luz del día. Los caballos sintieron que el peso del jinete era más liviano y el carro tambaleó y se desvió del camino. El niño sintió miedo y no sabía como manejar el carro. Tampoco podía frenar los caballos. Quiso llamarlos, pero no sabía sus nombres. Vio la tierra muy lejos y sintió pena. Dejó sueltas las riendas y el carro bajaba y subía sin control. En un momento las ruedas tocaron las montañas más altas, la tierra se abrió llenándose de grietas, las plantas se secaron, las hojas de los árboles se arrugaron, el pasto se marchitó.

El fuego quemó ciudades y países, convirtiéndolos en cenizas. Las aguas se secaron y aparecieron desiertos. Faetón cayó del carro, ardió su cabello y se convirtió en cometa rodando por el espacio.

Cuento ilustrado del Árbol mágico:

<http://cuentosparadormir.com/cuentos-ilustrados/el-arbol-magico-cuento-infantil-ilustrado>