

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIA: UNA MANERA DE
ENTENDER LAS MEDIACIONES DOCENTES CON LA LITERATURA
INFANTIL EN LAS AULAS DE TRANSICIÓN**

Línea de investigación: Infancia, educación inicial, cognición y aprendizaje

**JULY ANDREA ORTIZ VALENCIA
ANGELA CONSUELO PRIETO RUEDA
ANDREA ZULIMA RODRIGUEZ PARDO**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C
2018**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIA: UNA MANERA DE
ENTENDER LAS MEDIACIONES DOCENTES CON
LA LITERATURA INFANTIL, EN LAS AULAS DE TRANSICIÓN**

Línea de investigación: Infancia, educación inicial, cognición y aprendizaje

Trabajo de grado presentado para optar al título de magíster en educación

**JULY ANDREA ORTIZ VALENCIA
ANGELA CONSUELO PRIETO RUEDA
ANDREA ZULIMA RODRIGUEZ PARDO**

Tutor:

CAMILO BÁCARES JARA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C
2018**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Rector: PADRE JORGE HUMBERTO PELÁEZ PIEDRAHITA S.J.

Decano Académico: FÉLIX ANTONIO GÓMEZ HERNANDEZ

Director de Posgrados: RICARDO MAURICIO DELGADO SALAZAR

Director de la línea: ALBA LUCY GUERRERO

Tutor de tesis: CAMILO BÁCARES JARA

NOTA DE ADVERTENCIA

"La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia."

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

AGRADECIMIENTOS

Es mi deseo expresar mis más profundos y sinceros agradecimientos a:

Dios en primer lugar como la fuerza y la energía que me permitió cumplir de la mejor manera mis sueños académicos, dando el ímpetu necesario a mi corazón e iluminación a mi mente.

De igual manera a mi familia por ser el pilar fundamental y el apoyo incondicional en los momentos difíciles en éste proceso de formación profesional, estando allí y llenándome siempre con su inmenso amor.

Al Ministerio de Educación Nacional por darme la oportunidad de acceder a una educación de calidad en tan prestigiosa Universidad contribuyendo a optimizar mi quehacer docente en el día a día y viéndose reflejado en el mejoramiento de la calidad educativa que les brindo a mis estudiantes.

En concordancia con lo anterior a la Pontificia Universidad Javeriana por permitirme aprender cada día de los mejores.

A nuestro director de tesis, docente Camilo Bácares Jara quien con sus conocimientos, paciencia y experiencia contribuyó para obtener un trabajo de alta calidad y de la misma manera a formarnos como investigadoras.

Para finalizar, especiales agradecimientos a mis compañeras de investigación por todos los aprendizajes compartidos, las experiencias vividas y los lazos de afecto que se construyeron.

Para todos ellos mil gracias.

Angela Consuelo Prieto Rueda.

Gracias a mi madre Martha por reconfortar mi alma con tanto amor y cuidados.

A mi hermana Alejandra por su apoyo, sus orientaciones y por siempre creer en mí.

A mi amor Andrés por impulsarme a empezar y aliviar mi corazón después de largas noches de trabajo.

Al profesor Camilo, director de la tesis por toda su comprensión, paciencia y apoyo incondicional, un ejemplo para los investigadores sobre la Infancia.

A mis compañeras Angela y Andrea con quienes realice conexiones especiales e intercambié intereses comunes durante todo el proceso de investigación.

July Andrea Ortiz Valencia

Agradezco a Dios por ser mi guía, por bendecir mi vida, por estar conmigo en cada paso que doy, por darme la sabiduría y el entendimiento para seguir el camino durante este proceso, al MEN por brindarme la oportunidad y apoyo para realizar esta maestría.

A la universidad y a los docentes que nos acompañaron en estos dos años les agradezco por formarnos, por despertar en nosotros esa chispa, esa inquietud por aprender cada día más y por transformar nuestro quehacer, a Camilo Bácares; nuestro tutor, le agradezco por su acompañamiento, por sus consejos durante el proceso y culminación de la investigación.

A mi familia y mis compañeras de tesis infinitas gracias por apoyarme y acompañarme durante la maestría, gracias por estar pendientes y presentes para cumplir el objetivo propuesto y culminar con éxito convirtiendo este sueño en una realidad. Siempre los recordare y llevaré en mi corazón

Andrea Zulima Rodríguez Pardo

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<u>Resumen</u>	8
1. <u>Introducción</u>	10
1.1 <u>Pregunta de investigación</u>	13
1.2 <u>Objetivos</u>	14
1.2.1. <u>Objetivo General</u>	14
1.2.2. <u>Objetivos Específicos</u>	14
1.3. <u>Justificación</u>	15
1.4. <u>Antecedentes</u>	18
1.4.1. <u>Infancia</u>	18
1.4.2. <u>Representaciones de los docentes acerca de la infancia</u>	24
1.4.3. <u>Representaciones de infancia en los medios</u>	29
1.4.4. <u>Sobre infancia y literatura</u>	31
2. <u>Fundamentación teórica</u>	38
2.1. <u>Infancia</u>	38
2.1.1. <u>Infancia a través de la historia</u>	39
2.1.1.1. <u>La infancia en el pensamiento medieval</u>	39
2.1.1.2. <u>La identidad social de la infancia en la modernidad</u>	43
2.1.1.3. <u>Nacimiento de la infancia como sujeto de derecho</u>	48
2.1.1.4. <u>Acercamiento a la infancia en latinoamérica</u>	50
2.1.1.5. <u>Concepciones de infancia en Colombia</u>	56
2.2. <u>Literatura e infancia</u>	60
2.2.1 <u>Literatura infantil en Colombia</u>	62
2.2.2. <u>La literatura en la formación de la infancia</u>	70
2.2.3. <u>El canón literario y su función formativa</u>	74
2.2.4. <u>Libro-albúm</u>	77
2.3. <u>Representaciones sociales</u>	81
2.3.1. <u>Representaciones sociales de infancia</u>	88

2.3.2. <u>Representaciones sociales de infancia presentes en la literatura</u>	94
3. <u>Diseño Metodológico</u>	98
3.1. <u>Enfoque de investigación</u>	98
3.2. <u>Tipo de investigación</u>	100
3.3. <u>Descripción de la población</u>	101
3.4. <u>Técnicas e instrumentos de recolección de información</u>	102
3.4.1. <u>Entrevista semiestructurada</u>	102
3.5. <u>Procesamiento de datos</u>	103
4. <u>Análisis e interpretación de los datos</u>	115
4.1. <u>La infancia en el sentir de las maestras</u>	116
4.1.1. <u>Infancia: una etapa de la vida</u>	118
4.1.2. <u>Infancia idealizada</u>	120
4.1.3. <u>Infancia: un transcurrir feliz</u>	125
4.1.4. <u>Infancia para un buen futuro</u>	131
4.1.5. <u>Infancia corralizada</u>	134
4.2. <u>Concepciones de la literatura infantil en las maestras</u>	140
4.2.1. <u>Literatura para pedagogizar</u>	141
4.2.2. <u>Literatura como transmisora de valores</u>	151
4.2.3. <u>Literatura como organizadora de género</u>	155
4.3. <u>Tensiones entre los referentes pedagógicos de la literatura infantil y las realidades escolares</u>	158
4.3.1. <u>Literatura ¿derecho o ejercicio obligatorio?</u>	158
4.3.2. <u>Tiempos para leer</u>	161
4.3.3. <u>Acervos</u>	163
4.3.4. <u>Desconocimiento de las orientaciones pedagógicas</u>	166
5. <u>Conclusiones</u>	171
6. <u>Elementos de Prospectivas y recomendaciones</u>	177
7. <u>Bibliografía</u>	179
8. <u>Anexos</u>	193

Resumen

Esta investigación indagó sobre las representaciones sociales de infancia que tienen once maestras de transición de tres Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, y su nivel de influencia en los criterios de selección de la literatura infantil que imparten desde sus prácticas en el aula, se trabajó por medio de un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-explicativo. Con base en esto se encontró que las concepciones de infancia que comentan las maestras intervienen en la escogencia del canon literario de sus bibliotecas de aula. La relevancia de esta investigación se centra en soportar que este conocimiento es básico y fundamental para comprender y mejorar las acciones frente a la literatura para niños, al considerarla como un producto que nace de la historia familiar y cultural, y así romper los imaginarios que se tienen acerca de ella, sobre cumplir meras funciones didácticas o moralistas que se refuerzan a través de los discursos actuales de las maestras.

Palabras clave: Representaciones sociales, infancia, literatura infantil.

ABSTRACT

This research aimed about the social representations of childhood between eleven Preschool teachers from three Public schools in Bogotá. It looked for the social representations of childhood level of influence on the children's literature selection criteria. This research used a descriptive-explanatory qualitative approach. Based on the analysis, it was found that teacher's childhood conceptions took part in their literary canon choices of their classroom libraries. The research importance focuses on supporting that this knowledge is basic and fundamental to understand and improve actions against children's literature because it is considering as a product of a familiar and cultural history. These affirmations try to break children's literature imaginaries related to didactic and moralistic functions through the current teacher's discourses.

Keywords: Social Representations, Childhood, Children Literature.

1. Introducción

*“La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella
Si no en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como
algo nuevo”*

Jorge Larrosa

En el 2009 el Ministerio de Educación Nacional hizo pública la Política Educativa para la Primera Infancia, con la que se pretende garantizar el derecho que tiene todos los niños menores de seis años a acceder a una educación inicial de calidad. Así surgiría la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre con la que se constituyó una serie de acciones intersectoriales que buscan promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, asegurar en los niños las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia: “se trata de un momento en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio” (MEN, 2014, p.17).

De esta manera, la literatura aparece como una actividad rectora y se motiva a los maestros para que ésta se tenga en cuenta en la cotidianidad de las aulas con el fin de introducir a los niños a ese mundo simbólico construido por la sociedad. La literatura es pues, un pilar básico por medio del cual los niños descubren las diferentes posibilidades de estructurar el lenguaje: rimas, cantos, coplas, arrullos, juegos de palabras, relatos, poesías, poemas, cuentos. Es así como se sugiere a los maestros contar con un gran acervo de libros para construir bibliotecas de aula, pues “a medida que manipulan y se familiarizan con los primeros libros de imágenes, los niños y niñas comienzan a descubrir que las ilustraciones;

esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, representan la realidad” (MEN, 2014, p.26). Este documento asegura de igual forma que a través del acercamiento a las historias de los cuentos infantiles y de los libros álbum los niños se van identificando con sus personajes, empiezan a ubicarse en el desarrollo de los acontecimientos y cuentan con sus palabras el hilo de narrativo, construyendo de paso significados propios (MEN, 2014).

Si bien hay claras indicaciones sobre la importancia de la literatura en la primera infancia, no existen reflexiones puntuales sobre las infancias que median en las maestras de educación inicial la escogencia de la literatura o de su lectura con los niños. En las orientaciones pedagógicas se afirma que, las imágenes e historias para niños representan una realidad y se pretende que los niños se identifiquen con sus personajes; en este caso ¿qué tipo de literatura se les lee? ¿qué realidades son representadas allí? Detrás de las condiciones que definen estos textos como literatura infantil existen representaciones sociales de infancia que contienen discursos que los adultos dirigen a los niños. Es necesario entonces dar la importancia al niño como espectador, ese que apropia la imagen como una herramienta de aprendizaje y de comunicación.

Algo semejante ocurre con las concepciones que los maestros construyen de infancia al momento de seleccionar la literatura que usan en las aulas, estos criterios de selección corresponden al imaginario de niño que se elabora en la cotidianidad del quehacer pedagógico. Este tipo de reflexiones usualmente no se hacen visibles en los maestros ya que es común encontrar docentes que asumen este momento literario como una rutina que debe hacer parte de su planeación pedagógica, ¿Las lecturas seleccionadas deben atender a ciertos contenidos moralizantes o políticamente correctos? ¿Se puede leer historias que

transgredan las normas y los límites que los adultos imponen en sus discursos hacia los niños? ¿Es necesario desligar la literatura infantil del concepto de control y homogenización de la conducta infantil? Este tipo de preguntas generan la necesidad de hacer visibles las representaciones que de infancia tienen los adultos cuando son mediadores y deciden el tipo de lectura a la cual deben tener acceso los niños; siendo necesario repensar la literatura como un canal de acercamiento entre los diálogos de los adultos y los niños, y no como instrumento de dominio y regularización de la infancia. Tal vez, sea hora de liberar a la literatura para niños de su función de control y homogeneización de las conductas infantiles para pensarla como el lugar en que se puede abrir el diálogo con los niños que ayude a correr los velos con los que nos hemos dificultado una relación sincera con ellos, una relación más simétrica y desinteresada.

Así las cosas, la presente tesis está dividida en cinco grandes partes que a saber son: primera, introducción donde se presenta el contexto general de la investigación, los antecedentes, el problema, los objetivos, la justificación. Segunda, fundamentación teórica que da cuenta de los constructos teóricos que sustentan el proceso de investigación. Tercera, el método donde se explica y se describe la población, muestra y los instrumentos utilizados. Cuarta, análisis e interpretación de los datos donde se presentan e interpretan los resultados. Quinta, conclusiones y prospectivas.

1.1 Pregunta de investigación

Teniendo como punto de partida las representaciones sociales de infancia y la manera como éstas se encuentran reflejadas en la literatura infantil, se crea la necesidad de analizar cuáles son las representaciones sobre infancia que tienen las maestras y el criterio de selección de ellas para escoger la literatura que se le brinda a los niños de transición en las aulas de las instituciones educativas INEM Santiago Pérez, Enrique Olaya Herrera y Femenino Lorencita Villegas de Santos I.E.D. De esta manera surge la pregunta que orienta esta investigación: ¿Qué representaciones sociales de infancia tienen las maestras de transición y cuáles son sus criterios de selección para escoger la literatura infantil que se les lee a los niños en sus aulas de clase?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Identificar las representaciones de infancia que tienen las docentes de transición de tres instituciones oficiales de Bogotá, y si éstas son determinantes en la selección de la literatura que le brindan a los niños en sus aulas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Determinar las representaciones sociales de infancia que tienen las docentes de transición.
- Reflexionar sobre las funciones que las maestras de transición le atribuyen a la literatura a partir de las representaciones sociales que tienen de la infancia.
- Develar las tensiones existentes entre los referentes pedagógicos gubernamentales sobre literatura y las realidades escolares como factores mediadores en la práctica de esta actividad rectora.

1.3 Justificación

El desarrollo integral de los niños y niñas en su etapa preescolar es fundamental para su crecimiento y madurez. Por ende es necesario generar actividades pedagógicas innovadoras, lúdicas y llamativas para ellos, en donde se fortalezcan las habilidades y potencialidades propias de su edad, que fomenten el desarrollo de su identidad y de su participación.

Uno de los pilares en donde se fortalecen estos desarrollos es la literatura, la cual ocupa un lugar privilegiado en la educación inicial, ya que a partir de ella el niño da vuelo a su imaginación, a su fantasía, a su creatividad, a la exploración de su entorno y a sus experiencias de vida. A través de ella se fortalecen sentimientos, principios, valores, normas, se da comienzo al desarrollo de su autoestima aprendiendo a analizar situaciones, a valorar comportamientos y darles respuesta, despertando con todo esto, el interés por explorar el lenguaje oral, escrito y no verbal como componente esencial para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

Por tal razón, el presente proyecto de investigación se justifica porque pretende identificar, determinar, reflexionar y develar cuáles son las representaciones que tienen las maestras de la infancia y cómo estas influyen en la selección de la literatura que se les lee a los niños y niñas. Al respecto, es importante tener claro el concepto de literatura infantil, ya que es un campo inhóspito donde se encierran algunos mecanismos ideológicos que le ayudan a los adultos a colonizar a los niños (Montes, 2001).

La literatura es entonces “un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias (...) un universo de palabras que, sobre todo, se nombra a sí mismo y alude simbólicamente, a todo lo demás” (Montes, 2001, p.17). Esta definición amplía el propósito de la literatura infantil y hace relevante el poder de la palabra en la construcción del mundo simbólico de los niños, y ésta debe primar sobre prácticas moralizantes y formativas atribuidas por algunos adultos en las mediaciones literarias.

Del mismo modo se hace necesario realizar una reflexión crítica sobre si se está pensando en los niños en la literatura infantil o si se necesita una revisión y una caracterización exhaustiva de esta misma, para así comenzar un proceso de resignificación sobre las representaciones que se tienen de la infancia en la literatura.

Ciertamente, el vínculo entre relaciones sociales e infancia ha sido explorado en diferentes escenarios y éstas se reflejan en diversas prácticas institucionales donde los niños son sujetos de conocimiento. Se puede evidenciar que la intervención del Estado al promover políticas referidas a la infancia ha influenciado acciones y discursos donde las prácticas y las relaciones entre niños y adultos han venido teniendo cambios importantes. Entendiendo la construcción de las representaciones como imágenes o acuerdos sociales se puede argumentar que muchas concepciones históricas de infancia están ancladas en los personajes e historias que se narran en los cuentos de la literatura infantil. Por ello, se puede inferir que según la representación que tiene el adulto del niño, éste, como primer mediador entre niño-cuento, define qué leer. Sus criterios de selección apuntarán a elegir historias cortas, con palabras sencillas, con algún mensaje que atienda a temáticas como la familia, los valores, el medio ambiente, la inclusión, los miedos, desconociendo

posiblemente las múltiples lecturas e interpretaciones que pueden hacer los niños desde sus miradas. Sobre este particular, Larrosa (2000) afirma que la infancia no es nunca lo que sabemos, pero es una verdad que se debe escuchar: “La experiencia del niño como otro es la atención a la presencia enigmática de la infancia, a esos seres extraños de lo que nada se sabe y a esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua” (p.5).

1.4 Antecedentes

La presente investigación plantea su propuesta de estudio partiendo de la búsqueda y reseña de textos e investigaciones realizados alrededor de las categorías de: infancia, representaciones de los docentes acerca de la infancia, representaciones sociales de infancia en los medios de comunicación y representaciones sociales de infancia a través de la literatura. Esta revisión se llevó a cabo en las bases de datos de las universidades: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Santo Tomás, Universidad Nacional de Colombia y en el CINDE.

A continuación, se presentan los estudios encontrados a partir de cada categoría:

1.4.1 Infancia

Para esta primera categoría de búsqueda, se hallaron seis documentos que dan cuenta de diferentes conceptualizaciones de lo que se entiende por infancia. El primero de ellos es: *A la escucha de la infancia*, un artículo ensayístico de Rubiano (2010), que buscó explorar y reflexionar sobre las concepciones de la infancia, pero partiendo de los mismos niños, pues los diferentes especialistas e instituciones desde hace más de un siglo, se han encargado de especificar y conceptualizar a la infancia desde sus distintas dimensiones y particularidades.

Así pues, la autora afirma que los niños y niñas siguen ocupando un lugar privilegiado en los grupos de los excluidos del mundo a pesar de que hoy es común hablar de infancia y existe todo un movimiento alrededor de sus derechos. Esta afirmación es resultado de una

reflexión sobre cómo la historia ha transformado la conciencia sobre la infancia con el paso del tiempo; evidencia de ello, es la alarma frente al maltrato que reciben los niños y niñas y los peligros a los que se ven expuestos en la cotidianidad. De ahí que las visiones que se tengan de la niñez tienen implicaciones en las actitudes y los comportamientos de los adultos.

Rubiano concluye, luego de un análisis comparativo entre la voz de los niños y lo que plantean los diferentes autores, que al cuestionar a los infantes sobre lo que significa ser niño, es evidente cómo el discurso repite lo que otros han dicho, por lo que, hace un llamado a que la infancia va más allá de una categorización social y necesariamente debe pasar por una serie de acciones que reconozcan el valor de la infancia en el desarrollo de las sociedades. En su parecer pensar la infancia debe estar al servicio de la necesidad de comprensión y de transformación de la realidad y ello es una urgencia.

En ese sentido, Gómez y Alzate (2014), desarrollan el artículo, *La infancia contemporánea*, en el cual se expone el resultado analítico de una consulta documental de cara a rastrear el estado actual la infancia. Las categorías de análisis fueron: la variedad de concepciones sociales; el origen histórico y la perspectiva sociológica; la experiencia social de los derechos de la infancia en términos de educación y castigo jurídico; y el porvenir de la infancia moderna como sujeto de medios de comunicación. El artículo concluye, que luego de dos siglos de evolución del concepto de infancia, el niño o niña de hoy en día es actor social total, así como sujeto de pleno derecho, al igual que, el adultocentrismo que prevaleció largo tiempo es cuestionado, o en otras palabras, la construcción de una sociedad por ciclos o etapas de edades.

En esta misma línea, se encuentra la investigación *Interpretación de la infancia, a partir*

de los trabajos de grado en la línea de investigación niñez, adolescencia y familia, un estudio de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE realizado por Parra (2012). Este Estado del Arte, como lo indica su título, centró su interés en interpretar la infancia desde los resultados de los trabajos de grado de la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE, Bogotá, aprobados en los años 2008 y 2009.

La investigación concluyó que los estudios sobre la realidad social de la infancia, en especial de la primera infancia, es un tema relativamente nuevo para el contexto colombiano, y que las investigaciones que lo han abordado se orientan metodológicamente en la perspectiva cualitativa, siendo relevante los enfoques etnográficos, la investigación acción participativa, la histórico-hermenéutica y la descriptiva. Además, el estudio devela la importancia de identificar las representaciones y concepciones de los adultos sobre infancia y desarrollo infantil, lo cual se manifiesta por el interés de otorgarle un lugar al niño. Asimismo, la infancia, en el recorrido histórico legitimado por las investigaciones analizadas, se define como una infancia negada (Ariés, 1987) o invisibilizada, una infancia descubierta (Palacios, 1989) o visibilizada y la infancia reencontrada o considerada como sujeto de derechos (Siglo XX); es desde ésta última, construcción social, en donde surge la relación entre primera infancia y familia, escuela, educación inicial, desarrollo infantil y derechos.

Un trabajo similar hace Jaramillo (2007), en *Concepción de infancia*, en el que muestra las distintas conceptualizaciones que se han tenido de la niñez a través de la historia. Este estudio, parte de la idea de que es necesario asumir una perspectiva distinta sobre infancia desde nuevos paradigmas, pues la complejidad de los cambios por los cuales atraviesa la

sociedad y el impacto que dichos cambios tienen sobre la calidad de vida de los niños, orienta en gran medida los programas de formación y atención del niño como sujeto de derechos; por ello hace énfasis en la importancia de la educación como promotora de desarrollo y en el papel de la familia en este proceso, así como del rol del docente en el proceso de socialización del niño.

Asimismo, hace referencia al caso colombiano que se concentra en una concepción más actual del niño como sujeto social de derecho, dando importancia a su desarrollo integral, a la familia como eje transformador, y a los adultos que diseñan las políticas e implementan programas en pro de su bienestar. Jaramillo finaliza el artículo reconociendo la necesidad de trabajar de manera conjunta con los diferentes adultos y actores en favor del niño, desde la creación de medios acordes con él y la experimentación constante de nuevas alternativas para garantizar el desarrollo integral.

Siguiendo con estas pesquisas alrededor de la noción de infancia, Pachón (2009), en el artículo *¿Dónde están los niños? Rastreando la mirada antropológica sobre la infancia*, realizó una exploración de los orígenes, el desarrollo y los avances de la “antropología de la infancia” en el marco de la antropología norteamericana a lo largo del siglo XX. A pesar que los estudiosos de la historia de la antropología afirman que los niños son seres tradicionalmente dejados de lado en la literatura y el debate antropológico, la infancia ha estado presente desde los inicios de la investigación antropológica.

Según Pachón los últimos estudios permiten vislumbrar un renovado interés en el tema, superando los posicionamientos ideológicos que han caracterizado el trabajo antropológico con la infancia, es decir: las percepciones eurocentristas, la centralización adulta y la concomitante falta de capacidad de acción o “agencia” que se le otorga a los niños, además

de las múltiples concepciones que los hacen ver como seres sin capacidad de invención, pasivos y conformes ante el moldeamiento adulto y las fuerzas del cambio. De esta forma, la autora afirma finalmente, que es necesario que la investigación antropológica abra sus compuertas y fortalezca sus análisis entrelazándose con los esfuerzos que otras disciplinas vienen realizando sobre el tema, especialmente la psicología, la pediatría, la historia y la pedagogía, de manera que se conforme un campo de estudios interdisciplinarios sobre la infancia.

Para finalizar este apartado, se encuentra la tesis de maestría de Pérez (2010), *Concepciones sobre infancia en la política pública para la primera infancia*. Esta investigación, a diferencia de las anteriores, pretende cuestionar las concepciones de infancia que se identifican en la política pública para la primera infancia en Colombia en la década del 2000 y cómo éstas han influenciado en el ámbito educativo. Desde un estudio cualitativo con enfoque histórico hermenéutico y de tipo documental, presenta un marco conceptual que revela la evolución del concepto de infancia en Colombia durante los siglos XX y XXI.

Contempla igualmente la concepción de infancia que se ha construido alrededor del niño como ser activo con derechos en la sociedad, dando relevancia a la solución de problemas que hay frente a la niñez y mayor reconocimiento a los infantes, en donde los cambios y sucesos de orden político, económico y social han contribuido para que el adulto entienda la importancia que tiene la niñez para el desarrollo de un país.

La investigación concluye que las representaciones de infancia construidas en la política pública están determinadas por el proceso de evolución de la sociedad, del Estado y sobre todo de la familia como el primer círculo social donde los niños empiezan a ejercer

sus derechos. De la misma manera planteó que no se puede establecer únicamente una infancia, por el contrario, se debe hablar de infancias ya que es una categoría que se define dependiendo del momento histórico, político y económico por el que esté atravesando una sociedad.

Ahora bien, el siguiente artículo corresponde a un abre bocas para la siguiente categoría, aquí, Casas (2006), escribe un texto titulado *Infancias y representaciones sociales*, en el cual presenta un análisis y revisión de los elementos constituyentes de las representaciones sociales mayoritariamente compartidas acerca de la infancia en la sociedad occidental. De igual manera define la importancia de generar un cambio psicosocial para evitar que antiguas representaciones sobre la infancia resistentes a modificarse, sigan generando una ruptura de la comunicación entre generaciones. Así plantea entonces, tres vertientes de las representaciones que son inseparables entre sí: 1) Las representaciones sociales sobre la infancia donde ésta pertenece a la vida privada y no debe involucrar intervenciones públicas más que en casos extremos. 2) Las representaciones sociales sobre qué necesidades y problemas de la infancia son sociales, pues a pesar de existir derechos de los niños, hay baja intensidad a la hora de actuar sobre los mismos y las políticas de infancia no son prioritarias ya que tarde o temprano los niños llegarán a ser adultos. Y, 3) las representaciones sobre las formas óptimas de intervenir para mejorar la situación de la población infantil. En este sentido Casas (2006) nos recuerda que: “Cada vez está más claro que la infancia que podemos observar a nuestro alrededor es «otra cosa» que la infancia tal como nos la representamos.” (p.41).

1.4.2 Representaciones de los docentes acerca de la infancia

Durante este rastreo, para el desarrollo de esta segunda categoría, se hallaron 7 estudios representativos. Iniciamos con la tesis de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia elaborada por Benavides (2009), *Escuelas, maestros e infancia: representaciones sociales de niño en un grupo de maestros*. Allí se indagó sobre las representaciones sociales de infancia que había construido un grupo de maestras de primaria, así mismo se describió cómo estas representaciones circulan en la cotidianidad escolar.

Este estudio se realizó a través de la investigación acción participativa y se definieron las siguientes categorías para el análisis de la información: 1. Niños aprendices 2. Niños con derechos 3. Niños vulnerables 4. Niños y la relación con el trabajo 5. Niños controlados: infancia dócil 6. Niños inocentes: ángeles o demonios 7. Los niños tienen un tiempo específico: infancia del desarrollo. Los resultados emergentes de este estudio se centran en que el niño no tiene un lugar desde su individualidad ya que se ubica dentro de una categoría idealizada sobre la que se concentran acciones, de esta forma el niño real es negado y aunque los docentes reconocen sus condiciones de vida los ubican dentro de una categoría de infancia perfecta. Es así como en la relación niño adulto dentro de la escuela, se evidencia el poder y el control que el -adulto maestro- ejerce sobre él.

Por otra parte, el discurso pedagógico de infancia se ha puesto en riesgo a partir de las ideas que desde la diversidad de infancias propone la sociología y la antropología; las múltiples infancias podrían determinar el fin de la escuela como se ha concebido desde su origen (niños inocentes, vulnerables, que deben ser controlados, etc.).

En la misma ruta de búsqueda, se encontró la investigación de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, *Representaciones sociales de Infancia de un grupo de*

maestras de grado segundo del colegio Fe y Alegría San Ignacio, realizada por Acosta y González (2013). La pregunta que orientó esta monografía fue: ¿Qué representaciones sociales de infancia construyen las maestras y maestros de grado segundo de la institución pública Fe y Alegría San Ignacio? Cabe aclarar aquí, que se eligió el colegio Fe y Alegría como población para la investigación, teniendo en cuenta que hace parte de una organización mundial y que, en su propuesta responde a los fines de la educación popular.

La metodología que utilizaron fue de tipo cualitativo y las herramientas utilizadas fueron las entrevistas, observación participante y registro de diario de campo. En este trabajo se evidenció una infancia perfecta que aún permanece vigente, aunque se reconoce que esta categoría ha tenido diferentes transformaciones a lo largo de la historia y que se le han reconocido características y actitudes propias. Como tal, se sigue pensando en que el niño siempre debe ser juicioso, sumiso y manipulable: sin embargo, las maestras al mantener esta idea de infancia idealizada y encontrarse en las aulas con los niños reales, chocan con sus ideales y desestabilizan esos esquemas que ya han construido y que han mantenido a pesar de vivir día a día con una infancia de carne y hueso.

De igual manera en este estudio se evidenció las diferentes representaciones sociales de infancia que tienen las maestras, considerando a la infancia como ese grupo de sujetos que deben obedecer, moldear, formar y educar para que sirvan a la sociedad en la que se encuentran; así se entiende la infancia como carente y con necesidad de ser escolarizada, como etapa para construir una infancia idealizada.

Siguiendo con esta línea, en el trabajo de investigación para optar por el título de maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, *Representaciones sociales de educación inicial: el caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia*

II y Jackeline de la ciudad de Bogotá (2016), los autores proponen hacer un análisis de las representaciones sociales de educación inicial que tienen los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de Bogotá. Este estudio da a conocer en una primera parte, la representación social de educación inicial vista desde la lógica de un imaginario radical presente, igualmente, la apuesta de una educación inicial “en sí misma” como representación social, desde la importancia que tienen las políticas públicas de infancia como innovación instituyente de nuevas prácticas y formas de concebir la educación inicial, la potencialidad de ser niña o niño y lo que representa desde las nuevas miradas a nivel pedagógico y a nivel social. Por último, alude a la maestra de educación inicial, como sujeto instituyente de su práctica pedagógica, capaz de generar cambio en las representaciones que se hacen de los niños y niñas.

Del mismo modo y siguiendo el hilo conductor propuesto, está la tesis de pregrado *Imaginarios de infancia e influencia en las prácticas pedagógicas de las docentes del Gimnasio la Alegría de vivir*, elaborada por Flechas (2014). Este estudio plantea un acercamiento a la construcción de imaginarios que tienen las maestras de la institución en sus discursos y cómo estas representaciones influyen en sus prácticas pedagógicas. Esta investigación es de carácter cualitativo y se realizó por medio de entrevistas y de la observación directa como herramientas para la recolección de la información.

Los resultados de esta investigación, evidenciaron que los procesos de construcción de los imaginarios están relacionados con el reconocimiento histórico y social de la niñez que posee cada docente. Se observó también, que los conocimientos que los niños y niñas tienen, parten de las formas en que los profesores usan las estrategias pedagógicas en el aula y por ende, la noción de infancia y la forma de ver los niños se define desde los

imaginarios que cada docente construye y que son creados a partir de sus discursos y según la visión que cada uno de ellos tiene y de su trabajo en el aula.

De igual manera, Rincón (2010), en la ponencia *La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá*, expuesta en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, hace una reflexión sobre la concepción de infancia y los imaginarios que tienen de ella los maestros y maestras de educación inicial y como la han venido construyendo desde sus discursos y prácticas pedagógicas en Colombia.

Para la construcción de sus datos recurrió a una investigación etnográfica, se utilizaron técnicas de recolección de información como: el grupo focalizado, entrevista, relatos de vida y narraciones. Así, se llegó a la conclusión que algunos de estos imaginarios sobre infancia provienen de la tradición cultural y de las experiencias de vida de cada uno de los docentes participantes en la investigación y cómo estas construcciones sociales vividas influyen en sus prácticas pedagógicas en la actualidad.

De la misma forma, la tesis de pregrado *Representaciones Sociales de Infancia en Madres Comunitarias e implicaciones en las relaciones adulto-niño*, de la Universidad Pedagógica Nacional, Gutiérrez y Rojas (2008), analizaron las representaciones sociales de infancia que las madres comunitarias han construido en la interacción cotidiana con niños y niñas de los Hogares Comunitarios de la Asociación El Rocío del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, para luego comprender las implicaciones de dichas representaciones en la relación adulto-niño. Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo y procesual utilizando herramientas como la observación participante, entrevista a profundidad focalizada y encuentros reflexivos.

Los resultados obtenidos, evidencian que las representaciones sociales sobre la infancia que tienen las madres comunitarias, expresan una forma particular de trato considerado y afectuoso con los niños, ya que ofrecen a la madre una nueva condición maternal que las invita a estar más atenta a lo que el niño propone, al considerarlo un interlocutor válido en la construcción de su cotidianidad. En este sentido, el contacto diario con los niños y niñas permiten a las madres la confrontación y actualización de sus vivencias de infancia, aportándole elementos para representar de una manera distinta el ideal de niño que tienen, al compararlo con el niño de su cotidianidad.

Por su parte, en la investigación, *Concepciones de infancia: una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las prácticas pedagógicas de un grupo de profesionales de la educación*, Ramírez (2007) presenta los resultados de una investigación en torno de la infancia a partir de las diferentes formas de representación que de ella tiene un grupo de docentes. Señala que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por estos docentes, están permeadas e influidas por la forma en que los maestros conciben, valoran y creen las diferentes dimensiones de lo educativo; igualmente por las diversas representaciones que este mismo grupo posee acerca de la infancia, o sea, de los niños. La investigación se fundó en un enfoque cualitativo interpretativo, estructurando un marco conceptual y teórico, donde se estudian diversos autores que teorizan acerca de las distintas formas de representación social que en la actualidad se reconocen en torno a la infancia, junto con el abordaje de algunos antecedentes históricos que nos muestran cómo estas representaciones se han ido dando a lo largo del tiempo.

Las conclusiones a las que se llega en este artículo tienen que ver con las diversas formas de concebir la infancia que han sido abordadas desde la sociología, la antropología,

la psicología y la educación, reconociendo a los niños como una parte importante de la sociedad; de la misma manera, plantea que las concepciones de infancia arraigadas en los docentes derivan en gran medida de su desempeño, haciendo así que sus prácticas pedagógicas sean reproductivas, de este modo, si un docente tiene instaurado en su subconsciente a los niños como personas con derechos y que son capaces de aprender, es más seguro que sus clases sean más innovadoras.

1.4.3 Representaciones de infancia en los medios

En las indagaciones hechas frente a las representaciones de la infancia se evidencia un número significativo de investigaciones vinculadas con los medios, en contraposición de lo que se ha escrito y se vincula con uno de los ejes de nuestro tema de estudio: la literatura para niños. Por tal razón, nos concentraremos en hablar rápidamente de algunas de ellas.

Se puede empezar señalando que en la tesis de Maestría de la Pontificia Universidad Javeriana, *Los niños dentro de la publicidad televisada colombiana - el niño como objeto de representaciones sociales para promover el consumo*, realizada por Ortega (2012), se analizó a partir de un modelo previo establecido en otra investigación, piezas publicitarias emitidas en canales colombianos en las cuales se mostraban a niños como protagonistas, descubriéndose así que hay distintos usos de la niñez en la publicidad.

Esta investigación concluyó que, la publicidad no debe presentar al televidente un discurso sobre una realidad inventada, ya que al hacerlo el consumidor puede no relacionarse con la representación social que se observa en el discurso. Como la niñez es uno de los factores que toda sociedad tiene en común y aunque no todos tuvieron el mismo tipo de niñez, ésta puede relacionarse con las representaciones sociales con la intención de

potencializar el discurso publicitario.

En esta misma línea encontramos el artículo *Los niños en la publicidad. Una propuesta de categorización de las representaciones sociales sobre la infancia en los anuncios televisivos*, (2005), en el que sus autores analizan las representaciones sociales de la publicidad en la televisión a partir de una serie de arquetipos infantiles. Para ello parten de la hipótesis de que el conjunto de representaciones que se producen en torno a la infancia y que se extraen de los anuncios publicitarios de TV tienden a oscilar entre extremos valorativos de tipo positivo y negativo. Lo positivo o negativo se remite a la adecuación o desviación respecto a los valores dominantes.

Los autores manifiestan que existen representaciones tendentes a enfatizar el carácter dependiente del niño como sujeto que necesita “control y protección” frente a aquellos que insisten en reconocerle una posición “autónoma” -sobre todo en cuanto a consumidor racional- o en destacar su aspecto “natural”- en cuanto encarnación de las virtudes de la naturaleza proyectadas al producto. Concluyen entonces, definiendo los siguientes discursos encontrados en la publicidad: el discurso del niño natural, del niño familiar, del niño problema, del niño vulnerable y del niño actor.

De igual manera, Bernal y Duarte (2013), en la investigación *Análisis de las representaciones de infancia en el cine*, hacen una aproximación al paradigma histórico hermenéutico para analizar el contenido de una serie de películas con la intención de rastrear las representaciones de infancia que da el cine. Así abordaron cincuenta largometrajes de forma global, profundizando en tres de ellas por su contenido y procedencia. Este proceso investigativo generó en las investigadoras un cambio de visión, ya que pasaron de ver al cine más allá del ocio y el entretenimiento para verlo como

una potencial herramienta pedagógica que expone contenidos, recrea realidades, educa en valores y actitudes, contribuye a comprender la historia y fomenta un pensamiento crítico y reflexivo.

Igualmente, inventariaron cien títulos de largometrajes que en su contenido representan las infancias. En definitiva, esta investigación permitió también ver que, para el análisis de las representaciones de infancia, el contacto directo con ella no es la única alternativa, pues ponen de manifiesto una serie de alternativas como el cine, la literatura, la televisión, la prensa, entre otras, para estudiarlas.

Como se vio, en este apartado sobre las representaciones de infancia en los medios de comunicación, se hace una reflexión sobre el efecto que pueden tener los medios y la publicidad en la manera en que el niño ve el mundo. Es decir, las actitudes y formas de estar en la sociedad que el niño va creando debido a los referentes que va teniendo de estos medios masivos de comunicación. De ahí que, los medios de comunicación sean responsables en gran medida de los puntos de vista que los niños puedan tener.

1.4.4 Sobre infancia y literatura

Concentrándonos en el tema de nuestro interés, la relación de la literatura y la infancia es posible verla en este apartado. Ciertamente los avances investigativos sobre las representaciones que tienen las maestras sobre los niños y las niñas y la influencia que estas tienen en la selección de las lecturas que se les hacen en el aula son casi inexistentes. Lo preponderante son las investigaciones sobre las ventajas de leerles a los niños en el marco de la muy publicitada promoción de la lectura que en los últimos años ha cobrado vigencia con las investigaciones de Flor Alba Romero, Yolanda Reyes o Evelio Cabrejo.

Así esto es posible verlo en la tesis de Maestría, *Literatura Infantil y Literatura fantástica: el surgimiento de la infancia* (2012), en la que se reflexiona acerca del concepto de infancia, haciendo un recorrido a través de la historia y la literatura. En ella se evidencian espacios en donde se indica el momento en el cual surgen estas categorías, articuladas con estadios de aprendizaje específicos a cada etapa del desarrollo de las personas. En su interior se retoma la obra de Rafael Pombo (1833-1912) por el uso y la tradición que han tenido estas historias y escritos en el público infantil colombiano, a través del tiempo, con el fin de analizar aspectos relevantes acerca de la concepción de infancia.

Éste estudio es etnográfico, lo que permitió acercarse a las condiciones orgánicas y naturales de la experiencia educativa y a la visión de los otros y a la manera como se comprenden en el marco de sus construcciones culturales particulares del ámbito educativo en la lógica de la educación inicial. En el desarrollo del trabajo se logró comprobar la importancia que tiene la literatura como mediadora en la conservación y preservación de la cultura. Igualmente con el acercamiento a los versos de Pombo se logró reconocer que las manifestaciones literarias tienen relación directa con el sistema nacional de enseñanza y que se convierten en piezas claves para el intercambio simbólico y en la conservación de la identidad dentro de los grupos sociales.

Del mismo modo, en el texto en mención se abarca el concepto de “transmisión”, como un proceso que trasciende a la comunicación y tiene como objetivo establecer vínculos entre los muertos y los vivos. Hablar de transmisión es hablar sobre la memoria como puente que hace circular algún tipo de mensaje, de esta manera se crea un dispositivo que permite orientar la formación ciudadana de los sujetos y, les ofrece herramientas para resignificar el patrimonio de una nación. Para finalizar las interpretaciones que se hacen en

la actualidad de Rafael Pombo han sufrido modificaciones gracias al contexto actual de quienes lo leen, pero estos cambios son evidencia de su vigencia; de acá la muestra de que somos lectores, oyentes, narradores, y que transportamos y transformamos el mensaje inicial para reinventarlo frente a las próximas generaciones.

Por otra parte, Roa (2014) en el estudio; *El libro álbum y la noción de infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño*, hay una preocupación por cómo funciona la relación entre el autor y el lector, suponiendo que el autor siempre será un adulto y el lector puede ser un niño; esta investigación es de carácter netamente documental y de ella se obtuvieron los siguientes resultados: en primer lugar, lo que se ha conocido como niñez ha sido una serie de construcciones culturales que no abogan por la naturaleza misma del niño. Sin embargo, hay autores, como el caso de Oliver Jeffers, quienes trabajan por conectarse con esa enigmática naturaleza y logran crear posibles aproximaciones hacia lo que significa ser niño, al mismo tiempo que surge una íntima y fluida relación entre el autor y el lector.

Asimismo, los libros-álbumes cumplen una función especial en la medida en que se encargan de que esta relación entre lector-autor y adulto-niño no sea la misma que se crea con aquellos libros que les enseñan a los niños a comportarse o a ser mejores seres humanos. Permite entonces que surja una relación que sobrepasa límites, un vínculo que precede al estado simbólico tanto del ser humano como de cualquier proceso de lectura. Por último, los libros álbumes ofrecen diferentes maneras de concebir o percibir el mundo que no tienen porqué coincidir con la realidad que los rodea, fomentando de esta manera que el concepto de infancia que damos por entendido se reformule y surjan nuevas posibilidades de acercarse a los niños como lectores reales y no proyectados.

En una perspectiva similar, Tapias (2015), en la Monografía, *Formación de pequeños lectores, desde la propuesta de Anthony Browne*, plantea tres preguntas fundamentales: ¿Cuáles son las características propias de la obra del autor en mención, que potencian la formación de pequeños lectores?, ¿Por qué el libro álbum favorece la formación inicial del pequeño lector? y, ¿Cuál es papel del maestro como mediador entre la riqueza de los libros creados por este autor y las lecturas que los niños hacen de su propuesta narrativa? Este trabajo corresponde a una revisión documental de la obra de Anthony Browne, como uno de los principales representantes del libro álbum en tanto género estético y literario. Esta revisión se presenta de una manera argumentativa, explicativa y descriptiva.

Lo anterior, permitió concluir que, la obra de Browne, está cargada de significados, posibilitando al lector desarrollar su capacidad interpretativa, su imaginación y encontrar los intertextos, especialmente en la propuesta estética que propone el libro álbum. Este género permite la construcción de lectores críticos con una capacidad de asombro y hace un gran aporte cultural desde tan corta edad. También, se encontró que, en sentido estricto, en éstos no se utilizan imágenes, se utilizan, ilustraciones que son parte de la historia.

La ilustración comparte elementos narrativos complementarios al texto escrito, y es, la intertextualidad la característica más pronunciada en su obra, que va desde lo básico hasta niveles de mayor grado que beneficia la formación de lectores agudos en sus interpretaciones y comprensiones. De igual forma, el estudio afirma que, el educador infantil es el encargado de establecer relaciones con diversas formas de ver el mundo, por ello, es el mediador quien potencia las posibilidades interpretativas de los pequeños lectores. En este orden, el docente debe conocer y reconocer los entramados metatextuales e intertextuales presentes en los libros álbum, en tanto la obra de Anthony Browne, le

exige. Por lo tanto, la experiencia literaria no debe estar relacionada con la utilidad para alcanzar un logro u objetivo académico concreto, es solo cuando una lectura toca las partes emocionales del lector que esta se vuelve enriquecedora y despierta el deseo de leer, resignificándose así, la enseñanza de la literatura en la primera infancia.

También, Guarnizo (2014), en la tesis *El cuento como estrategia pedagógica para la formación de hábitos de lectura desde la primera infancia*, indaga, ¿de qué manera el docente de preescolar a través del cuento infantil como estrategia, logra desarrollar en los niños hábitos de la lectura?. Dicho proceso de investigación-acción se realizó en la Institución Educativa Técnica Martín Pomala en el municipio de Ataco, Tolima, con un grupo de niños del nivel preescolar de la sección B de la institución, caracterizado por ser niños en edades de 4 a 5 años, y en condiciones de vulnerabilidad social, dada sus características familiares y ambiente social en el municipio.

En esta investigación se concluyó que, desde el proyecto pedagógico de aula se puede generar nuevas miradas en torno a la lectura en los niños de primera infancia, promoviendo interés en ellos y fortaleciendo los espacios para fomentar hábitos lectores. Asimismo, se logró que los docentes crearán estrategias para promover en los niños el interés por la lectura. Se logró que los padres de familia se interesaran por fortalecer en sus hijos hábitos lectores desde la primera infancia desde un trabajo mancomunado con profesores, que facilitó el acercamiento afectivo entre padres e hijos, utilizando los cuentos infantiles como estrategia para incentivar el amor por la lectura en los niños.

De igual modo, la investigación de maestría, *Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública en la ciudad de Bogotá*, desarrollada por Barrios y Gaitán (2008),

describe dos grandes representaciones de escuela e infancia, en las cuales se pueden leer cinco supuestos que subyacen a las prácticas para enseñar a escribir identificadas en los cuadernos de transición y primero de algunas escuelas públicas de Bogotá. El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y se sustenta en la triangulación como estrategia para el procesamiento, análisis e interpretación del objeto de estudio.

Los resultados obtenidos en esta investigación a partir de la revisión de los cuadernos, develaron diferentes prácticas para la enseñanza de la escritura basados en los supuestos y representaciones de infancia. Estos supuestos son: 1. A aprender se aprende escribiendo; mecanización de la escritura y del niño como sujeto de aprendizaje. 2. El contacto con las grafías permite un mejor aprendizaje; el niño requiere de estímulos externos para aprender. 3. Sin manejo de la mano no se accede a la escritura; la prevalencia del niño motriz. 4. Escribir como práctica sociocultural; el niño visto como parte de un contexto con nombre e historia propia. 5. El diálogo entre lenguajes; un niño con voz que accede a diferentes formas de comunicarse.

De igual forma, las autoras encuentran que es importante llegar a la escuela y empezar un proceso de resignificación de lo que se entiende por escribir y de lo que se piensa del niño en referencia a la escritura, así como, hacer una invitación a los docentes, madres y padres de familia para que miren el cuaderno, no para constatar lo que hizo o dejó de hacer el niño, sino para ver qué tanto se ven reflejados en él, cuáles han sido las huellas dejadas dentro de ese cuaderno, cuáles son las representaciones que perduran con el tiempo y les impiden ver al niño, es decir, al niño real que está frente a ellos.

Finalmente, Castro (2005) en su investigación *Imaginarios de infancia de docentes en formación en la vivencia escolar con relación a la literatura y a la escuela* realiza un

recorrido histórico por las nociones de los imaginarios de infancia en la sociedad en general y la institución escolar, la literatura infantil y la formación docente; luego, los conceptos que se han adquirido y construido para la comprensión de lo imaginario, la literatura, y la praxis pedagógica en la formación de los docentes; por último, aborda la enseñanza de la literatura haciendo énfasis en la formación de los docentes.

La investigación adopta un enfoque etnográfico, de ahí que haga evidentes algunas reflexiones que la vivencia escolar ofrece, tales como: a partir de la vivencia escolar los estudiantes adoptan herramientas que le sirven para la elaboración de propuestas como eje fundamental de sus relaciones sociales y culturales. Igualmente se plantea que la vivencia escolar, es la oportunidad de recrear nuevas dinámicas pedagógicas en la escuela; sin embargo el deseo de los docentes en formación por ser innovadores los lleva a desconocer estas experiencias para su desarrollo profesional.

En suma, el anterior recorrido por las investigaciones sobre infancia y literatura resaltan la importancia de promover la lectura y el acercamiento a la experiencia literaria desde la educación inicial con las particularidades propias de las edades y los contextos; así como la vinculación de las familias a estos programas de lectura en la escuela. Entre las conclusiones de estas investigaciones se destacan mejorar la calidad de la educación y contribuir a que la población infantil se forme para ser crítica, autónoma, creativa y sensible con el entorno social y cultural.

2. Fundamentación Teórica

En este apartado se hace un acercamiento a las categorías de infancia, literatura y representación social que soportan la investigación. Con estas, se busca develar la relación existente entre las construcciones teóricas propuestas por los diferentes autores alrededor de estas categorías y así dar soporte a la problemática planteada acerca las representaciones sociales sobre la infancia que tienen las docentes de transición construidas a partir de la literatura que se les lee a los niños en tres colegios públicos de Bogotá.

2.1. Infancia

Es importante partir de la claridad, que la infancia es una categoría de construcción social reciente, lo cual implica un cambio constante de ella según corresponda la época y las culturas en las que esté inserta. Si bien los niños como individuos han existido siempre, el sentimiento de cuidado, protección y, sobre todo, el ser centro y objeto de estudio, es un hecho relativamente nuevo. Ariés (1987) plantea el descubrimiento de la infancia hacia comienzos del siglo XVIII, y “podemos seguir sus pasos en la historia del arte y en la iconografía durante los siglos XV y XVI. No obstante, los testimonios se vuelven particularmente numerosos y significativos a fines del siglo XVI y durante el siglo XVII” (p. 96), lo cual significaría entonces, que el sujeto de pequeña estatura estuvo ausente y fue casi desconocido de gran parte de la escena histórica europea y que sus primeras apariciones se visualizan en las muestras artísticas cuando es retratada su particular forma de actuar y relacionarse con los adultos, así como las maneras cambiantes en que estos los concebían. Para tener una aproximación de la noción de infancia más concreta, se realiza un breve recorrido histórico por ella.

2.1.1 Infancia a través de la historia

Una mirada a las diversas infancias que presentamos a continuación nos recuerda que, no obstante los ideales de una época, las infancias eran múltiples, así como los factores que podían definir la niñez, y en ello desempeñaba un papel esencial la capacidad de los niños de elaborar estrategias, resistir a los paradigmas, apropiarse de discursos o participar en la vida social, económica y cultural (Sosenski y Jackson, 2012, p.19).

El sentimiento de cuidado y protección que domina las relaciones con los niños nos lleva a pensar en su importancia y en la relatividad que ha tenido a través del tiempo.

Brevemente se delinear algunos rasgos fundamentales de tres momentos históricos que han sido determinantes en la construcción de la categoría infancia y de la concepción de niño en occidente: la infancia en el pensamiento medieval, la identidad social de la infancia en la modernidad y el nacimiento de la infancia como sujeto de derecho y de mercado. Posteriormente se plantean algunos acercamientos a las implicaciones que tuvo esta categoría en la concepción de niño en occidente y unas cuantas variaciones del mismo concepto en Colombia.

2.1.1.1 La infancia en el pensamiento medieval

En la edad media, los adultos no tenía en cuenta las particularidades de los niños en su formación y crecimiento, lo que significaba que no tenían un lugar específico ni un espacio propio en la sociedad (De Mause, 1994). Fue un época en la que se configuraron cambios importantes en la visión de la infancia. Richard y Lyman (como se citó en Benavides, 2016) afirman que “La aparición del cristianismo no representó ciertamente el final del

oscurantismo para los niños, pero es muy posible que significara la introducción de unas perspectivas un poco menos sombrías” (p. 94).

De ahí que el cristianismo influyó en la disminución del infanticidio ya que la religión prohibía a los padres disponer de la vida de los hijos por ser criaturas de Dios. Los niños pasaron de ser propiedad de los padres a ser propiedad de Dios (Benavides, 2016).

Por tanto lto a educación de los niños en esta época tuvo gran relevancia, los sacerdotes cristianos se preocuparon por ella desde una posición profundamente religiosa con el propósito de preparar al niño para servir Dios, la Iglesia y sus representantes. De igual manera la figura del padre era de gran importancia en la formación de sus hijos, ya que este se encargaba de educar transmitiendo la moral con su ejemplo y con buenas acciones (Delgado, 1998).

Por otra parte, San Agustín, en su libro “Confesiones”, estudia la infancia recurriendo a su propia experiencia personal desde sus vivencias de niño. Postula la idea opuesta de niño como ser inocente y puro planteada por la iglesia, mostrándolo como un criminal en potencia, capaz de cometer pecados y faltas. A pesar de esta censura San Agustín le reconoció algunos derechos como el juego y la lúdica (Delgado, 1998).

Una de las prácticas que caracterizó esta época fue la entrega de niños a monasterios e iglesias, tomándolos como seres perversos y corruptos que debían ser socializados y redimidos mediante la disciplina y el castigo. Así nace el propósito de instruirlos como futuros clérigos, bajo una disciplina rígida y estricta que en muchos casos evidenciaba el abuso de autoridad por parte de los formadores, quienes dudaban de la inocencia de los niños y desconfiaban de ellos, afectando por tanto su libertad y dignidad.

El niño, con apenas seis años, fue sometido a una feroz disciplina desde el primer día. Mientras algunos niños de su edad vagaban a su antojo por las calles, cometiendo pequeñas fechorías y disfrutando de su libertad, él estaba pegado a su instructor de noche y de día, sin excluir los días festivos, en su dormitorio-escuela. El aprendizaje era desastroso, a pesar de las constantes bofetadas de las increpaciones y del empeño del maestro en que el niño aprendiera lo que él no sabía. El infeliz se quejó amargamente a su madre de los continuos golpes, de las pesadillas nocturnas y de lo arduo que era aprender (Delgado, 1998, p.56).

A pesar del carácter religioso de la época, algunos padres no atendían a las recomendaciones religiosas, abandonándolos, vendiéndolos e incluso asesinandolos. Puede decirse que la iglesia no fue indiferente a la difícil situación que vivía el niño y aunque proclamaban en sus sermones ideas en contra del abandono infantil, su interés velaba por la salvación de los padres y no por el bienestar de los niños. (De Mause, 1994).

Otro aspecto característico de esta época fue concebir al niño como un hombre en miniatura (adulto pequeño), capaz de adoptar las costumbres y características de los adultos en sociedad, por lo tanto, este adulto de baja estatura, debía participar de los acontecimientos propios de su contexto, así lo afirma Varela y Álvarez (1991):

Vivían mezclados con los adultos, intervenían en sus luchas y reivindicaciones, tomaban parte de sus debates, iban con ellos a la taberna y al cabaret, tenían su puesto en fiestas y celebraciones, aprendían, en contacto con la realidad que los rodeaba, un oficio que no dejaba de tener dificultades ni carecía de dureza y penalidades (p.14).

Asimismo, la decadencia de occidente condujo a un cambio en la visión de la infancia; Benavides (2015), refiere que las continuas guerras y enfermedades llevaron a que la infancia se volviera necesaria y por consiguiente que los niños se convirtieran en mano de obra útil, saliendo de sus casas a muy temprana edad a trabajar.

La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos (Alzate, 2004, p.8)

Se cierra este acercamiento a la época medieval con el Renacimiento donde se le dió mayor importancia y valor a la infancia, evidenciándose esto en el mejoramiento de las prácticas alimenticias, en el incremento de los tiempos dedicados a la atención y en el afecto (Delgado, 1998). La aparición de la burguesía como nueva clase social con gran poder económico, disminuyó de igual forma la necesidad de mano de obra infantil, aumentando el tiempo de ocio en los niños, factor que determinó que la educación se convirtiera en un aspecto fundamental en la formación de los niños para aprovechar este tiempo de manera productiva. Sin embargo el sentimiento de cuidado y protección era sencillamente inusual para las clases más populares y en las clases predominantes, los niños eran criados por nodrizas o tutores (Delgado, 1998).

Por otro lado cabe anotar un aspecto relevante en la concepción de infancia durante el renacimiento que manifiesta Ariés (1987):

Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia. Una miniatura otomana del siglo XII nos da una impresionante idea de la deformación que el artista hacía sufrir a los cuerpos de los niños y que nos parece ajena a nuestros sentimientos y a nuestra intuición (p.8).

2.1.1.2 La identidad social de la infancia en la Modernidad

La modernidad entendida como la época comprendida entre los siglos XVI y XVIII respectivamente, trae consigo cambios políticos, económicos, sociales, culturales y artísticos que influyeron y generaron nuevas miradas sobre la infancia y su importancia en este período histórico. Una de ellas fue la de abordar al niño partiendo de sus cualidades.

Los muchachos son dúctiles y maleables, se asemejan a la cera blanda, arcilla húmedas arbolitos tiernos (...) poseen una gran facilidad para el remedo, para la imitación, a la vez que están dotados de una capacidad inmediata para retener lo que se les enseña; nacen desnudos, débiles y sin defensa; son rudos y de flacos juicio (Varela y Álvarez, 1991, p. 37).

La aparición entonces de este sentimiento hacia el infante, abrió también las puertas a la creación de espacios como la escuela, para controlar sus impulsos y transmitirles aquello que debían ser y saber para hacer posible el crecimiento económico y el mantenimiento del orden social. Así pues, las prácticas de castigo y maltrato, empezaron a aparecer en estas incipientes instituciones, porque en esa visión estaba implícito que el niño era un salvaje al que había que “domesticar”. Es entonces cuando surge el niño escolar, en donde la separación total del niño con el adulto resulta ser la mejor estrategia para cultivar en él la obediencia y la disciplina.

Tal como lo menciona Sáenz (2009) “la infantilización como práctica formativa y las prácticas formativas que infantilizan han sido el efecto más evidente y sostenido de las prácticas institucionalizadoras, por medio de las cuales se conformaron la familia, la escuela” (p. 89). A partir de esto, se pensó a los niños como capital social y de preparación para el futuro: “Las concepciones y prescripciones dirigidas a los niños /as y

jóvenes, maestros, tutores, padres de familia y acudientes buscaban formar “para otro mundo” a quienes todavía no eran considerados adultos” (p. 92). Estas concepciones dan cuenta de la necesidad de salvaguardar a los niños de todo aquello presente en la realidad cotidiana, no sólo de la sociedad sino también de la familia, en donde se consideraba también se degeneraba la conducta; de esta forma, como se expuso con anterioridad, surgiría el dispositivo de escolarización como práctica normalizadora.

Justamente, Locke (como se citó en Delgado, 1998) en su obra: *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1689), sostiene que el niño es como una pizarra en blanco donde no hay nada escrito y por lo tanto no es bueno ni es malo, ni posee conocimientos innatos, sólo aprende a través de las experiencias sensoriales. Para él, la educación debía formar al niño para que fuera una persona educada, a imagen del *gentleman* inglés, útil a sí mismo y a su patria, en un clima de libertad y de audaz iniciativa. Por ello la educación moral, de buenas conductas y formas de comportamiento capaces de asegurar el éxito en la vida, eran lo más importante frente a la adquisición de conocimientos o habilidades. Esta visión reflejaba que el adulto era quien decidía lo que el niño tendría que aprender para llegar a ser, y en esa misma medida, legitimaba que sus impulsos naturales fueran dominados y corregidos desde la más temprana edad.

Locke fue partidario de un inicial endurecimiento físico del niño, acostumbrándole desde los primeros años a las fatigas y al rigor. En su opinión, la mejor manera de educar la personalidad del niño será inculcándole precozmente buenos hábitos y buenas costumbres, en un ambiente de cierta rigidez, pasando paulatinamente de ésta a la confianza y a la estima recíproca (Delgado, 1998).

Por otra parte, Rousseau en su libro el *Emilio* (1762), señala una diferenciación respecto del adulto, a propósito, Delgado (1998) sostiene:

En la historia de la educación hay un antes y un después de la publicación del Emilio. El modo de plantear la educación y, sobre todo, el esfuerzo por aproximarse a la desconocida personalidad infantil, tuvo su origen en esta novela (p. 141).

El Emilio, tristemente no tuvo un impacto importante en su época, ni provocó un cambio de actitudes, ni una reforma de los métodos de enseñanza, ni un mejor conocimiento del niño, no hubo cambios de hábitos y de actitud por parte de los padres, el niño fue maltratado y desconocido como en los siglos anteriores, fue mucho tiempo después cuando algunos pedagogos leyeron el libro y de un modo se vieron afectados por su contenido: “El mensaje que Rousseau transmite es el amor y el respeto que se le debe tener al niño... No menos importante es el principio de que el hombre y el niño son distintos, cada niño, como el adulto, es diferente y posee diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje” (Delgado, 1998).

Con este autor y planteamientos como: “El hombre nace bueno, porque la naturaleza humana individual es buena, pero luego las instituciones sociales se degeneran y corrompen por obra de los hombres” (Rousseau, 1762, p.35), se empezó a concebir una serie de etapas por las cuales el niño debe ir avanzando para adquirir conocimientos y moldeando sus sentimientos de forma progresiva. Es así como consideraba que el niño poseía una bondad innata y que sus impulsos naturales debían ser aceptados tal y como son. Es entonces consecuente la aproximación que Rousseau hace acerca de la infancia, manifestando que

La importancia que el día a día de la infancia tiene en la vida del hombre futuro. El niño necesita ser niño antes de llegar a adulto, la misión de los padres y de los adultos es -dejar madurar la infancia en los niños- sin prisas, sin quemar etapas, sin malograr el fruto antes de que esté en sazón” (Delgado, 1998, p.143).

De esta manera, lo recomendado sería que se estimulará su imaginación y se tuvieran en cuenta sus intereses naturales, así se formaría con un pensamiento de libertad y bienestar tanto propio como de su entorno.

Es pues el siglo XVIII el escenario de auge y establecimiento de la infancia como una etapa particular de la vida, en la que los individuos deben ser normalizados, separados y adoctrinados conforme a los ideales de la modernidad; pensándose al niño como ser capaz de contemplar el mundo de una manera diferente al adulto (Alzate, 2014).

Luego con la Revolución Industrial muchos niños fueron obligados a trabajar en fábricas inglesas entre doce y quince horas todos los días de la semana, sin una alimentación adecuada, privándolos de asistir a la escuela y de poder jugar. Esta situación cambió a partir de 1832 en el cenit de esta Revolución, con la aparición de las primeras leyes prohibicionistas del trabajo donde se restringe el trabajo infantil, razón por la cual los niños empiezan a tener muchas horas libres, de ocio, de aquí el origen de reclutarlos y educarlos para establecer el orden en las familias y reafirmar el poder en las instituciones. En efecto, reafirmar la escuela y la familia como instituciones formativas y encargadas de educar a los infantes se vuelve la tarea, ya que depende en gran medida de ellas, el tipo de adulto que resultaría con el tiempo; argumento con el cual se establecen prácticas sociales que institucionalizan la infancia y la configuran como centro nodal del Estado moderno.

Se puede decir entonces que con la llegada de la sociedad moderna aparece el sentimiento moderno de la infancia, es decir, el reconocimiento de las especificidades y la autonomía del niño que da inicio a las prácticas de cuidado, haciendo que la familia y la sociedad inviertan afectiva y económicamente en él; prueba de ello es el nacimiento de la pediatría y de otras ramas de la ciencia con el propósito de protegerlo, asistirlo, educarlo y acompañarlo a lo largo de su crecimiento. Estas acciones hicieron que la mortalidad infantil disminuyera considerablemente en relación a lo que se vivía en la edad media (De Mause, 1994).

Al respecto Áries (1987) habla de un descubrimiento de la infancia, que transforma las actitudes de los adultos hacia los niños hasta finales del siglo XVII, que se manifiesta de dos formas diferentes: por una parte la ternura y el cuidado y por otra la severidad y la educación. Por esta razón De Mause (1994) afirma igualmente, que el siglo XIX es el siglo de la infancia, es la época en la que los tratados de educación apuntan básicamente a la socialización de los niños; superándose de esta manera el modelo caritativo y benéfico de los siglos anteriores.

A fines del siglo XIX e inicios del XX se ve al niño como sujeto de estudio y atención, como sujeto en desarrollo-evolución, se dio comienzo a las teorías del desarrollo y conceptos de la psicología evolutiva, y de la psicología cognitiva; paralelamente surge la idea del niño como posesión económica, controlado y administrado por los adultos.

En conclusión el paradigma principal de la modernidad fue el progreso, por tanto, el niño a diferencia del medioevo fue concebido al interés de una familia y en general a una sociedad que lo cuida y lo educa para que sea una promesa para el futuro, es decir el niño sólo es importante en lo que será para el futuro. De igual manera, la diferencia entre el niño

y el adulto era significativa. La vestimenta, la literatura y las artes se diseñaban con el fin de contribuir a la buena formación de los niños, quienes no cuestionaban las decisiones que los adultos tomaban sobre su educación.

2.1.1.3 Nacimiento de la infancia como sujeto de derecho

A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia como el Primer Congreso Internacional de la Protección de la Infancia, realizado en Bruselas en 1913, y la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”; es así, como la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en el niño el estatus de persona y de ciudadano.

De acuerdo a Segalen y Singly (como se citó en Gómez y Alzate , 2013), en la actualidad se ha constituido una nueva infancia, denominada como *contemporánea* por cuenta de dos grandes evoluciones sociales: (1) el paso del adultocentrismo al paidocentrismo, tendencia profunda de la sociedad contemporánea completamente volcada hacia la protección y la afirmación de los derechos de la infancia, y (2) la polarización entre liberacionistas y proteccionistas (p. 6).

En este sentido, la infancia contemporánea muestra como el encuentro del niño con el mundo, teje algunas rupturas en las prácticas tanto discursivas como sociales, una de ellas y tal vez la más relevante, tiene que ver con el deber de los adultos en el papel de padres, al igual que la tarea del Estado de asegurar el cumplimiento de todos sus derechos básicos

legalmente constituidos, esto es, de la emergencia de todo un dispositivo de biopolítica que reglamenta la institucionalidad del cuidado de la infancia en manos del Estado y la familia (Gómez y Alzate, 2013). Así pues, la infancia encuentra todo un aparato concebido a su favor que le cuida, le diseña, le protege y le programa su hacer en relación con los espacios de socialización en los que se desarrolla.

De esta manera, la socialización prolonga cada vez la escolarización, y pone en el centro del discurso al niño, dotándolo de una serie de características particulares que justifican en gran medida su encierro y adoctrinamiento. Jiménez (2012) afirma alrededor de este fenómeno que:

La socialización vivió un proceso de *naturalización* discursiva en la que una serie de enunciados, como los de *aprendizaje y desarrollo*, se instalaron en las prácticas de crianza, educativas, pedagógicas y psicológicas que impregnaron a la sociedad en general. (...) de tal manera, el discurso de socialización valoraba el contexto social con relación al papel de la familia, la escuela y los pares, además de sus implicaciones en el desarrollo socio-afectivo del niño. La interacción del niño con su familia, con la escuela y luego con sus pares, ha jugado un papel fundamental en la imagen que la infancia contemporánea construye de sí misma (p. 132).

Estamos aquí frente a un sujeto que se educa para el futuro en un mundo globalizado y que tiene a la mano un sinnúmero de herramientas que le garantizan una formación integral que si bien, no desplazan a la alfabetización escolar, si abren el espectro de la enseñanza y del aprendizaje y colocan a la familia, la escuela y la sociedad en un panorama que las desafía cada día más y que las invita a hacer parte del proceso en la vida del niño en aras de garantizarle su pleno desarrollo, en este caso, el reconocimiento de sus potencialidades y la mejora de sus debilidades.

Gutiérrez y Pernil (2004), confirman este cambio, aduciendo a su vez: “si el paradigma de infancia, como persona con derechos, era legitimada en los primeros años del siglo XX en las vísperas del siglo XXI este estado de persona aparece ambivalente” (p. 307). En este sentido, en el ejercicio constante por legitimar los derechos del niño los cambios sociales lo ubican en unas relaciones de cuidado y protección, se visibiliza el interés por el desarrollo de sus libertades, de la forma de relacionarse con el otro, y con el fácil acceso a la información, a la comunicación y el auge de la globalización, de las Tic, se evidencia un nuevo escenario para el cumplimiento de sus derechos de forma integral a través de prácticas sociales que lo visibilizan.

2.1.1.4 Acercamiento a la Infancia en Latinoamérica

Acercarnos a la infancia en América Latina nos permite conocer su recorrido a través de la historia con sus diversas interpretaciones, sus aportes históricos, culturales, políticos, económicos y sociales, lo cual nos ayuda a entenderla y reafirmarla como una noción diacrónica y contextual. Palacios (1991) al respecto manifiesta: “cuando se reflexiona acerca de la infancia en el nuevo continente se debe tener conciencia de la particularidad histórica que América ha tenido y el reto de la multiculturalidad que aparece en su camino” (p.4). Es así como abordar el asunto de la infancia para el contexto americano, necesariamente pasa por entender la influencia multicultural que ella posee sobre sus cambios y su influencia en el devenir de la infancia.

Al hablar de la concepción de infancia en la época prehispánica se ve como ésta estaba marcada por la diversidad de grupos indígenas que habitaban el continente, cada uno con costumbres, organización social y formas de vida propios de su comunidad. Por ejemplo,

en la cultura azteca, se consideraba al niño como un milagro de su Dios, se hacían grandes reuniones para presentarlo en sociedad y en ellas se escogía una partera, la madre le daba pecho al niño hasta los tres años, después el niño podía comer alimentos de maíz, como arepas, tortillas y frutas (Palacios, 1991). En este sentido, los niños y niñas ejercían funciones de acuerdo al lugar que ocupaban en su grupo social, su quehacer dependía de la cultura, creencias y tradiciones de su comunidad que marcaban la educación y las labores que los niños y niñas realizaban de acuerdo a la indicación de sus mayores, incluso en algunas comunidades eran una divinidad y por lo tanto eran sacrificados sin pensar que ellos eran personas sensibles e indefensas.

Palacios (1991), en su texto *Infancia en la historia, "El descubrimiento de América, pasado y porvenir de la infancia de este continente"*, muestra como América Latina ha sufrido una serie de cambios históricos y culturales, uno de ellos la conquista de América, en donde se evidenció como occidente y sus formas de vida, influyeron en los cambios que la población del Nuevo Mundo adquirió; cambios en sus hábitos, formas de vestir, de relacionarse, de establecer vínculos afectivos y familiares, alejándose en cierta medida de sus costumbres y tradiciones, cambios que influyen en una actualidad pluriétnica y multicultural con propias historias e identidades. Así entonces, al hablar de las infancias del nuevo continente, se tiene que estudiar su origen histórico medido por la raza, productividad y clase social que las definen frente a la sociedad.

En cuanto a la educación Palacios (1991) plantea que ésta hacía parte de las comunidades indígenas y el acervo cultural, era transmitido de generación en generación, de padres a hijos, abuelos a los padres, de sacerdotes a civiles y así sucesivamente en la historia. Otro ejemplo de educación en la infancia indígena se refiere a las enseñanzas que

las mamás enseñaban alrededor de hilar, tejer o cocinar. Caso contrario a los niños de los nobles quienes no eran instruidos por sus padres sino por instructores que les enseñaban a comportarse como nobles. Palacios (1991), al respecto refiere que los niños aztecas aprendían de sus padres, las niñas de sus madres y en las élites se educaban con instructores.

La educación azteca comprendía castigos físicos muy duros para los niños, dentro de esta cultura se tenía una visión del mundo hostil y bajo una amenaza de destrucción. Por tal razón la disciplina y el orden que se debía mantener entre sus habitantes producía un carácter estoico frente a las adversidades (p. 5).

En diversos grupos indígenas se educaba a los niños para la vida adulta, se daba importancia al embarazo y al nacimiento de un niño, siendo esto motivo de alegría, cultural y socialmente digno de ser homenajado, ofrecido y bendecido por los dioses cuya responsabilidad era de todos y para el bienestar de toda la comunidad.

Otra forma de evidenciar la educación en la infancia que referencia Palacios (1991) es la que sucedía a través del juego. Para los aztecas por ejemplo tenía gran importancia, ya que generaba sentimientos de alegría e interacción social actividad innata, espontánea y natural del niño.

Los niños aztecas generalmente hacían sus juguetes de arcilla, aunque, en ocasiones, utilizaban el papel para ello. Según Sahún, en los mercados aztecas era frecuente ver a los vendedores haciendo bailar en las palmas de sus manos una rudimentaria marioneta accionada mediante hilos, llamada “muchachuelo” (p.3).

Ya hacía los 14 o 15 años empezaba una educación más formal hacia el sacerdocio o la administración, era una escuela donde se aprendía el control de sí mismos. De esta suerte, se tejía una confianza frente al niño en relación con el mantenimiento de la cultura, sus

tradiciones y su identidad. Esto advierte entonces, un ideal de niño encargado de mantener y perpetuar la cultura y con ella la tradición de su pueblo. Al respecto Palacios (1991) afirma:

Nuestros pueblos precolombinos, aztecas, mayas, muiscas, e incas construyeron sus imperios sobre la formación de la infancia, obrando sobre su personalidad y preparando la para una misión tendiente a la conquista de un gran ideal, al respeto de sus dioses, de sus tradiciones y de su pueblo, a la veneración de su tierra (p. 7).

De igual forma este autor explica que por el descubrimiento y la conquista, los pueblos americanos sufrieron un cambio social violento: las creencias, las dinámicas sociales, la economía y todas aquellas formas de organización propias de estos pueblos, se vieron intervenidas por el establecimiento e imposición de una cultura europea totalmente contraria a la indígena, que llegó a afectar incluso la forma de pensar y tratar a los niños, a saber, a la infancia misma.

El proyecto evangelizador fue uno de los primeros cambios estructurales en los pueblos indígenas americanos (Palacios, 1991). Establecer la familia según el modelo católico español, significaba la puesta en marcha de todo un sistema de adoctrinamiento que le otorgaba un lugar diferente a los hombres en relación con las mujeres y a los niños en relación con los adultos

Posteriormente, los niños indígenas debieron incorporarse al aumento de los bienes de la corona, hacían parte del inventario noble, en algunos casos los misioneros, desprendían a los niños de sus familias, para darles una educación de acuerdo a las normas del nuevo territorio americano; los que no podían ser educados de esta forma debían ayudar a las labores de sus padres y trabajar con ellos para pagar el tributo, en esa medida, refiere

Palacios (1991) “Los que no podían ser educados de la misma forma debían ayudar a las labores de sus padres y, desde los 14 años pagar tributo a los encomenderos” (p. 8).

Este desarraigo de los niños de su medio natural, familiar y cultural para el logro de fines económicos, de políticas de Estado y de prácticas socioculturales en el nuevo sistema, determinaban su existencia y su rol dentro de una sociedad colonial altamente estratificada (Rodríguez y Mannarelli, 2007). Así entonces, el proceso de civilización, evangelización y establecimiento de una nueva forma de gobierno en América Latina, constituyó un periodo de violencia, de desarraigo de la identidad indígena y de reducción de las costumbres ancestrales en la historia de la humanidad.

Pensar en ese proceso supone imaginar un cambio estructural de la identidad y con ello la forma como se entiende la infancia. De ahí que, procesos como el mestizaje hayan dado un nuevo orden social, generando fenómenos como el abandono generalizado y la proliferación de niños expósitos sin acudientes, dejados a su suerte para evadir las sanciones a quienes auspiciaron la mezcla racial. Se crearon así, medidas de asistencia y de corrección aplicadas a niños abandonados asumidas por la incipiente:

Las escuelas públicas nacen como un proyecto de recolección de los niños de las calles, para tenerlos en ellas hasta la edad de poder trabajar y aprender oficios y que se mantuvieran en ellas con recogimiento y temor de Dios, a sus padres y a los magistrados (Rodríguez y Mannarelli, 2007, p. 10).

De otro modo, entrados los procesos de independencia en las nacientes repúblicas en América Latina, aparecen conceptos como la historia de la familia, la educación, el trabajo, la vida cotidiana, la esclavitud, la medicina, el rol de la mujer; en todos éstos, los niños también desempeñan un papel protagónico, los postulados liberales logran

posicionarse y uno de los cambios más importantes que se presenta tiene que ver con el desmonte del poder de la iglesia en el campo de la educación (Palacios, 1991). Así pues, el dominio de la instrucción empezó a ganar terreno en manos del Estado, el cual estaba preocupado por un sistema de gobierno que lograra alcanzar los objetivos de desarrollo y progreso fijados por Europa y Estados Unidos y de los cuales América Latina estaba lejos debido a su mayoritariamente población campesina y en condiciones rurales.

A finales del siglo XIX y principios del XX en esas latitudes se intentaba formar niños aun dóciles, formar para la obediencia, el miedo y el pecado. Se trata de una concepción de infancia individualizada y disciplinada en donde la premisa de civilización estableció el camino para el inicio de la infancia moderna en América Latina, en un momento en el que las desigualdades sociales eran un asunto por resolver. Al respecto, Sáenz (2102) refiere:

La salvación de la raza y la creación de un futuro civilizado tuvo como blanco a la infancia pobre. (...) mientras que a la niñez degenerada había que convertirla en infancia moderna, había que salvar al adulto degenerado de su estado de niñez pecaminosa y salvaje (p. 227).

Este pequeño acercamiento de la infancia en Latinoamérica devela algunos orígenes de diversas problemáticas que aún en la actualidad persisten en el continente en torno a los niños: maltrato, abandono, abuso sexual, la mortalidad infantil, acceso a la educación, etc.

Sin duda la infancia latinoamericana de la actualidad está influenciada por los medios y las culturas de los países occidentales “La niñez, en los países latinoamericanos, constituía el inicio de la introducción de ideas de consumo masivo, producción a gran escala, modernidad, entre otros” (Palacios, 1991, p. 10). En esta medida, esta reflexión sobre la infancia actual, obliga a partir de la mirada a los contextos sociales, la política pública y el

accionar del entorno cultural y la escuela como espacios y formas de socialización que contribuyen a la nueva conceptualización de la infancia.

2.1.1.4 Concepciones de infancia en Colombia

El contenido de este apartado hace una aproximación a las concepciones más fuertes de infancia en Colombia que fueron evolucionando desde la época de la colonia y marcando las acciones que esta sociedad ejerció y aún ejercen sobre los niños. Se toma como marco referencial primordialmente la exposición que sobre infancia realizó el Banco de la República (2012) llamada *Los niños que fuimos: las huellas de la infancia en Colombia*, en la que se plantea: “un viaje al pasado de los niños, al pasado del trato y la actitud de los grandes hacia ellos en lo que hoy es Colombia” (Londoño, 2014, p.29).

La revisión de colecciones documentales, de arte y de múltiples objetos permitió a los historiadores y curadores de esta exposición definir que desde la época prehispánica se le atribuía a los niños una importancia en el ciclo de la vida, al considerarlos como uno de los símbolos de fertilidad: eran semillas pero también daban frutos. Las figuras en arcilla y cobre que hacían los artesanos de niños lactantes o mujeres cargando bebés dan cuenta de esa simbología (Banco de la República, 2012).

La época de la colonia fue marcada por la inestabilidad familiar, la pobreza y la poca salubridad pública lo que desencadenó abandono, infanticidio y el comercio de niños como esclavos. Las guerras nacionales de esta época involucraron a muchos niños como combatientes, otros como mensajeros o como intérpretes de tambores en los cantos de guerra. Sólo los niños de las familias más privilegiadas se divertían con los juegos de guerra y lograron acceder a una educación básica. Cabe resaltar la influencia de este

aspecto en la literatura escrita por el poeta Rafael Pombo, quien escribe para niños cantos referidos a la guerra (Banco de la República, 2012).

Londoño (2014), historiadora y curadora de la exposición, afirma que, a pesar de este complejo panorama, la infancia logra tener a finales del siglo XIX una fuerte visibilización en cuanto aparecen los primeros retratos con las caras de los niños de la élite, los cuales son influenciados claramente por las imágenes religiosas del Niño Jesús y de la Virgen María. Asimismo, explica que los cambios que surgen al cerrar el siglo se dan “gracias a los avances de la puericultura, la pediatría y la economía doméstica, que buscaron enseñar a las madres nuevas prácticas para el cuidado del recién nacido y su crianza” (Londoño, 2014, p.47).

Siguiendo con la línea histórica, Londoño (2014) expone que el siglo de la infancia es el siglo XX porque es allí donde surge la idea de la niñez en función del futuro de la nación:

En este lapso se debatió sobre la inconveniencia del trabajo infantil, se trataron de normalizar y formalizar las maneras del trato social mediante la urbanidad y el buen tono, lo que operó como forma de diferenciación social entre pobres y acomodados, ciudadanos y campesinos. Desde la ciencia, las instituciones y las leyes se intentó cuidar y proteger la infancia (p. 47).

En concordancia con lo anterior, en los años veinte y treinta se da prioridad en salubridad y nutrición infantil, debido a elevada mortalidad infantil que venía sucediendo desde el siglo XIX. Este tema hizo que en las políticas públicas del país se integraran acciones orientadas a brindar servicios de salud a los niños, para evitar enfermedades contagiosas en la élite de la sociedad. A razón de esto en 1924 en los hospitales la atención a menores de 10 años se vuelve gratuita, respondiendo a la ley de protección de la infancia

que se promulgó a partir de la primera declaración de los derechos de los niños en Ginebra en este mismo año (Banco de la República, 2012).

A mediados del siglo XX se evidenciaron cambios importantes en la concepción de niño, al respecto Muñoz y Pachón (2014) afirman:

Lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas de comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente. Si a comienzos de siglo era el alma y el espíritu lo que había que tratar de formar en el pequeño, a mediados de siglo estas palabras fueron reemplazadas por el carácter, como resultante del efecto del ambiente social sobre cualidades innatas del niño. El niño no era un manojito de pasiones o de malos instintos, sino un ser que tenía una cierta constitución que podía ser modificada por el efecto benéfico de la relación con un mundo acogedor. La referencia a las virtudes teologales y a los pecados capitales fue reemplazada por una referencia a las cualidades y los defectos de los niños (p.69).

Estos cambios de concepciones exigieron al estado la creación de instituciones más grandes que se encargaran de la atención colectiva de los niños, fue entonces cuando se creó en los años sesenta el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el objetivo de velar por el cuidado, protección y bienestar de la niñez. Ya finalizando el siglo XIX se postulan a los niños como “sujetos de derecho, necesitados de espacios propios, pero también un cierto tipo de mercancía que había que preparar muy bien para la difícil competencia que deberá enfrentar en la vida” (Muñoz y Pachón, 2014, p.70). En este sentido, la infancia con derechos se reafirma con la aparición del Código Nacional de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 cuando en el Artículo 3º se indica:

Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad (p.10)

Al respecto Alzate (2003) expone que al tener una concepción de niño más justa, humanizadora e integral en la sociedad, se abre un camino hacia la necesidad de tener una perspectiva con un conjunto de protecciones jurídicas, que permitan promover el desarrollo integral de los niños haciéndolos valiosos para la sociedad.

El período que precede a la creación del Código de la Infancia y Adolescencia promovió la creación de muchos planes de acción que favorecieron a la infancia: el *Plan Nacional de Acción a Favor de la Infancia (PAFI)* (1991-2000), el *Plan País: Plan decenal de infancia* (2004-2015), el *Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia: Colombia Niñas, Niños y Adolescentes Felices y con Igualdad de Oportunidades* (2008-2017), entre otros. Cabe resaltar que la inversión en temas de educación promovió varios movimientos académicos en torno a la infancia, generando políticas como *Colombia por la primera infancia en el 2007* y la fundación de la *Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI-*, la *Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia* y la *Estrategia para la Atención Integral a la Primera Infancia bautizada De Cero a Siempre en el 2011*. (Bácares, 2014).

A manera de cierre se puede decir que algunas de las concepciones de infancia que hasta aquí se han recorrido, visibilizan la gran influencia que esta construcción social ha tenido

sobre las acciones que se ejercen sobre los niños. Estas concepciones son tan amplias y variadas como lo han sido las condiciones sociales e históricas que las han atravesado.

2.2. Literatura e Infancia

La literatura infantil, según Cervera (1984) apareció como un género independiente de la literatura en general, su origen se remonta a la tradición oral, cuando los abuelos transmitían y contaban sus tradiciones y costumbres a sus hijos, nietos y demás miembros de la familia por medio de historias, mitos, relatos, cuentos y leyendas, esto con el fin de ejercer un control acerca de la formación y desempeño social de los miembros de su comunidad. En un principio no estuvo encaminada específicamente hacia los niños, aun así ellos siempre se mostraban curiosos por escuchar lo que los mayores contaban.

La literatura infantil es un discurso adulto dirigido a los niños, donde se ve lo que se cree que un niño puede entender y lo que la sociedad adulta piensa que es bueno que conozca o no a determinadas edades (Colomer, 2010, p.16).

Al pasar de los años, se visibilizó a los niños, se les dio un lugar importante en la sociedad, se pensó en brindarles educación y formación para su futuro, utilizando a la literatura infantil como herramienta fundamental en sus procesos de crecimiento y desarrollo acordes a su edad; literatura escrita y pensada para ellos por medio de la cual dan rienda suelta a su fantasía, a su imaginación y a la libertad de su pensamiento, como formas de comunicación e interacción con los demás.

Ciertamente, una herramienta de fácil acceso para transmitirle mensajes y que les gusta a los niños es la literatura, a través de ella podemos fortalecer su formación integral, su capacidad de amarse, cuidarse, comunicarse y aprender.

Colomer (2005) afirma que la literatura infantil puede tener cuatro funciones: iniciar el acceso de la representación de la realidad, desarrollar el aprendizaje de formas narrativas, poéticas y dramáticas, socialización cultural y la función lúdica creativa y liberadora a través de la fantasía.

La literatura como pilar fundamental en el desarrollo de los niños y niñas en la educación inicial, permite atrapar su atención, ayuda a que se desarrolle su imaginación, que exploren su entorno, que vivencien en su cotidianidad espacios de interacción y adaptación al medio que los rodea; por medio de ella pueden conocer el mundo, dar respuesta a sus necesidades, cultivar su sensibilidad, tener la oportunidad de experimentar emociones y afectos. A través de ella los niños y las niñas pueden descubrir su cuerpo, sus sentidos, aprenden a respetarlo, comenzar a conocer los principios de autocuidado, les ayuda a estimular su curiosidad, a expresar lo que sienten y necesitan, a desarrollar en su lengua oral y escrita, a enriquecer su vocabulario, a favorecer la imaginación y creatividad, los acerca al hábito de la lectura, les brinda un espacio de participación a través del diálogo, los lleva a proponer formas y estrategias para resolver problemas. En suma, la literatura infantil forma parte de la vida del niño y ocupa un lugar imprescindible en el proceso de la formación integral del individuo (Valera, 2010).

2.2.1 Literatura infantil en Colombia

La literatura en Colombia tiene sus orígenes en la tradición oral, con historias transmitidas desde los abuelos a su descendencia, es decir, de generación en generación, por medio de narración de relatos, cuentos, fábulas, mitos, leyendas y cantos, los indígenas y las antiguas comunidades buscaban dejar a sus descendientes y a todos aquellos que escuchaban el legado de su cultura, de sus costumbres y de sus tradiciones, con fines de permanencia cultural, orden y control de su comunidad (Fernández, 1985). Al respecto Beatriz Helena Robledo, en su libro *Antología de los mejores relatos infantiles*, refiere:

Nuestra tradición oral, como la de los demás países de América Latina, es resultado de la simbiosis de tres vertientes culturales: la indígena, la africana y la española. Conviven así, en nuestra memoria colectiva, los mitos indígenas, desafortunadamente empobrecidos por el adoctrinamiento de los españoles” (1997, p.3).

Tristemente la conquista y colonización del país trajo consigo desarraigo, imposición de costumbres occidentales que causaron la pérdida y empobrecimiento de textos legendarios que contaban el posible origen de nuestro territorio y su desarrollo a través del tiempo.

Robledo (1998), en su libro *Literatura infantil y juvenil en américa latina*, manifiesta que “La tradición literaria infantil es tan joven como lo que puede ser el reconocimiento del niño como un ser, con un universo cultural, afectivo e imaginario propio e independiente del mundo de los adultos” (p. 13). De ahí que, sea dado afirmar que la invención y preeminencia de lo infantil bajo un prisma de diferenciación en el país, fuera la que le diera pista libre a literatura especializada en los niños, que en los últimos años, se volvería significativa en ventas y en producción literaria.

Lo que deja entrever todo este proceso de descubrimiento y reconocimiento de la infancia en gran medida es que la literatura empezó a consolidarse como un mercado independiente, ajeno y desinteresado de las necesidades propias del niño en cuanto a su desarrollo físico, emocional y cognitivo; esto se puede conocer desde la historia, pues después del período de colonización había una preocupación generalizada por imponer los valores de los adultos. Por ende, las obras escritas para niños, por lo menos en Colombia, han tenido un proceso lento en su devenir y constitución:

En Colombia el surgimiento de una literatura nacional que dé cuenta de una mirada y una percepción auténtica se ubica apenas a mediados del siglo pasado (sin desconocer algunos antecedentes importantes, por supuesto). El origen de una literatura infantil es un hecho que no logra aún hoy en día surgir con la fuerza que se desearía y que ha tenido en otros países latinoamericanos como Cuba, Brasil y Argentina (Robledo, 1997, p. 13).

En Colombia, el niño es un gran ausente en la literatura, posiblemente esto se deba a que ha carecido de una relevancia social en el mundo de los adultos y de que se le ha reducido a roles secundarios y de protección. Graciela Montes (2001), en su libro *El corral de la infancia*, nos presenta a la infancia “como encerrada en un corral con el pretexto de ser protegida pero al mismo tiempo privada de libertad, atrapada en una prisión” (p.24), así se visibiliza como se establecieron las reglas sobre cómo tenía que ser escrito un cuento para niños, un cuento claro, sencillo, que los niños lo comprendan sin vocabulario extraño para ellos, enfocado en la enseñanza de valores morales y formas de comportamiento.

Asimismo, temas como la crueldad, la muerte, el horror, la sensualidad, la historia y la fantasía aparecen como fronteras infranqueables para una escritura dirigida a los niños que impone un singular y mal entendido tipo de realismo: la realidad se despoja “de un

plumazo de todo lo denso, matizado, tenso, dramático, contradictorio, absurdo, doloroso; de todo lo que podía hacer brotar dudas y cuestionamientos” (Montes, 2001, p.21), es decir, de todo aquel que incomoda al adulto, que no encaja con su figura ideal de infancia y no sirve para ejercer el control sobre ella. Desde esos parámetros, está claro que “el ingreso de la realidad histórica al mundo infantil resulta siempre escandalosa” (Montes, 2001, p. 23).

A partir de esto, se puede decir que el objetivo fundamental de la literatura es su sentido formador, ejemplarizante, moralizante, edificante utilizando la literatura como medio de transmisión de valores, normas, comportamientos, como el ideal de persona a formar, reglando lo correcto de lo incorrecto, lo político y socialmente correcto, lo que debe aparecer en ella, desconociendo y dejando aún lado temas relativos al contexto y a la realidad que rodea a la infancia.

Durante muchos años la cultura occidental se de los niños (...) y que fue tardíamente a partir del siglo XVIII cuando se empezó a hablar de infancia. Hasta entonces habría sido insólito que a un escritor se le hubiese ocurrido escribir para los niños (Montes, 2001, p.19).

En el siglo XIX, aparece Rafael Pombo (1833 - 1912), quién deja a la literatura infantil colombiana un legado importante como antecedente para la producción literaria destinada a los niños en el siglo XX. Pombo, considerado el padre de la literatura para niños en Colombia, con sus obras, fábulas y poesías se sumerge y funda un constante juego de palabras fáciles de recordar, que han perdurado por generaciones hasta nuestros días. A través de su producción se transmiten valores, comportamientos, modales, utiliza el humor y el juego con el lenguaje para caracterizar a sus personajes que son autóctonos y responden al imaginario cultural colombiano (Robledo, 1997).

Un escritor colombiano activo entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX fue Don Tomás Carrasquilla, quién maravilla con su cuento Simón el Mago, un niño criado con costumbres cotidianas de la época, sumergido en la imaginación y en el universo infantil. Así mismo, Carrasquilla es inigualable al contar sus historias con tanta agilidad y movimiento, historias llenas de humor, de picardía, de reflejo de las expresiones más cotidianas, sin detenerse en largas descripciones, que también pueden ser disfrutadas por niños y adultos. De su genialidad como escritor costumbrista dice el maestro Rafael Maya: Tiene mil ojos para ver, escrutar y juzgar detalles, pequeñeces y nimiedades de la vida social de las poblaciones antioqueñas, y lo ofrece todo con pintoresco movimiento, con absoluta verdad humana, con increíble sagacidad de análisis” (Robledo,1997).

Se puede evidenciar hasta este momento como las intenciones pedagógicas y moralistas están presentes en los escritores que crearon para niños, al respecto Robledo (1998) expresa que “son pocos y muy específicos los momentos históricos en los cuales nuestra literatura infantil ha logrado manifestarse como reflejo de un imaginario social, que considere al niño como un lector independiente, capaz de disfrutar una obra como sujeto cultural” (p.45)

Esta misma autora expresa de igual forma que sólo fue hacia finales de los años veinte y treinta que se empezó a pensar en la infancia como un grupo al cual se debía atender de manera específica; esto como respuesta a los procesos de modernización de la sociedad colombiana y a las reformas educativas derivadas de la escuela activa donde consideraron las etapas del desarrollo del niño en los programas pedagógicos, fue entonces “la época en que las letras para los niños empiezan, aunque tímidamente, a insertarse en los espacios propios de la cultura literaria” (Robledo, 1998).

De esta época se destaca los cuentos de la escritora Eco Nelly, los cuales dan inicio a una literatura de carácter realista social ya que que recrean los conflictos familiares y sociales de los niños de la calle. Se da inicio también a una corriente que tenía como propósito dar a conocer a los niños los sucesos más importantes de la historia nacional. En línea con lo anterior Robledo (1997), expresa:

Empezamos a vislumbrar una producción literaria que se destina a los niños como lectores capaces de disfrutar de una obra sin mediar esa obsesión por dejar una enseñanza, dar una lección, inculcar valores patrios, o hacer un homenaje, en fin, todos aquellos móviles que hasta ese momento han caracterizado la creación de los adultos cuando piensan dirigirse a la infancia (p.16)

Hacia los años treinta se crea la revista Chanchito, dirigida por Víctor Eduardo Caro, fue una de las publicaciones infantiles más importantes que se haya editado hasta ahora en el país. Chanchito se convirtió en un importante canal cultural para los niños ya que en sus entregas contenía cuentos y novelas que se podían ir siguiendo de un ejemplar a otro. Algunas lecturas fueron *Espadas y Corazones* de Edmundo de Amicis, *Una invernada entre los hielos* de Julio Verne, *Simbad el Marino* del cuento de Las mil y una noches, etc (Robledo, 1997).

Una revista literaria infantil sin antecedentes en nuestro país, tanto por la calidad de la selección del material, lo que demuestra una respetuosa valoración del niño como lector, como por su estructura, que denota una deliberada intención formativa, en el más amplio sentido del término (Robledo, 1997, p. 17).

Llegados los años cincuenta y sesenta se destacan algunos escritores en el terreno de la poesía como Fanny Osorio y María Eastman pero sus producciones más que estéticas “son muy didácticas y pretenden dejar siempre una lección moral” (Robledo, 1998, p.20). Del mismo modo el autor Carlos Saavedra escribe alrededor de ochentas cuentos donde narra algunas historias de niños y adultos pobres y campesinos. Robledo (1998), comenta que estos cuentos tienen también una evidente intención moralizadora a pesar de reflejar en los mismos su preocupación por la situación política y la violencia en los campos.

Es evidente en este momento histórico, la escasez de autores que piensan en los niños como receptores de sus historias. Robledo (1997) dice que:

Estos primeros sesenta años del siglo XX son realmente de silencio y olvido para la literatura infantil colombiana (...) todos estos escritores parecen ser asunto del pasado y han quedado *dormidos* en las bibliotecas o son simples referentes históricos en unos pocos artículos que se conocen sobre el tema (p. 21).

Es alrededor de los años setenta y ochenta que aparecen autores como Jairo Aníbal Niño quien escribió algunas obras de teatro, poesías y novelas. *La alegría de leer* es uno de los libros de poemas más representativos de este escritor. Celso Román incursionó en la novela y en el cuento a pesar del evidente didactismo o el afán de dar una lección de buenos sentimientos o del mensaje ecológico que hay en algunas de sus obras (Robledo, 1997, p. 21). Triunfo Arciniegas por su parte escribió cuentos, donde con mucho humor recrea obras clásicas como la de Caperucita Roja que en vez de caminar por los bosques se traslada en bicicleta (Robledo, 1997).

Un suceso que marca de igual forma la promoción de la literatura es el premio Enka de Literatura infantil que motivo a varios autores a que escribieran más para niños,

convirtiéndose este oficio en una profesión y legitimándola como una creación con características propias, independiente de la literatura para adultos (Pardo, 2010). A pesar de esto Robledo (1997), asegura que “esto responde más que todo a un impulso editorial, que a una conciencia o a un proyecto literario por parte de los creadores como conjunto, grupo o movimiento” (p. 22).

Se puede decir que en el siglo XX, la literatura infantil en Colombia tuvo su mayor crecimiento ya que se comenzó a ver movimientos en torno a ella, por medio de congresos, seminarios, debates con escritores que enriquecieron el mercado con sus ediciones dirigidas al público infantil, se evidenció una preocupación por los niños, por lo que se les lee (Vasco, 2006). Montes afirma al respecto que,

Si bien los adultos tardaron en descubrir a los niños, en cuanto lo hicieron no cesaron en interesarse en ellos y de la indiscriminación se pasó a una especialización cada vez mayor: una habitación especial para ellos, la industria del juguete, el jardín de infantes, muebles diminutos, ropa apropiada, la literatura deliberada, en fin, lo infantil” (Montes, 2001, p.20).

También se evidencia una apropiación de la literatura para niños como un universo que puede dar cuenta de la percepción infantil. Surgen así algunas obras que no sólo exploran nuevas posibilidades literarias, sino que además tienen en cuenta al niño como receptor.

Robledo (1997) plantea de igual forma interesantes reflexiones frente a la producción de la literatura en Colombia, afirmando que en sus contenidos hay una fuerte carga de intenciones pedagógicas y poco de lúdica: “en nuestra literatura han hecho falta el humor, la irreverencia, el terror, el suspenso, la ciencia ficción, el género policiaco, el elemento lúdico, en fin todas aquellas manifestaciones que han logrado renovar la literatura para niños en otros países” (p.46). Expresa en este mismo sentido que hay varios autores que

están mostrando nuevos caminos citando a Ivar Da Coll, Irene Vasco, Evelio José Rosero, Yolanda Reyes, Pilar Lozano, entre los más destacados. Resalta el trabajo de Ivar Da Coll quien produce historias con personajes que viven situaciones cotidianas muy cercanas al universo de los niños.

Pese a esto, la promoción y divulgación de una nueva literatura infantil muchas veces se ve enfocada y dirigida más a los maestros que a los propios niños, ya en últimas son los que determinan qué comprar para dotar bibliotecas y escuelas. De aquí que, la escuela sea uno de los mayores adquirentes de libros para niños y por ende los coloque en un lugar de consumo (Robledo, 1998). Es decir, las editoriales se preocupan por innovar en las presentaciones de sus publicaciones, con imágenes, colores, formas y demás, pero sin que exista una preocupación en cuanto al contenido. En palabras de Robledo (1998)

La escritura de textos literarios para niños en Colombia además de ser un fenómeno relativamente reciente, impulsado sobre todo por el mercado editorial, es más bien un asunto de individuos solitarios, quienes por diversas razones -afectivas, pedagógicas o estéticas- han elegido al niño como el destinatario principal de sus obras” (p. 45)

Para finalizar Robledo (1998), afirma que en ningún momento histórico del país la literatura infantil ha sido una expresión fuerte de la cultura colombiana. Por tanto no ha existido ningún movimiento o escuela que presente una recopilación consolidada de obras, de igual manera no hay una sensibilización social generalizada que reconozca su importancia.

2.2.2 La Literatura en la formación de la infancia

La educación en una sociedad inmersa en la tecnología y medios de comunicación como ocurre en el siglo XXI, hace reflexionar acerca del papel que cumple la literatura infantil en la educación y formación de los niños y las niñas, quienes al estar vinculados en este mundo tecnológico y globalizado acceden a otros sistemas de información y aprendizaje, dejando relegada la educación literaria y la función que esta cumple en su formación como ciudadanos y enriquecimiento cultural. Es así que, el resurgimiento de la literatura en la educación cumple un papel cultural y social básico para el desarrollo del desempeño de los estudiantes, ya que por medio de ella se puede abordar conocimientos enmarcados e inmersos en la historia, se fortalecen los aprendizajes y vivencias de cultura ciudadana enfocándonos en la realidad que viven los niños y las niñas que llegan a las aulas, a su vez desarrolla la capacidad de la imaginación, fantasía y diversión a través de los géneros literarios que se les ofrece y que están acordes a su edad.

Al respecto, Colomer (2010), en su artículo *La evolución de la enseñanza literaria*, manifiesta que:

La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la situación de la literatura en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula (p.1).

En este sentido, esta revelación lleva a pensar en el cambio que la enseñanza a través de la literatura tiene que afrontar, un cambio inmerso en las nuevas necesidades e intereses que la escuela devela redefiniendo la competencia literaria como eje formador de ciudadanos y ciudadanas que la sociedad requiere.

Para lograr este cambio es necesario e importante que desde edades muy tempranas, se sensibilice a los niños hacia la literatura, a través de recursos como el cuento, la poesía, el teatro, los trabalenguas, las adivinanzas, los cantos, se les brinda la capacidad de reír, de llorar, de vivir otros mundos, desarrollan la reflexión de pensamiento, tiene un elemento lúdico, divertido. Por ejemplo, la poesía ha estado presente en la vida de los niños desde su nacimiento en forma de canciones de cuna, el cuento aparece como transmisor de historias y se ha ido fortaleciendo como herramienta por medio de la cual se desarrolla la imaginación, el sentido de la percepción y de la sensibilidad, en donde a medida que el niño lo lee o escucha el cuento se desplaza con su imaginación hacia lo que este dice, se imagina la historia, se pone en el lugar de los personajes, va teniendo emociones parecidas a la de los protagonistas, cabe resaltar que es de gran importancia que el cuento sea claro, corto, simple, pausado, fluido, con una comprensión muy fácil, desarrollando y aumentando en los niños la capacidad de comunicación vital para su proceso de crecimiento y desarrollo (MEN, 2014).

En teoría las maestras y los maestros la tienen que acoger como una prioridad en su relación lectora con los niños, teniendo en cuenta que la literatura está estrechamente vinculada a la infancia desde la política pública educativa y esto hace que sea importante revisarla, primero porque la política de infancia y adolescencia de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2004), entiende a esta población como sujetos de derechos. En un segundo

renglón, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) en el apartado de los Pilares de la Educación Inicial, propone que la participación, transformación y construcción de la sociedad se dé a partir de estas edades, en la medida en que se les reconozca y facilite las condiciones para desarrollar su autonomía con el objetivo de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura. Es así como:

Se posicionan el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares de la Educación Inicial que vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que la diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil (p.44).

Particularmente, la literatura se entiende como la oportunidad para " Explorar los mundos de la ficción y los de la realidad" (p. 57). Es decir, de hacer una ruptura con la cotidianidad a partir del juego y la lectura, sumergiendo al niño en un mundo que fusiona lo real con lo imaginario. De este modo, la literatura en la educación inicial se avala como una fuente enriquecedora de significados que ayudan a estimular y fortalecer tanto lo cognitivo como lo emocional a través de la exploración afectiva de la lectura. Lo anterior, sólo es posible a través de la mediación de un adulto debido a que los niños en las primeras edades no conocen el código lingüístico; son, entonces, los padres de familia o los profesores quienes los acercan a esa experiencia literaria y:

Por ello no se puede hablar de un lector "autodidacta" en la infancia, sino de una pareja lectora (niño-adulto) o más bien, de un triángulo amoroso (libro- mediador-niño). Las voces adultas, sus "cuerpos que cantan", sus rostros y sus historias, tomadas de los libros y de la

vida, son los textos por excelencia de los más pequeños y sus modelos lectores. Más allá de buscar “expertos en literatura”, cada docente puede proponer encuentros afectivos alrededor del lenguaje en diversas situaciones de la vida cotidiana desde edades muy tempranas (MEN, 2014, p. 58).

En ese sentido, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), también propone la categoría de libro álbum en la literatura infantil, como un mecanismo para acercar a los niños y niñas a la lectura, pues al valerse de imágenes sencillas, colores llamativos y diversas formas, recrean situaciones cotidianas -donde se ven involucrados la familia, los juguetes y elementos del contexto que conocen- permitiéndoles un acercamiento natural a esas historias que están eslabonadas con la imagen:

Los libros-álbum se parecen al cine, en el sentido de que no es suficiente “contar” con las palabras, sino “ver” simultáneamente las imágenes (...) pues la historia se construye mediante esa interrelación de lenguajes. Los libros-álbum les permiten “leer” a su manera: interpretar, “adivinar”, plantearse hipótesis sobre el lenguaje escrito, anticipar el curso de la historia y educar su sensibilidad y su sentido estético (MEN, 2010, p. 59).

Lo anterior, indica que los elementos que poseen los libros-álbum contribuyen a la interpretación, representación y expresión de la realidad como a la construcción de la subjetividad, pero bien vale la pena recalcar que la relación de niños y niñas con la literatura está mediada por los adultos, por lo que es importante dirigirla desde lo afectivo, es decir, que haya goce y motivación creadora en cada pieza que se lee.

No obstante, lo específico de lo literario no sólo puede buscarse en el lenguaje elaborado, la estructura, la ficción y función poética, sino como lo plantea Amo Sanchez-Fortun (2002), “Lo distintivamente literario radica en el tipo especial de comunicación que se establece entre autor-texto-niño” (p.23). En este sentido, se puede decir que la

configuración del texto se da en la medida en que el autor convoque al lector, pero también en la medida en que el lector construye sus significados e interpretaciones a nivel personal. Para hablar de literatura infantil es necesario comprender diversas situaciones. Tal como, lo menciona Montes (2001):

Literatura infantil entonces es, un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de discurso; un universo de palabras que, sobre todo, se nombra así mismo y alude simbólicamente, a todo lo demás (p. 17).

En consonancia, la literatura para niños es aquella pensada y escrita con diversos temas que ayudan a construir su subjetividad, es decir, la manera en que el niño a través de su experiencia, construye unos significados y una forma de ver el mundo desde el acercamiento a estas obras de manera individual. En esta misma línea y ya en el ámbito del desarrollo de la competencia literaria se requiere que desde el aula como punto de partida en la construcción de saberes y de competencia literaria, se determine un canon literario.

En suma, la literatura infantil es un reto en los procesos de enseñanza- aprendizaje en educación preescolar, por medio de ella se despierta la sensibilidad y la capacidad de discernimiento crítico en los niños, como eje, semillero, inicio de un desarrollo íntegro y auténtico del ser humano movilizándolo el gusto, el sentir, la pasión por la lectura y la escritura.

2.2.3 El canon literario y su función formativa

Al hablar del canon literario que se brinda a los estudiantes en las instituciones educativas, se debe resaltar la importancia que éste tiene en el enriquecimiento cultural y en

el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su función formativa gira en torno al gusto, agrado, satisfacción que se busca despertar al lector, nutriendo su imaginación, generando nuevos conocimientos y adquisición de saberes establecidos. Al ser un listado brinda un perfil en la formación de lectores críticos competentes socialmente, para ellos es necesario realizar una revisión consciente y metódica de los textos sugeridos los cuales deben estar en concordancia con los intereses y necesidades que se quieren o por lo menos se busca satisfacer en los estudiantes.

Mainer (1998) manifiesta que “un canon literario es, a fin de cuentas, el elenco de nombres que se constituye en repertorio referencial de las líneas de fuerza de una literatura, en tal sentido, es una permanente actualización del pasado” (p. 299). Es decir, que no basta sólo con adquirir obras relevantes del momento, sino que estas deben estar en constante renovación, pues es evidente que el canon debe ser un instrumento para la formación estética, literaria y lectora.

Es por esto que con la selección de canon literario en educación inicial, se busca presentar un referente de obras y autores escogidos con atención hacia la formación y el proceso cognitivo de los niños y las niñas de las aulas, esto con la idea de despertar el gusto literario desde temprana edad y de formar lectores competentes. Para esto son determinantes los criterios de selección de las obras literarias que se quieren trabajar en clase, para su conformación se requiere un total compromiso con la lectura permanente de los autores y obras para verificar su pertinencia, debe haber una conexión con el currículo a fin de desarrollar secuencias didácticas, así como, se debe convocar los intereses de los estudiantes y con ello aportar a la formación cultural de los mismos

En palabras de Mendoza (2003), "A partir de un canon formativo, el lector será capaz de establecer el necesario pacto poético para la recepción de obras literarias, y sabrá reconocer e inferir particularidades del discurso literario" (p. 371). Por esto, contar con un canon de aula, proyecta la enseñanza y el aprendizaje e incide en el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues estas obras son las primeras manifestaciones estéticas y de creación a través del lenguaje que relacionan al individuo con la experiencia literaria y lectora.

Al desarrollar la competencia literaria y las habilidades que la integran, se evidencia que ésta tiene que ver con la forma como el autor atrapa al lector mediante estrategias que establecen un acercamiento efectivo, tales como: ejemplos, citas, datos estadísticos, hipertextos, creencias, recursos literarios. En este sentido, el individuo hace intercambios comunicativos sociales, culturales e históricos. Además, es relevante comprender que la competencia literaria se desarrolla en la medida en que se propicie una aproximación a la literatura, teniendo como objetivos básicos el placer por la lectura y el deseo por ampliar el conocimiento por el mundo que lo rodea (Mendoza, 2003).

En suma, el criterio de selección del canon literario que se brindan en las aulas, debe apuntar a despertar el gusto por la lectura, orientada a disfrutar de la literatura, motivando la participación, la reflexión y la apropiación de conocimientos de forma divertida, amena, por medio de aprendizajes necesarios para el desempeño de los estudiantes en sus cotidianidad. De acuerdo con Cabrejo (2012), la selección de las lecturas para niños y niñas deben llevarlos a interesarse por ellos mismos, a pedirlos, a que los motive y, puedan expresarse a través de ellas,

No leemos textos a los niños para que se conviertan en buenos lectores, sino porque sabemos que esas lecturas les permiten ubicar algo fundamental para ellos: el descubrimiento de que los textos son cosas que tienen un sentido, cantidad de sentidos y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido de su espíritu (p. 15).

En este sentido, los procesos lecto-escritores jalonan procesos de sensibilidad, de creatividad y estimulan la imaginación que coadyuvan a aumentar su vocabulario, a ampliar su mirada frente al mundo y a acercarse a la cultura de manera natural.

2.2.3 Libro álbum

El libro álbum, como un género literario dedicado especialmente para la población infantil, cuenta una historia combinando texto e imagen. De este modo, a través del manejo estético de la imagen (dibujo, ilustración), se aporta información sustancial (elementos paratextuales) que ayuda a complementar la historia, a ampliarla, cohesionarla y compenetrarla mucho más, enriqueciéndola con nuevos significados y sentidos. En este orden de ideas, el libro álbum puede considerarse como un libro que es fácil de leer por niños y adultos, pero que requiere de un proceso intertextual que busca articular e integrar el lenguaje visual (imagen o texto icónico) y el verbal (texto escrito), para que el significado se construya a partir de la interacción entre ambos. Sendak en Taberero y Calvo (2016), expresan que:

Un libro ilustrado [léase libro álbum] no es sólo lo que piensa la mayoría: una cosa con muchas imágenes, fácil de leer a los niños pequeños. Para mí es una cosa condenadamente difícil de hacer, muy similar a una complicada forma poética. (...) Pienso que un libro ilustrado es una de esas bellas y desafiantes formas que tanto exigen dado que se necesita

dominar continuamente la situación, para, finalmente, lograr algo que parece tan fácil de hacer: combinar —si es posible, sin costuras— texto e ilustración (p.92).

Por lo tanto, sus posibilidades son infinitas y contribuyan a despertar y consolidar el interés, la motivación y la comprensión lectora

Los libros-álbum les permite a los niños leer a su manera: interpretar, adivinar, plantearse hipótesis sobre el lenguaje escrito, anticipar el curso de la historia y educar sus sensibilidad y su sentido estético. Por eso se dice que son como museos a su alcance (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p.59).

Cabe señalar que, el desarrollo de estas historias requiere especial atención desde el principio, dado que en la medida en que se van desarrollando llevan al lector a insinuaciones que se hicieron en las primeras páginas y a esos signos paratextuales que se encuentran a lo largo de estas obras que contribuyen a su significación.

En efecto, el paratexto, es decir, el conjunto de elementos visuales que ayudan a captar la atención del lector, es importante pues anticipa aspectos relevantes del libro o texto: colores, imágenes, tipos de letras entre otros, que concentran o destacan información en el caso del libro álbum, pesquisas esenciales que complementan y amplían contenidos que ayudan a comprender el tema y la trama de la historia (Saucedo, 2012). Este aporte, suscita otras historias alternas y otras lecturas que también son primordiales para percibir y entender las múltiples significaciones y sentidos que puede tener. El autor ilustrador puede, por ejemplo, poner un epígrafe, un diseño gráfico deliberado, un tipo de letra particular según la intención y propósitos que le llevan a escribir e ilustrar su cuento de una determinada manera. Hébrard (como se cita en Alvarado, 2009) dice:

Antes de ser un texto, el libro es, para el lector, una cubierta, un título, una puesta en página, una división en párrafos y en capítulos, una sucesión de subtítulos eventualmente jerarquizados, una tabla de materias, un índice y, desde luego, un conjunto de letras separadas por blancos. En síntesis, un libro es ante todo un proceso multiforme de especialización del mensaje que se propone a la actividad de sus lectores (p.18).

Sin embargo, cabe aclarar que, estos signos paratextuales aplican a cualquier tipo de texto (expositivo, narrativo, argumentativo o icónico, técnico-científico) que tiene un título, que informa sobre su tema o contenido. Por lo general, un buen título anticipa, sugiere, anuncia y enuncia el aspecto (tema, problema, proceso, etc.) esencial que allí se trata y desarrolla. Este se destaca en la portada, en donde, además, aparecen otras informaciones: autor, editorial (logo), pero, en especial, las ilustraciones, que aportan mucha información acerca del tema y contenido.

En el caso del libro álbum infantil, el asunto es mucho más complejo pues cada fragmento del libro va acompañado de imágenes alusivas o aleatorias a la historia. Estos elementos son los que se conocen como paratextos. Por lo que, las ilustraciones, lo gráfico, la diagramación, la tipografía, entre otros textos paratextuales, resultan elementos esenciales en el primer acercamiento a la obra que se va a leer.

Es importante, de acuerdo con lo expuesto, antes de la lectura, explorar los elementos paratextuales, siendo un momento que permite anticipar y reunir información clave para la comprensión de lo que se cuenta. Por esta razón, dichos elementos anticipan, sugieren, recortan o adelantan ciertos aspectos de la trama, de los personajes, del sentido de la historia que facilitan su comprensión y brindan también la posibilidad de múltiples y diversas lecturas. En esta medida, la relación entre texto e imagen propia del libro álbum tiene enormes alcances, en especial la imagen o ilustración “favorece la representación

mental de la situación o mundo de referencia del texto, así como lo hacen la manipulación gráfica y tipográfica, que permiten atraer y mantener la atención sobre ciertos ítems y relacionar informaciones” (Alvarado, 2009, p. 20).

Carlos Pellicer López (1995), en el libro álbum, *Julieta y su caja de colores*, ilustra imágenes que evidencian el poder del arte para expresar emociones, los colores, por ejemplo, revelan la personalidad de la niña, en especial su subjetividad, su estado de ánimo; la referencia a movimientos y artistas de la pintura moderna, juegan un papel trascendental en la construcción del sentido y significación de la obra, pues los dibujos y los colores parecen por momentos expresionistas, impresionistas, surrealistas, abstractos o figurativos; por último, la niña protagonista narra en primera persona la historia, y se observa que la tipografía responde a caracteres propios de su edad: letra irregular, a veces inclinada a un lado u otro, uso de mayúsculas que recuerdan la caligrafía infantil. Este libro, es sobresaliente en los descubrimientos que hace una niña con sus colores y las posibilidades de fantasía y creatividad. Pero esto se logra, por la función que se le ha dado al texto y viceversa, aquí las ilustraciones describen las situaciones y se encargan de ilustrar acciones y escenarios, complementando de esta manera el código lingüístico, Colomer (como se citó en Silva-Díaz, 2005), explica:

El trasvase hacia la imagen afecta a casi todos los elementos narrativos. Un trasvase muy visual es el de confiar a la imagen la descripción de los personajes, de los escenarios e, incluso, de las acciones secundarias de los personajes (p.41)

Otro gran autor para niños del libro álbum, es Anthony Browne, quien se caracteriza por sus personajes simio, entre los que se encuentra Willy, un mono temeroso y soñador. El

éxito de su obra reside en la estética visual, pues son precisamente las ilustraciones las que atraen y llaman la atención de los niños. Su obra influye definitivamente gracias a la conjugación de los elementos artísticos con los diferentes lenguajes: la ilustración, el diseño, el texto y la edición que permiten la comprensión del mismo, así como el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la ayuda para que el niño se familiarice con el entorno, amplíe su vocabulario y comprenda la cotidianidad; todos estos elementos paratextuales le dan significado a la obra y al lector (Bellorín, 1996).

Por lo tanto, es el libro álbum un género que permite la construcción de sentido y significación de la lectura en los más pequeños debido a sus elementos visuales y a las posibilidades que ofrece de conjugar el texto escrito y la imagen, y en esa medida, de abrir las perspectivas para el desarrollo de la creatividad, el juego y el aprendizaje.

2.3. Representaciones sociales

Las representaciones sociales son un concepto que nace de la psicología social con el propósito de explicar y tratar de entender cómo desde lo individual toman curso las representaciones propias que al ser compartidas generan unas aproximaciones al pensamiento colectivo. Araya (2002) expone que Moscovici fue influenciado por cuatro postulados que lo indujeron a plantear la teoría de las representaciones sociales:

Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil (p. 20).

Son múltiples los conceptos que tratan de definir las representaciones sociales, esto se debe a la complejidad de los fenómenos de los que da cuenta. Según Pérez (2004), la teoría de las representaciones sociales habla sobre el origen social del conocimiento y se cimienta en cuatro postulados básicos:

El pensamiento simbólico, o sea, la capacidad de representar una cosa mediante otra, o la capacidad de que una cosa represente algo más que a sí misma; *la comunicación*, que se hace posible por el pensamiento; *los conceptos* como el reagrupamiento de objetos, eventos o particularidades en una clase, a partir de un elemento o propiedad que tienen en común; y *las relaciones sociales* como sistemas de organización social (p. 1).

Por representación social se entiende entonces, la manera como los grupos sociales, haciendo uso del lenguaje, se apropian de sus realidades, es decir, construyen el conocimiento necesario para comunicarse y entenderse en la vida cotidiana, por medio de patrones, valores, opiniones, creencias y normas que el grupo social asimila para relacionarse entre sí. Moscovici (2000), máximo representante de esta teoría, expresa en González (2008) que:

La representación social es una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es también, un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 237).

Por lo tanto, las representaciones sociales pueden cambiar de acuerdo a la ubicación geográfica, la cultura y en atinencia a las realidades en las que los grupos sociales están inmersos. Asimismo, las representaciones sociales van cambiando según el imaginario

colectivo, atravesado por procesos de comunicación y contextos que se transmiten con ideologías y discursos desde la subjetividad. Es decir, los grupos sociales van aprendiendo de la vida cotidiana a cómo relacionarse y ser dentro de esa sociedad, elaborando una visión particular de la realidad que corresponde a una visión colectiva que determina la construcción subjetiva de los actores sociales de determinado grupo.

En consecuencia, se puede afirmar que la cultura, las visiones del mundo y la realidad más inmediata, tiene hondas implicaciones objetivas y subjetivas que se fusionan de manera orgánica en las representaciones sociales de una sociedad. En tal sentido, lo subjetivo es inherente a la comprensión e interpretación de la realidad y, es así como el sujeto crea una percepción particular de acuerdo a lo vivido. Por su parte, Jodelet (2000) plantea que:

La Representación Social lo es de algo y de alguien, en ese sentido es una interpretación del sujeto inserto en un contexto determinado y constituye una simbolización del objeto representado. La Representación Social es una forma de conocimiento social, caracterizada por las propiedades siguientes: a. Es socialmente elaborada y compartida. b. Apunta a un fin práctico de organización de la información, de dominio del ambiente (material, social o ideal) y de orientación de los comportamientos y las comunicaciones. c. Se dirige a establecer una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural dado (p.15).

De ahí que la construcción de una representación social pasa necesariamente por una intersección entre lo psicológico y lo social, en tanto el proceso de elaboración de las mismas, es resultado a la vez de interpretaciones, significados y contenidos significativos para las personas, pero también para los grupos a los que pertenecen. Por ello, nacen en el lenguaje y se transmiten a través de la comunicación evidenciando los comportamientos y formas de ser de los sujetos y de los grupos y, por lo tanto, tienen como función describir o

explicar aquellos fenómenos sociales propios de un grupo en aras de comprender su realidad.

En esta misma línea, Jodelet (como se citó en Valencia, 2007), afirma que las representaciones sociales son:

Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (...) constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (p.55).

Por consiguiente, las representaciones sociales tienen que ver con la aprehensión de la realidad y con la construcción de conocimiento, sentido y subjetividad que se erige sobre los procesos de comunicación como instrumento que dinamiza las relaciones sociales en cuanto que se dan en escenarios de interacción con el otro, ya sea de individuos pertenecientes al mismo grupo social o de otros grupos sociales. En virtud de ello, la representación social está ligada directamente con la cultura como elemento mediador, pues dentro del mismo funcionamiento de un grupo social se forma un pensamiento natural, propio y característico que corresponde a esa utilidad práctica de la representación.

La noción de representación social permite resolver contradicciones que se dan en el campo cultural, al respecto, Moscovici, (como se citó en González, 2008), dice:

Si una representación social es una “preparación para la acción”, ella no lo es solamente en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que ella remodela y reconstituye los elementos del medio ambiente donde [este] debe tener lugar (p. 59).

De lo recién expuesto se deduce, que la representación social se constituye como una forma de pensamiento social que se teje en cada instancia comunicacional, y que puede poseer el poder de orientar el accionar, regular las relaciones sociales e influir de manera significativa en el desenvolvimiento de la vida cotidiana, estructurándola y legitimándola.

¿Pero cómo se construye una representación social? Moscovici y Jodelet (1986), describen dos procesos que provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales y permiten explicar cómo lo social modifica un conocimiento en representación, y cómo ésta representación modifica lo social. Estos mecanismos se denominan objetivación y anclaje. El primero se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas; por medio de él lo invisible se convierte en perceptible. Dicho de otro modo es una operación que pone en imagen las nociones abstractas, estructurándolas en ideas. El segundo mecanismo, el anclaje, permite integrar la información sobre un objeto dentro del sistema de pensamiento, afrontando las innovaciones de los objetos que no son familiares. Esta integración está condicionada por la pertenencia de los sujetos a un determinado grupo social, por esta razón el anclaje se refiere a un enraizamiento social de la representación y su objeto.

En términos generales estos dos procesos permiten que lo abstracto se vuelva concreto (objetivación) y lo no familiar en familiar (anclaje) Moscovici (como se citó en González, 2008).

Ahondando más en el tema, el estudio de las representaciones sociales se orientan a partir de los dos enfoques en las que éstas se abordan: el procesual y el estructural (Ibañez, 1998). Ambas visiones permiten acercarse a la teoría pero cada una tiene distintas

connotaciones. El enfoque que se centra en los procesos; como elemento constituyente del pensamiento es el procesual, y el que centra en los productos o contenidos; como elementos constituidos del pensamiento, es el estructural.

Según Araya (2002), el enfoque procesual atiende a postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales en general. Corresponde a la línea de investigación planteada por la Escuela clásica de Denise Jodelet, en estrecha cercanía con la propuesta de Serge Moscovici; cuya propuesta metodológica recurre principalmente al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.

Por otra parte el enfoque estructural “privilegia el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico y para ello recurre a los postulados que se derivan del método experimental así como a sofisticados análisis multivariados” (Araya, 2002, p.48) y se relaciona en este sentido con la línea de investigación de la Escuela de Aix-en- Provence “esta escuela es desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric y está centrada en los procesos cognitivos (...) por excelencia recurre a las técnicas experimentales (Araya, 2002, p.48).

En tal sentido, Banchs (2000), afirma que no se puede generalizar que todos los trabajos de representaciones sociales autodefinidos como procesuales (de tendencia cualitativa) integran los contenidos sociales de la teoría ni todos los trabajos estructurales (de tendencia cuantitativa) ignoran lo social. Propone de la misma manera abordar las representaciones sociales desde un enfoque procesual.

A partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (p. 6).

De igual forma, la misma autora propone desde un enfoque estructural, asumir las representaciones sociales a partir de los procesos de organización de los contenidos y cómo desde su funcionamiento cobran sentido: “nos encontramos que se busca aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva” (Banchs, 2000, p. 8). Desde esta perspectiva de enfoques que propone Banchs, las representaciones sociales cobran un sentido histórico-social en la medida que detienen el estudio en las condiciones de producción de las representaciones de cara a la interacción y el lenguaje, las condiciones de circulación de las mismas a partir del intercambio de saberes desde la estructura social y las funciones sociales desde la búsqueda de sentidos en el marco de las diferencias personales y colectivas.

Atendiendo a lo anterior, autores como Ibáñez (1988), ratifican “las representaciones sociales como un pensamiento constituido y constituyente” (p. 45). Esto es, constituido a partir de la vida en relación con la realidad y constituyente, en la medida que la representación social es factor constitutivo de la misma realidad. De la misma forma, Ibáñez (1988) propone las representaciones sociales como producto y proceso: producto respondiendo en gran medida a la influencia social del individuo para elaborar su propio pensamiento y proceso, en el momento en el que el individuo decide modificar su pensamiento a manera de reconstrucción. Desde este lugar de análisis, entonces “las representaciones sociales son siempre un producto y un proceso de forma simultánea,

siendo tan solo la focalización selectiva de nuestra atención quien la convierte en uno u otro” (Ibañez, 1988, p. 50).

En definitiva, las representaciones sociales dan cuenta de la construcción de conocimiento que hacen las personas de forma individual desde su comprensión de los fenómenos sociales, y cómo estos se convierten en comunes desde la mediación del lenguaje, la interacción social y el capital cultural en relación con las diversas realidades y los contextos socioculturales. Se entienden entonces las representaciones sociales, como estructuras y procesos de pensamiento y significación individual y social, que parten de la experiencia de los sujetos y que cobran sentido en la medida que afectan sus relaciones y con ello la dinámica propia de los grupos de los que hacen parte.

2.3.1 Representaciones sociales de infancia

Las representaciones sociales no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien y además son expresadas por un sector social particular (Jodelet, 1986). En este sentido las representaciones sociales de infancia son el conglomerado de conocimientos y acciones que la sociedad ha construido en el marco de las prácticas de cuidado y crianza de los niños, de las prácticas familiares, las prácticas de escolarización, las prácticas de sanidad y las políticas públicas. Casas (1992) afirma que:

Las representaciones sociales que sobre la infancia tiene cada conjunto de población en cada momento histórico conforman buena parte de los elementos más sutiles, pero también más básicos del contexto social en que los niños viven y crecen (p.29).

Desde este panorama, se entiende que las construcciones sociales de infancia se tejen en el marco socio histórico en el que se han desarrollado y a través del tiempo se han

definido con unas características particulares, con unas necesidades específicas y en atención a unas instituciones responsables de su atención.

Según Cussiánovich (2002) “todas las culturas han establecido prácticas de socialización, cuidado y protección de sus niños y niñas con frecuencia selectiva, vale decir privilegiando o jerarquizando géneros y condición social” (p.13). Esto significa que las representaciones sociales de infancia están construidas a partir de las visiones e ideales de los adultos; es decir de lo que esperan de los niños en el ahora y en el mañana.

Al respecto Casas (1992), propone tener en cuenta tres campos donde se entraman las representaciones sociales de forma recurrente: el primero ocurre dentro de las relaciones y dinámicas intrafamiliares y corresponde al sistema de valores educativos y a las pautas de crianza que se construyen en los vínculos padres-hijos-familia. El segundo campo se refiere a las actitudes generales de la población hacia la infancia, es decir a percepciones que tienen los adultos en general sobre sus necesidades. La consideración de la infancia por parte de los medios de comunicación es el tercer campo. Aquí se comparten imágenes que transmiten comportamientos y actitudes hacia el niño como consumidor.

Siguiendo esta misma línea Cussiánovich (2002), recoge cinco ideas conceptuales y prácticas que pueden enmarcan las representaciones sociales de infancia:

1. Los niños como propiedad. Tal parece que el hecho que el niño nazca en una familia le otorga título de propiedad a la familia quienes justifica; en entornos violentos, el hacer con ellos lo que les plazca porque son su pertenencia.

2. Los niños como futuro. Se le piensa como potencia, postergando su participación como ser social para más adelante, los niños no se ganan, ni se piensan en un presente.
3. Los niños como peligrosos. A razón del incremento de la violencia y del involucramiento de jóvenes y niños en acciones delincuenciales, se están estableciendo campañas autoritarias y penalizadoras, bajo estrictos controles.
4. Los niños privados. No se reconocen como actores individuales y colectivos. Les crean mundos infantiles; bajo el espejismo de una participación pública, con el fin de volverlos consumidores cautivos.
5. Los niños prescindibles. Los niños se *colonizan* y se vuelven prescindibles porque los grandes son los que toman las decisiones para su bienestar.

Cussiánovich (2002) concluye que:

El hecho de haber reseñado estos cinco enfoques no significa que corresponden exclusivamente a períodos de tiempo precisos, ni que se hayan dado en forma exclusiva y dominante. Podríamos decir que trascienden cronologías, geografías y coexisten con otros acentos y corrientes, incluso antagónicos a los aquí señalados y que marcan más bien otras posibilidades de presencia activa y valorada de los niños en su entorno social. Pero tenemos que reconocer que los cinco paradigmas mencionados para la infancia son otras tantas expresiones de culturas de exclusión (p.16).

Se puede deducir entonces que las representaciones sociales de infancia, condicionan a los niños y los puede limitar o potenciar, ya que se constituyen como un conjunto de saberes cotidianos que orientan las interacciones en diversas realidades sociales. Casas (2006) expone que a lo largo de la historia occidental se puede observar momentos en los

que han sido preponderantes las ideas positivas frente a la infancia usualmente cuando la han simbolizado como inocente, pura y vulnerable. Rousseau fue uno de los que promulgó esta perspectiva: “Se ha señalado que desde esta visión se fue justificando la necesidad de una (sobre) protección de la infancia, que avaló que se la fuera emplazando en «mundos aparte» del adulto” (Casas, 2006, p.30).

La religión impuso la idea que la infancia nacía con el pecado original y esto generó en su mayoría, las representaciones negativas que conllevan siempre a la necesidad de castigo para corregir la maldad natural de la infancia , “esta representación acostumbra a ir asociada a la desvalorización de lo infantil y a la justificación del control” (Casas, 2006, p. 30).

Casas (2006), afirma que hay representación ambivalentes y cambiante. Ideas «neutras» como que -aunque los niños hablen no tienen nada interesante que decir - pasaron a ser representaciones negativas:

Situados ya a finales del siglo XX, y con los cambios tecnológicos acelerados que empezamos a vivir , autores como Postman (1982) empezaron el debate de que la infancia dejaba de existir tal como la concebimos, para pasar silenciosamente a ser otra cosa, sólo por la aparición de la televisión en los hogares” (Casas, 2006, p. 30).

Desde esta lógica, la infancia habrá que entenderla como un asunto que supera la cuestión etaria o evolutiva y que pasa necesariamente por un asunto de entendimiento y construcción social y cultural.

En concordancia con lo anterior, autores como Varela y Álvarez (1991), refieren “la infancia masculina como la primera que se instituye como tal y la primera destinataria de los colegios” (p.60). En este sentido, se observa como la figura masculina se privilegia y reconoce socialmente desde unos modos específicos de educación. Siguiendo con los autores antes mencionados, aparecen también unos modos de socialización concretos para los hijos de los nobles. De allí se privilegia una representación de: *el caballero*, como “únicos vástagos considerados de especial importancia en cuanto a depositarios del nombre y del patrimonio familiar” (Varela y Álvarez, 1991, p.61).

Asimismo, Varela y Álvarez (1991), manifiestan que aparece *el niño príncipe* tratado como “los futuros gobernantes, con el fin de aumentar su majestad y atraerse el respeto de sus súbditos” (p.62); es decir, que todas las acciones y conocimientos estaban enfocados en continuar con la protección de su linaje y así mantenerse en el poder. De igual manera, estos autores refieren que aparece *el colegial*, quien pertenece a una clase media “se educaran la mayor parte de las veces en colegios de órdenes religiosos (...) su finalidad será forjar el estudiante modelo (...) la virtud y las buenas letras son sus principales atributos” (p.66). Y por último, aparece la representación de *niño pícaro*, pertenecientes a las clases populares, básicamente niños que han sido abandonados, sin familia y que están en instituciones como albergues y hospitales, con el fin de “inculcarles hábitos de subordinación, así como una nueva ética del trabajo en consonancia con las exigencias del nuevo orden económico y político” (Varela y Álvarez, 1991, p.71).

Con el establecimiento de la escuela obligatoria, surge la civilización del niño obrero,

La instrucción de los hijos de los trabajadores aparece para los hombres del gobierno, como uno de los dispositivos más eficaces para moralizar, domesticar e integrar a los trabajadores

del mañana. La niñez se percibe como un campo dúctil y fácilmente influenciable que ofrece en vistas a su transformación, menos resistencias que los trabajadores adultos. (Varela y Álvarez, 1991, p. 178).

Es decir, educar e instruir al niño en su tierna infancia garantiza que su paso a la sociedad de adultos permita el desarrollo del proyecto modernizador, neutralice sus impulsos y se muestre dócil y obediente ante el gobierno y quienes ejercen el poder. Partiendo de lo anterior, todo niño que no cumpla con estas características será llamado *anormal* una nueva construcción social que enmarca al niño deficiente y delincuente, es decir, aparece la preocupación por una infancia en peligro que se encuentra abandonada, enferma o rebelde. “A partir de ahora nacerá una pedagogía correctora que irá acompañada de medidas, controles, pruebas, observaciones de cuerpos y almas” (Varela y Álvarez, 1991, p. 225). Dando lugar a la aparición de un cuerpo de especialistas encargados del trabajo y estudio de esos niños *anormales*, tales como psicólogos, médicos, psiquiatras y terapeutas para clasificarlos y socializarlos y, así a la postre, para que puedan hacer parte de la sociedad.

Finalmente, para el siglo XX, Varela y Álvarez (1991) dejan entrever otra representación de infancia, enmarcada en *el niño delincuente*, este es el niño callejero y violento que debido a su bajo grado de escolarización hace que pertenezca a un nuevo paradigma social y la ley deba entrar a ejercer control, en tanto el cuidado de la sociedad, la seguridad de la ciudadanía y el cumplimiento de las normas.

De esta manera, si se reconoce que la construcción de las representaciones es un asunto histórico, contextual y polisémico es fácil derivar que muchos rasgos de las concepciones históricas de la infancia marcan hoy las representaciones que existen en los contextos

locales y que especialmente, orientan prácticas que se encuentran ancladas en el sustrato cultural de los territorios.

2.3.2 Representaciones sociales de infancia presentes en la literatura

Partiendo de que las representaciones sociales no tienen un carácter universal, sino por el contrario, surgen en la medida en que los sujetos se relacionan, vale la pena conocer cómo en la literatura infantil surgen esas representaciones sociales de infancia, teniendo en cuenta que:

Son, entidades casi tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, la mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas, (...) corresponden, por una parte a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y por otra a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979, p.27).

En este sentido la literatura infantil se configura a partir de las múltiples representaciones sociales de infancia que se van construyendo históricamente. Estos discursos reflejan lo que la sociedad en un momento dado espera de los niños pero no los visibiliza tal como son, en su realidad. Al respecto Díaz (1989), afirma que

El abordaje de los libros para chicos está entorpecido, me arriesgaría a decir frustrado de antemano por una lectura arquetípica por las que se les prohíbe a los chicos insertarse en el mundo social y cultural. Tal arquetipismo se delinea con base en artificiosas concepciones que los grandes alzan como hegemónicas, escudándose mayormente en la ambigüedad que el estadio de la propia infancia conlleva (p. 18)

Díaz (1989) asevera que la literatura infantil está sujeta a cumplir siempre con una función que puede estar influenciada por disciplinas como la pedagogía, la psicología, la didáctica, la ética. De allí puede emerger su función pedagogizante que concibe al niño como un ser que necesita ser educado en todo momento dejando de lado el gozo y el placer que implica lo literario.

Ese vicio reduccionista reprime, a mi criterio, la pluralidad de significados que todo libro posee. El empecinamiento por educar de cualquier manera y a cualquier costo se encadena a una servidumbre que hace imposible el placer por lo que se oye o por lo que se lee (Díaz, 1989, p. 21).

En este mismo sentido la literatura infantil busca formar niños *buenos* a través de discursos moralizantes que homogenizan sus conductas o que las obedezcan sin cuestionarlas. Al respecto Díaz (1989) señala que:

Un rumbo oblicuo toma nuestra peculiar literatura infantil cuando se la mira desde sus utilidades o servicios morales o moralizadores. (...) El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconsuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario –en su grado de gratuidad y trasgresión permanentes- para los incipientes lectores. Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización (p.25).

Por otro lado, también, están las obras que ponen en tela de juicio si de verdad el Estado reconoce a los niños y niñas de nuestro país como sujetos de derecho, pues la desigualdad y pobreza de algunas comunidades no les permite, ni siquiera tener lo básico para asir una

vida digna. Para este caso, encontramos obras de la literatura infantil que muestran esa cruda realidad, Castaño y Valencia (2016) manifiestan que:

La literatura dirigida a los niños y jóvenes no es indiferente al conflicto armado, político y social que vive el país, ella toma una participación activa en la visibilización, crítica y transformación de los procesos violentos a través de la ficción (...) la política sigue siendo un asunto tangencial, del mundo adulto y en un nivel conflictivo que da poco lugar a la participación de la niñez y juventud como sujetos sociales de derecho. Estatus que les permite conocer sus derechos y deberes y defenderse frente a situaciones de violencia (p. 128).

Otro ejemplo de ello, es *El mordisco de la media noche* (2014), de Francisco Javier Leal Quevedo, que cuenta la historia de una niña de la comunidad Wayuu que se ve envuelta junto con su familia en una situación de desplazamiento, debido a que ha sido testigo de actividades ilegales en la zona y esto los pone en inminente riesgo (Castaño y Valencia, 2016). Esta obra es el reflejo de lo que miles de familias colombianas especialmente, de las zonas rurales han tenido que vivir y la realidad a la que los niños se ven expuestos, a pesar que, desde la Constitución Política de Colombia de 1991, en el Artículo 44, expresa que los niños tienen derechos fundamentales y a la protección.

La luna en los almendros (2012), de Gerardo Meneses, representa a la infancia en un contexto de conflicto. Esta es la historia de una familia campesina que sufre el miedo y la intranquilidad por los enfrentamientos entre el ejército y la guerrilla. Los dos niños de esta familia, a pesar de su inocencia deben enfrentar la realidad que están viviendo y sobrevivir ante tantas adversidades. Esta novela es una muestra reciente de la representación social de

la infancia en nuestro país, bajo la óptica de los conflictos, económicos, políticos y sociales que determinan la memoria colectiva (Castaño y Valencia, 2016).

A manera de conclusión, se puede afirmar que las representaciones sociales determinan la manera como las personas interactúan, se comunican y adquieren el sentido del entorno que les rodea, permitiéndoles hacer interpretaciones de la realidad. Jodelet (1986) explica que “las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p.474). A partir de esto, es pertinente considerar que las representaciones sociales en el ámbito educativo orientan muchas de las prácticas pedagógicas en las aulas. Así, el desarrollo de la literatura como actividad rectora en primera infancia está permeado y orientado por las múltiples representaciones de infancia que construyen los maestros en sus mediaciones, al definir qué se lee, cuándo se lee y cómo se lee.

3. Diseño Metodológico

Para dar respuesta a los objetivos de la tesis, a continuación, se hace una descripción del proceso metodológico del enfoque y tipo de investigación, del método utilizado, los sujetos de estudio, la utilización de los instrumentos empleados y el proceso de análisis de la información.

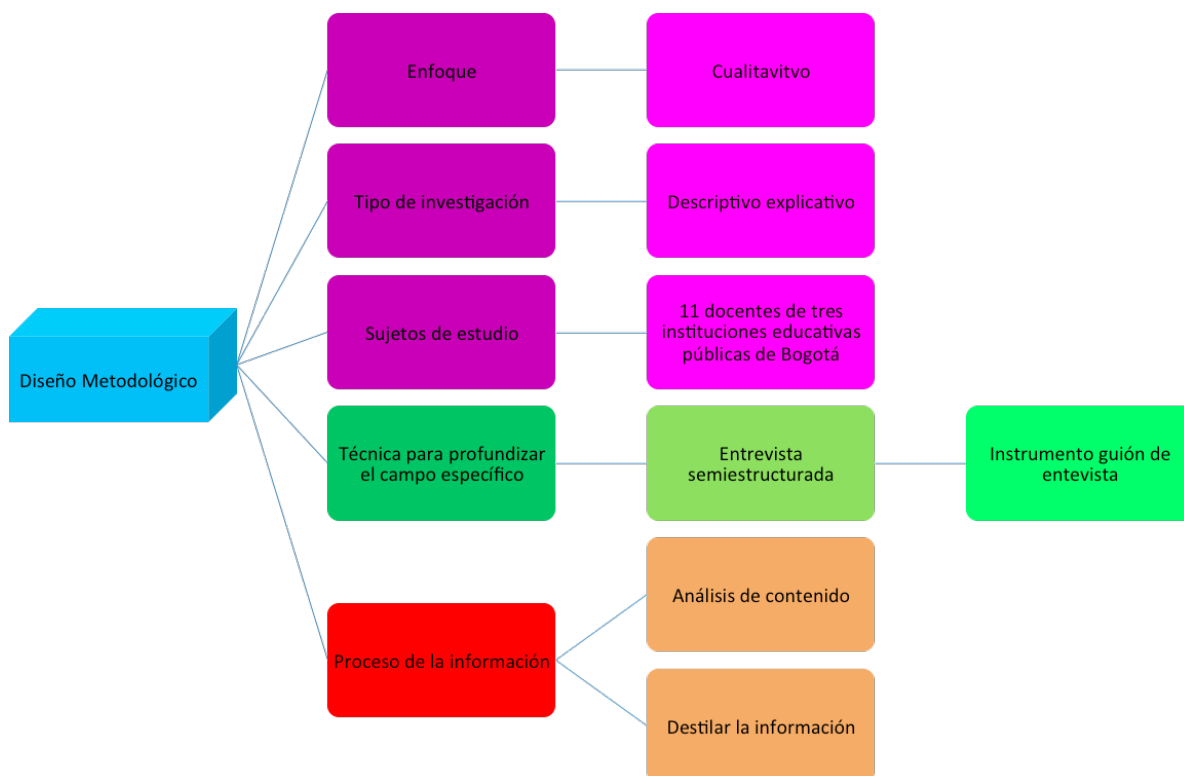


Gráfico 3.1. Diseño Metodológico del Proceso Investigativo

Fuente: Elaboración Propia

3.1. Enfoque de investigación: Cualitativo

Este trabajo de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, descriptivo, explicativo, ya que por medio de este se puede comprender y profundizar el tema de

investigación, analizar los fenómenos, las perspectivas, las opiniones y los significados de los participantes, esto es, tal y como perciben subjetivamente su realidad. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) “se utiliza para la recolección de datos; consiste en obtener las perspectivas, puntos de vista de los participantes –sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos-” (p.9).

Concretamente, las características de este enfoque sirven para descubrir o afirmar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación de los datos; en muchos de los casos, las preguntas o las hipótesis van surgiendo a medida que la investigación avanza; otra característica es su flexibilidad, ya que se mueve entre las preguntas y la teoría, con esto se puede alcanzar un nivel descriptivo explicativo importante a la hora de seleccionar la información.

El objetivo del enfoque interpretativo no es obtener generalizaciones de los individuos, sino investigar a profundidad sujetos y realidades particulares para obtener conocimientos específicos. En una investigación cualitativa interpretativa no se tiene como objetivo entender de dónde proceden las conductas de los individuos o el origen de las representaciones sociales sino cómo estas median su conducta, su participación social y la relación con su entorno.

Conforme a esta herramienta se identifican datos cualitativos sensibles a ser analizados en el proyecto de esta investigación, ya que el proceso es de carácter inductivo y recurrente, analiza múltiples subjetividades y no tiene secuencia lineal; entre sus propósitos se denota la profundidad de significados, la amplitud de lo que se investiga y la riqueza interpretativa de sus enunciaciones (Hernández, Fernández y Baptista,2010).

En suma, los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a las maestras sujetos de estudio, se fundamentaron teóricamente a la hora de establecer relaciones, ahondar, ampliar, e identificar detalladamente desde las representaciones de infancia que ellas tienen y si estas son determinantes en la selección de la literatura que utilizan en su quehacer pedagógico.

3.2. Tipo de investigación: Descriptivo-explicativo

En línea con lo anterior, el objetivo de esta investigación es identificar las representaciones de infancia que tienen las docentes de preescolar de tres (3) instituciones oficiales de Bogotá, y si éstas son determinantes en la selección de la literatura que le brindan a los niños y niñas de sus aulas. Para esto se plantea un nivel de conocimiento que consiste fundamentalmente, según lo infiere Cifuentes (2011) en caracterizar un fenómeno o situación concreta, indicando con esto sus rasgos más peculiares y diferenciadores. (p.132).

De esta manera, la investigación apunta a describir y explicar las representaciones sociales de infancia obtenidas en el recorrido por las entrevistas realizadas a las maestras objeto de estudio y así entonces determinar los criterios de selección que ellas tienen frente a la literatura infantil que se encuentra en sus aulas.

De tal manera, como lo menciona Bernal (2006), “la investigación explicativa o causal es para muchos expertos, el ideal y nivel culmen de la investigación no experimental.” (p.115), pues es aquí en el seno de esta discusión en donde se comprueba el porqué del problema y las situaciones que lo rodean. El interés es que este proyecto de investigación

sea de utilidad a otro tipo de trabajos en común, con miras a establecer diferencias y criterios con el fin de cerrar las brechas existentes.

3.3. Descripción de la población

La población seleccionada para esta investigación corresponde a 11 maestras de educación preescolar que laboran en tres instituciones educativas distritales de Bogotá. A saber: cinco (5) docentes del Colegio INEM Santiago Pérez, tres (3) docentes del Colegio Enrique Olaya Herrera y tres (3) docentes del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos IED. Las docentes que participaron de la investigación como informantes fueron escogidas por medio de un muestreo intencional o discrecional, teniendo como base el conocimiento o juicio del investigador (Parra, 2003), es decir, las docentes se seleccionaron bajo los siguientes criterios: -primero, tener biblioteca en el aula, - segundo, amplia experiencia como docentes de primera infancia, mínimo cinco (5) años, esto para tener la oportunidad de evidenciar los cambios que han existido durante los últimos años en las políticas educativas y en el contexto en que se desarrollan su quehacer pedagógico.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para dar cuenta del diseño de los instrumentos de recolección de información, en este apartado se hace referencia a técnicas escogidas por el grupo investigador para recopilar y analizar la información de manera que se pueda registrar, evidenciar y corroborar la problemática planteada. A este respecto, se utiliza la técnica para profundizar en el campo específico: la entrevista semiestructurada.

3.4.1 Técnica: Entrevista semiestructurada

El instrumento utilizado para recolectar la información es la entrevista semiestructurada; la cual permite la promoción de un diálogo lineal entre el entrevistador y el entrevistado, y así ampliar la información para el desarrollo de la investigación; en efecto, “si el investigador lleva al entrevistado a abordar determinado número de temas ineludibles permitiéndole detenerse en aquellos que considere más importantes y significativos, se habla de entrevista semiestructurada” (Giroux y Tremblay, 2004, p.35).

Para llevar a cabo esta técnica es necesario diseñar un guión, realizando previamente una selección jerárquica organizada con base en el marco teórico y conceptual, por medio del cual podemos ir en concordancia con la armonía y dinámica de la entrevista y profundizar en ciertos tópicos si el entrevistado y la entrevista lo permiten. Ciertamente este instrumento es apropiado en la medida que se trata de obtener descripciones detalladas de las experiencias de los maestros en sus prácticas pedagógicas.

Esta técnica y su relevancia en la investigación se retoma desde Kvale (2011), quien afirma que “la entrevista semiestructurada trata de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas” (p.79-80). En concordancia, por medio de la entrevista se puede obtener insumos necesarios para lograr obtener el objetivo de la investigación propuesto, conforme al diseño de un guión y a la pericia del entrevistador para obtener la información que se necesita para el desarrollo de la investigación.

En línea con lo anterior, Kvale (2011) afirma que “El escenario de la entrevista se prepara habitualmente con un guión; una guía de entrevista que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada” (p.85). Esto quiere decir, que el éxito de la entrevista en términos de la información que se pueda sustraer de ella, obedece en gran medida al diseño del instrumento para recoger la información y a la manera como el entrevistador conduce el diálogo. En este caso el instrumento para la recolección de la información (guión), constó de 72 preguntas organizadas de la siguiente manera:

(Ver anexo 1. Digital) titulado: Guión de entrevista.

3.5. Procesamiento de los datos

Para llevar a cabo el proceso de los datos se considera la metodología de *Análisis de contenido* (Krippendorff, 1990) la cual le concede al grupo investigador programar, comunicar y evaluar críticamente un plan de investigación con independencia de sus resultados (p.12). La razón fundamental para la utilización del método del *análisis de contenido*, es la falta de pruebas directas sobre los fenómenos en juego, los cuales deben por ello ser objeto de inferencia, para contar con criterios claros con el fin de recoger las pruebas adecuadas y comprobar si las inferencias son ciertas (p.39). Conforme a lo anterior, esta metodología permite dos cosas, primero: aceptar como datos comunicaciones simbólicas comparativamente no estructuradas y, segundo, analizar los fenómenos no observados directamente a través de los datos relacionados con ellos independientemente de que intervenga o no un lenguaje; con esto se aborda esta metodología teniendo en cuenta que los sujetos de estudio son los maestros y que a la vez están involucrados los estudiantes

de manera indirecta frente a la percepción que tienen sobre las prácticas pedagógicas y el hecho de la experiencia en la literatura infantil.

3.5.1. Análisis de la información de la entrevista semi-estructurada

El proceso análisis de la información de las entrevistas llevado a cabo en esta etapa se realizó desde la perspectiva del método *Destilar la información* propuesto por Vázquez (2013); este consiste en llevar a cabo un protocolo de análisis que permite identificar las categorías que responden a los objetivos de la investigación. En esta propuesta se puede encontrar las siguientes etapas:

Primera etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Codificación y nombre diferencial - Transcripción literal de la entrevista - Asignación de signos prosódicos y de puntuación
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación de los relatos por pregunta
Tercera etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de términos recurrentes
Cuarta etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte de los relatos seleccionados y su pertinencia
Quinta etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Tamizaje y asignación de descriptores
Sexta etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Listado y mezcla de los descriptores - Unión de términos afines tomando como eje la etapa anterior
Séptima etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de campos semánticos - Elaboración de cuadros categoriales
Octava etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperación de la información base, todas las entrevistas

Novena etapa	- Redacción del texto
---------------------	-----------------------

Primera etapa: Transcripción literal de la entrevista

Esta primera etapa hace referencia a la transcripción de las once entrevistas de los maestros de las instituciones educativas del Colegio INEM Santiago Pérez, Colegio Enrique Olaya Herrera y Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos IED. Se procedió a realizar las transcripciones literales de las entrevistas.

En este caso la **P** significa pregunta, **4** el número asignado a la pregunta. De la misma manera, **E1**: código y número asignado al entrevistado, ejemplo entrevista uno. **R1**: corresponde al ítem de respuesta y **1** a la clasificación numérica asignada. En consecuencia, **E1R1**: corresponde a un código asignado al entrevistado con su respuesta. Se les asigna un código diferencial.

Ejemplo:

P4: ¿Consideras que los docentes y sus prácticas pedagógicas son un pilar importante en la formación de los niños? ¿Por qué?

¿Un pilar importante? bueno, como pilar claro la práctica pedagógica siempre debe ser pensada y desde esa reflexión que surja de esa misma práctica. Es que creo que puede avanzar y en ese momento se puede transformar en pilar que sería el propósito de esa práctica. E1R4

Sí, claro que sí, porque así como la profesora mía me influenció cuando era niña, de igual manera obviamente yo puedo influenciar sobre las vidas de

mis estudiantes, entonces somos importantes ¿no? Que tengamos vocación, que tengamos ética, que tengamos moral, amor por esta carrera. E2R4

En esta fase de la primera etapa se asignaron signos prosódicos, de puntuación y estructura escritural, entendiéndose éstos como información no verbal (silencios y entonación), todo con el fin de concederle al texto de entrevista un nivel de comprensión y sentido que no solo resguarde la información de manera veraz, sino que recoja el significado implicado en los tonos, espacios y tiempos que concede la oralidad. De tal manera, la información y el contenido de las entrevistas fueron valiosos, así como también el sentir de los entrevistados en sus experiencias de vida y el valor que ellos le conceden a sus prácticas pedagógicas.

Segunda etapa: Primera clasificación de los relatos por pregunta

A partir del marco referencial se definieron los criterios y sub-criterios que guiaron la formulación de las preguntas y orientaron la recolección de la información. En esta fase, aparece la categoría de infancia, con sus respectivas subcategorías: desarrollo de la categoría de infancia, la infancia desde la política pública en Colombia. La segunda categoría: Literatura e infancia con sus tres subcategorías: Literatura infantil en Colombia; Literatura en la formación de la infancia; el canon literario y su función formativa. La tercera categoría: Representaciones sociales, con sus dos subcategorías: Representaciones sociales de infancia; representaciones sociales de la infancia presentes en la literatura. Para hacer más comprensible esta etapa, nuevamente nos remitimos a la Matriz de análisis de las entrevistas, la cual sirvió de apoyo para organizar la información por las categorías y sus

respectivas preguntas. A continuación, un breve ejemplo de la clasificación de los relatos por categoría y pregunta, en este caso la categoría de Infancia.

Gráfica 3.5.1.
Clasificación de
relatos por
categoría y
pregunta.

CLASIFICACIÓN DE RELATOS POR CATEGORÍA Y PREGUNTA: INFANCIA

Criterio: Infancia

Sub-criterio: La infancia desde la política pública en Colombia

- 8. ¿Conoces las políticas públicas en primera infancia?
- 9. ¿Influyen en tu quehacer pedagógico?
- 10. ¿Es importante es la infancia en nuestras vidas?
- 13. ¿Qué es infancia?... Define por favor infancia
- 14. ¿Es importante pensar en infancia?
- 18. ¿Qué caracteriza a los niños en primera infancia?
- 24. ¿Algún libro te marco en tu infancia? ¿Por qué?
- 51. ¿Qué piensas de los libros en que aparece sangre, la desnudez, la muerte?
- 53. ¿Desde qué edad tú crees que se puede leer a un niño ciertos temas?

8. ¿Conoces las políticas públicas en primera infancia?

C1: COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA

E2R8: yo no he leído mucho de eso, sinceramente. pero lo que sé es que digamos en primera infancia lo que el gobierno quiere implementar es una protección a nivel integral no sólo a nivel de la parte cognitiva, sino también en la parte afectiva. En el proceso de atención, alimentación y de protección a los estudiantes de la primera infancia porque son como el presente y el futuro de un país. Entonces necesitan nutrirlos, necesitan mantenerlos en todos los aspectos, En todas las áreas bien alimentados bien nutridos, bien puestos en su sitio para que puedan ser seres integrales y poder responder a una sociedad que lo requiere.

Tercera etapa: Identificación de recurrencias

Una vez organizadas todas las entrevistas en un solo documento por preguntas, se procedió a determinar los términos más recurrentes en las respuestas dadas por las maestras objetos de estudio, con esto se llegó a determinar y cuantificar las frecuencias de estas recurrencias. Así entonces, se elaboró una tabla que ayudó a organizar y estructurar el listado de recurrentes y la cuantía de veces que se hicieron más recurrentes en la entrada a sus respuestas.

**TERCERA ETAPA: IDENTIFICACION DE RECURRENCIAS
LISTA DE RECURRENCIAS**

PREGUNTA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CRITERIOS	Sub-criterio	TERMINO RECURRENTE	FRECUENCIA
¿Qué representaciones sociales de infancia se construyen en los cuentos infantiles y qué concepciones de niño revela la selección de los mismos por parte de los docentes?	Identificar las representaciones de infancia presentes en la literatura que se encuentra en las bibliotecas de las aulas de tres instituciones oficiales de Bogotá, y si estas son determinantes en la selección de los cuentos por parte de los docentes.	1. Determinar la procedencia de la literatura infantil en cada una de las bibliotecas de aula, categorizando por género sus acervos.	Categoría de Infancia	Desarrollo de la categoría de infancia	Desarrollo	19
					infancia	80
				La infancia desde la Política pública en Colombia	Primera infancia	15
					Política	10
					Educación	13
					pedagogía	11
		2. Identificar las representaciones sociales de infancia presentes en algunos títulos de literatura de las bibliotecas de aula.	Literatura e infancia	Literatura infantil en Colombia	Literatura	89
					Cuentos	112
					Poesía	20
					Literatura infantil	9
				Literatura en la formación de la infancia	Narrativa	7
					Literatura tradicional	7
		El canon literario y su función formativa	Normas	10		
		3. Examinar las concepciones de infancia que poseen los docentes a partir de los criterios de selección que tienen frente a la literatura infantil	Representaciones sociales	Representaciones sociales de infancia	Jugar	31
					imaginar	33
Crear	12					
Representaciones sociales de la infancia presentes en la literatura	imágenes			28		
	fantasía			9		
	realidad			33		
Historia	25					

Gráfica 3.5.2. Tercera etapa: identificación de recurrencias. Lista de recurrencias.

Cuarta etapa: Selección de relatos y recorte de apartados relevantes

Luego de tener el listado de recurrencias y la identificación de las mismas en los relatos se procedió a identificar los segmentos de la información que expresaban las ideas

vinculadas con los más importantes aportes en materia de información, dentro del marco de la investigación. Los siguientes relatos seleccionados pertenecen a las concepciones que tienen los informantes sobre las políticas públicas en primera infancia. En este caso los términos más recurrentes son: política, educación y pedagogía.

E2R8: en primera infancia lo que el gobierno quiere implementar es una protección a nivel integral no sólo a nivel de la parte cognitiva, sino también en la parte afectiva. En el proceso de atención, alimentación y de protección a los estudiantes de la primera infancia porque son como el presente y el futuro de un país.

E3R8: Conozco desde mi experiencia trabajando en el CDI manejábamos mucho lo de la parte de competencias, manejábamos mucho los lineamientos y básicamente era la política de cero a siempre que busca la integralidad del niño como tal en cuanto a salud, protección el desarrollo en todas sus dimensiones entonces conozco un poco acerca de las políticas están involucrando y las dinámicas también, es decir, todo tiene que ir relacionado con el niño y su Integralidad

E10R8: de cero a siempre no sé si es política o estrategia ahí me pierdo, pero digamos que ahí le apunta al reconocimiento de la importancia que tiene esa etapa y al reconocimiento de que tienen que intervenir varios actores para que el desarrollo y el bienestar de esos chiquitos en esa etapa se dé como debe darse

E7R9: nosotras elaboramos el syllabus del colegio y con base en esas políticas pues implementamos estrategias en el aula, entonces totalmente.

Gráfica. 3.5.3. Selección de relatos y recorte de apartados relevantes.

Quinta etapa: Asignación de descriptores

En concordancia con la etapa anterior, una vez apartados los relatos que proponen información puntual sobre los propósitos de la investigación se procedió a asignarle a cada uno de ellos un descriptor, que hace énfasis en expresiones cortas que ilustran puntualmente

la idea central de cada uno de los recortes seleccionados. Para estos descriptores se diferenciaron escritos en cursiva y entre paréntesis. A continuación un ejemplo respectivo:

LISTA DE ASIGNACIÓN DE DESCRIPTORES

<p>Criterio: infancia Sub-criterios: Desarrollo de la categoría de infancia, La infancia desde la Política pública Términos recurrentes: Desarrollo, Primera infancia, Infancia, Política pública, Educación, Pedagogía</p>
<p>Desarrollo de infancia Protección, desarrollo en todas las dimensiones; todo relacionado con el niño y su Integralidad. E3R8 reflexionar sobre el desarrollo personal, conciencia de infancia a nivel social. E4R10 Todas las etapas de la vida son importantes; cómo se viva y desarrolle depende la vida futura de personas: calidad de vida, desarrollo de la inteligencia, capacidad social y afectividad. E9R10 Intervención de actores para el desarrollo y bienestar de niños se dé en la infancia. E10R8 La lectura y la narración ayuda a desarrollar la imaginación y estimula el lenguaje y capacidad de reflexión. E6R37 (<i>Protección y desarrollo humano en todas las dimensiones</i>) (<i>Reflexión del desarrollo personal de infancia</i>) (<i>Conciencia Social de infancia</i>) (<i>Desarrollo-proceso sano de adultez</i>) (<i>calidad de vida, inteligencia social y emocional</i>) (<i>Intervención de la comunidad social para desarrollo de infancia</i>)</p>

Gráfica. 3.5.4. Lista de asignación de descriptores.

Sexta etapa: Listado y mezcla de los descriptores. Unión de términos afines tomando como eje la etapa anterior

Con todos los descriptores asignados, se realizó una tabla en al que se clasificaron: la lista de descriptores, el descriptor asignado y la categoría por medio de la cual se concede un orden y da consecución lógica de las relaciones dependiendo de la coherencia y cohesión entre ellos.

Mezcla de descriptores		
Criterio: infancia Sub-criterios: Desarrollo de la categoría de infancia, La infancia desde la Política pública Términos recurrentes: Desarrollo, Primera infancia, Infancia, Política pública, Educación, Pedagogía		
LISTA DE DESCRIPTORES	MEZCLA DE DESCRIPTORES	CATEGORÍA
Desarrollo		
E3R8: Desarrollo humano en todas las dimensiones	<i>Desarrollo y protección integral de la infancia</i>	
E3R8: Protección al desarrollo integral de infancia	<i>Conciencia social de infancia</i>	Desarrollo social de la infancia
E4R10: Reflexión del desarrollo personal de infancia	<i>Desarrollo de infancia proceso sano de la conducta</i>	
E4R10: Conciencia social de infancia		Desarrollo infantil como proceso sano de la conducta
E9R10: Desarrollo de infancia: proceso sano de adultez, calidad de vida, desarrollo de inteligencia social y emocional.	<i>Intervención de comunidad educativa para el sostenimiento del desarrollo de la infancia</i>	

Gráfica. 3.5.5. Mezcla de descriptores

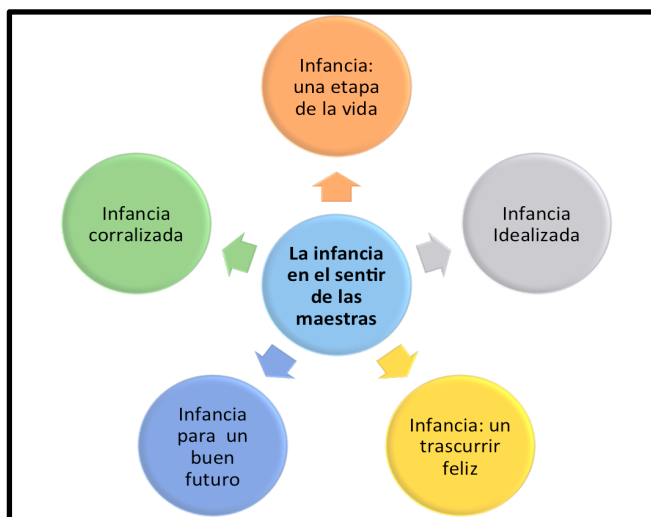
Séptima etapa: Elaboración de campos semánticos

Conforme al proceso anterior, se evidencia el tratamiento de destilación de la información que va a configurar la construcción de los campos semánticos; estos representan los conceptos más generales para reconocer la estructura lógica de los conceptos y la estructura completa de la investigación. En este ejercicio se logró establecer categorías de primer, segundo y tercer orden que dieron cuenta de la subordinación entre ellas, así, desde la relación y diferenciación semántica se empezaron a encontrar los

primeros hallazgos ya aproximaciones para determinar claves para comprender la totalidad de esta investigación. A continuación, las respectivas gráficas de los Campos semánticos, las cuales permiten comprender *in situ* la dimensión el significado y el alcance de esta investigación.

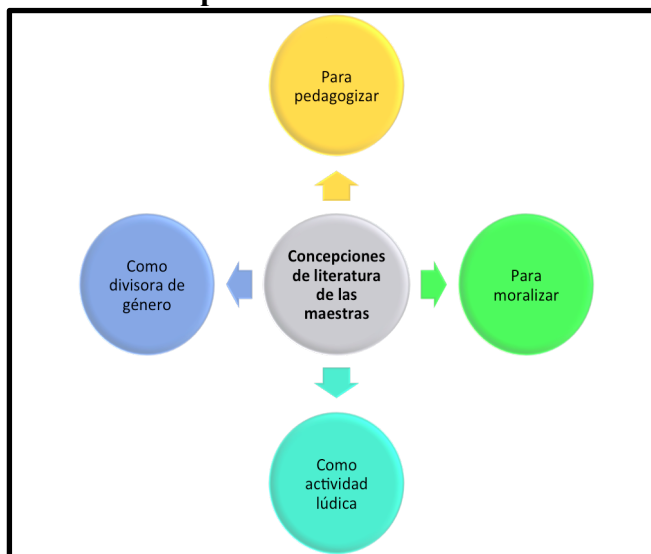
Campos semánticos

I Tema: La infancia en el sentir de las maestras



Gráfica 3.1.6.
Campos semánticos.
Tema I: Infancia

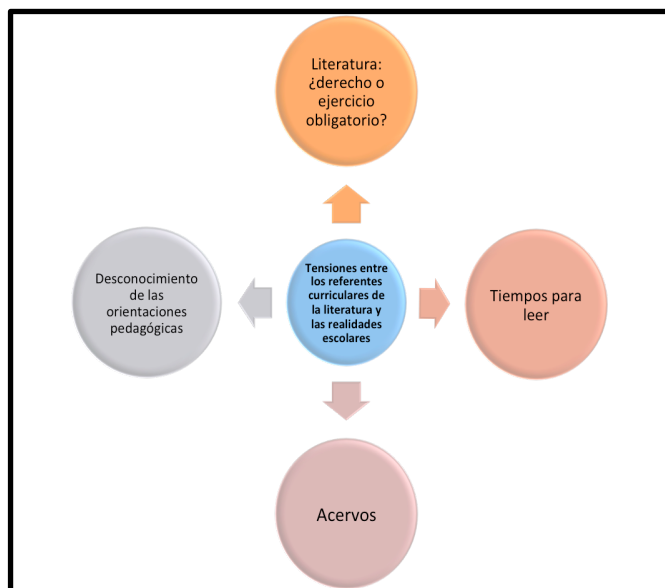
II Tema: Concepciones de literatura de las maestras



Gráfica. 3.1.7. Campos semánticos.
Tema II: Concepciones de literatura

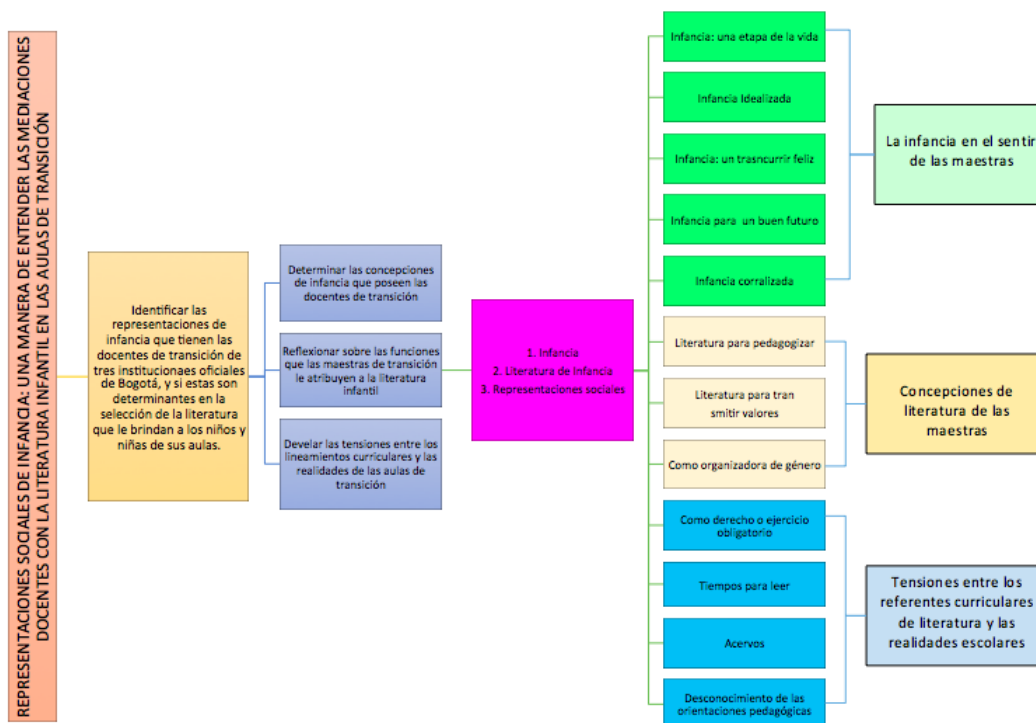
III Tema: Concepciones de literatura de las maestras

*Gráfica.3.1.8. Campos semánticos.
Tema III: Tensiones entre los referentes curriculares de la literatura y las realidades escolares*



Octava etapa: Recuperar la información base a partir de las primeras categorías resultado del análisis

Para finalizar este proceso se construyó el cuadro categorial desde los campos semánticos; este ejercicio buscó establecer categorías de primer, segundo, tercer y cuarto orden que dieron cuenta de la relación y diferenciación semántica y así se empezaron a encontrar los primeros hallazgos y aproximaciones. Conforme a esto, se realiza un cuadro que dé cuenta de las categorías con las cuales se dará inicio al siguiente capítulo para el análisis de la información. Ver *Gráfica. 3.1.9. Campos Catoriales*.



Gráfica. 3.1.9. Cuadro Categorical

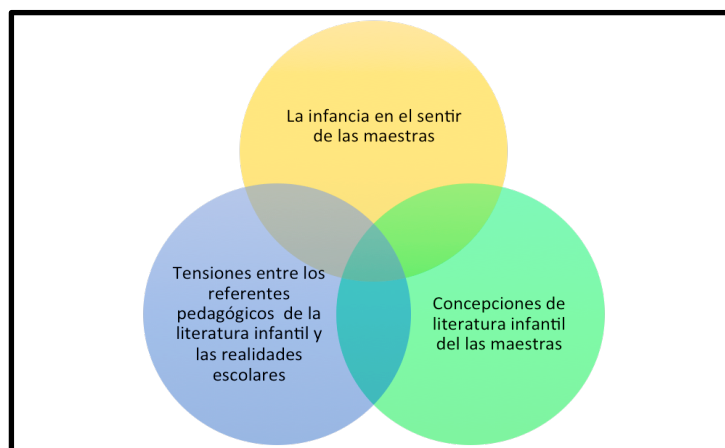
Novena etapa: Redacción del texto.

En esta etapa final se realizó la escritura del texto del análisis y la interpretación de los datos por cada una de las categorías presentadas en la etapa anterior.

4. Análisis e interpretación de los datos

Después de realizar los ocho pasos planteados en la metodología se presenta a continuación los resultados obtenidos en este proceso teniendo como base el enfoque cualitativo, descriptivo, interpretativo, el cual se centra en el análisis de contenido y las comunicaciones simbólicas que se dan en las maestras como objetos de estudio. Se presenta así las categorías y subcategorías que emergieron de la destilación de la información con datos que de manera recurrente aparecieron en la información recolectada.

Las tres principales categorías se estructuran de la siguiente manera: Infancia en el sentir de las maestras, Concepciones de la literatura infantil en las maestras y Tensiones entre los referentes curriculares de la literatura infantil y las realidades escolares, las cuales se relacionan en la medida en que las prácticas lectoras de las maestras se viabilizan en las aulas. Estas tres categorías permiten de igual forma comprender cómo las mediaciones de las maestras con la literatura infantil están determinadas por las representaciones sociales que tienen de infancia.



Gráfica 3.1.10 Categorías de análisis

4.1 La infancia en el sentir de las maestras.

Con esta categoría el grupo investigador se propone determinar las representaciones sociales de infancia que aparecen en los discursos de las maestras objetos de estudio y observar de la misma manera como el transcurso por la historia de la infancia y su construcción social a lo largo del tiempo, también se manifiesta en sus prácticas.

Lo cierto es que hasta hace poco la infancia como discurso incluye contenidos de tipo político, formas de institucionalización de la moral, la familia y con esta última, adquiere la visión cultural de educación y regulación del comportamiento, los cuales cambian radicalmente. Alzate (2003) afirma que:

Así, la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social (p.115).

Con esto en mente, se da respuesta al primer objetivo específico de la presente investigación mediante la exploración de la voz de las maestras quienes concedieron a este estudio una perspectiva del desarrollo social de infancia como mediadora de sus prácticas literarias. De esta manera se organizan en las siguientes subcategorías:

4.1.1 Infancia: una etapa de la vida

Los relatos permiten ver como las maestras conciben la infancia como una etapa o fase de la vida, y en este sentido le aluden ciertos rangos de edad:

- *Infancia es la etapa entre los... que le digo yo, entre los 5 y 10 años realmente. Para mí esa es la etapa E8R13.*
- *Es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta que comienza la pubertad 12 o 13 años E9R13.*

Al respecto la Convención Internacional de los Derechos del Niño la define como “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad” (1989, p.10) y el Código de Infancia y Adolescencia (2006) en el Artículo 29 como la franja poblacional que va desde los 0 (cero) a los 6 (seis) años de edad. Se evidencia como se ha naturalizado en las maestras la definición de infancia como un grupo etario, a partir de estas definiciones gubernamentales así como desde las perspectivas demográficas de cada país que tienden a determinar la infancia como el conjunto de la población de un territorio dado, que tiene la edad comprendida en un intervalo que define la misma sociedad (Alzate, 2003).

De la misma forma se puede inferir en los comentarios de las maestras, la gran influencia de la psicología y de la medicina al tratar de clasificar los diferentes momentos de la vida de los seres humanos. Sin duda el desarrollo físico y biológico marca un camino en todas las concepciones sobre educación y refleja la configuración educativa propia de los inicios del siglo XX. Según Saldarriaga y Saenz (1997), la medicalización de la escuela y el asistencialismo escolar se instauran bajo los discursos de la biología y de la psicología, asumiendo al niño como un individuo en desarrollo.

De este modo considerar la infancia únicamente como etapa impide reconocerla desde sus diferentes configuraciones: sociales, políticas, pedagógicas, psicológicas, culturales, etc. Al respecto los Lineamientos Curriculares para Primera Infancia (2013), aunque

inician afirmando que se reconoce al niño, desde la gestación hasta los 6 años, como sujeto pleno de derechos, complementan asegurando que:

Se recoge la concepción que se ha construido en la actualidad, alrededor de lo que son y representan niñas y niños como seres sociales activos en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión, que debe ser valorada y respetada (p.26).

En el mismo sentido se encuentra un relato de una maestra que se acerca a una definición más amplia de infancia:

- *En mi grupo de ahora percibo la infancia diversa, cada niño tiene sus particularidades, sus formas de sentir, de proyectar sus emociones, tienen sus ritmos propios de aprendizaje; cada niño es un universo, pero creo que dentro de esas diferencias encontramos puntos en común y ellos lo saben encontrar muy bien como grupo que les permite encontrarse, que les permite hacer esta socialización, ese encuentro con el otro, este encuentro humano que requieren los niños desde la infancia. E4R15,16.*

A través de esta construcción, la maestra alude la diversidad como forma de resignificar las diferencias, pero también señala particularidades individuales de cada niño conforme a la relación que éste entabla con el aprendizaje, con el conocimiento. Es interesante observar que aun cuando la maestra infiere la diferencia a través de la individualidad, también encuentra características comunes que se dan en el seno de la socialización, es decir, la maestra encuentra una visión de infancia basada en el encuentro social que requieren los niños.

Lo anterior revela que la representación social de infancia que tienen la mayoría de las maestras se configura inicialmente a partir de una etapa en la que se encuentra el niño,

definiéndose en cada intervalo de edad unas pautas, normas o hábitos que se relacionan con la infancia (Alzate, 2003). Es necesario que se repiense la infancia desde una mirada más amplia donde se considere que ésta va más allá de etapas de desarrollo biológico o edades numéricas. Se trata entonces de considerarla como un concepto que se sitúa en el presente, que interpreta el pasado y se proyecta al futuro, es un concepto cambiante que se ajusta más a los hábitos, representaciones, lenguajes y prácticas colectivas de cada momento histórico (Alcubierre, 2015).

Estas representaciones influyen notablemente en las temáticas a las que pueden acceder los niños por medio de la literatura. Hay una tendencia en las maestras por buscar cuentos cuyo contenido se ajusten a las edades de los niños, evitando en lo posible abordar temas que los ponga tristes o que según ellas no están en la edad de comprender. Los siguientes relatos de las maestras responden entonces a cuestionamientos sobre si hay temas vetados o no para leer a los niños y a opiniones frente a temáticas relacionadas con la muerte, el sexo, la violencia que pudieran aparecer en la literatura infantil:

- *Esos temas hay que involucrarlos ya en su preadolescencia. Más o menos entre once, doce, trece años se puede. Inclusive existe una literatura, que no es tampoco tan pesada, pero sí los va involucrando. Hay autores que son demasiado fuertes pero otros que pueden ir encaminando de una forma un poco más sutil. Que no duela tanto (risas). E2R51.*
- *Yo creo que por ahí entre, alrededor de los 9 o 10 años, pero previamente explicando un poco los contextos. Entonces yo pues difiero y digo que es muy importante vivir la niñez, esa infancia que sea sana un poco E3R51.*
- *Hay temas que se deben tratar desde los 8 – 10 porque es que es despertarlos muy rápido E11R53*

Estas afirmaciones reflejan que para las maestras la literatura debe ir acorde a las edades de los niños y que hay temas como la crueldad, la muerte, el horror, la sensualidad, la historia que no deben ser abordados por los niños pequeños ya se constituyen como fronteras infranqueables totalmente incomprensibles para ellos. De esta manera Montes (2001) afirma:

Con el tiempo se elaboraron reglas muy claras acerca de cómo tenía que ser un cuento para niños. En pocas palabras, tenía que ser sencillo y absolutamente comprensible (...) tenía que estar dirigido ciertamente a cierta edad y responder a los intereses rigurosamente establecido para ella. No podían incluir la crueldad, ni la muerte, ni la sensualidad, ni la historia, porque pertenecía al mundo de los adultos y no al mundo infantil, a la adorada infancia; eran bestias del otro lado del corral y había que tenerlas a raya (p.21)

Sin duda esta postura de las docentes demuestran el fuerte control de ellas hacia los niños, con el fin de no permitir el surgimiento de dudas o cuestionamientos frente a temáticas tan reales y cotidianas.

Para finalizar, Díaz (1989) afirma que no se debe valorar un texto literario teniendo en cuenta como única característica si responde o no a las particularidades de cada edad cronológica de los niños. “Me atrevería a decir que - en verdad siempre lo lanzo en mis clases- que el placer que provoca lo bien hecho literariamente no tiene edad” (Díaz, 1989, p.19)

4.1.2 Infancia idealizada.

En esta subcategoría de infancia ideal hay impresa no solamente la representación social como una concepción cristalizada por la experiencia y el contexto del cual hacen parte las maestras objeto de estudio, sino que priman fundamentos que se consideran

realizables, en otras palabras, las maestras consideran la infancia del *deber ser*, en el cual se potencia la mediación pedagógica como una búsqueda característica del ideal de infancia.

En términos generales se entiende por idealización aquella percepción que refiere una persona a otra, otorgándole los atributos más deseables de los que realmente son probados en la realidad (Pérez, 2010). En este sentido los siguientes relatos manifiestan la infancia como una forma de estar y de ser los niños:

- *Es la etapa más maravillosa de la vida porque ahí somos inocentes, somos sinceros, somos nosotros mismos, en esta etapa no hay todavía prejuicios, no estamos todavía contaminados de tanta cosa, entonces es la etapa más bonita. E6R13.*
- *Los niños son maravillosos, cada uno es un universo distinto y cada uno aporta desde su vivencia desde su experiencia y con el poco tiempo que llevan en este plano físico y desde lo que les gusta desde lo que aprenden y descubren cada día E2R15,16,17,18,19.*
- *(...) digo que es muy importante vivir la niñez, esa infancia que sea sana un poco. Pienso que nosotros tenemos poco tiempo para ser niños, pero mucho para ser adultos. Entonces yo digo que para disfrutar esa niñez es fundamental dejar esos primeros años, 7 o 8 años un poco entre comillas porque el contexto lo da todo, de inocencia, de un cuerpo sano, una mente sana E3R51,52.53.54.55.56.*

En la primera intervención la maestra se refiere a la inocencia, sinceridad y no prejuicios como rasgos característicos propias de la infancia. Esta caracterización evoca en gran medida los postulados de Rousseau (1997) cuando consideró que el niño poseía una bondad innata y que sus impulsos naturales debían ser aceptados tal y como son. Esa bondad “natural” de los niños, se “corrompe” o *contamina* cuando se empiezan a crecer y a entrar en otros contextos socializadores. De allí que las maestras conciban, valoren y casi

añoren *lo sano* de la infancia: la inocencia, espontaneidad, tranquilidad como atributos casi naturales.

Estas voces de las maestras añaden una creencia cimentada de lo que compone la niñez ideal: procesos de aprendizaje en un tiempo determinado, importancia permanente y la búsqueda de condiciones necesarias para potenciar sus habilidades. En línea con lo anterior, Ibáñez (1988), ratifica que “las representaciones sociales como un pensamiento constituido y constituyente” (p. 45). Esto es, constituido a partir de la vida en relación con la realidad y constituyente, en la medida que la representación social es factor constitutivo de la misma realidad. En este sentido, la infancia ideal que conservan las maestras atiende a un momento, una edad *-7 u 8 años-*, y un lugar específico *-el contexto que lo da todo-*, alusiones al cuerpo y mente sana; reproducen un deber ser en esta idealización de infancia que busca alejar a los niños de aquellas condiciones que vulneran su inocencia y de esta manera eligen los temas que según su imaginario son los más adecuados para los niños como los que enseñan valores, los moralizantes, los que ayudan en el proceso lecto-escritor, y en general a su desarrollo; y evitan los que tienen que ver con la sexualidad, la violencia, la guerra, la desnudez y la muerte.. El mensaje implícito que evidencia la siguiente maestra es evidente.

- Por ser la etapa en que los niños apenas comienzan a adquirir un juicio moral sobre los hechos, debemos seleccionar temas adecuados a los niños, algunos temas si no son del interés de los niños, no los debemos introducir. Algunos niños por no poder discernir en estos temas pueden tomar decisiones equivocadas como el atender contra su vida E9R52

Es significativo que la mediación pedagógica que optan las maestras en la idea de infancia radica especialmente por ratificar la protección que se le debe al niño en aspectos esenciales como su educación moral, física y mental. En otras palabras, las maestras concentran su atención en ámbitos predominantes que logran vincular a su experiencia pedagógica, nociones que estructuran y examinan la infancia desde el deber ser del niño. La siguiente afirmación confirma lo expresado anteriormente:

-La infancia es magia, es imaginación, es la etapa en la que el ser humano necesita mayores posibilidades de poder ser, de poder explorar, de poder desarrollarse, de poder sentir cosas y percibir, de que el mundo te abra las puertas para que puedas ser niño E10R13.

Por estos aportes de las maestras se logra entrever la infancia que cada una ha construido a lo largo de sus propias vidas, representación que se forja sobre la base de sus vivencias y del modelo de niño que propone la sociedad. Es bastante curioso encontrar en las respuestas de las maestras concepciones que apuntan más a un ideal de infancia que a narraciones que permitan ver la realidad de la multiplicidad de niños que coexisten en sus aulas. Estas representaciones de los que se supone deben ser los niños ideales entra en conflicto con los niños reales que día a día tienen las maestras. La compleja comprensión de los niños reales y el sinfín de situaciones en las que ellos rompen lo esperable o idealizado, genera dificultades reales que probablemente los docentes no quieren reconocer, de allí que en sus discursos estos choques no se hacen evidentes.

En las siguientes apreciaciones de las maestras objeto de estudio se presenta la manera como esa infancia idealizada influye en la selección de la literatura, haciendo evidente la percepción que se tiene sobre cómo deben ser éstos libros *ideales* que llegan a los niños:

- Que tenga dibujos grandes, que tenga color E1R46.*
- *Sí, que los mensajes sean claros, que siempre dejen una enseñanza, que los dibujos sean llamativos y coloridos, que los puedan manipular fácil, que sean duraderos además. E5R46.*
- Sobre todo de valores, de fantasía, historias de animales. De un lenguaje claro para los niños. E6R45.*
- Que no sea ni muy grande ni muy pequeño que se tenga en cuenta la parte fisiológica de los chiquiticos y que el papel también sea de muy buena calidad. E10R46.*
- Que tenga dibujos grandes, colores y poquito texto porque un libro con mucho texto aburre al niño. Que no se dañe tan fácilmente.E11R46.*

Estos relatos brindan particularidades que las docentes tienen en cuenta para elegir la literatura que ofrece a los niños, reflejando igualmente la representación de niño ideal que presentan ellas, en especial el niño que debe ser bueno cuando eligen cuentos de valores o que dejen una enseñanza. Así mismo se ven reflejados los niños como inexpertos lectores como lo expresa Stapich (2016) “De acuerdo con esta representación, se naturaliza la idea de que son inexpertos, necesitan textos breves y sencillos, con escasos o nulos espacios de indeterminación que deban ser completados interpretativamente por los lectores” (p.86).

Por último, la literatura no debe tener como objetivo específico formar niños buenos, por el contrario, ésta como dice Colomer (2010) no debe “caer sobre los niños como un peso externo o como una tarea aburrida, sino que salga de ellos, viva con ellos para ayudarlos a crecer y a vivir más arriba”(p.20)

4.1.3 Infancia un transcurrir feliz.

Esta subcategoría hace parte del constructo de una infancia enmarcada en la felicidad, ya que, para las maestras, la felicidad es determinante como definición de esta categoría. Las siguientes voces revelan unos rasgos muy particulares que la constituyen: la alegría, el juego, el vivir bien, el amor, la tranquilidad.

-La infancia es juego, felicidad, manifestación de amor E2R13.

-La infancia es felicidad, es formación, es creación, es espontaneidad, es alegría, pero también es un proceso, es un paso a paso de mi vida para hacer un futuro adulto E5R13.

-La infancia es el pilar del futuro ser humano. Por tanto, debe ser bien vivida y tranquila, a través también de juegos, de aprendizajes E8R14.

-La infancia es pasarla feliz, es juego, es recreación. E11R1

Al respecto Casas (2003) afirma que ha sido predominante en la sociedad occidental tres ideas sobre infancia muy marcadas: las ideas positivas, las negativas y una mezcla de ambas. Precisamente entender la infancia como un periodo feliz e idílico hace parte de una representación positiva donde las ideas de Rousseau sobre inocencia y pureza marcan esta visión. Esta fundamentación es la que lleva a que todos los actores sociales guíen sus acciones en búsqueda de la felicidad y la protección de los niños.

Sin embargo, es preciso observar un discurso homogeneizador de infancia cuando se habla de una única infancia feliz, que desconoce las realidades de los niños. Es claro encontrar en los contextos educativos niños que viven en extrema pobreza, en situación de desplazamiento o en medio de violencia intrafamiliar que son invisibilizados en las

opiniones de las maestras, escaseando en los registros estas particularidades de las distintas infancias.

Al respecto se trae a esta discusión este comentario de una maestra cuando se le preguntó qué es la infancia:

-Para mi infancia es felicidad, juego. Es admirable de todo lo que a mi entorno llega, lo que mis ojos ven. Es querer todo y manifestar ese amor por todo y cómo absorber todo lo que uno ve alrededor y que es hermoso. Para uno todo es hermoso, es maravilloso. Uno vive como deslumbrado. Porque la infancia todo lo ve hermoso, todo lo ve precioso. Se admira por todo, se sorprende por todo, y no quisiera perder ese deseo de sorprender que uno va perdiendo con los años E2R13.

En concordancia con lo anterior se plantean algunos interrogantes: un niño maltratado, violentado o con muchas carencias afectivas ¿Cómo *asimila* lo hermoso que ve a su alrededor? ¿Ese *alrededor* es realmente maravilloso?. Al respecto De Mause (1994) expone que no concibe la existencia de la felicidad en la infancia justificando este argumento en la transformación sistemática de los modelos de crianza que ha existido entre los adultos y los niños desde la antigüedad: 1) infanticidio; 2) abandono; 3) ambivalencia; 4) intrusión; 5) socialización; 6) ayuda. Esto hace referencia a todas aquellas tensiones que genera la relación niño - adulto en cada contexto y momento histórico. En efecto éstos modelos de relación aún siguen presentes en nuestra época y se evidencia en los casos de infanticidio y maltrato que continúan presentes. De igual manera permite entrever la dificultad que se manifiesta al implementar en la vida diaria los derechos de la infancia (De Mause, 1994)

Es preciso señalar en este sentido que sólo una maestra hace alusión al contexto social cuando se refiere a la felicidad, indicando que esta multiplicidad de entornos en el que habitan los niños, no siempre son idílicos:

-Son niños muy felices a pesar de su entorno social y eso lo demuestran todo el tiempo. E10R16.

En este sentido, Casas (1992) afirma que:

las representaciones sociales que sobre la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio *sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica*, y tienen cuerpo de realidad social, ya que no solo existen, sino que generan dinámicas que imponen y condicionan a los propios niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica (p.29).

Es decir, éstas representaciones se naturalizan tanto en las docentes que no les permiten validar e incorporar; ni en sus discursos ni en sus prácticas, otro tipo de emociones que son parte de la vida diaria de los niños: *frustración, ira, miedo, angustia*.

De esta manera la representación social de las maestras acerca de la infancia como felicidad se evidencia en sus diálogos que están acompañados de un vocabulario alusivo a lo creativo, espontáneo y sobre todo a un paso a paso como etapa primordial para la vida adulta.

Por otro lado se puede inferir que la representación social que tienen las maestras sobre la infancia feliz, corresponde en cierta manera a una mirada singular que proviene de la construcción elaborada en su propia infancia, por esto, es importante observar de qué forma el pensamiento social se entreteje cuando orientan y regulan sus acciones e influyen de

manera significativa en el devenir de la dinámica cotidiana, estructurándola y legitimándola, precisamente porque su experiencia de vida opera como un dispositivo que cumple una función mediadora. Respecto a esto Moscovici (2002), citado en González (2008) plantea que:

Si una representación social es una “preparación para la acción”, ella no lo es solamente en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que ella remodela y reconstituye los elementos del medio ambiente donde [este] debe tener lugar (p. 59).

A partir de esto, conviene subrayar que la construcción de infancia que infieren las maestras alude a una infancia feliz que vivieron en su pasado, tal como se evidencia a través de sus relatos:

-Mi infancia fue muy feliz, yo recuerdo de mi infancia muchos cuentos, muchas rondas con mi mamá, muchas idas a cine, a títeres, a teatro para niños, recuerdo también muchos juegos con mi hermanito mellizo, jugamos fútbol con los amigos de él. E10R11.

-Puedo decir que tuve una infancia feliz emocionalmente fue feliz, recuerdo espacios de juego de compartir con mi familia; primer día de colegio fue de los hechos que uno guarda en su memoria de la infancia. Amistades, amigos, experiencias de aprendizaje buenas y malas unas chéveres unas no tan chéveres Pero todas ellas quedan allí guardadas E4R11.

- Jugar con mis hermanos, crear carpas, crear cuevas con las sillas de la sala y el comedor con las cobijas; nos metíamos y hacíamos unas cambuches y jugábamos con agua y con mangueras nos poníamos a jugar que era piscina. Otra cosa que yo amaba era irme a la casa de unos amigos que vivían cerca a las 4 de la tarde en punto todos los días, era la cita con ver el programa de Plaza Sésamo, eso para mí

era la felicidad más grande e íbamos y tomábamos onces allá, era genial y jugábamos básquet hasta las 9 de la noche. E2R11-12

En sus narraciones se refleja efectivamente el material simbólico que han cristalizado a lo largo de su vida, esas transformaciones del concepto felicidad han hecho que las nociones de su pasado se conviertan en una idea de felicidad que constituye precisamente una integración de información sobre lo que creen actualmente que es la infancia y que en definitiva constituye la raíz social de su objeto y de la representación del mismo.

Se observa entonces la percepción de infancia feliz a propósito de la pregunta ¿quiénes son y cómo son los niños de tu aula? con respuestas como estas:

-Son alegres, tiernos, sinceros, inquietos y muy inteligentes. E6R18.

-Su alegría, creatividad, amor, entusiasmo para aprender, su amor y sentimientos sinceros, así son los niños de primera infancia. E5R18

Se puede decir entonces que las maestras construyen su representación social de niño feliz como un proceso de pensamiento que se origina en sus propias experiencias, la cual resignifica individual y socialmente; todo esto cobra sentido en la medida que su diálogo interviene para mostrar lo indeleble que resulta la línea que divide su experiencia vital de la concepción de infancia, esto en definitiva demuestra cómo los elementos se incorporan en una idea de infancia vinculada a la felicidad.

De esta manera se puede afirmar que la construcción de la representación de infancia feliz es subjetiva y depende del contexto social, político, cultural, pedagógico desde el cual se elabora.

Así entonces, la representación social de la infancia feliz se involucra en la relación niño- literatura, cuando las maestras abren la puerta a textos que garanticen felicidad y encierran aquellos que puedan contener temáticas tristes o miedosas:

-La verdad no me gusta mucho leerles libros de terror. Porque hay niños que se asustan mucho o que tengan que ver con payasos, que hay unos que no les gustan los payasos. Personalmente no me gustan los payasos y he visto que a ellos tampoco cuando vienen payasos y se disfrazan delante de ellos, los niños se asustan mucho. Entonces no me gusta leerles cuentos ni de payasos ni de monstruos así... o sea monstruos que sean como chistosos para ellos, sí. Pero como de miedo como de terror o de muerte. Me parece... no me gusta, no me parece atractivo para ellos.

-Evito leer temas que los pongan tristes, a mí me gusta ver a los niños siempre felices. E2R49.

-O de pronto temas que aún no estén listos para comprender, o si les leo de esos temas ellos necesitan una pequeña explicación con palabras claras. E5R49.

Estos relatos permiten ver que las maestras en su afán de proteger a los niños de momentos que les genere tensión evitan ciertos temas en la literatura y escogen más bien aquellas historias que siempre tengan finales felices, esta posición se puede analizar desde el punto de que al privar a los niños de otro tipo de finales, se les está imposibilitando la adquisición de crear conciencia acerca de que existen otras realidades y de reconocer que según su forma de actuar los desenlaces pueden variar. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional hace una invitación a los docentes como mediadores para que estas historias no sean excluidas de las aulas sino que más sean aprovechadas para establecer diálogos con los niños sobre la multiplicidad de realidades. Si bien estas pueden generar tensiones, la literatura puede ser un medio para resolverlas a partir de sus emociones

La literatura recoge y elabora las tensiones en conflicto propias de este momento existencial y muchas historias contemporáneas y tradicionales ilustran la complejidad del mundo psíquico infantil. Los cuentos de monstruos y de seres fantásticos les ayudan a dar salida a sus temores, a identificarse con los personajes y a descifrar sus emociones, y brindan a los adultos un escenario diferente al de la vida real para escucharlos, para conversar con ellos en otro registro y reconocer sus capacidades (MEN, 2010, p.37).

4.1.4 Infancia para un buen futuro

Esta categoría corresponde a una representación social de infancia entendida como el momento donde a los niños se les puede inculcar las bases morales, sociales y cognitivas para garantizarles un futuro mejor. Se trata de niños “esponjitas” que asimilan todo lo que les brinda en esta etapa básica de aprendizaje. Lo anterior se confirma en las siguientes afirmaciones de las maestras:

-Es una edad en la que ellos son como esponjitas, se sientan y reciben muchas cosas, pueden formar muchos hábitos, que ya después de los 7 u 8 años es difícil inculcar, entonces es muy importante esta etapa para afianzar cosas en su desarrollo. E7R17.

-En esta etapa los niños pasan por transformaciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales, todo lo que se adquiere en esta edad es base fundamental para aprendizajes posteriores, todo esto como complemento de lo que los niños traen de su casa E6R17.

-Todas las etapas de la vida son importantes pero la infancia mucho más, de cómo se viva y se desarrolle depende la vida futura de las personas, la calidad de vida, el desarrollo de la inteligencia, el social y la afectividad y todo lo demás E9R10.

De acuerdo con estas expresiones, se puede evidenciar que las maestras ponen en escena esta concepción de infancia mediante sus discursos y prácticas educativas, definiendo la

infancia como una etapa que determina el futuro de la sociedad y por ende se constituye como un momento crucial ya que lo que allí construya se reflejará en el futuro del país, se puede inferir que el presente de los niños no cobra mayor relevancia, ya que lo primordial es ofrecerles las herramientas para que se puedan enfrentar a la vida adulta. Al respecto Ariés (1985) plantea que la infancia es el periodo de tiempo en la vida de las personas destinado al aprendizaje, para llegar a ser el tipo de miembro que la sociedad desea.

Por consiguiente cuando las maestras se refieren a la infancia fijan las expectativas que se tiene sobre los niños, lo que significa que la idea de infancia indicará lo que se espera de este momento. El niño es así mirado desde el lugar donde luego él mismo se va a ver, reafirmando el valor constituyente asignado a los adultos que lo preceden.

Por otro lado, así como se construye a los niños y se marca expectativas sobre ellos también indicará que es ser un padre y que es ser una madre. Es en este marco que se produce un cambio fundamental en la mirada sobre los niños y por lo tanto en la consolidación de un especial sentimiento de infancia. El niño moderno es un ser inocente, frágil e indefenso que por lo tanto debe ser protegido. Por eso se lo cuida y se lo educa. Surgirá la escuela y a través de ella la educación del ciudadano y por lo tanto la institución de un nuevo tiempo para los niños, un tiempo socialmente construido que tendrá como principal atributo su carácter lineal, evolutivo y predecible (Ariés, 1985). Este tiempo definido por la nueva constitución de la infancia ubicará a los niños en un período de formación y generará la idea de futuro. El niño es concebido como una promesa de ser y esto configura su educación y el consiguiente disciplinamiento para corregirlo y formarlo bien para el futuro. La infancia se constituyó en una especie de moratoria social, en un tiempo de preparación y espera.

De esta manera se puede analizar que a partir de las experiencias, las maestras en su quehacer pedagógico han tomado la suficiente solidez para admitir que todas ellas educan a los pequeños, pensando en un mejor mañana. Los siguientes relatos, recogen de manera significativa este sentir:

- Claro que sí y más nosotros los docentes lo debemos hacer todos los días ya que en nuestras manos está el futuro de nuestra sociedad. E6R14
- Es de entregarles lo mejor para que sean ciudadanos de bien, ciudadanos felices, ciudadanos que aporten a una sociedad, desde su ser, desde su familia. E5R13.
- Claro, claro. Porque es que, si la infancia vendría a ser el pilar de lo que va a ser el ser humano, de ahí para allá. E8R14.

Así, pues, en la mayoría de las prácticas pedagógicas y por tanto literarias, las docentes objetos de estudio se centran en que los niños son diferentes a los adultos, en ciertas miradas hasta inferiores a ellos, y por esto es que se piensa en educarlos para hacerlos mejores adultos y así crear una mejor sociedad en el futuro. Como lo asegura Casas (2006) “Buena parte del valor social de la infancia está en el futuro: son los futuros adultos, los futuros ciudadanos, nuestra sociedad del futuro (...). No resulta, pues, fácil, pensarlos como ciudadanos del presente” (p.14). Las siguientes voces confirman lo expresado anteriormente:

- Cuando los niños puedan decidir que les gusta y que no les gusta pues que los lean (los cuentos). E1R53
- Me parece que estamos dejando de lado esa parte importante que es la formación de valores, la formación como ser humano y las herramientas que ellos van a tener para enfrentar la vida fuera del colegio cuando sean adultos, Entonces me parece de vital importancia trabajar el hábito lector desde temprana edad. E10R6
- De desde la universidad y también desde la infancia por lo que te acababa de comentar que cuando yo era pequeño siempre me leían cuentos y eso genera

interés en mí y también en manifestar en los niños en general es en ellos el amor por la lectura para que cuando sean adultos tengan este buen hábito. E2R34

En concordancia con lo anterior se puede observar que esta concepción de infancia representa la poca importancia que tiene la niñez en el presente, ya que el objetivo principal es que tengan las herramientas adecuadas para enfrentarse a la vida adulta. Es por esto que la idea de proyectar al niño hacia un futuro mejor lleva a una privación: se renuncia al presente y a la forma espontánea de actuar de los niños.

Asimismo, ésta representación de infancia se ve reflejada en la literatura infantil cuando se piensa como herramienta o como una estrategia utilitario que permite trabajar habilidades básicas en los niños, para que genere hábitos y en el futuro les permita ser buenos lectores y productores de textos "se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores" (Colomer, 2005, p.213).

Para finalizar, es importante reevaluar el concepto, que en la infancia se deben preparar los niños para el futuro y así evitar desconocer su realidad como presente.

4.1.5 Infancia corralizada

Al llegar aquí se ha tratado de reconstruir las diferentes concepciones de infancia que tienen las once maestras sujeto de estudio, vale la pena resaltar que los resultados que arroja la investigación hasta el momento potencian mucho más la discusión sobre las creencias que tienen las maestras sobre la infancia y cómo éstas se representan socialmente en su proceso de mediación pedagógica.

Graciela Montes (2001) en su libro, *El corral de la infancia* presenta la infancia “como encerrada en un corral con el pretexto de ser protegida, pero al mismo tiempo privada de libertad, atrapada en una prisión” (p.24), en este sentido, la protección que emana del cuidado que prodigan los adultos hacia los niños, se presenta como un cuidado ambivalente, por un lado protege y por el otro, priva al niño de una libertad de conocer, de esta manera afirma una de las docentes entrevistadas “*No me gusta leerles de pronto de temas que los pongan tristes, a mí me gusta ver a los niños siempre felices*”. E2R49. De repente esa descarnada y cruda realidad con la que se ha hecho el mundo, es la que las maestras objeto de esta investigación, tratan de apaciguar y suavizar frente a la mirada expectante de los niños ávidos de nuevos aprendizajes.

Esa responsabilidad moral que recae en los hombros de los adultos y que se convierte algunas veces en dominación, es lo que debería imponer a las maestras una tarea de constante reflexión, pues a través de estas entrevistas se ha logrado visualizar en las prácticas pedagógicas referidas a la literatura, la operancia de las concepciones de infancia con base en los criterios que se han venido presentando a lo largo de este capítulo.

Los siguientes relatos reflejan el proceso de mediación que ejercen las maestras antes de realizar la escogencia del material narrativo que utilizan en sus clases, se observa como sus creencias están influenciando las prácticas literarias para los niños de transición:

-Yo antes de leer un cuento, yo misma lo leo y si no me gusta no lo comparto. Pero para mí la literatura pura es esa que me muestra la fantasía que me permite realmente crear con los niños. E4R57.

- Basado en los autores que a mí me gustan, pero clarísimo que eso de muerte fantasmas y brujas eso no me gusta eso no lo incluyo nunca. E7R57.

- No me llama la atención temas sobre muerte y no se los leería a los niños, no me gusta leer, ni ver películas que tengan que ver con ese tema donde uno queda aburrido y triste, me gustan los que generan alegría que a los personajes les vaya bien, temas bonitos. E1R51.

-No sería bueno leerles sobre violencia, pero como el entorno de ellos es violento, de guerra, de todas esas cosas. E2R51

-Si son temas que generan tristeza como la muerte creo que se debe leer a edades más grandes. E10R53.

En estos cinco relatos se evidencia lo que se ha tratado de estructurar a través de las diferentes concepciones de infancia, y que es evidente que todo el itinerario lector pasa los filtros que tienen las maestras frente a sus diversas representaciones de infancia.

Se pueden comprender que todas estas sutilezas son a la postre el manto de protección que extienden las maestras a los niños, pero que condicionan y hasta desestiman el potencial que tiene la literatura infantil actualmente para explorar mundos reales y fantásticos. De lo anterior se desprende que abrir el corral no puede ser tan peligroso como seguir perpetuando el poder del adulto por encima de la esencia del niño en aras de “un esclavismo contemporáneo que tiene como signo imperante el silencio de los niños” (Bácares, 2016, p.9).

Las siguientes enunciaciones hechas por las maestras, muestran sus creencias sobre la poca capacidad de los niños para comprender ciertos temas y las razones por las que ellas deciden o no leer literatura relacionada con ciertos argumentos (como la muerte, la violencia, etc.). Estas prácticas pedagógicas dejan emerger la categoría de protección:

-En esta etapa ellos todavía no tienen el criterio para decidir sobre las cosas, no pueden decir, eso sí es cierto o, no es cierto o, eso no me gusta o, sí me gusta, por ésto es necesario cuidarlos tánto. E8R17.

-Sí claro, la didáctica es básica y más en primera infancia. Todo lo que permita un lenguaje más cercano a los niños que sea más comprensible más fácil de digerir para ellos. E4R7.

En este sentido se puede afirmar que el objetivo fundamental que cumple la literatura escogida por las maestras debe tener un sentido formador, claro y sencillo; así mismos se observar cómo se disminuye la capacidad de los niños para interactuar con cierto tipo de literatura, pues todo lo que pase por las manos del niño debe tener un criterio de simplicidad. En este sentido, Montes (2001) plantea que “El adulto *otorga* el lenguaje, y al otorgarlo, coloniza” (p.53) y que

En los primeros años es imposible concebir el lenguaje como una convención entre humanos; el lenguaje es *algo que nos sucede*. Algo concreto e intensamente histórico que lleva incorporado el tiempo, al acontecer personal, la propia vida. Al igual que otros sucesos de nuestra vida, ese lenguaje que nos sucede suele tomarnos por sorpresa. Nunca sabemos bien con qué cara se nos va a presentar. Está siempre haciéndose a sí mismo, mutando. Las palabras no tienen un significado único, siempre el mismo, sino que pueden generar un significado en una situación y otro en otra. Incluso tener varias lecturas y evocar más de un significado al mismo tiempo. (...) Las palabras son de veras extrañas, y es necesario tenerlas bajo observación permanente. (p.55).

Aquí conviene detenerse un momento a fin de reflexionar sobre el lenguaje, atendiendo a que éste funciona como un dispositivo de poder que puede afianzar sistemáticamente lo que se trata de concebir como infancia corralizada. Después de todo, es por medio de este dispositivo de aprendizaje que los seres humanos interactúan con el mundo. Visto así, el lenguaje es un punto clave para pensar en la efectividad de los procesos de mediación que

llevan a cabo las maestras dentro de sus prácticas literarias. Al indagar sobre qué temas no les leerían a los niños, los siguientes relatos muestran criterios de selección por parte de las maestras objeto de estudio tales como edad, el objetivo que tienen al acercar a los niños a la literatura: moralizante, pedagogizante, lúdico, que tenga lenguaje sencillo. Así mismo, en estos relatos ellas no eligen temas que se relacionen con desnudez, sexualidad, violencia, sangre, muerte:

-No, aunque tal vez de sexualidad porque considero que les generaría curiosidad a los niños, alguna vez me facilitaron un cuento con ese tema y no lo leí precisamente por eso. E11R51

-No, no, me parece que no deberíamos empezar desde tan temprana edad con ese tipo de información (sexual, violencia, muerte). Eso no, sexo y sangre y todo eso, no, porque pienso que es, no, no me gusta

- Los temas como la sexualidad, la muerte, la violencia pueden darles influencias negativas. E8R51.

De once entrevistas, diez de ellas coinciden con esta perspectiva, proteger a los niños de este tipo de información porque estos temas generan curiosidad. Al respecto se devela una concepción clara sobre el tabú que tienen las maestras sobre estos temas, identificando otra forma de *corralizar*, cuando consideran apropiado o inapropiado algunas temáticas.

De esta manera Montes (2001) plantea una perspectiva abierta para reflexionar:

Con los niños se puede hablar de cualquier tema importante de la vida; trato de hacerlo cuando puedo, y, dentro de lo que permite la distancia siempre presente, aunque disimulada a veces, entre el grande y el chico, trato de hacerlo con franqueza. No recorro a la ficción para abordar esos temas porque soy escritora y estoy colocada para la ficción de otra manera. Prefiero el ensayo franco. La ficción ocupa otro tipo de lugar en mi práctica, está vinculada con las reglas del juego de la literatura (p.66)

Con todo y esto, es preciso preguntar si los maestros están ejerciendo una correcta mediación al asumir las prácticas literarias o si, por el contrario, están edificando los barrotes que siguen *corralizando* al niño para enajenarlos de la realidad que les espera; con el objetivo de reproducir una cultura tradicional que no acepta las diferencias y que no se asume como una responsabilidad de la educación y de la escuela. Sin embargo, se encuentra que una de las once maestras entrevistadas, en su relato coincide con la mirada de Montes (2001) y con el Artículo 17 de la Convención de los Derechos de los Niños (1989) sobre el derecho a ser informados que afirma:

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental (p.17).

La maestra entonces manifiesta que:

-No, no veo porque se les debe ocultar algún tema y más cuando ellos tienen curiosidad, más bien se les debe saber leer. E6R51.

En definitiva, los testimonios de las maestras develan en gran medida una *infancia corralizada* por unos criterios subjetivos de selección de la literatura infantil, basados en las concepciones de infancia, parte constitutiva de la representación social que tienen las maestras sobre la infancia.

Con esto se puede dar por terminado el primer aparte de análisis de seis subcategorías por las cuales se logró determinar la concepción social de la infancia, dando así una mirada más pertinente para lo que pueden categorizar las maestras en sus prácticas literarias.

4.2 Concepciones de la literatura en las maestras.

A lo largo de este capítulo se ha llegado a concluir que las representaciones sociales de infancia que tienen las maestras inciden de manera fundamental en los propósitos que para ellas tiene la literatura infantil, determinando asimismo los criterios de selección de lo que se leen a los niños en las aulas: edad, moralizante, pedagogizante, lúdica, que tengan lenguaje sencillo. Así mismo no eligen temas que se relacionen con desnudez, sexualidad, violencia, muerte. Ha sido importante para el grupo investigador abordar este tema, porque alrededor de estos criterios selectivos es que se generan únicamente funciones pedagogizantes en torno a la literatura infantil. Dicho de otra manera, las maestras ejercen su práctica pedagógica en torno a la literatura infantil a través de la comprensión que tienen de la misma, que en cada una se ha ido construyendo permeada por la configuración histórica propia de la literatura para niños, su experiencias personales y de los referentes pedagógicos gubernamentales, como por ejemplo los Lineamientos Curriculares para La Primera Infancia en el pilar de la literatura y el Documento N° 23: *La literatura en la Educación Inicial*. De lo anterior se desprende que se haya dividido a través de las siguientes subcategorías el análisis, para reflexionar acerca cómo se entrelazan las representaciones sociales de infancia y las concepciones de la literatura infantil en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición.

4.2.1 Literatura para pedagogizar

Se da inicio a esta primera subcategoría con Colomer (2005) que plantea “lo que la escuela debe enseñar, más que 'literatura', es a 'leer literatura' (...) el lector competente [es] aquel que sabe construir sentido de las obras leídas” (p 37). Colomer, inicialmente, reconoce que la escuela tiende a atribuir una función educativa a la literatura (ya que desde allí se configuró históricamente) y por esto hace una invitación para que la literatura sea asumida a partir de otras relaciones generando otros fines.

Es importante señalar que a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX se fortalece la tendencia a considerar la literatura infantil como un instrumento educativo, por tal razón empezaron a circular en las aulas escolares *libros de lectura* que contenían relatos, anécdotas o sucesos más orientados a la formación moral, la historia, la recitación (Colomer, 2005). Tal vez, ese peso histórico y esa función inicial de la literatura se encuentran todavía en los discursos de las maestras de hoy:

-Que los mensajes sean claros, que siempre dejen una enseñanza, que los dibujos sean llamativos y coloridos , que los puedan manipular fácil, que sean duradero además. E5R46.

-Hay un libro que nos sirvió muchísimo para meternos en el cuento de las letras, no porque el cuento hablé específicamente de las letras sino porque yo lo vinculé con otra cosa que se me ocurrió y ese cuento lo contamos desde el año pasado se llama: “Vamos a cazar un oso”. E10R48.

-Dependiendo de la temática escojo el libro de la biblioteca, en preescolar los temas son más fáciles que en primaria. E1R33.

La intención pedagogizante es una recurrencia que enmarca las narraciones anteriores de las maestras. Sus voces se centran en encontrar saberes escolares en los contenidos de literatura infantil así como vincular la intención alfabetizadora, esto a raíz de que los niños de transición son expuestos a experiencias con la lectura y escritura con la meta explícita de aprender a leer y a escribir de forma convencional. En relación con este tema se evidencia también la necesidad de que ésta deje enseñanzas de orden moral, en donde la formación de la moral en la infancia puede ser contextualizada desde la literatura infantil como herramienta que hace posible la participación de los niños en los procesos de lectura mediados por los textos literarios, muchos de los cuales transmiten mensajes, enseñanzas que propician procesos de socialización y de formación como persona. Respecto a esto Dobles (2007), manifiesta:

Estamos de acuerdo con el valor moral que deben tener los cuentos, leyendas, fábulas, poesías y todos los ejemplares literarios que se den a los niños. El buen ejemplo de los personajes y las acciones son importantes para formación moral, como lo son para la inteligencia (p.16).

Sin embargo, el MEN (2015) subraya que “las experiencias literarias constituyen una gran reserva de conocimientos y emociones que, si bien facilitan el proceso de construcción de la lengua escrita, no se restringen a “preparar” para leer alfabéticamente, sino para operar con símbolos” (p.25).

Desde esta perspectiva gubernamental se puede afirmar que la literatura infantil va más allá de una metodología para la alfabetización, porque su función no apunta a transmitir un conjunto de contenidos que los niños deben aprender, sino que ésta brinda una serie de

posibilidades y experiencias que contribuyen a la formación integral del niño y no solamente a la memorización, desarrollo intelectual y racional.

Entonces, se puede evidenciar que esta función pedagógica se vincula con la representación social de niño pensado como futuro. Las maestras tienen un concepto muy marcado frente a ser responsables siempre y en todo momento de la formación de los niños aprovechando cada espacio de la vida escolar para *enseñar* con el fin de formar buenos ciudadanos a futuro. Por tanto la literatura infantil no escapa a estos propósitos. Larrosa (2000) manifiesta que:

No se trata de que, como adultos, como personas que ya estamos en el mundo, que ya sabemos cómo es el mundo y hacia dónde va o hacia dónde debería ir, que ya tenemos ciertos proyectos para el mundo, convirtamos la infancia en la materia prima para la realización de nuestros proyectos sobre el mundo, de nuestras previsiones, nuestros deseos o nuestras expectativas sobre el futuro. Por ejemplo, una determinada idea de la vida humana, de la convivencia humana o del progreso humano que la educación, a partir de la infancia, debería tratar de realizar (p.13)

En este mismo sentido el MEN (2010) sugiere que el momento de lectura no se reduce a la enseñanza de la comprensión lectora, sino que “la hora del cuento”

No debe concluir con preguntas cerradas, a la manera de un examen o una comprobación de lectura, puesto que muchas veces el libro se cierra y los lectores se quedan sintiendo las emociones que suscitó, reinterpreándolo y asociándolo con sus experiencias. Es importante respetar tanto los comentarios infantiles —aunque muchos de ellos aparentemente no guarden relación con el contenido de la historia— como su derecho a guardar silencio una vez concluida la lectura. (p.28)

En esta misma línea Montes (2001) alude a una especie de persistencia de los *viejos tabúes y nuevos corrales*, para preguntar: “¿De qué se les habla a los niños?, ¿qué clase de literatura se considera apropiada para los niños?” (p.66) y sugiere que:

Los corrales propios de la obra literaria, los encierros, no tienen que ver tanto con abordar o no ciertos temas “filosóficos”, me parece, sino más bien con elegir o no ciertas historias y ciertos temas “literarios” (que, por supuesto, también tienen ideas detrás, una ideología). Tienen que ver con romper o no tradiciones del género, con abordar o no búsquedas textuales, con tratar de un modo u otro el relato, los personajes, las tramas, la ambientación, el tono, el punto de vista narrativo, el paisaje. (Montes, 2001, p.69)

Desde esta perspectiva, la literatura aparece como una experiencia estética que sale del estereotipo del tema con función formativa para buscar en ella una forma de abordaje muy distinta de la marcación ideológica o en este caso representativa de las maestras, para que por sí misma la literatura adquiriera el valor artístico que posee.

En este sentido, se podría pensar que la función primordial de la literatura infantil, si es que la tiene, es recrearse con la lectura más que pacificar sus imaginaciones y ceder a su inagotable curiosidad. Por su parte Colomer (2010) afirma que la enseñanza de la literatura

Se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la situación de la literatura en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula (p.1)

Subyace en todos estos detalles enunciados por Colomer (2010) que la literatura cuando entra a tener una función en el ambiente educativo se reduce a un determinismo social, con una funcionalidad formativa en la que las maestras y las prácticas en el aula comulgan en la institucionalización de la cultura y la construcción de un imaginario colectivo.

Así, por ejemplo, cuando las expresiones estéticas –en este caso la literatura y el arte– entran en el ambiente educativo se reducen un determinismo abigarrado donde la literatura pierde su sentido estético y pasa a ser una herramienta al servicio de la educación.

Se puede decir que esa finalidad académica que le otorgan las maestras a la literatura infantil se ha construido a partir de sus propias experiencias literarias y escolares, en donde ésta fue utilizada como medio para aprender a leer en el sentido básico de la decodificación, en el estudio de la gramática, la memorización de contenidos y la lectura en voz alta de discursos religiosos y patrióticos (Colomer, 2005). De hecho, los relatos muestran claramente lo planteado hasta aquí:

-En mi casa si hay biblioteca, la historia comienza (risas), la historia comienza como con la urbanidad de Carreño mi papi la compró, mi papi es amante de la música clásica y comenzamos y él siempre con sus normas de Carreño de ahí él comenzó adquirir libros que le regalaban acerca de comportamientos y cosas así comenzamos a formar una biblioteca luego la enciclopedia que nunca puede faltar. E3R20.

-Muy poco, tal vez nada. Una tía mientras lavaba cantaba para que yo repitiera entonces más que lectura eran canciones. E11R21.

-Sí, mi papá siempre nos leía la Biblia. E2R21.

Por otra parte cabe señalar un aspecto pedagogizante muy marcado en un género literario que es fundamental desde los primeros años de vida: la poesía. Esta construcción de la cultura resulta ser muy atractiva a los oídos de los niños de hecho, el siguiente relato evidencia una manera de entender y llevar al aula la poesía respetando su propósito natural, es decir, la musicalidad de las palabras: *“Les leo poesía porque pienso que la oralidad y la tonalidad son importantísimas en esta edad, además que los ponga a pensar en esos imaginarios que ellos tienen” (E5R70).*

En contraposición a esta idea, se encontraron argumentos de varias maestras que conciben la poesía con otras funciones como por ejemplo la memorización:

-Cuando el tema es patrio si las aprendemos, por lo menos la del 20 de julio (Mi Bandera) esa sí la memorizamos y otras también las repasamos como “Mi Cometa”, esa sirve para ejercitar la memoria porque no la podemos dejar de lado, lo mismo que el dictado, eso toca volverlo a retomar porque se han visto muchas falencias en la lecto-escritura y es por lo mismo deben estar acorde al tema que estamos viendo. E1R70

Este relato referencia una práctica de la lectura de la poesía que la entiende como una herramienta para desarrollar la memoria y para reforzar las competencias de lecto-escritura, y no como forma estética y de goce del arte. En este sentido se desatiende las Orientaciones Pedagógicas para primera infancia (2014), las cuales indican que la poesía no es un ejercicio escolar para el aprendizaje, sino que la poesía debe comprender

Todas aquellas creaciones —orales y escritas— en las que predomina la intención de jugar con la sonoridad y de explorar las múltiples resonancias de las palabras. Por ello, la tradición oral de cada región es la primera fuente poética: los arrullos, las canciones, los

cuentos corporales, las rondas, las coplas y todo el repertorio que se transmite de voz a voz, que ha circulado de generación en generación y que recuerdan los adultos, sin importar sus niveles de lectura (p.20)

De estas circunstancias, se subraya que la poesía es un lugar de juego y exploración de la sonoridad y no un recurso para memorizar y para afianzar los procesos de lectura y escritura, aunque son objetivos inherentes a la lectura, no se debe perder de vista que, en las edades de los niños de transición, la enseñanza del lenguaje y en este caso de los poemas, debe darse en concordancia con el juego. Así como lo sugiere el maestro Vásquez (2016), el cual, reflexionando sobre la práctica de la composición poética, afirma que

La didáctica de la poesía empieza jugando con las palabras. Si eso se capitaliza, ya hay un principio de la construcción poética. Inventar lenguajes. Crear juegos de lenguaje es uno de los principios de la escritura poética. Las jitanjáforas y todos los juegos de lenguaje; aquellas palabras que terminan igual, que al cambiar de sentido producen otra cosa. Si la materia prima del lenguaje no se explora bien, el niño no entenderá qué es la poesía. Los juegos del lenguaje le crean al niño un oído para el ritmo, para ver los cambios y variaciones que se pueden hacer con las palabras (Vásquez, 2016)

En línea con lo anterior, las maestras por su parte demuestran en el ejercicio lector, lo importante que se vuelve la lectura real de aquellas palabras que tienen cierta complejidad para su sistema fonético, y como el niño está en la capacidad de entretejer sentido y relación simbólica cuando la maestra favorece el acompañamiento.

-Yo las leo tal cual, y si no conozco el significado porque es bien extraña, la buscamos en un diccionario y vamos averiguando, -vamos a ver qué pasa, porque es esto pongámosle que significa dentro del párrafo y sí claro, no, hay que,

decirles las palabras para que ellas se enseñen a escuchar, por ejemplo, ellas aprendieron el de deslizarse, que es el del pingüino que están leyendo, y profe tan chévere. Que no sé qué y ya le dije a mi mamá que me voy a deslizar en los patines. Ellas aprenden nuevo vocabulario. E8R65

En suma, a través de la oralidad se entretije sentido y profundidad en las percepciones que se tiene sobre la vida. De igual manera, en los relatos de las maestras emergen otras funciones pedagógicas asociadas al uso de la literatura infantil haciendo del tema del arte literario un ejercicio de gramática, de ortografía, de moral, de historia, de geografía, de economía o cualquier otro que el docente con poca imaginación le parece que son los objetivos de la literatura (Dobles,2007).

El grupo investigador realiza una corta profundización en dos funciones que se vinculan a entender la literatura como un medio para ayudar a los procesos lectores y escritores y en el desarrollo de habilidades como la imaginación, la atención y la escucha:

- **Literatura para aprender a leer y a escribir.**

Las maestras le dan gran relevancia a la literatura infantil como una actividad que coadyuva con la enseñanza de la lectura y la escritura en sus prácticas pedagógicas, y lo expresan de ésta manera:

-Ayuda a trabajar ortografía, pues a futuro a tener una buena ,redacción, a tener una mayor riqueza en su vocabulario, entonces es fundamental. E7R30.

-Se ha hecho una selección a partir de las necesidades de aprendizaje, que les dejen alguna enseñanza, el vocabulario y que sean divertidos E9R58.

-Es fundamental la literatura y la lectura. Por ejemplo, estamos viendo las letras del abecedario e implementamos la parte de lecto escritura en matemáticas.

Cuántas sílabas hay, entonces empezamos a manejar muchas cosas integradas dentro de ese proceso de lectura. E3R35,36

En ese sentido el Documento No 23 *Literatura en la educación inicial* (MEN,2015), recomienda que todos los mediadores que existen entre los libros y los niños deben dialogar con ellos sobre sus intereses y expectativas, así como realizar un reconocimiento de las hipótesis que ellos proponen. Es así como la literatura no debe ser convertido en un medio para que los niños repitan palabras aisladas o las decodifiquen. Así mismo en el documento se afirma que: “En ese sentido, las experiencias literarias constituyen una gran reserva de conocimientos y emociones que, si bien facilitan el proceso de construcción de la lengua escrita, no se restringen a “preparar” para leer alfabéticamente, sino para operar con símbolos” (MEN, 2015, p.25)

Así pues la literatura infantil debe tener como objetivo el gusto y el placer por la palabra y no la concepción que se tiene de ella; de impartir conocimientos *amenamente* y de buscar beneficios en ámbito del aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tanto la literatura infantil “es aquella en que se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño” (Cervera, 1984, p.15).

- **Literatura para el desarrollo.**

En cuanto la percepción que se tiene sobre la influencia de la literatura en el desarrollo de los niños, se observa una concordancia entre la posición de las maestras y los referentes pedagógicos. El documento No 23 (MEN, 2015) propone que:

Permite familiarizarse desde los primeros años con la lengua de la imaginación, de la investigación y del conocimiento que se plasma en la escritura (p.16). La escucha atenta se va fortaleciendo paulatinamente, a medida que las niñas y los niños toman contacto con la

experiencia literaria y van disfrutando durante un tiempo cada vez más prolongado de las historias (p.27).

Con relación a lo anterior las docentes entrevistadas plantearon lo siguiente:

- Sí claro la literatura es fundamental es enriquecedora para el desarrollo de los niños. Me parece fundamental, hay que abrir espacios en el aula y en la casa para que los niños se motiven a conocer sobre la literatura. E4R28,29

-La lectura ayuda a los niños a desarrollar su imaginación y estimula su lenguaje, hay capacidad de reflexión por esto es fundamental en el proceso educativo E6R37.

-Ahora les estoy leyendo unos cuentos que se llaman “Cuentos por teléfono “son cortos y no tienen imágenes es sobre todo para centrar la atención y para escuchar E11R33.

-El solo hecho de imaginar y descubrir otras posibilidades de lectura hace que los niños se abran a nuevas ventajas, no solamente la literatura se basa en su desarrollo comunicativo, sino que desarrolla otras habilidades y se involucra en otras dimensiones desde la parte corporal. E5R32

Sin embargo, para el beneficio de los niños es necesario lograr una vinculación entre literatura, gozo, imaginación y desarrollo, para que la práctica literaria no llegue a ellos como algo ajeno y tedioso, que no tenga que ver con sus expectativas e intereses, por el contrario, hacer que esta experiencia emerja con ellos y los impulse a desarrollarse en toda su dimensión como ser humano. En este sentido lo importante “ no es soslayar, minusvalorar o ignorar la importancia de los factores extraliterarios a nuestro alcance, sino ponerlos en juego al servicio de la literatura y no al revés (Díaz,1989, p.20).

En definitiva, la lectura es un ejercicio de composición que reta a los niños a estructurar las ideas, la lógica, el estilo y sobre todo la reflexión crítica.

Todo esto parece confirmar la idea urgente de reelaborar esta función por parte de las docentes buscando que el goce y el disfrute de la literatura están por encima de las funciones didácticas que usualmente le atribuyen. En esta misma línea Robledo (2017) asegura que

Asumir la literatura infantil como un producto cultural y no como un instrumento pedagógico, beneficiaría mucho a los niños y liberaría a los adultos de una responsabilidad asumida muchas veces de manera confusa y otras de manera obligatoria sobre todo a docentes (...) que no saben qué papel darle a la literatura infantil, o que beneficio extra pueden traerle a los niños, además del placer y la diversión (p.7)

4.2.2 Literatura como transmisora de valores

En línea con lo anterior, cabe subrayar que una de las recurrencias más presentes en las narraciones experienciales de las maestras sujeto de estudio, es la transmisión de valores a través de la literatura. Algunas de ellas, la mayoría concuerdan en que es un criterio para elegir las lecturas en el aula. Los siguientes relatos evidencian la importancia que adquiere la literatura en la transmisión de valores como el respeto, la gratitud, la responsabilidad, la tolerancia, el amor, la solidaridad y la amistad, para los niños de transición:

-Me parece que estamos dejando de lado esa parte importante que es la formación de valores, la formación como ser humano y las herramientas que ellos van a tener para enfrentarse la vida dentro y fuera del colegio, entonces me parece de vital importancia trabajar y de hecho se trabaja mucho esa parte con ayuda de la literatura y el arte. E10R6.

-Sí, es fundamental porque es a través de la imaginación con la literatura que los niños pueden comprender lo importante de los valores lo importante del respeto de la tolerancia del amor por el otro; el respeto por los padres y compañeros. E2R32.

-En los primeros años es muy importante inculcar valores y se enseña por medio de cuentos o historias (...) Sí, pues a través de la literatura se escoge un cuento por lo

menos el amor, leo el cuento y luego hago actividades del cuento y se hace énfasis como prodigar amor, tener amor por los semejantes, por los animales, por nuestro planeta, por las cosas que utilizamos E1R32.

-Sí, yo creo que la mayoría de los cuentos tiene como propósito fomentar valores por eso se convierte en un recurso muy importante dentro de las aulas, se debe educar en valores todo el tiempo E5R32.

-A través de la literatura se fomentan mucho los valores, en la mayoría de los cuentos la amistad, la solidaridad siempre están presentes. Durante y después de la lectura se hace la reflexión acerca de los valores que encontramos allí y en la intervención de los niños siempre los resaltan E6R32.

-Yo pensaría que sí puede ser un medio para fomentar los valores, el hecho de que tú tengas acceso a historias diversas te da la posibilidad de involucrarte un poco con esto de los valores porque el hecho de escuchar una historia de un niño que le ayuda a otro, o que es solidario con ese niño eso de alguna forma te impacta E10R32.

- Claro que sí, los cuentos ayudan muchísimo a darles esos mensajes indirectos a los niños de comportarse bien, de querer a los compañeros, de ser solidarios, de compartir, de amar, entonces sí, es una herramienta muy importante E7R32.

Estas voces son un claro ejemplo de la función que le otorgan a la literatura infantil las maestras entrevistadas, tomando esta construcción cultural como una herramienta que busca la transmisión de valores, para alcanzar la formación integral del niño, con él que pueda desarrollarse y desempeñarse cultural y políticamente en sociedad.

Es así como esta función transmisora de valores se convierte en un propósito al realizar sus prácticas lectoras con los niños y seleccionan los textos literarios con los que en muchos casos buscan guiar y regular el comportamiento de sus estudiantes, sin pensar en sus realidades y necesidades. Así entonces, “el descubrimiento de que los textos son cosas

que tienen un sentido, una cantidad de sentidos, y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido en su espíritu” (Cabrejo-Parra 2003, p. 15).

Alrededor de esto circula algunos de los aspectos que Montes (2001) señalaba respecto a la selección de los temas. Simple y llanamente algunos autores toman la forma literaria con un propósito educativo. Pero en definitiva esta decisión se reduce al criterio de las maestras quienes tienen la potestad del adulto para elegir qué temas se pueden o no abordar. A estas alturas, es significativa la importancia que adquiere esta reflexión porque, finalmente, la discusión entorno a los libros empieza desde el lugar que se les concede dentro del aula, así como el lugar que se les otorga en la mediación de la práctica pedagógica, o si contribuye a formar en valores o se enseña a “pensar en los asuntos” (Montes, 2001).

En este sentido, la literatura pensada solamente en una función transmisora de valores, tiende a desconocer las capacidades del niño, su creatividad, a perder la libertad de expresión que le permite plasmar sus emociones, se le niega la oportunidad de compartir ideas, ideales, gozar, disfrutar la literatura desde sus intereses y necesidades, literatura “la de ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere y puede ser” (Reyes, 2007, p. 13).

Es preciso señalar el relato de dos maestras que reflejan otros significados de la literatura relacionados con la libre expresión, con la creatividad, con la posibilidad de evadir del contexto social, en suma una literatura para la libertad:

-La literatura como tal desarrolla otras habilidades y se involucra en otras dimensiones, desde la parte corporal, la parte motriz. Para mí es parte fundamental la literatura y la lectura, es decir, la parte expresiva E3R35,36

-La literatura nos da la posibilidad de llevar a los niños a mundos mágicos, mundos insospechados, a mundos donde ellos pueden ser, pueden crear, pueden inclusive olvidarse un poco de la situación que están viviendo E10R6

Aunque muestran otra cara de la literatura que van en contraste con la promoción de valores es claro que son mínimas estas opiniones, esto significa que en el grupo de maestras entrevistadas pesa menos la función literaria que las categoría de lo bueno y lo malo que se debe hacer visible en la literatura.

Igualmente, es importante reconocer en la literatura el poder inventivo, revolucionario, constructor y de libertad que está implícita en ella y no como se pretende caracterizar por parte de algunos adultos mediadores con una fuerte carga autoritaria y con el ideario de que el mundo está deteriorado y es necesario cambiarlo, formando a los niños según nuestros planes y buscando para este propósito la literatura infantil, “se toma de la literatura su carácter gratuito, se la despoja de su libertad y se la transforma en vehículo útil y eficiente para construir seres humanos mejores que harán un mundo mejor (según nuestros proyectos)” (Carranza, 2006, p.14)

De esta manera la literatura es elegida según algunos criterios específicos que poco o nada tiene que ver con lo literario, siendo controlada de manera deliberada para que responda al objetivo de transmitir valores y termine evaluándose como cualquier otra actividad académica, sin reconocer el poder e importancia que tiene la literatura en la infancia como hacedora de nuevas experiencias, despertando el interés, la curiosidad hacia temas desconocidos, sembrando la inquietud por mundos diferentes y permitiéndole fantasear con personajes reales o imaginarios.

4.2.4 Literatura como organizadora de género.

Otra función de la literatura encontrada en los relatos de las maestras gira en torno a la selección de literatura que implementan en sus aulas de clase, determinando una para niños y una para niñas. Una maestra través de sus percepciones señala lo siguiente:

-A los niños indiscutiblemente les gusta los cuentos de monstruos, de ogros, a las niñas de princesas, los gustos son divididos. E6R55.

-Me he dado cuenta que los niños prefieren mucho las historias de animales y las niñas de princesas. E10R55

Este es un claro ejemplo, de la mediación que se da alrededor de la literatura en las aulas de las maestras enmarcados en organización y diferenciación de lo que se les lee a los niños y a las niñas en primera infancia, que no debe ser determinada según el género, valores, costumbres . En palabras de Larrosa(2000):

La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su 'non serviam'. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía. (p. 79).

El concepto de género es reciente en las ciencias sociales y la reflexión en torno al mismo se ha convertido en una práctica transdisciplinaria. Es una categoría de análisis

dinámica y flexible ya que se articula en un sistema social y que a su vez organiza roles, valores y comportamientos para niños y niñas.

Se puede evidenciar que los valores y los ideales construidos en el imaginario de las maestras respecto a lo masculino y lo femenino llegan a constituir un factor importante en la selección de las lecturas en el aula. La elección de las lecturas basadas en las preconcepciones de sus identidades de género, demuestra una normativa del género, que inconscientemente o no, sitúa a niñas y a niños en un deber ser ligado a su sexualidad y no necesariamente a sus propios intereses individuales (Lamas, 2000).

En esta misma línea informar a los niños y niñas que también “el autor” de los libros que leen son mujeres y la selección de lecturas que no necesariamente correspondan a las tradicionales formas de encasillamientos de género en niñas-princesas-pasivas y niños-superhéroes-activos, son un par de ejemplos al respecto de las discusiones a que puede tener lugar una actitud crítica de la maestra en la escuela en este sentido.

Dicho esto se plantea esta función vista de una perspectiva de inequidad a razón que las maestras tienden a definir de manera a priori los intereses, gustos y preferencias de niños sobre determinados cuentos. Así entonces se puede ver como estas representaciones son opuestas a las recomendaciones del MEN (2014), quién en el documento 23 sobre Literatura Infantil, manifiesta que:

Uno de los mayores problemas educativos en Colombia es esa inequidad en las “bases del lenguaje”, que influye en la facilidad o dificultad para manejar símbolos esenciales para el aprendizaje y para la vida emocional. Sin embargo, hoy está claro que la intervención y la generación de experiencias durante la primera infancia, a través de propuestas sencillas como leer cuentos, hojear y compartir libros, contar y cantar incorporar el arte, el juego, la tradición oral y toda la literatura posible en la vida cotidiana es la forma más eficaz y

preventiva de eliminar esa inequidad y de garantizar a las niñas y a los niños el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones. (p. 18)

Con estos postulados la literatura adquiere un papel preponderante en la educación inicial y en el desarrollo integral de los niños de transición, atendiendo también a equilibrar los problemas de equidad y de igualdad de condiciones en cuanto a género se refiere.

Debe quedar bastante claro que es allí donde se requiere una experiencia estética a través de la lectura, es significativo que las maestras entablen relaciones alrededor de la mediación pedagógica de la literatura infantil en sus aulas para cerrar las brechas de género, en este sentido es necesario que las maestras hagan reflexiones profundas acerca de la representación social que tienen sobre lo que pueden o no pueden hacer los niños o las niñas, de lo que les interesa o no interesa, y obviamente sobre lo que leen o no leen. En palabras de Larrosa(2013) “La escuela se enfrenta a este misterio con temor, distorsionando la experiencia de la lectura literaria, traicionando su secreto” (p. 518)

En concordancia de lo que se trata es de respetar y comprender los diversos gustos de los niños y no encasillarlos en *libros para niños* y *libros para niñas*. El Ministerio de Educación Nacional (2010) afirma que :“No todos los cuentos interesan por igual a todos, así tengan la misma edad o aunque el libro haya sido recomendado por expertos y, en ese sentido, es importante confiar en la sabiduría de las niñas y los niños” (p.28).

La literatura es entonces el lugar y el momento de “pensar las situaciones” y de reencontrar a los individuos, en lugar de homogeneizar a los sujetos. La literatura infantil adquiere sobre todo a través los lineamientos, las maestras y de la sociedad en general la responsabilidad determinista de formar seres humanos.

Se hace necesario entonces examinar los contenidos de los libros de las bibliotecas de aula, para evitar que se repitan los estereotipos sexistas, incorporando actitudes y habilidades masculinas y femeninas por igual. Se estará educando en la igualdad cuando las historias que se cuenten a los niños apunten a que pertenecer a un sexo en específico no limita ninguna elección.

4.3 Tensiones entre los referentes curriculares de la literatura infantil y realidades escolares

En este apartado se realiza una reflexión sobre las tensiones que se tejen entre el *Lineamiento curricular para la Primera Infancia*, el documento 23 *La Literatura en la Educación Inicial*, y las prácticas literarias en las aulas de las maestras objetos de estudio, con el fin de visibilizar las principales problemáticas que subyacen en esta relación y que repercuten en el papel como mediadoras entre los niños y la literatura infantil. De esta manera se da respuesta al tercer objetivo planteado en esta investigación.

En este sentido se abordarán las siguientes subcategorías: ¿literatura infantil, derecho o ejercicio obligatorio?, tiempos para leer, acervos y desconocimiento de las orientaciones pedagógicas.

4.3.1 ¿Literatura infantil, derecho o ejercicio obligatorio?

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (2010) presenta la literatura como uno de los pilares que promueve el desarrollo integral de los niños, que favorece la relación entre los adultos con el mundo que los rodea y garantiza que las experiencias del mundo tengan sentido y sean pertinentes. De esta manera, se puede

interpretar que es tarea de los docentes garantizar que la literatura esté presente en la cotidianidad de los niños, entendiéndola de este modo como un derecho fundamental de la infancia. Al respecto las maestras afirman que:

-Si es un derecho fundamental el cual no se cumple (risas) porque esa literatura o sea todos tenemos derecho pero aquí en Colombia siendo honestos no todos tenemos el acceso a literatura. E3R30, 31.

-Claro es un derecho fundamental, al igual de lo que es el arte, el teatro, bueno esos lenguajes que también son importantes para ellos. La literatura es un derecho para los niños. E4R30, 31.

-Claro que sí, la literatura nos aporta mucho entonces considero que si es un derecho fundamental y más en primera infancia. E6R30.

Estas consideraciones a simple vista pueden dar una visión acertada y concordante con los planteamientos expuestos en los Lineamientos al comprender la importancia que tiene la literatura en el desarrollo integral de los niños.

Hoy está claro que la intervención y la generación de experiencias durante la primera infancia, a través de propuestas sencillas como leer cuentos, hojear y compartir libros, contar y cantar, incorporar el arte, el juego, la tradición oral y toda la literatura posible en la vida cotidiana es la forma más eficaz y preventiva de eliminar esa inequidad y de garantizar a las niñas y a los niños el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010)

Pero al abordar otras miradas sobre su práctica literaria en el aula, las maestras reflejan discursos que se alejan de este concepto como derecho, revelando varias contradicciones, como se demuestra a continuación:

-Sí, además tú sabes, por ejemplo, lo que nos toca manejar en el colegio en el colegio, el plan lector es obligatorio para todos, donde tenemos que leerles un cuento diario y manejarles un cuento a través de todo el año. E8R33.

-La literatura pues solamente en “fantasía de leer”¹ que lo hemos manejado, es el proyecto de “fantasía de leer” y en el colegio en primera infancia y en el primer ciclo se tiene que manejar este, el segundo ya maneja “la alegría de leer”, el tercero y esto va hasta once, desde el primer ciclo, hasta el quinto ciclo. E8R38.

Estas argumentaciones dejan ver que en las instituciones escolares la literatura infantil debe estar sujeta al desarrollo de algún proyecto de obligatoria ejecución, dando prioridad a cumplir con prácticas literarias pedagógicas y dejando en segundo plano la función principal de la misma que apunta a generar en los niños goce, placer y disfrute por la palabra. Al respecto Robledo (2009) afirma:

Asumir la literatura infantil como un producto cultural y no como un instrumento pedagógico beneficiaría enormemente a los niños y liberaría a los adultos de una responsabilidad asumida muchas veces de manera confusa y otras de manera obligatoria sobre todo docentes, bibliotecarios escolares, psicólogos y hasta padres de familia que no saben qué papel darle a la literatura infantil, o que beneficio adicional puede traerle a los niños además del placer y la diversión (p.6).

En esta misma línea los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2010) exponen que “una de las actividades más placenteras y más enriquecedoras durante la infancia es la lectura espontánea” (p.59), esto significa que la literatura infantil debe ser despojada de la rigurosidad y verticalidad que le imprime muchas veces el maestro y los currículos escolares. Aunque esta práctica se viabiliza en

¹ Proyecto de aula realizado por la docente en su colegio.

entornos escolares no debe perder nunca su carácter de libertad. Es tarea del maestro como mediador dar un tratamiento de derecho a la literatura infantil y no de obligación convirtiéndose no en un animador de lectura que sólo cumple con proyectos lectores institucionales sino más bien ser el que posibilite y asegure “ un triángulo amoroso *libro-mediador-niño*” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 58).

4.3.2 Tiempos para leer

La falta de tiempo para dinamizar las prácticas lectoras es un factor que mencionan las maestras de manera constante y es determinante en la definición de lo que “pueden leer” a los niños. Algunas voces lo confirman:

-Pero siempre uno está buscando la estrategia con lo que uno tiene porque a veces no hay suficiente tiempo y tiene que ser recursivo para hacer las actividades. E2R7.

-Yo tengo en cuenta la literatura en las planeaciones primero, porque pues está el momento de la hora del cuento, aunque no siempre se puede. E3R33.

-Procuró que no se pierda [la hora del cuento] hay veces que no se puede por lo que hay otras actividades que se complementa con las actividades pedagógicas pero por lo general uno implementa a la primera hora de la tarde la hora del cuento que involucra la imaginación. E2R33.

El manejo del tiempo es un referente que puede evidenciar una manera de entender la infancia y de interactuar con ella. Cuando las maestras aseguran que dentro de sus tiempos escolares por lo general leen un cuento en la “hora del cuento” se deja de lado otros modos o momentos que permitan a los niños “intercambios imprevistos en el que se promueven el

diálogo, el respeto por las diferencias y la diversidad, los ritmos individuales, las múltiples formas de leer y los encuentros entre personas de distintas edades” (MEN, 2014, p.26).

El papel del maestro como adulto mediador debe superar la tendencia a controlar todos los momentos de acercamiento a la literatura infantil. Su papel es más el de un acompañante que asiste a los niños en sus distintas formas de leer. Cada niño es entonces un lector único, y el maestro debe valorar esa singularidad “conversando y escuchando lo que dicen y, por supuesto, leyendo lo que van pidiendo” (MEN, 2014, p.26).

En este mismo sentido el Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma que:

El desarrollo de “la hora del cuento” requiere que las maestras, los maestros y los agentes educativos conozcan previamente los libros (...) pero también que conozcan a su público: sus tiempos de atención, sus edades, sus preguntas, sus intereses, sus potencialidades y capacidades. Puede suceder que un cuento no suscite el entusiasmo o el interés esperado y por eso es necesario atender las reacciones de las niñas y los niños con una actitud flexible que permita interactuar con ellas y ellos, descifrarlos, contenerlos, interesarlos en la lectura o proponer otra (p.27)

De esta manera el contar con mucho o poco tiempo en las jornadas escolares para leer a los niños se hace relativo en las maestras según la función que le otorgue a la literatura infantil. Si se entiende que la literatura es un actividad libre pero a la vez se configura como “espacio ritual de comunicación a través de la voz adulta” (MEN, 2014, p.27), siempre se contará con tiempo para viabilizarla:

Cada docente puede proponer encuentros afectivos alrededor del lenguaje en diversas situaciones de la vida cotidiana desde edades muy tempranas: antes de la siesta, en el recreo, a la hora de la merienda (“piña para la niña, fresa para Teresa...”), en la hora del cuento y en todas las horas tristes y felices. (El nacimiento de un hermanito, las pesadillas,

los sueños, la pérdida de una mascota, el proyecto de aula, la receta de cocina, las leyendas, las retahílas y la tradición oral de las diversas regiones que confluyen en nuestra ciudad) (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p.59)

Para cerrar esta subcategoría vale la pena aclarar que la frase *hora del cuento* acuñada en tantos discursos de maestros es “simplemente una licencia poética, puesto que una hora del cuento para los bebés puede durar tan solo lo que se tarda en contar la historia de “este compró un huevito” con los dedos de las manos” (MEN, 2014, p.27). Esto significa que de manera diaria las maestras pueden vincular la literatura en sus aulas usando el tiempo que se tarda cantar una canción, leer un par de adivinanzas o escuchar una historia completa de un cuento.

4.3.3 Acervos

El Ministerio de Educación Nacional (2014), entiende por acervo la colección de libros y los diversos materiales de lectura que se ofrece en las bibliotecas para la primera infancia y que usualmente se organizan en diversos géneros literarios. Esto significa que todas las instituciones escolares que atienden a niños de primera infancia deberían contar con un acervo construido a partir las especificaciones que orienta el Ministerio. Éstas se refieren a las colecciones de libros y material literario, su organización por géneros, el acceso a ellos, los espacios, los tiempos para leer y explorar las colecciones. Los géneros en los cuales debe estar organizada esta literatura son los siguientes:

Poesía: Se compone de relatos orales y escritos en los cuales predomina la sonoridad y la resonancia de las palabras.

Narrativa: En ésta figuran los relatos basados en hechos reales, las leyendas de tradición oral, los cuentos clásicos que se transmiten a viva voz y las novelas cortas que son escritas por autores de literatura infantil, regional, nacional y universal.

Libros de imágenes: En éste género están incluidos los libros para bebés que están totalmente centrados en imágenes y libros-álbum que proponen un diálogo entre el texto y la ilustración.

Libros informativos: Se refieren a los que abarcan los diversos campos del conocimiento y que conectan la lectura con la curiosidad y el deseo de saber. (MEN, 2015).

Frente a este supuesto las maestras afirman que:

-En mi aula tengo una biblioteca muy pequeña y los niños tienen acceso a ella y pueden manipularla cuando quieren pero desafortunadamente no hay cuentos de muy buena calidad porque esa la hemos hecho de donaciones, otros son los que me heredó mi hija. E10R43.

-Yo tengo un rinconcito en mi salón, la estamos decorando, los niños saben que esa es la biblioteca que tenemos cosas allí, además de los cuentos tenemos una bolsita donde cada uno lo lleva a su casa cada ocho días. E7R43

Sus conversaciones claramente reflejan que tanto niños como maestras no cuentan con un acervo completo que contengan los géneros literarios que sugiere el Ministerio: poesía, narrativa, libros de imágenes y libros informativos. Otra maestra por el contrario asegura tener una biblioteca con un mayor acervo pero cuando se le interroga sobre ¿qué géneros literarios existen en tu biblioteca? responde:

-No me he tomado la molestia de mirar, pues hay cuentos, libros de poesías,

libros de fábulas, tengo una enciclopedia para niños y otros libros que específicamente son de temas. E5R56

Se puede inferir que la limitada literatura a la que tienen acceso estos niños es seleccionada por las maestras a partir de varios rasgos:

- **Adultocéntrica:** Los libros que llegan a los niños deben ser del completo gusto de la docente. El adulto no es un mediador:

-Yo antes de leer un cuento, yo misma lo leo y si no me gusta no lo comparto. E4R57.

- Selecciono cuentos basada en los autores que a mi me gustan (risas). E7R57.

- **Temas que apunten a la felicidad:** Los libros responden a una representación de infancia idílica y feliz y descartan los que vayan en vía contraria a esta idea:

-Pero clarísimo que eso de muerte fantasmas y brujas eso no me gusta eso no lo incluyo nunca. E7R57.

-Imágenes grandes y temas que les genere alegría y conocimientos. E10R57.

-Que sean fácil de manipular, que la pasta sea dura, con imágenes llamativas y grandes, de diferentes materiales si es posible, que las historias les haga feliz, que les deje siempre un mensaje. E5R57.

- **Función utilitaria:** Las maestras buscan que los libros transmitan y favorezcan determinados contenidos:

-De acuerdo a la temática que esté viendo en el aula. E11R57.

-Depende de las circunstancias y de los temas a desarrollar E9R57.

- De esta manera encontramos los libros Corralizantes. Existe una selección por parte de las docentes de la literatura que les llega a los niños, dónde no se permite que

lleguen temas “vetados” como la muerte, la sexualidad, las brujas, la violencia, etc. en cuanto piensan que los niños y niñas no lograrían asimilar de la mejor manera y podría llegar a ser nocivo.

- *Todo lo que tenga que ver con ficción o eso de terror y eso no me gusta*
- *(no lee algunos temas)porque los niños les queda eso en la mente, entonces se psicosea, no trabajan bien. E3R49.*
- *De pronto no les leería algo de la parte que vulnere sus derechos. Esa parte, o sea de violencia, de cosas que agredan al niño como tal, no. Para mí básicamente es eso. E3R50.*

Finalmente, se hace necesario replantear la calidad de los acervos que usan las docentes en las aulas de transición como mediadoras, ya que no deben depender exclusivamente de las representaciones de infancia que ellas tienen, sino que de esta manera se deben tener en cuenta las orientaciones que se dan desde los documentos gubernamentales que tienen que ver con el pilar de la literatura. Las bibliotecas de aula no deben ser solamente depósitos de libros, por el contrario debe ser un espacio que promueva la necesidad en los niños de tener un contacto con los libros, que los acerquen a ellos, permitiéndole descubrir el gozo y la diversión que en ellos existe.

4.3.4. Desconocimiento de las orientaciones pedagógicas.

El desarrollo de las anteriores categorías permite comprender la falta de conocimiento de las docentes de los *Lineamientos Curriculares para la Primera Infancia y el Documento 23 la literatura en la Educación Inicial*, que soportan toda la postura gubernamental frente a la literatura infantil.

A la pregunta ¿conoce lo que menciona los lineamientos curriculares respecto a la literatura en primera infancia?, dos maestras respondieron:

-No mucho, lo hace uno porque ya lo ha hecho siempre pero no porque los lineamientos lo digan sino porque uno ya tiene un programa hecho y lo va adaptando. E5R8.

-Yo no he leído mucho de eso, sinceramente. Pero lo que sé es que digamos en primera infancia lo que el gobierno quiere implementar es una protección a nivel integral no sólo a nivel de la parte cognitiva, sino también en la parte afectiva. E2R8.

Estas afirmaciones denotan que las maestras desconocen el papel fundamental que tienen como mediadoras entre los niños y la literatura infantil y desarrollan sus prácticas lectoras de forma discrecional orientadas más por la intuición adquirida durante los años de experiencia docente, que por reflexiones y discusiones en torno a lo que proponen las *Orientaciones Pedagógicas para la Literatura Infantil en Primera Infancia*. En este sentido este documento Ministerial (2014) hace una invitación a los maestros para que se formen inicialmente como adulto lector

Si queremos formar lectores desde la primera infancia es imprescindible comenzar por formarse como adulto: explorar las posibilidades de la voz propia, elegir los cuentos favoritos para practicar y ensayar cómo contarlos en público, acudir a las bibliotecas o a las casas de la cultura para inspirarse con las Horas del Cuento que hacen otras personas, pero sobre todo atreverse a contar o a leer de viva voz frente a las niñas y los niños (p.23)

Sin embargo, hay también maestras que conocen los lineamientos, que se forman, que son inquietas y quieren mejorar su práctica pedagógica. A continuación una maestra expone que:

-Los lineamientos me los leo, releo y recontra leo, cada rato los consulto como si fuera la biblia mía, todo foro, congreso, seminario que salga acerca de la lectura que yo pueda pagar asisto, ahorita quiero asistir a uno que está dictando Yolanda sobre la Primera Infancia Poética de los pilares, pero es que es un poco costoso. E5R29.

Se puede decir entonces que aunque la formación permanente de los docentes de primera infancia es una apuesta gubernamental, ésta no se realiza de manera regular debido en un gran porcentaje de variables económicas y de posturas radicales de las maestras que se escudan en los numerosos años de experiencia en el aula para justificar prácticas en torno a la literatura infantil que van a ciegas y que desconocen la multiplicidad de infancias con las que conviven a diario. Al respecto una maestra comenta acerca del conocimiento de las orientaciones pedagógicas en torno a la literatura y de cómo éstas inciden en su quehacer pedagógico:

-[Conozco] algunas, las básicas, porque no me he tomado la molestia de leerlas totalmente, han sacado tantas que no todas se conocen además han cambiado mucho y uno ya con la experiencia ya no necesita estar “lea que lea”, hay muchas con las que no estoy de acuerdo algunas no incluyen leer y escribir, pero a mí me parece importante porque en esta edad es donde el niño más aprende E1R8.

Se evidencia en este relato como la interpretación que hace la maestra en torno a la literatura depende de su subjetividad, lo que puede indicar que la postura privativa de cada maestra está lejos de lo que orienta los lineamientos curriculares (2010)

Sin embargo, esto no significa que deba enseñárseles a decodificar prematuramente, sino que la experiencia literaria y la familiaridad con la lengua oral facilita su acercamiento a la lengua escrita y brinda la motivación esencial para buscar en la literatura una forma de “leer-se” y de explorar sentidos (p.58)

Además, la investigación ha evidenciado un desconocimiento por parte de nueve de las docentes entrevistadas de lo que es un libro álbum:

-No sé cuáles son. E1R68.

-No recuerdo bien. E11R68

-Los libro álbum ¿cuáles son? No sé, cuáles son, no recuerdo. E8R68:

-No sé si serán los mismos que conozco. Los libros de enciclopedia. E9R68

En efecto, la falta de conocimiento respecto a los libro-álbum, hace que las docentes priven a los niños de experiencias literarias como lo es la lectura en doble lenguaje: la del texto y la de las ilustraciones; siendo esta última una parte fundamental en los nuevos lenguajes de la literatura infantil como un elemento estructural de significación.

En el acervo literario de la primera infancia, la ilustración es fundamental (...) los libros-álbum que proponen un diálogo entre el texto y la ilustración para invitar al lector a construir el sentido. Los libros-álbum suscitan lecturas muy complejas que involucran formatos y lenguajes diversos y, con razón, se dice que son museos al alcance de todos los públicos, pues permiten ejercitar las múltiples formas de mirar, explorar e interpretar el universo de las artes visuales (MEN, 2015, p.20)

A manera de cierre de este capítulo de resultados se plantea la idea que las diversas representaciones sociales de infancia develan la complejidad para entender el concepto que se refiere a la multiplicidad de infancias que existen en el aula y muchas de ellas no

favorecen su comprensión por falta de actualización o simplemente porque no les parece necesario. Esto puede indicar que las maestras no están *configurando* a sus estudiantes como niños reales en múltiples contextos sino, que configuran sus concepciones a partir de los niños que quisieran tener o como creen que deberían ser. Entonces, son estas representaciones las que orientan los criterios de selección de la literatura que leen a los niños, sus funciones y los modos de viabilizar esta práctica en sus aulas.

Además, el desconocimiento de los lineamientos, la falta de una formación continua, las representaciones de infancia que se tiene y los significados atribuidos a la literatura infantil, hace que las maestras no tengan un contacto con saberes que han sido trabajados por especialistas e instituciones destinadas a pensar y trabajar por la infancia y ésto no le permite apropiarse de otros enfoques y perspectivas que le ayuden a comparar, analizar y ampliar su conocimiento profesional de manera crítica e independiente.

De esta manera se siguen repitiendo prácticas pedagógicas obsoletas que reproducen las mismas representaciones sociales favoreciendo que se dé un círculo vicioso en las prácticas pedagógicas en general y específicamente en las literarias donde se observa que se continúa implementando didácticas clásicas, como por ejemplo las características que deben tener los libros para niños, a qué edad es apropiado leerles algunos temas según los niveles de desarrollo, y en general, la manera cómo se ven reflejadas esas representaciones de infancia desfasadas de la realidad de sus aulas.

5. Conclusiones

Este proyecto de investigación se centró en caracterizar las representaciones de infancia de once maestras del nivel transición de tres instituciones públicas de Bogotá y se determinó si éstas influyen o no en las mediaciones que realizan entre los niños y el pilar de la literatura infantil. A partir de esto se obtuvo evidencias importantes acerca de las representaciones sociales de infancia que poseen las maestras y la influencia que ejercen las políticas públicas de infancia en los discursos y en el quehacer pedagógico de ellas.

Por medio del análisis de la información aquí presentada, hemos llegado a unas posibles reflexiones finales que se resumen a continuación:

- Las representaciones sociales reúne saberes, experiencias e interpretaciones de la realidad, otorgándole significados y dando sentido a las relaciones de los individuos en una comunidad.
- Es primordial hacer lectura de las representaciones sociales de infancia en todos los espacios escolares para entender la realidad de los niños en las dinámicas sobre literatura, ya que aún existe un largo camino por recorrer en la comprensión de las relaciones que se establecen entre las representaciones de infancia de las maestras, sus prácticas literarias y las interacciones que generan con los niños.
- La mayoría de las mediaciones que realizan las maestras respecto a la literatura, responden a posturas adultocéntricas. Son ellas las que definen qué leer, cuándo leer y por qué leer, asumiendo que estas acciones son la que favorecen el desarrollo integral de los niños.

- La mediación que ejercen las maestras con la literatura en sus aulas está determinada no solamente por sus representaciones de infancia sino también por el desconocimiento de las orientaciones pedagógicas que se dan desde las políticas de primera infancia.
- Las maestras conciben la infancia como una etapa o fase de la vida, y en este sentido le aluden cierto rango desarrollista y etario. Estas representaciones influyen notablemente en la elección de la literatura a la que pueden acceder los niños, encontrando una tendencia en las maestras por buscar cuentos cuyo contenido se ajuste a las edades de los niños, evitando narraciones relacionadas con temas como la muerte, el sexo, la violencia, la crueldad, el horror, la sensualidad, la historia, en cuanto, para el criterio de las maestras, los niños no están en la edad de comprender estos temas.
- Se evidencia una representación social mediada por la experiencia y el contexto del cual hacen parte las maestras, quienes orientan su mediación pedagógica con el propósito de buscar una infancia ideal donde la educación moral, física y mental apunta a formar niños con comportamientos buenos.
- La categoría de infancia feliz es un constructo determinante en las maestras, las cuales la definen en términos de alegría, juego, el vivir bien, el amor, la tranquilidad que corresponden en cierta manera a una mirada singular que proviene de la construcción elaborada en su propia infancia. De esta manera el pensamiento social se entreteje cuando las maestras orientan y regulan sus acciones que influyen de manera significativa en el devenir de la dinámica cotidiana, estructurándola y

legitimándola, precisamente porque su experiencia de vida opera como un dispositivo que cumple una función mediadora.

- Las mediaciones realizadas con la literatura a partir de la representación de infancia feliz hace que las maestras abran la puerta a textos que garanticen felicidad y encierren aquellos que puedan contener temáticas tristes o miedosas, las maestras en su afán de proteger a los niños, evitan ciertos temas en la literatura y escogen más bien aquellas historias que siempre tengan finales felices.

Cabe mencionar que al hablar de una única infancia feliz, en donde se desconocen las realidades de los niños, como en las aulas de clase donde se encuentran niños que viven en extrema pobreza, en situación de desplazamiento o en medio de violencia intrafamiliar, niños que en ocasiones son invisibilizados en las opiniones de las maestras.

- Una representación social de infancia muy presente en las docentes es la que comprende al niño como promesa del ser, como el futuro. Es por ello que orientan sus prácticas en inculcar las bases morales, sociales y cognitivas que garanticen un futuro mejor. Esta configuración media prácticas lectoras buscando historias ejemplificantes con las que construyen las herramientas de disciplina y conducta que les va a permitir a estos niños enfrentar la vida adulta y adaptarse a la sociedad y a una cultura dada.
- Por lo que se refiere a la infancia corralizada, se observa la intención de las docentes de apaciguar y suavizar, a través de sus prácticas educativas, la cruda realidad, la violencia y el dolor que los niños traen. En este sentido, las maestras eligen la

literatura que le ofrecen a los niños evitando temas que tienen que ver con esta misma realidad, desconociendo así al niño real con lo que comparten en su día a día.

- Al categorizar las prácticas literarias que implementan las docentes en el aula, se pudo evidenciar que la construcción social a lo largo de la historia ha determinado un camino en torno a la política pública de infancia que protege y a la vez sustenta su ejercicio pedagógico, discurso que se construye en el tiempo y más que modificarse, se transforma de acuerdo a cambios sociales.
- Se logró evidenciar que las maestras no conocen a cabalidad los referentes pedagógicos gubernamentales, y que por tanto orientan sus prácticas pedagógicas en torno a la mediación de la literatura respecto a sus años de experiencia. Consideran que no necesitan capacitarse, ni actualizarse en su formación metodológica y política, de la misma manera no tienen en cuenta la necesidad y la importancia de innovar sus prácticas literarias enfocadas a fortalecer el desarrollo integral en la formación de los niños.
- Se determinó asimismo que un alto porcentaje de las prácticas literarias que abordan las maestras se realizan con un escaso canon de libros –cuentos, fábulas, leyendas, mitos, libro-álbum, cantos, poesía-, y en general poco material lúdico que apoye la implementación de las prácticas literarias. Conforme a lo anterior, se evidenció que la literatura infantil de las tres instituciones educativas se encuentra fuera contexto, considerando las necesidades y características de la población infantil.
- A partir de los discursos de las maestras se evidencia la carencia de conocimiento del canon literario, de aspectos históricos, sociales; que no les permite tener un

concepto más amplio sobre la literatura y solo les hace pensar en su función didáctica.

- En este sentido, el grupo investigador evidenció que las maestras objeto de estudio, conciben desde su quehacer una relación de poder sobre la figura de la infancia que es difícil de deshacer por el fondo por el cual se establecen sus concepciones sociales de infancia.
- Las prácticas literarias que llevan a cabo las maestras necesitan abordar la enseñanza de la literatura infantil en los espacios del grado de transición, desde el placer por leer, por recrear la imaginación, por entender las diferencias de pensamiento y comprender que la infancia cambia, conforme avanza el tiempo y cambian los niños en las instituciones educativas, siendo esto fundamental para equipar y retroalimentar el canon literario que se maneja en el aula.
- Finalmente, este trabajo de investigación ha sido un ejercicio reflexivo que ha servido como medio para divisar la realidad en los entornos educativos de las instituciones públicas y, en lugar de responder a unas cuestiones, quedan abiertas otras preguntas motivo de circunspección profesional. Expresadas sumariamente son las siguientes: 1. Existen pocos estudios de representaciones sociales de infancia, debido a una conceptualización que apunta a la homogeneización de la infancia. 2. A pesar que no fue el objetivo de esta investigación; se hace necesario hacer una revisión de la multiplicidad de infancias que aparecen en las historias que se les lee a los niños - ¿qué niño les estamos leyendo a los niños? 3. Es importante que las maestras piensen la literatura desde la investigación y no solamente desde la vivencia en las prácticas de enseñanza. 4. Es urgente superar la función didáctica y

concederle un estatus de goce y de relación con la palabra a la literatura. 5. Las representaciones sociales de infancia no solamente median la literatura sino el vínculo con las actividades que se realizan con los niños. 6. Es fundamental renovar los acervos, atendiendo a los lineamientos curriculares. 7. No hay una sola infancia, cada niño en el aula es una infancia, una infancia con un presente.

Así pues la comprensión de las representaciones de infancia que tienen la maestras como mediadoras entre los niños y la literatura, contribuyó fundamentalmente a replantear las prácticas docentes desde la perspectiva de las miles de infancias que se tienen en las aulas de clase, al igual, las didácticas y metodologías literarias deben responder no solamente a los referentes pedagógicos sino también a estas características especiales.

6. Elementos de prospectiva y recomendaciones

- Se invita a futuros investigadores a enfocar la mirada en las tres actividades rectoras restantes que componen la serie de *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (2014), los cuales obedecen en primer lugar al arte, el juego y la exploración del medio. Con el propósito de definir las representaciones sociales de infancia que median en el desarrollo de la implementación de éstos en el aula de transición.
- Conforme a lo anterior, surge la proyección de definir también las representaciones sociales de infancia presentes en la serie de *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial*, para reencontrar una visión panorámica más global del tema de la concepción social en cada uno de estos implícitos en la práctica pedagógica.
- Es fundamental observar y hacer una revisión de qué representaciones sociales están presentes en la literatura que se les lee a los niños de transición. A partir de ahí, indagar las concepciones de infancia que existen en la literatura de los niños para que se pueda renovar los acervos en sus bibliotecas de aula.
- Por todo esto, conviene urgentemente develar la concepción de infancia de las maestras entrevistadas para que de esta manera se logre ir más allá de lo abstracto que pueda ofrecer los lineamientos curriculares para la primera infancia, para que se logre pensar la práctica literaria a través de una enseñanza abierta a la experimentación, que conciba el ejercicio lúdico como desarrollo humano y la exploración del medio en el que convive el niño como lugar de conocimiento; para

ello es imprescindible un acompañamiento en el proceso formativo del niño, que se encuentre en un entorno de cuidado integral y armónico en la comunidad educativa, en donde pueda generar su criterio para asumir su propia reflexión y preservación de su propia identidad literaria.

7. Bibliografía

- Acosta, & González (2013). *Representaciones sociales de Infancia de un grupo de maestras de grado segundo del colegio Fe y Alegría San Ignacio* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá & UNAP. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Política por la Calidad de Niños, Niñas y Adolescentes. 2004 – 2008. Quiéreme bien, Quiéreme hoy. Porque la niñez se vive solo una vez*. Bogotá. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENTES.pdf
- Alcubierre, B. (2015). Notas para una genealogía de la literatura infantil. *La lectura como acto*. Recuperado de <https://www.academia.org/beatriz.alcubierre/13>
- Amo Sánchez-Fortún, J. (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- Alvarado, M. (2009). *Paratexto*. Universidad de Buenos Aires.
- Alzate, N. (2012). *Literatura infantil y literatura fantástica: el surgimiento de la infancia*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8367/4/32296284.2012.pdf>

- Alzate, M. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro. Pereira. Colombia.
- Alzate, M. (2004). El “Descubrimiento” de la Infancia (I): Historia de un Sentimiento”. *Revista Electrónica de Educación y psicología, Revista Repes Año I (1)*, p. 1- 11
- Alzate, N. (2012). *Literatura Infantil y Literatura fantástica: el surgimiento de la infancia*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Medellín. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8367/4/32296284.2012.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Naturales 127: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*. Costa Rica. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Bácares, C. (2014). *Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012. Sociedad y Economía*. No.26, p. 93-120
Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n26/n26a05.pdf>
- Bácares, C. (2016). *Treinta lecturas interdisciplinarias sobre infancias*. Huancayo, Perú: Punto com.
- Barrios, D y Gaitán, M. (2008). *Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública en la ciudad de Bogotá* (Tesis

de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis36.pdf>

Banchs, M. (2000), Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, vol. 9, p. 3.1-3.15

Bellorín, B. (1996). *Anthony Browne (Breve biografía)*. Escrito por Banco del Libro. Recuperado de http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/Anthony_Browne.pdf

Benavides, N. (2009), *Escuelas, maestros e infancia: representaciones sociales de niño en un grupo de maestros*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3012/7622/4371/Trabajo%20de%20grado%20final%20%20Nilsa%2010mayo2009%202.pdf>

Benavides, J. (2016). *¿Siempre existieron los niños? Una mirada retrospectiva al concepto de infancia y niñez a lo largo de la historia (Documento de docencia No. 2)*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1371>

Bernal, A. & Duarte, V. (2013). *Análisis de las representaciones de infancia en el cine*. (Tesis de posgrado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia: Recuperado de http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000298530

Cabrejo-Parra, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, París, 12-19. Recuperado de

http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienzo.pdf

- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Revista Imaginaria*, 181(1). Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *En política y sociedad*, 43(1), p. 27-42.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, p. 27-45.
- Castaño, A. & Valencia, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 15(1), p. 1-18. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/ocnos_2016.15.1.862/pdf_1
- Castro, C. (2005). *Imaginario de infancia de docentes en formación en la vivencia escolar con relación a la literatura y a la escuela*. (Tesis de posgrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Cervera, J.(1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel
- Colomer, T.(2005). *Andar entre libros, La lectura literaria en la escuela*. Recuperado de <https://elreyrojo.files.wordpress.com/2013/07/ver-texto-colomer.pdf>

- Colomer, T.(2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. España.
- Colomer, T. (2010). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, p. 203-216. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 del 8 de noviembre del 2006 por la cual se reglamenta el Código de Infancia y adolescencia*. Bogotá, Colombia. Congreso Nacional de la República.
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Infant-Materiales de estudio Nª 1. Lima, Perú: disckcopy.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- De Mause, L. (1994). *Historia de la Infancia*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Argentina: Ed. Losada S.A.
- Díaz, F. (2013). *El realismo y sus formas en la literatura infantil y juvenil*. Jornadas internacionales organizadas por el Círculo cuenta cuentos. .Recuperada de <http://www.dondevivenloslibros.com/2013/07/el-realismoy-sus-formas-en-la.html>
- Díaz, M. (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho, 1.
- Dobles, M. (2007). *Literatura Infantil*.San José, Costa Rica: Editorial EUNED.

- Fernández, G. (1985). *Orígenes de la literatura Colombiana*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Flechas, K. (2014). *Imaginarios de infancia e influencia en las prácticas pedagógicas de las docentes del Gimnasio la Alegría de Vivir* (Tesis de maestría) Universidad Distrital, Bogotá, Colombia.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de la ciencias humanas. La investigación en acción*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J. y Blanco, J. (2005). Los niños en la publicidad. Una propuesta de categorización de las representaciones sociales sobre la infancia en los anuncios televisivos. *Zer*, 19, p. 53-76.
- Gómez, M. y Alzate, V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), p. 77-89.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectivas En Psicología* , 4 (2), pp. 225-243
Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/679/67940201/>
- Guarnizo, D. (2014). *El cuento como estrategia pedagógica para la formación de hábitos de lectura desde la primera infancia* (Tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Ibagué. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1417/1/RIUT-JCDA-spa-2015-El%20cuento%20como%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20para%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20h%C3%A1bitos%20de%20lecturas%20desde%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Gutiérrez, N y Rojas, M. (2008). *Representaciones Sociales de Infancia en Madres Comunitarias e implicaciones en las relaciones adulto-niño* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. España: UNED.
- Ibáñez, T. (1988). *Representaciones sociales, teoría y método, en Tomás Ibáñez (coord.), Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, España: Sendai.
- Jaramillo, L.(2007). Concepción de Infancia. *Revista Zona Próxima*, N. 8, p. 108-123. Colombia.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia 1968-2006*. Bogotá, Colombia: Ciudadanía y Democracia.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós, pp. 469-494.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras en D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México. UNAM. Recuperado de <http://www.altillo.com/exámenes/uba/psicologia/psicosoc/psicosoc2010resjodelet.asp>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. España: Paidós.
- Larrosa, J. (2000). "El enigma de la infancia" y "La novela pedagógica y la pedagogización de la novela". En: *Pedagogía profana* (pp. 4-13). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). La clase de literatura. En: *La experiencia de la lectura* (pp. 511-521). México: Fondo de Cultura Económica.
- Londoño, P. (2014). Crónica de una curaduría. Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia. En *Derechos y Orientaciones culturales para la*

Primera Infancia, Cátedra: Historia y primera infancia (pp. 29-57).

Ministerio de Cultura. Colombia. Recuperado de

<http://www.museonacional.gov.co/imagenes/publicaciones/XVI%20C%C3%A1tedra%20de%20historia%20Ernesto%20Restrepo%20Tirado.%20Primera%20infancia%20y%20participaci%C3%B3n.pdf>

Mainer, J. (1998). *Sobre el canon de la literatura española del siglo XX*. Madrid, España: Arcos libros.

Martínez, A. & Narodowski, M. (1997). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la atención integral documento 23*. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Literatura_EducacionInicial.pdf

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, España: Pearson Educación.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de cultura económica.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Argentina. Huemul. Recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Muñoz, C y Pachón, X. (2014). Los principios de organización social vigentes en la sociedad afectan el concepto de niñez y las formas de atención ala infancia. En *Derechos y Orientaciones culturales para la Primera Infancia, Cátedra:*

Historia y primera infancia (pp. 58-85-). Ministerio de Cultura. Colombia.

Recuperado de

<http://www.museonacional.gov.co/imagenes/publicaciones/XVI%20C%C3%A1tedra%20de%20historia%20Ernesto%20Restrepo%20Tirado.%20Primera%20infancia%20y%20participaci%C3%B3n.pdf>

Muñoz, C; Pachón, X (1996) *La aventura infantil a mediados de siglo*. Santafé de Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Argentina: Ediciones novedades educativas.

ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Ortega, M. (2012). *Los niños dentro de la publicidad televisada colombiana - el niño como objeto de representaciones sociales para promover el consumo* (Tesis de pregrado). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.emaze.com/@AQWQCFRI/Simposio-Tesis-Semestre>

Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Revista Maguaré*, (23). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/15046>

Palacios, C. (1991). *Infancia en la historia, “El descubrimiento de América, pasado y porvenir de la infancia de este continente”*. Recuperado de <http://www.carmenpalaciosserres.com/docs/infancia/historia.pdf>

- Pardo, Z. (2010). *El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1978-2008*. En Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, Vol. 2, No. 2, (March/April): 138-51.
- Parra, L. (2012). *Interpretación de la infancia, a partir de los trabajos de grado en la línea de investigación niñez, adolescencia y familia* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE, Bogotá. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1447/ParraPena2012.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Pérez, A. (2004). *Las representaciones sociales, en Psicología social, cultura y educación, cap. XIII*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Perez, T. (2010). *Concepciones de Infancia en la política pública para la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás Estado. Recuperado de http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000664022
- Piedrahita, R.(1986), *Guía de literatura infantil y juvenil*. Medellín, Colombia: Series Colección Didáctica; 1.
- Ramirez, P. (2007). “ *Concepciones de infancia: una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las prácticas pedagógicas de un grupo de profesionales de la educación*. Tesis de maestría. Universidad de los Andes. Departamento de antropología, Bogotá, Colombia.
- Reyes, Y. (1980). *Literatura infantil en Colombia*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia.*

Bogotá, Colombia: Norma

Reyes, Y. (2003). *Yo no leo, alguien me lee... me descifra escribe en mí.* México:

Lectura sobre lecturas.

Rincón, C. (2010). *La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá.* En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Roa, M. (2014). *“El libro álbum y la noción de infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño(Tesis de pregrado).* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14954/RoaMonroyMariaAlejandra2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Robledo, B. (1997). *Antología de los mejores relatos infantiles*, publicado por la Colección Familiar Presidencia de la República. Recuperado de <https://www.almendron.com/blog/wp-content/images/2002/04/antologia-de-los-mejores-relatos-infantiles.pdf>

Robledo, B. (1998). *Literatura infantil y juvenil en américa latina.* Bogotá, Colombia: Norma. Recuperado de

https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115336/1/EB10_N094_P45-47.pdf

- Robledo, B. (2010). *Literatura Infantil Colombiana: Hilos para una historia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155763.pdf>
- Robledo, B. (2004). Literatura infantil o la cultura de la niñez. *Revista Barataria*. Vol.1. Núm. 2. Editorial Norma.
- Rodríguez, P y Mannarelli, M. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rousseau, J. (1997). *Confesiones*. España: Alianza Editorial. Recuperado de <https://www.alianzaeditorial.es/libro.php?id=27916>
- Rubiano, E. (2010). A la escucha de la infancia. *Educere*, 14(49),1-9 . Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102006>
- Sáenz, J. (2012). La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado. En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sáenz, J. (2008). *Miradas sobre la subjetividad. Formación: infantilización y auto creación*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Saldarriaga, O & Sáenz, J. (2003). *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi-xx*. Bogotá, Colombia: Colciencias.

- Saucedo, A. (2012,24 de julio). Los elementos paratextuales. *Revista color abc*. Paraguay. Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impresas/suplementos/escolar/los-elementos-paratextuales-428705.html>
- Silva□Díaz, C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes y conocimiento literario*. Barcelona, España: Universidad autónoma. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf>
- Sosenski, S y Jackson, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. Instituto de investigaciones históricas. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones Históricas.
- Stapich, E. (2016). Representaciones de infancia y literatura para niños. *Revista Catalejos*, 1(2), 1-13. Recuperado de [file:///C:/Users/andre/Downloads/1646-4865-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/1646-4865-1-PB%20(2).pdf)
- Tabernero, R. & Calvo, V. (2016). *El universo de Maurice Sendak: una nueva manera de representar la infancia*. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/CLR/article/viewFile/318737/408963>
- Tapias, J. (2016). *Formación de pequeños lectores, desde la propuesta de Anthony Browne* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2880/TE-18842.pdf?sequence=1>
- Valencia, S. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación. Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=X3Eb7sKFaWMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=denise+jodelet+representaciones+sociales&ots=KEM9X8SYMa&sig=_RS86JfLSeFYWcOxG4-VcsbTSBg#v=onepage&q=denise%20jodelet%20representaciones%20sociales&f=false

Valera, Ysbelly. (2010). *Ensayo sobre la literatura infantil. Literatura infantil lenguaje y fantasía*. Bolivia: Editorial La hoguera.

Varela, J. & Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Piqueta.

Vasco, I. (2006, Abril). *Literatura para niños en Colombia: En busca de un lenguaje propio*. Recuperado de <http://www.irenevasco.com/articles/LITERATURA%20PARA%20NI%C3%91OS%20EN%20COLOMBIA.pdf>

Vásquez, F. (2013). *El Quehacer Docente*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.

Vásquez, F. (2016). *Educación en la poesía*. Bogotá, Colombia: Editorial Kympres.

8. Anexos

Anexo 1

PREGUNTAS GUIÓN DE ENTREVISTA:

P1. ¿Qué te motivó para ser docente? **P2.** ¿Cuántos años llevas trabajando como docente? **P3.** ¿Cómo fue el inicio de tu ejercicio docente? **P4.** ¿Consideras que los docentes y sus prácticas pedagógicas son un pilar importante en la formación de los niños? ¿Por qué? **P5.** ¿Es importante tener en cuenta el entorno social que rodea a tus estudiantes en la planeación y aplicación de tus prácticas pedagógicas? **P6.** ¿Qué herramientas utilizas para transmitir valores a los niños? **P7.** ¿Al momento de dictar tu clase utilizas elementos didácticos? ¿Por qué? **P8.** ¿Conoces las políticas públicas en primera infancia? **P9.** ¿Influyen en tu quehacer pedagógico? **P10.** ¿Es importante la infancia en nuestras vidas? **P11.** ¿Cómo fue tu infancia? ¿Qué recuerdas de ella? **P12.** ¿Qué era lo que más te gustaba hacer en tu infancia? **P13.** ¿Qué es infancia? Define por favor infancia **P14.** ¿Es importante pensar en infancia? **P15.** ¿Cómo percibes la infancia en tu grupo de clase? **P16.** ¿Quiénes son y como son los estudiantes de tu curso? **P17.** ¿En primera infancia, la educación contribuye al desarrollo de los niños? **P18:** ¿Qué caracteriza a los niños en primera infancia? **P19.** ¿Para el desarrollo armónico e integral de los niños es necesario crear ambientes de trabajo que faciliten tu labor? **P20.** ¿En tu casa hay o había biblioteca? **P21.** ¿Leías o te leían cuando eras pequeña? **P22.** ¿Qué tipo de libros o textos te leían? **P23.** ¿Qué era lo que más te gustaba leer en tu infancia? **P24.** ¿Algún libro te marcó en tu infancia? ¿Por qué? **P25.** ¿Les lees o lees con tus hijos, sobrinos? ¿Por qué? **P26.** ¿Qué tipo de literatura les gusta leer o que les lees? **P27.** ¿Existe alguna diferencia entre lo que lees en casa a lo que lees a tus estudiantes? ¿Por qué? **P28.** ¿Es importante trabajar la literatura en primera Infancia? ¿Por qué? **P29.** ¿Conoces lo que mencionan en los lineamientos curriculares respecto a literatura en Primera Infancia? **P30.** ¿Consideras que la literatura y la promoción de ella es un derecho fundamental en la infancia? **P31.** ¿Los niños tienen derecho a tener contacto con la lectura? **P32.** ¿Es importante fomentar valores a través de la literatura en los niños? **P33.** ¿Desde la planeación tienes en cuenta trabajar desde la literatura con los niños? ¿Por qué? **P34.** ¿De dónde surge tu interés por trabajar a través de la literatura en tu aula? **P35.** ¿Es importante enseñar literatura en educación inicial? ¿Por qué? **P36.** ¿La expresión oral y escrita permiten un mejor desarrollo en los niños? ¿Por qué? **P37.** ¿No leerles a los niños influye en su desarrollo? **P38.** ¿Te has capacitado en formación literaria para niños? **P39.** ¿Has realizado o participado en proyectos de literatura? **P40.** ¿Cómo trabajas la literatura en tu aula? **P41.** ¿Este trabajo está centrado en los intereses y necesidades de los niños? **P42.** ¿Cómo es el tipo de literatura que le brindas a los niños en el colegio? ¿Por qué? **P43.** ¿Qué tanta importancia tiene la biblioteca en el aula? **P44.** ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura de cuentos en el aula? **P45.** ¿Qué características consideras que deben tener la literatura que se le lee a los niños? **P46.** ¿Deben tener alguna característica especial los libros que se le lee a los niños? **P47.** ¿Permites que los niños durante la jornada escolar tomen libros de manera espontánea? ¿Evitas que lo lean? **P48.** ¿Cuál es el que libro que más leen en el aula? ¿Por qué? **P49.** ¿Qué tipo de literatura no le lees a los niños? ¿Por qué? **P50.** ¿Crees que hay temas que no se le debe leer a los niños? ¿Cuáles? **P51.** ¿Qué piensas de los libros en que aparece sangre, la desnudez, la muerte? **P52.** ¿Consideras que hay temas vetados para enseñar en primera infancia? **P53.** ¿Desde qué edad tú crees que se puede leer a un niño ciertos temas? **P54.** ¿Crees que los niños de cinco años de tu aula desconocen lo que dices, lo prohibido en literatura? **P55.** ¿Qué tipo de historias le gusta leer a los niños? **P56.**

¿Tienes algún autor favorito de literatura infantil? ¿Por qué te gusta? **P57.** ¿Qué criterios de selección tienes en cuenta para elegir los libros o cuentos que lees en el aula? **P58.** ¿Qué tanto investigan para adquirir estos libros? **P59.** ¿Tienes a tu disposición literatura que le permita al niño hablar sobre su realidad concreta? **P60.** ¿Consideras que no se les debe leer a los niños libros que estén vinculados y que les hablen de su realidad concreta? **P61.** ¿Consideras que tu trabajo pedagógico favorece la construcción de criterios propios en los niños, permitiéndoles ver el hecho vivido a través del cuento? **P62.** ¿Desde tu trabajo literario consideras que el niño se revela frente al cuento?, ¿se inventa su propia historia, se traga entero el cuento? **P63.** ¿Permites y promueves que los niños traigan cuentos e historias a clase? **P64.** ¿Existe una literatura que solo se debe leer a las niñas? **P65.** ¿Cuándo existen palabras difíciles de entender para los niños la cambias por una más entendible? ¿por qué? **P66.** ¿Son importantes las imágenes en los textos de literatura infantil? ¿Por qué? **P67.** ¿Les cuentas historias a tus alumnos a partir de lecturas de imágenes? ¿Por qué? **P68.** ¿Conoces los libros álbum? **P69.** ¿Los utilizas frecuentemente en clase? **P70.** ¿Les lees poesía a tus estudiantes? ¿Por qué? **P71.** ¿Utilizas libros narrativos en el aula? ¿Por qué? **P72.** ¿Qué géneros literarios existen en tu biblioteca? ¡Gracias por tu colaboración!