

El lugar de la literatura en la infancia: Un análisis desde el Documento No.23 de la serie de orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional.

Trabajo de grado para optar el título de:
Licenciado en Psicología y Pedagogía

Autor

Carlos David Carvajal Salamanca

Director

Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Lic. Psicología y Pedagogía

Bogotá D.C.

2020

Dedicatoria

Le agradezco a Dios, por haberme puesto tantas pruebas a lo largo de mi carrera y de mi investigación; por poner en mí camino grandes maestros, entre ellos la Profesora Aída Sotelo, el Profesor Alberto Martínez Boom, La Profesora Carolina Beltrán, La profesora Carolina Rodríguez, La Profesora Ángela Murillo entre otros, quienes me brindaron la oportunidad de transformarme día a día en su calidad de maestros.

A mis padres, quienes a lo largo de la carrera sufrieron y sintieron como propio este logro con la satisfacción de ver un hijo transformado, en un maestro apasionado.

A mi Profesor Carlos Valenzuela, por no perder la fé en mí como su alumno y por apoyarme en momentos tan difíciles de la investigación, quien con su paciencia y orientación hizo que este logro fuese posible.

Por último, quiero agradecer a Natalia, Lorena, Santiago, por su apoyo y amistad a lo largo de la carrera.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción.....	5
2. Una mirada hacia la infancia en un recorrido histórico.....	6
2.1 Una visión global de la infancia.....	6
2.2 El Camino Histórico a la infancia Actual	9
2.2.1 La infancia en Grecia y Roma.....	9
2.2.2 La infancia a principios de la era Cristiana (Siglo II a V. D. de C.)	11
2.2.3 La infancia en la Alta Edad Media (Siglo V a X).....	12
2.2.4 La infancia en la baja edad media (Siglo XI a XV)	13
2.2.5 Principio de la edad Moderna (Siglo XV y XVI) y lugar visible de la literatura para la infancia	15
2.2.6 Siglo XVII y el inicio de la literatura para “niños”	18
2.2.7 La infancia en el Siglo XVIII.....	21
2.2.8 La infancia en el siglo XIX	24
2.2.9 La infancia en el Siglo XX.....	26
3. La concepción de la infancia como fruto de la educación formal	28
4. Los argumentos que sustentan la Educación en la primera infancia en el siglo XX..	32
4.1 La infancia en los argumentos científicos, de derechos y económicos.....	32
5. La literatura como pilar en la primera infancia, un argumento científico	38
6. Las construcciones en torno a la literatura y la infancia.....	45
6.1 El libro como medio de difusión de la literatura en la infancia.	46
6.2 La literatura y el crecimiento de las editoriales.....	48
6.3 De la literatura en la infancia entre moralistas y educadores, a la primera infancia de discursos multi disciplinarios.	49
6.4 Las obras literarias, de moralizar la infancia a hablar de lo que desea la infancia	52
6.5 Literatura en la infancia y su fomento a través de las políticas.....	54
6.6 El uso de la literatura en la crianza	56
7. Área de Análisis	58
7.1 La niñez actual.....	58
7.2 La educación y el discurso del desarrollo integral, para la niñez actual.....	59
7.3 La noción de la educación inicial una idea de sociedad	61
7.4 El Documento No 23, La literatura en la educación inicial.....	63
7.5 El papel “salvador” de la literatura, en el Documento No. 23 vs la realidad literaria	65

7.5.1 El placer de la lectura	68
7.5.2 La literatura en la educación	70
7.5.3 El aula de clases un escenario con posibilidades para la literatura	72
8. Objetivos y metodología de investigación	75
8.1 Objetivos	76
8.2 Metodología.	76
8.3 Etapas de la investigación.....	78
8.3.1 Etapa de Indagación	78
8.3.2 Etapa de Clasificación.....	78
8.3.3 Etapa de organización y categorización de la información.....	79
8.3.4 Etapa de análisis de los hallazgos	79
8.3.5 Etapa final	79
9. Conclusiones.....	80
10. Referencias	82

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como intención aportar a las reflexiones que se llevan a cabo sobre la literatura en la primera infancia, a partir de la lectura y posterior análisis del Documento No.23 *Literatura en la educación inicial*, que hace parte de la serie de orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Así pues, esta investigación se lleva a cabo bajo la pregunta orientadora ¿Cuál es el papel que hoy por hoy se otorga a la literatura en la primera infancia? , pues con ella se pretende descubrir no solo el papel que se atribuye a la literatura en la primera infancia, sino las tensiones que surgen en torno a la literatura, la infancia y la educación inicial, desde una construcción histórica y conceptual.

De esta manera, la investigación se presenta con el desarrollo de cinco apartados, iniciando con una mirada hacia la infancia en un recorrido histórico, donde se entrecruzan la literatura y su articulación con la educación formal.

El segundo apartado, comprende los argumentos que sustentan la educación en la primera infancia en el siglo XX, mostrando con ello cómo los argumentos científicos, de derechos y económicos, han otorgado un lugar a la educación en la primera infancia; elementos claves para sustentar más adelante la literatura como pilar en la primera infancia.

En el tercer apartado se ubican las construcciones llevadas a cabo en torno a la literatura y la infancia; lo cual pretende señalar desde distintos autores las diferentes prácticas y relaciones donde se articula la literatura y la infancia.

El cuarto apartado, se interpela y reflexiona a raíz del análisis del Documento No.23. *Literatura en la educación inicial*, donde se analiza el desarrollo integral en la educación, la educación inicial y el papel de la literatura en la educación inicial desde la política pública.

Finalmente, se encuentran los objetivos, metodología y los argumentos que sustentan la presente investigación, seguido por las conclusiones, realizando reflexiones y puntualizando en los temas considerados de mayor relevancia, además de invitar a seguir adelante con investigaciones que den cuenta de la literatura en la escuela y en la educación inicial.

2. UNA MIRADA HACIA LA INFANCIA EN UN RECORRIDO HISTÓRICO

2.1 Una visión global de la infancia.

Con el ánimo de obtener una concepción mucho más clara de la importancia de este trabajo, referente a la primera infancia y cómo la literatura se ha transformado y considerado en un elemento clave para este momento de la vida, se hace una revisión histórica de la concepción de infancia, a través de distintas épocas que abarcan desde la antigua Grecia hasta el siglo XX, con base en estudios de autores como Phillippe Aries, Monica González, Lloyd De Mause, Linda Pollock, entre otros.

De esta manera, reconocer la infancia, exige una revisión rigurosa de distintas concepciones que se han ido construyendo en torno a los niños y niñas en las diferentes épocas, influidas estas, por las prácticas de crianza y las relaciones instauradas con el adulto. Desde el punto de vista de De Mause (1991), la falta de reconocimiento de la infancia por los adultos, surge a raíz de la mirada y el reconocimiento del “mundo adulto” en cuanto en ellos se instaure un proceso de autonomía, es decir, que antes de este proceso, son ignorados como sujetos y privados de características específicas e historia de vida.

Hay que tener en cuenta, que la categoría infancia y su historia no fue objeto de interés, como lo hace notar González (2008) sino a partir del año 1962, cuando Philippe Aries, por medio de su obra “L’Enfant et la Vie Familiale sous l’Ancien Regime” (El niño y la vida familiar en el antiguo régimen) hizo visible la ignorancia que se tenía sobre esta etapa de la vida y motivó la investigación por saber los orígenes de esta falta de distinción a través de la historia. González (2008) además tiene en cuenta que, es a raíz de ese punto de referencia, que surgen diversos interrogantes, los cuales han permitido elaborar la construcción de la noción del niño y la niña en lo que respecta a la cultura occidental. Sin embargo, la obra de Aries establece una de las primeras investigaciones por escribir una historia de la infancia, lo cual es una labor compleja por corresponder al ámbito de la vida privada (ámbito de vida personal que se desarrolla en un espacio reservado).

En esta lógica, la obra de Aries el autor evidencia una visible “inexistencia” de la infancia hasta el Renacimiento. Señalando que durante varios siglos los niños no estuvieron diferenciados de los adultos, sino hasta esta época donde comienza a plasmarse una diferenciación, a ello De Mause, concuerda con la tesis de Aries en que la infancia habría sido desconocida por varios siglos. Sin embargo, en opinión de González (2008) no concuerda en cuanto a las razones, argumentando en su obra *Historia de la infancia* (1982), que el desconocimiento de la infancia fue a raíz del maltrato al cual los niños fueron expuestos por los adultos a lo largo de los siglos, y debido a las ansiedades que incitaban a su vez en ellos. Adicional a ello, De Mause plantea, una teoría del cambio histórico, originado por las relaciones “psicogénicas” de la personalidad, es decir, como provenientes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones. Afirmando de esta manera, que la evolución psíquica de una sociedad es posible entonces por el desarrollo de la capacidad de los adultos de aproximarse a la infancia cada vez con un menor grado de ansiedad (González, 2008). Así pues, para De Mause, este proceso es de tal repercusión, considerando que las prácticas de crianza de una comunidad no establecen únicamente uno de sus rasgos culturales, sino que transmiten y desarrollan, elementos culturales, además de instaurar límites específicos “que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia. Para que se mantengan determinados rasgos culturales se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen” (De Mause, 1982, p.18).

Ahora bien, en la antigüedad, el maltrato infantil fue una práctica generalizada, donde los niños fueron objeto de las proyecciones de sus padres y eran ellos quienes satisfacían las necesidades del adulto (González, 2008), de esta manera De Mause (1982), divide la historia de la infancia en cuatro periodos de acuerdo con la evolución de las relaciones paterno filiales: infanticidio, abandono, ambivalencia e intrusión. No obstante, como hace notar Pollock (1993), en sus investigaciones se cuestiona la veracidad de las fuentes tanto de Aries y De Mause, ya que en su interpretación, argumenta que antes del siglo XVIII no existe evidencia de tal abandono y falta de amor de los padres hacia sus hijos, ni indiferencia a la muerte de sus hijos, haciendo notar con ello, y desde un análisis del cuidado de la descendencia y la teoría socio-biológica que “predice que los animales deben invertir en su reproducción tanto como sea posible, siempre y cuando sea congruente con su adaptación inclusiva” (Pollock 1993, p. 50). Es decir, conforme a esta tesis, que los animales pueden elegir como estrategia de supervivencia entre producir más

crías cuando los depredadores causan una alta mortandad, o concebir menos para que tengan un comienzo próspero en la vida.

En esta lógica, la última opción se lleva a cabo cuando las especies viven en medios estables y predecibles y tienen como resultado un progreso en la atención paterna, como ocurre con la especie humana. Además de ello, Pollock (1993) difiere en que los humanos logren obrar en sentido totalmente inverso a su legado biológico, despreciando a sus hijos hasta el punto de poner en peligro su propia supervivencia, como si lo muestra y afirman las teorías que sostienen la existencia de un maltrato generalizado durante siglos.

Parece fácil pensar que evidentemente la evolución no se generó de manera lineal ni tampoco homogénea, sino que gozó un ritmo conforme a las circunstancias socio-culturales y los cambios históricos desarrollados en cada comunidad. No obstante, se hace necesario mostrar un horizonte general de la construcción del concepto de niño, con el ánimo de vislumbrar los motivos que permiten que en la actualidad se abogue porque tenga un lugar privilegiado tanto en la familia, como en la sociedad y el mundo.

Es por ello, que para fines del presente trabajo de grado, y como lo hace notar González (2008) es necesario hacer una aclaración, respecto a los documentos analizados y los autores mencionados, pues cuando ellos hacen referencia a la “historia de la infancia” lo hacen desde una mirada occidental y los trabajos de investigación y las teorías que argumentan, se limitan exclusivamente a la infancia Europea y en algunos casos en Estados Unidos y por lo general a clases socioeconómicas altas. Además de ello, la “historia de la infancia” toma como punto de referencia generalmente a los varones cuando se habla de niños, pues existía un trato específico con las niñas.

De Mause argumenta a ello, diciendo, que el infanticidio antiguamente era mucho más frecuente en el caso de las niñas, llegando a ser causa de una inestabilidad entre la población masculina y femenina, como bien lo afirma en la siguiente cita:

Por supuesto a las niñas se las valoraba en muy poco, y las instrucciones de Hilarión a su esposa Alis (I a. de. C) Son típicas en cuanto a la franqueza con que se hablaba de estas cosas:” si, como puede suceder, das a luz un hijo, si es varón consérvalo; si es mujer, abandónala” consecuencia de ello era un notable desequilibrio con predominio de la

población masculina que fue característico en occidente hasta bien entrada la edad media, época en que probablemente se redujo mucho el infanticidio de hijos legítimos (De Mause, 1982, p. 49).

2.2 El Camino Histórico a la infancia Actual

2.2.1 La infancia en Grecia y Roma

En Grecia y Roma la condición de infancia se encuentra profundamente vinculada con la condición de hijo, por lo que se torna complicado saber si el trato respetaba a la condición de infante o a la filiación. Pese a ello, las potestades de jefe de familia nos brindan una idea de la situación de los descendientes mientras estos eran aun niños y muestran una idea del hijo prácticamente como propiedad de la familia, es decir, completamente sujeto a la voluntad de sus padres o de la sociedad y con una completa ausencia de derechos (González, 2008).

La patria potestad que se tenía en Grecia, especialmente Atenas permitía disposición sobre la vida y muerte del hijo, asimismo sobre casi todo lo relacionado con los niños y niñas. En Esparta a diferencia de Atenas, la comunidad tenía influencia sobre la familia, y el destino del recién nacido era decisión de un consejo de ancianos, pero además de ello existían algunas leyes que protegían a los niños, ya que el estado estaba en obligación de mantener a los huérfanos de la guerra, tanto así que podía juzgarse por un tribunal los daños causados por un tutor a la persona o bienes del huérfano que se encontraba bajo su protección, desde esta posición González (2008) expresa que:

El niño era pensado como un proyecto de adulto, el cual carecía de diversas cualidades que se habrían de desarrollar para llegar a ser persona o ciudadano completo, se le percibía como un ser totalmente moldeable y con grandes carencias en la voluntad y el carácter, al que era necesario enseñarle a dominar la razón (p.22).

En este orden de ideas, Platón (1997) en la Republica expresa el beneficio de mitigar las penas en caso de faltas cometidas por individuos de corta edad, pues además de que no tienen una voluntad suficiente, con facilidad pueden ser reformados al no poseer una formación en total desarrollo. Así, se separa a los niños de sus padres para convertirlos en ciudadanos virtuosos, ya que se consideran “propiedad” de la comunidad. Además de

ello, dicho con las palabras de González (2008), la educación juega un papel fundamental en el niño:

(...) pues únicamente mediante esta será posible el control de la parte irracional del alma del niño, que según el autor, se manifiesta por el movimiento irrefrenable y los gritos. Por ello, considera que es necesaria la preparación física y psicológica de las madres, la utilización de vendas durante los dos primeros años de vida y una instrucción equilibrada entre mimos y dureza, así como la enseñanza a través del juego (p.22).

Por otro lado, González (2008), citando a Aristóteles, cree en la idea que el niño es un proyecto de hombre, y al que se requiere educar para el control de los deseos a través de la adquisición de hábitos apropiados y una rigurosa disciplina.

En lo que concierne a la antigua Roma, el niño se somete a la autoridad del pater, quien en la familia es el único integrante con total capacidad de obrar, señala González (2008) al respecto que “el niño es considerado un ser vulnerable y sin uso de razón durante los primeros años, por lo que necesita protección” (p 23). Además de ello, a la muerte del padre, un tutor toma el compromiso de atender a los huérfanos y relevar su incapacidad de obrar. Inicialmente, la institución de la tutela era una cuestión rigurosamente familiar en el que la intervención del estado era mínima y el incumplimiento de los deberes se consideraba únicamente como la violación de un deber sacro, hasta la ley Atilia, que alrededor del año 186 A.C. empieza a interponerse con la asignación de un tutor y en la vigilancia de su actuación. Posteriormente, las leyes Iulia y Tita confieren competencia a los pretores de la ciudad para el nombramiento de tutores e instituyen acciones para que el pupilo pudiese ejercitar en caso de incumplimiento de sus obligaciones (Brena, 1994).

En esa misma lógica, y como lo hace notar González (2008), citando a Veyne, al igual que en Grecia, el nacimiento biológico de un niño romano no significaba necesariamente su unión a la familia y a la sociedad, puesto que dependía de la decisión del patriarca, quien tenía el poder de exhibirlo ante la puerta de un domicilio o en algún basurero público, a la espera de alguien que deseara recogerlo. Este tipo de prácticas eran consideradas frecuentes y normalizadas con hijos con malformaciones, por pobreza, y en la clase media, con el ánimo de centralizar esfuerzos en un número reducido de hijos. Con ello en estas condiciones los niños difícilmente tenían la posibilidad de sobrevivir.

A pesar de lo monstruosa que pueda parecer esta práctica actualmente, no es tan clara la actitud de maltrato o infanticidio hacia la infancia, pues esta potestad era independiente de la edad, ya que el jefe de familia tenía poder de disponer de la suerte y aun de la vida de todos los miembros de su parentela. Aries (1988), citando a Veyne (1988) señala además que:

(...) los mercaderes de esclavos salían a recoger a los recién nacidos expuestos en los santuarios o en los basureros públicos. En fin, la pobreza impulsaba a la gente sin recursos a vender sus recién nacidos a los traficantes (...); había incluso muchos adultos que se vendían a sí mismos para no morir de hambre (p.62)

Es difícil señalar si el infanticidio y la exposición se consideraban prácticas generalizadas de la época, no obstante, Platón y Aristóteles, plantean el empleo de medidas eugenésicas y de control de población, tanto así, que incluso las relaciones familiares debían estar sometidas al bienestar de la comunidad. Por lo que se invita dar un límite de edad y una cierta cantidad de hijos, regular las uniones y desechar a los niños que no nacieran con características físicas adecuadas según sus criterios (González, 2008).

2.2.2 La infancia a principios de la era Cristiana (Siglo II a V. D. de C.)

En este periodo, el contexto de los niños empieza a ser distinto a raíz de la expansión del cristianismo, ya que los principios de la religión comienzan a ser mostrados por los juristas permitiendo así traspasar la vida pública, comprendiendo está (la vida pública), como aquella donde la sociedad puede ver y oír.

En esta lógica, el espíritu cristiano exige a practicar las obras de misericordia las cuales proceden del principio de piedad, de las que se desglosa el deber de auxiliar a viudas y huérfanos. Además de ello, la iglesia intenta fomentar la compasión por la infancia, aunque varios autores como Brena (1994) expresa que tardaron mucho tiempo en llevarse a la práctica. De esta manera, como señala González (2008) la iglesia católica tomaba la función protectora institucional desde los orfanatos e instituciones pías. Asimismo, en el siglo IV, la iglesia hace influencia en el Estado con la intención de lograr la prohibición de prácticas que colocaran en peligro la vida de los niños. especialmente, se intenta

regular el aborto y convencer a los padres de que los niños son menos capaces y requieren ser educados para fortalecerlos de tal modo que puedan vivir conforme a la moral cristiana, este argumento, logro que en el año 374 el imperio Romano declarara infanticidio como delito punible, sin embargo, como dice De Mause (1982): esta práctica seguía siendo frecuente “Hasta el siglo IV, ni la ley ni la opinión pública veían nada malo en el infanticidio en Grecia o en Roma” (p 49).

Ahora bien, hacia el siglo VI, y a raíz de que muchos niños eran ofrecidos a los conventos y monasterios, se ve con gran importancia los niños santos, consagrados a muy tierna edad a una vida incierta, González (2008), citando a San Agustín menciona también algunas de las prácticas de crianza de la Antigüedad, como la costumbre de utilizar a nodrizas para ayudar a la madre en el periodo de crianza del recién nacido y el uso de azotes como métodos de enseñanza.

Es difícil describir acertadamente el concepto de infancia que existía durante este periodo; a pesar de ello, se dilucida al niño como un ser inocente a raíz de la debilidad de sus miembros, nacido con inclinación al mal como consecuencia de la naturaleza del hombre y dominado por los desórdenes y apetitos irracionales, como lo hace notar San Agustín argumentando que “la debilidad de los miembros infantiles es inocente, no el ánimo de los niños” (1964, p. 17-18).

Asimismo, De Mause denomina el siglo IV como “infanticidio”, ya que desde su mirada teórica, los padres solían resolver la ansiedad provocada por los niños matando a algunos y con algunas prácticas de crianza derivadas de una reacción proyectiva sobre los que sobrevivían. (1982, p. 88).

2.2.3 La infancia en la Alta Edad Media (Siglo V a X)

En la Alta Edad Media se presenta una gran tasa de mortalidad, tanto infantil como adulta, dando por esperanza de vida un promedio de 30 años, favoreciendo con ello la procreación y otorgando valor a la mujer por su fuerza productora. Además de ello, en la guerra, los botines eran las mujeres y los niños, pues los hombres adultos generalmente eran asesinados (González, 2008).

Por otro lado, el parto en la época era muy riesgoso, por lo que el ambiente emocional era muy tenso, y se mostraba el desapego de los padres, Deval (1994) señala al respecto que: “en otras épocas los niños morían con mucha facilidad, pocos de los que nacían llegaban a adultos, por lo que la fertilidad tenía necesariamente que ser alta, quizá por ello no era conveniente encariñarse demasiado con los niños” (p. 24). Además de ello, el niño en general era bien aceptado y cuidado por la gente del pueblo, por la alta mortalidad infantil existente en la época.

Así pues, en este periodo histórico, la iglesia Católica se preocupó por los niños huérfanos y abandonados, haciendo llamados al pueblo y actuando como órgano de vigilancia de los menores desamparados. González (2008) argumenta que:

En el Concilio de Vaison (442) se establece la obligación de depositar a los niños expuestos a las puertas de una iglesia para que el sacerdote anunciara el hallazgo, y si no era reclamado, entregarlo a su descubridor. De esta manera, la exposición de niños ya no significaba la muerte de estos, a pesar de seguir siendo una práctica de la época (p.28)

De Mause (1982), explica que a partir del siglo IV comienza una etapa, que se prolonga hasta el siglo XIII, donde se caracteriza el “abandono”, y “durante la cual los padres reconocen al hijo como poseedor de un alma, pero al mismo tiempo le ven lleno de maldad, lo que hace necesario azotarlo” (p.88). Adicional a ello, se envía lejos de casa, (donde la nodriza, al monasterio, o a otro hogar) o sencillamente se abandona en la misma familia.

En este orden de ideas, las circunstancias de la infancia que describe De Mause, concuerdan con la de otros investigadores, como Pollock o Aries, como señala González (2008), quienes afirman que en esta época efectivamente los niños, en muchas ocasiones, pasaban los primeros años abandonados o lejos de casa.

2.2.4 La infancia en la baja edad media (Siglo XI a XV)

En este periodo histórico, la intranquilidad constante por la seguridad llevó a la consolidación del modelo de familia extensa: donde el patriarca debía congregar el

máximo número de hombres bajo su mando, es decir, tener un poder privado, para defender de su territorio (González, 2008).

La mayor parte de los varones que le asistían, tanto caballeros como clérigos, estaban vinculados a él por parentesco, filial o político: eran hijos legítimos o bastardos, sobrinos, primos, además de parientes casados con alguna de las mujeres de la familia, que estaban obligados a regresar, junto con sus descendientes, para integrarse a su tropa (p.29).

Además, desde la opinión de Gelis (1988) el niño era considerado “vástago del tronco comunitario, parte del gran cuerpo colectivo que, mediante la superposición de las generaciones, excedía el tiempo” (p 313), es decir, que garantizaba la continuidad del linaje, perteneciendo más a la familia que a sus propios padres. Tal era su importancia “que los primeros pasos tenían un carácter simbólico y eran dados sobre la tumba de los antepasados o en la misa en el momento de consagración” (González, p.29).

Esta predilección a la expansión de la familia era la razón de que en muchos castillos feudales hubiese un espacio para que las nodrizas descargaran a la madre la labor de la lactancia, y así pudieran quedar en cinta lo antes posible, es decir, y como lo expresa Pollock (1993), el uso de “amas de cría” se emplea en el pasado con la intención de reanudar las relaciones sexuales.

En esta lógica, la niñera, empieza a cumplir un lugar primordial para los infantes, ya que se considera que la formación inicia desde los primeros meses de vida, incluso se extienden los consejos referente a las cualidades que habría de reunir un ama de cría, “pues se creía que mediante la leche podían transmitir al bebe algunas características del temperamento” (González, p.29). Así los lactantes eran llevados a casa de la nodriza, pues no era común que la nodriza se trasladara a la casa. Esto hacia que los primeros dieciocho meses generalmente el niño estuviera a cargo de la niñera y después regresara a la madre, siendo así tanto madre y como nodriza las primeras educadoras del niño y más tarde el padre se integraba con el papel de formador moral e intelectual.

Para De Mause (1982), este periodo que hace referencia a la edad media, comienza con la crianza, haciendo nota como característica el “abandono” hasta el siglo XIII seguido por la etapa de “ambivalencia”, la cual se extiende hasta el siglo XVII, donde se empieza

a percibir al niño como cera blanda, idónea de ser moldeada y que se diferencia por el aumento en el número de manuales de instrucción infantil, así como el culto a la virgen María y al niño Jesús.

2.2.5 Principio de la edad Moderna (Siglo XV y XVI) y lugar visible de la literatura para la infancia

Este periodo genero grandes cambios dando origen al Renacimiento, donde la concepción y el trato al niño tuvo otra perspectiva. En primera instancia,

(...) las mejoras económicas en algunos países permitieron la construcción de viviendas más grandes en las que los espacios de sala y habitaciones estaban separados, por lo que la familia podía gozar de más intimidad. El proceso de individuación que comenzó durante esta época tuvo también importantes consecuencias en la visibilización de la infancia, ya que se debilita la referencia a los antepasados y se establece una nueva relación con el niño (González, 2008, p.31).

En ese orden de ideas, en las ciudades se genera la familia nuclear en contraposición a la familia troncal, se permite a la madre elegir entre criar ella misma a su hijo o encomendar la tarea a una niñera. Además de ello, durante este periodo se extienden también las instituciones destinadas a recoger y atender a los niños abandonados.

Todos esos cambios operados durante esta época tuvieron como consecuencia el surgimiento de una primitiva literatura sobre la infancia, en la que moralistas y educadores se manifestaban a favor o en contra de algunas prácticas de crianza y suministraban lecciones para la formación en los primeros años de la vida. No obstante, los contenidos de estas obras o de las lecciones se restringieron especialmente a comentarios apoyados en observaciones esporádicas y de sentido común, sin sustento en estudios o investigaciones (González, 2008).

En el campo de la educación infantil, una de las obras más innovadoras es el *De Civilitate morum puerilium*, de Erasmo de Rotterdam (1467-1536), en la que se dirige a todos los niños, sin diferenciar las clases sociales, brindando una serie de observaciones y consejos basados en los autores clásicos como: Aristóteles, Cicerón y Quintiliano. De acuerdo con González (2008), en este periodo de tiempo:

(...) surge una abundante literatura medieval sobre el tema de la infancia con el objetivo de aportar un código de comportamiento para la vida en sociedad (es decir, frente al otro). Este tipo de literatura, parte de la idea de que el niño es sencillo e inocente y es la sociedad la que lo pervierte a lo largo de su desarrollo, habla de la importancia de la lactancia materna e insiste en que sean las propias madres quienes críen a sus hijos (p.32).

Además de lo anterior, Juan Luis Vives (1947) comparte la opinión de Erasmo respecto de la conveniencia de la crianza por parte de la madre diciendo que:

Con mayor razón piensa la madre ser suya la hija, si no solamente la llevo en el vientre y la pario, sino que también en su infancia primerísima la tuvo de continuo en sus brazos, le dio el pecho, la crio de su sangre (entendiendo que la leche materna se consideraba sangre blanca), la arrullo en su regazo y recibió con intimo halago sus primeras sonrisas y fue la primera que se alegró de oír, en su esfuerzo por hablar, los primeros gorjeos y la apretó en su seno y rogo al cielo por ella los mejores bienes... yo no sé de qué manera acontece que juntamente con la lecha sorbemos no ya el amor, sino también una cierta inclinación a costumbres determinadas (p. 990).

Como lo hace notar Vives (1974) es necesario inculcarles a los niños el respeto y el sometimiento a los progenitores. Hablando además de la importancia del ejemplo de los padres y de la necesidad del castigo corporal para reprimir la inclinación al mal, señalando que: “en efecto, la carne de pecado, inclinada al mal desde su origen, se ha convertido en esclavo ruin, que no tiene enmienda sino con azotes” (p.1143).

Hay que destacar que en este periodo de tiempo, la reforma de la iglesia de occidente es otra de las razones por la cual surge un nuevo interés por la infancia, y principalmente basado en la preocupación de los reformadores por la educación. Empleando las palabras de González (2008)

(...) existía la creencia de una inclinación natural del hombre hacia el mal y el pecado, por lo que se requería de una pedagogía que controlara sus bajos instintos, y que al mismo tiempo permitiera la convivencia política entre los hombres. El sistema elegido fue la educación institucionalizada, contraria a la tesis de Erasmo que se inclinaba por una educación domestica (p.33).

Sin embargo, Revel (1988) afirma que el manual de este autor fue utilizado hasta entrado el siglo XIX, ya que se tornó en un librito de precio asequible el cual rápidamente se difundió.

Este periodo histórico, permite tener un punto de referencia para el presente trabajo de grado, puesto que en esta época, la adjetivación de literatura para “niños” no se reconoce, pues hasta este momento de la historia compartían las lecturas de los adultos, como las hazañas de grandes héroes, poemas, romances, etc., Bravo Villasante (1979).

Hay que tener en cuenta, que las recomendaciones de los moralistas tardaron en ser utilizadas o llevadas a la práctica, a los niños se les seguía considerando inocentes y asexuados hasta la pubertad, y participaban en las actividades de los mayores; desde funerales, juegos, versos, hasta representaciones teatrales con temas de adultos (González, 2008). Empero, a las advertencias de los moralistas y educadores, la práctica de utilizar niñeras para la crianza durante los primeros meses de vida continuaba siendo dominante, dando a entender con ello que el regreso a casa suponía una brusca adaptación para el niño, no obstante, era hasta la edad de siete años donde continuaba gozando de los cuidados de su madre, con la que conservaba un estrecho lazo de afecto, después de ello hasta aproximadamente los diez o doce años, tal como expresa Ross (1982)

(...) los varones de las clases medias y altas asistían a la escuela y posteriormente aprendían un oficio o se preparaban para ser notarios o entrar a la universidad. En el caso de las niñas, a los nueve o diez años ingresaban al convento, o se casaban antes de los dieciséis años (p.233).

Por otro lado, el punto de vista de Pollock (1993), argumenta que no hubo una evolución homogénea en el concepto de niño en las distintas regiones y comunidades, por lo que la visión, como lo hace notar González teniendo presente a De Mause, Aries, Ross entre otros autores puede tener ciertas contradicciones, no obstante, concuerda en que en este periodo se va gestando un cambio de actitud en lo que respecta al niño, se le va valorando y se intenta complacerle, atendiendo especialmente su bienestar físico. Gelis (1988), concuerda con Pollock argumentando que “en el siglo XVI... los padres se preocupan de la salud y curación de sus hijos” (p. 328). De esta manera, empieza a diferenciarse del

adulto, con problemas de desarrollo específicos; permitiendo que la infancia consiga ser objeto de atención por parte de los estudiosos.

2.2.6 Siglo XVII y el inicio de la literatura para “niños”

González (2008) teniendo en cuenta a Philippe Aries ubica a finales del siglo XVI los principales indicios de un cambio en la forma como se veía la infancia. Sin embargo, en el siglo XVII se hallan varios testimonios de esta transformación.

Es en este periodo donde, a juicio del autor, se crea un traje especial para esta etapa de la vida. Aries basa sus argumentos en las imágenes de la época y concluye que en los retratos familiares anteriores a este siglo los niños aparecen con las mismas características de los adultos, es decir sin proporciones (González, 2008, p.35).

Dicho con las palabras de Delval (1994) “la relación de las proporciones en la niñez y en la edad adulta es muy diferente; por ejemplo, que el tamaño de la cabeza del niño con respecto al resto del cuerpo es mucho mayor que el adulto” (p.25).

Además de ello, González (2008), citando a Aries (1987), señala que:

(...) el siglo XVII es el principio de los educadores y moralistas y con ello el inicio del respeto a la niñez. El niño conquista un lugar junto a sus padres, deja de confiarse a personas extrañas y se convierte en un elemento indispensable de la vida cotidiana, todos se preocupan de su educación, de su colocación, de su porvenir, aunque todavía no es el eje de todo el sistema (p.35).

De esta manera, la noción de la inocencia infantil comienza a triunfar, lo que permitiría un siglo después considerarse común. Este sentimiento de pureza traslada a una doble actitud moral respecto a los niños y niñas.

(...) pues por una parte se busca preservarla de la corrupción, en especial la sexual, además de fortalecerla, desarrollando el carácter y la razón. Para lo cual los educadores recomiendan también moderar los excesos afectivos y se preocupan por desarrollar toda una serie de normas de comportamiento conformes al decoro (González, 2008, p.35).

En ese orden de ideas Locke (1994), plantea que:

(...) los padres, a quienes la naturaleza ha dispuesto sabiamente a que amen a sus hijos, se ven llevados, si la razón no modera su afecto tan fuerte, naturalmente, a dejarlo degenerar en ciega ternura. Aman a sus niños, y ese es su deber; pero, con frecuencia, aman sus defectos con sus personas. No se debe contrariar a los niños, dicen (p. 66).

Esta transformación ética se promovió por el estado y la iglesia, quienes comienzan a hacerse cargo de la educación con la finalidad de dar instrucción y garantizar el respeto a la nueva moralidad por medio de nuevas estructuras institucionales, permitiendo así, que los colegios, se extienden rápidamente, haciendo notar, en las palabras de González (2008) que: “los padres las acogen con simpatía, pues se perciben incapaces de cumplir con su misión educadora solos y poco preparados para igualar los conocimientos que podía transmitir la escuela (p.37).

En otros espacios se aumenta asimismo la intervención estatal y eclesiástica, surgiendo con ello una serie de disposiciones legales y de ética religiosa. Dando a entender con ello que:

La esfera pública invade los espacios tradicionalmente considerados estrictamente privados: el estado realiza un intento inicial de una política de protección a la primera infancia, se toman medidas para proteger a los niños indigentes, abandonados e indefensos. Esta nueva actitud se intentó reforzar con la promoción de “modelos ideológicos” de la niñez: el niño Cristo, la infancia de los santos y el niño prodigio (González, 2008, p.35).

Y en lo que respecta a las prácticas de crianza, podemos encontrar una recomendación cada vez mayor de la lactancia materna para estimular la creación de vínculos afectivos y transferir ciertas características del temperamento, entre estas prácticas se sigue teniendo en cuenta el fajamiento, como lo hace notar Wirth Marwick (1994), quien explica que “las fajas se utilizaban por tres razones: 1) que el niño aprendiera a tomar postura (ya que la posición fetal se consideraba una regresión al estado animal) 2) para protegerlo hasta que tuviera control del movimiento, y por el clima” (p.300). No obstante, Locke (1994) opinaba distinto ya que argumentaba que “y es que los vestidos de vuestros hijos no deben

ser nunca estrechos, especialmente por el pecho; dejemos a la naturaleza el cuidado de labrar el cuerpo de las niños como mejor le parezca” (p. 44).

Además de lo anterior, el fin de la crianza señalaba el inicio de los castigos corporales, aunque a raíz de las nuevas tendencias este tipo de castigo se empieza a cambiar y se generaliza como estrategia la culpa, la vergüenza y el miedo. Locke (1994) planteaba la sustitución del control externo por controles internos:

(...) en fin, una disciplina servil forma caracteres serviles. El niño se somete y finge obediencia en tanto que el temor al látigo actúa sobre él; pero cuando se libra de él y no lo tiene a la vista y puede prometerse la impunidad, da rienda suelta a sus naturales inclinaciones, las cuales, lejos de debilitarse por este método, se aumentan por el contrario y se fortifican en él, y, en un instante dado, estallan con más violencia (p.78).

En este orden de ideas, se buscaba en el niño el dominio de sí mismo por medio de la razón. Además de ello, se asume conciencia de la importancia de las experiencias vividas durante la infancia. En sus pensamientos sobre la educación, como lo hace notar Locke (1994) “las menores y más insensibles impresiones que recibimos en nuestra más tierna infancia tienen consecuencias muy importantes y duraderas” (p. 32).

Por otro lado, este periodo histórico da un lugar importante en materia de lectura y se generan cambios claves, tanto en los textos sobre la infancia por medio de educadores y pedagogos, como en obras literarias para la infancia. Florecen entonces los libros clásicos expurgados para niños, como lo plantea Bravo Villasante (1979):

En Francia, Charles Perrault publica sus contes de fees o histoires ou contes du temps passe avec des moralites; libros que aunque no iban con la intención precisa de estar dirigida a los niños, pronto se convirtieron en parte de la literatura para niños, además Jean de la Fontaine escribe sus fabulas para la educación de Delfín de Francia (p.33).

Adicional a ello, González (2008) expresa que otra parte importante de este campo son las nanas y villancicos navideños, donde se reflejan la imagen idealizada de los primeros años de vida de Cristo, así como el ejemplo de maternidad por excelencia, de la virgen María. A pesar que la mayoría de los autores concuerdan en argumentar, que durante el

siglo XVII se produjeron importantes cambios sociales que influyeron en la familia y la infancia, González (2008) hace notar que De Mause incluye esta época en el mismo periodo que los siglos XIV, XV y XVI, caracterizando principalmente la actitud de “Ambivalencia” hacia el niño. No obstante, Pollock (1993), señala a su vez que en las fuentes existe una clara valoración de los padres por las habilidades de sus hijos, así como una preocupación por su educación, lo que da a entender que los niños eran vistos como las “esperanzas del futuro”, por lo que se les dedicaba mucho tiempo, surgiendo así en ciertas regiones, algunos análisis de conceptos indefinidos sobre el niño y la niña.

2.2.7 La infancia en el Siglo XVIII

En el siglo XVIII se generó el “sentimiento de infancia” a raíz, de una consecuencia de diversas transformaciones ocurridas en Occidente en los siglos precedentes. González citando a Gelis (1998), hace notar que:

Los padres delegan parte de sus poderes y responsabilidades en el educador, alentados por la iglesia y el estado, convencidos de que esto favorecerá el desarrollo total del niño, pues la educación es parte del interés por el progreso. Cambian también las motivaciones para tener hijos: no es ya la continuidad de la familia, sino para darles y recibir cariño (p. 39).

Según diversos autores, el siglo XVIII es el siglo de los moralistas, donde se afianza la percepción de la infancia suscitada por ellos y se llevan a la práctica las recomendaciones dadas por los pedagogos. En esa lógica, el papel del niño tanto en la casa como en la sociedad esta permeada por una serie de recomendaciones disciplinares y de rigor, con el ánimo de controlar la niñez. En la opinión de González (2008):

Esta nueva visión, hace que se tome conciencia de las características y necesidades específicas de cada niño y de cada etapa del desarrollo, por lo que la educación busca adaptarse también, de manera que en los colegios se comienza a separar a los alumnos por grupos de edades. Los textos sobre el tema son abundantes (p.40).

En lo que respecta a la literatura, el Emilio (1782) de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), se considera como uno de los iniciadores de la “ciencia del niño”, ya que evidencia el carácter autónomo que han de tener los estudios en este campo como lo expresa Planchard

(1956). Y a su vez se convierte en una fuente de información sobre las prácticas de crianza de la época. Sin embargo, desde el punto de vista de González (2008):

Si bien no fueron utilizadas inmediatamente, tuvieron una gran repercusión posteriormente y fueron el punto de partida para el desarrollo de las grandes propuestas educativas. Y ponen de manifiesto también el lugar predominante que el niño ocupaba ya en la sociedad (p.40).

Una de las intenciones que más sobresale de la obra de Rousseau es la aparición de una noción incipiente de la dignidad del niño, la cual para su época es muy avanzada, y donde sostiene que la finalidad del aprendizaje no debe estar referenciado al futuro adulto sino que este debe responder al presente del alumno: “ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre” Rousseau (1980).

En esta lógica, Rousseau (1980) parte de que la infancia no se conoce, por lo cual las ideas educativas no tienen una idea correcta, puesto que “se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender” (p. 32). “Jamás sabemos colocarnos en el lugar de los niños; no entendemos sus ideas, les prestamos las nuestras, y, siguiendo siempre nuestros propios razonamientos, con cadenas de verdades, solo amontonamos en su cabeza extravagancias y errores” (p.194). Un dato relevante que señala Rousseau (1980), es que los niños que nacían no siempre alcanzaban a llegar a la edad de ocho años.

Por otro lado, Espinosa (2001) expresa que Rousseau también es considerado como el primer autor en la historia que señala la presencia de necesidades infantiles, no solo físicas sino también psicológicas, por lo que alienta a los padres a brindar más tiempo en las actividades de interacción para facilitar el establecimiento de relaciones afectivas.

Entre las aportaciones de Rousseau, esta tal como González (2008) plantea:

Una teoría del aprendizaje en los primeros meses, con base en los sentidos y en progresivas representaciones de los objetos, argumentando que ello ofrece estímulos sensoriales, además de ello, habla del desarrollo del lenguaje y la formación de la autonomía, y señala que la infancia tiene modos de ver, de pensar y de sentir propios, por

lo que es necesario dejar a los niños ser niños. Sin embargo, hay que aclarar que los conocimientos de Rousseau están limitados al género masculino, puesto que cuando hablan de la compañera de Emilo (Sofía), lo hace con una imagen estereotipada de la mujer, heredada en siglos anteriores.

Por otro lado, en esta época surge un cambio en las obras literarias encaminadas al público infantil. En 1719 se publica *La vida y las sorprendentes aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, como lo hace notar González (2008) es “uno de los primeros libros para niños. Rousseau lo considera un tratado de historia natural y, como tal, instrumento imprescindible para la educación, de tal manera que será de las únicas lecturas recomendables para la formación de su discípulo (p.42). Lo que concuerda con Bravo Villasante (1979).

(...) pues en la época, una gran parte de los educadores desaconsejaban las lecturas fantásticas para niños por considerarlas perjudiciales: “cree que lo verídico y no inventado es más útil y educativo...muy natural, por otra parte, teniendo en cuenta que estamos en un siglo razonable. Gnomos, duendes, brujas, hadas benéficas y maléficas, encantamientos y toda la feria deben ser excluidas del mundo de las luces en que va a vivir el niño (p. 38).

Vale la pena decir, como señala González (2008) que:

Durante este siglo se generaliza la creación de asilos y casas de misericordia también en España. En Sevilla, fray Toribio de Velasco crea en 1724, bajo el reinado de Felipe V, la casa conocida como los Toribios, destinada a atender a los ladronzuelos y maleantes más necesitados de reforma. En esta institución se buscaba reincorporar a los menores al medio social, dándoles un oficio e imponiéndoles el código moral de la sociedad (p.43).

Asimismo Pollock (1993), por medio de analizar las fuentes directas, señala que en los textos del siglo XVIII aumentan las alusiones a conceptos abstractos de niñez; en los escritos de los padres se expresan sentimientos, ya no solo sucesos como en los siglos anteriores. Además, en los diarios íntimos se analiza una diferenciación entre la función de la madre educadora y el padre proveedor.

Lloyd De Mause (1982), por otro lado señala al siglo XVIII como un periodo de “intrusión”, en donde se da una gran transición demográfica con un acercamiento de los padres a los hijos. Al mismo tiempo, surge la pediatría y existe una reducción significativa en la mortalidad infantil, sin embargo, siguen siendo relativamente pocos quienes logran alcanzar la mayoría de edad. Destacando, que las madres comienzan a amamantar a sus pequeños y ya no se les azota de manera sistemáticamente, lo que surge en otro tipo de castigos: se trata de dominar la mente y la voluntad, controlar el interior, los enojos, las necesidades y la masturbación, además de ello, De Mause (1982) ubica este siglo como el inicio del conflicto sobre el control de esfínteres, afirmando con ello que “la lucha entre padres e hijos respecto del control de la orina y las heces en la infancia es un invento del siglo XVIII, producto de una etapa psicogénica tardía” (p. 71).

2.2.8 La infancia en el siglo XIX

En el siglo XIX conviven dos actitudes opuestas en lo que respecta a la infancia: por un lado, la de quienes creían que el niño era por naturaleza malo y había que doblegar su voluntad a raíz del sufrimiento, y por el otro, la de quienes pensaban como Rousseau, que el niño nacía bueno con habilidades que había que desarrollar. Dando a entender así, que en este periodo el niño ahora es más apreciado, pues ha sido deseado y es producto de una decisión mucho más controlada (González, 2008). Sin embargo, el infanticidio, durante la primera mitad del siglo XIX, continuó siendo una práctica, aunque caracterizada generalmente en las clases sociales con mayor nivel de pobreza. Además, en este periodo histórico los avances en medicina, como el descubrimiento de las fiebres puerperales y el control de las infecciones, como hace notar Delval (1994), permitió que la probabilidad de supervivencia tanto de la madre como del recién nacido aumentara.

Asimismo, la costumbre de enviar a los niños a las casas de las amas de cría, se fue tornando menos frecuente, tanto así, que ya no se consideraba de mal gusto que la propia madre fuera quien criara al niño.

Además de lo anterior, y empleando las palabras de Delgado, citado por González (2008):

(...) en este siglo surgen personajes dedicados por completo a estudiar y trabajar con la infancia: Pestalozzi, quien se preocupaba por los niños abandonados, Frôbel crea los

Kíndergarden para atender a los niños de las madres trabajadoras de las fabricas; Dickens describe en sus novelas la realidad en el reino unido industrializado, Unamuno defiende los intereses de la infancia, y Carderera realiza su clasificación por etapas de la vida (p. 45).

El estudio sistemático referente a la psicología infantil empieza a surgir. Además de ello, en 1799 se encontró Víctor de Aveyron (el niño salvaje), quien dio pie a la investigación del médico Jean Marc Itard, cuyas observaciones han sido muy significativas para el estudio y educación de los niños con dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, en lo que respecta a literatura, el libro del origen de las especies de Charles Darwin abrió la puerta a otras investigaciones que promovieron el estudio y conocimiento de los niños y las obras literarias como señala González (2008):

Consolida el género de obras escritas especialmente para niños: cuentos de niños y del hogar de los hermanos Grimm, el patito feo, la fosforerita y otros cuentos de Hans Christian Andersen ; veinte mil lenguas del viaje submarino y otros relatos de Julio Verne; el villancico de navidad y novela de vacaciones de Charles Dickens; Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carrol, la isla del tesoro de Robert Louis Stevenson; Libro de la selva de Rudyard Kipling; las aventuras de pinocho de Collodi; el corsario negro y otros relatos de Emilio Salgari; mujercitas de Louise Marie Alcott; las aventuras de Tom Sawyer de Mark Twain. Bravo Villasante (1971) afirma que: en la mayoría de los países de Europa encontramos una amplia producción de literatura infantil y juvenil, que se convirtieron en clásicos y han trascendido generaciones (p.46).

Para De Mause (1982), el siglo XIX comprende un periodo de socialización que se alarga hasta mediados del siglo XX, donde la crianza se encaminó a formar, guiar y enseñar a adaptarse al niño. Además, el padre inicia y tomar un papel activo. Vale la pena decir que de este periodo histórico derivan los modelos psicológicos del siglo XX. Pues indiscutiblemente el niño ocupaba un lugar predominante en la sociedad a finales del siglo XIX “contra viento y marea, la niñez se convierte en la edad fundante de la vida y el niño se convierte en una persona” (Perrot, 1991, p 168)

Vale la pena decir, como señala González (2008) que:

En el ámbito jurídico, los grandes cambios producidos durante el siglo XIX tienen una gran influencia sobre la consideración del niño, se va desarrollando la idea de que el estado debía protegerlo, pues la prosperidad y la seguridad dependían de la existencia de una clase de ciudadanos sanos; es así como se extienden los medios de enseñanza, se introduce la escolarización obligatoria y diversos servicios sanitarios públicos (p. 48).

Sin embargo, como consecuencia de la industrialización, se promulgan en 1841 las primeras leyes sociales, a propósito de la infancia, para limitar el trabajo en las fábricas (Robertson, 1982).

2.2.9 La infancia en el Siglo XX

El siglo XX es considerado por autores como, Ellen Key citado por Robertson (1982) quien predijo a finales del siglo XIX que el siglo XX sería el “siglo del niño” (p.463)., además de ello De Mause (1982) lo designa “ayuda” haciendo notar que:

(...) se basa en la idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes (p.89).

No obstante, son pocos los padres que lo terminan por aplicar lo anteriormente planteado.

Por otro lado, y empleando las palabras de González (2008), a raíz de los estudios del siglo XIX continúan las investigaciones en todos los campos de la infancia, destacando que la tasa de mortalidad infantil se reduce dramáticamente, fundamentalmente por los adelantos de la higiene, y los avances de la medicina preventiva y curativa, así como a la atención de los servicios públicos. Además, las distintas corrientes de la psicología, quienes hacen objeto de su estudio al niño, y en un primer momento lo emplean con el fin de estudiar las consecuencias de la vida adulta y más tarde con el interés centrado en el conocimiento de la niñez como una etapa independiente con características y necesidades particulares. En cuanto a la psicología evolutiva, esta se consolida como una rama de la psicología. Desde el punto de vista de Delval (1994) se destaca tres hechos que influyen en este proceso:

El movimiento psicoanalítico donde Freud escribe sobre la importancia de las experiencias vividas en la niñez para la personalidad; La extensión de la escolarización obligatoria; donde muchos autores insistieron en que la educación debía diseñarse sobre la base del conocimiento del niño; y la introducción de los test mentales: los cuales se crearon con idea de “elaborar un instrumento que permitiera conocer el nivel de cada niño para que pudiera seguir la enseñanza con éxito” (p.45).

En esta lógica, en el siglo XX se extiende la creación de leyes enfocadas en la infancia, tanto internamente en diversos países como a nivel internacional, pues los estudios enfocados en los niños y niñas y las diversas situaciones sociales, causadas, entre otras cosas, por las dos guerras mundiales, hicieron evidente la necesidad de protección. González (2008) argumenta diciendo que:

En 1924 la Asamblea General de la Sociedad de Naciones aprobó la declaración de Ginebra, que fue el primer instrumento de carácter internacional sobre los derechos de los niños, años después, en 1946, la Organización de Naciones Unidas crea el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) con el objetivo de auxiliar a los niños víctimas de la guerra, que se convertiría en 1953 en un organismo permanente de atención a la infancia. En 1959 se aprueba la Declaración sobre los Derechos del niño formulado en diez principios con carácter proteccionista que imponían obligaciones a las personas e instituciones (p.50).

Este contexto se extendió durante casi todo el siglo XX, hasta que finalmente, en 1989, la comunidad internacional, firma la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que se reconoce la dignidad del niño, sus necesidades y le considera sujeto de derechos. Estableciendo este instrumento como consideración principal para todas las medidas referentes a la infancia el “interés superior del niño”, con lo que sale de la esfera de inmunidad del padre y es sujeto de derechos.

3. La concepción de la infancia como fruto de la Educación formal

Los escritos donde la infancia fue nombrada, estuvieron enfocados a la educación. Philippe Aries (1987), argumenta que este punto fue fundamental, ya que diferencia entre la civilización medieval y la moderna, debido a que se encuentra en el centro de la edificación de la noción niño, como señala:

El hecho esencial es el siguiente: la civilización medieval no tenía idea de la educación. Nuestra sociedad depende hoy día (y lo sabe) del éxito de su sistema educativo. Tiene un sistema de educación, una concepción de la educación, una conciencia de su importancia (p. 539).

La clase alta y en especial los varones, eran quienes tenían el derecho a la educación formal en occidente. Por ejemplo, para los griegos la escuela era parte de la vida pública, por lo que se consideraba parte de la formación del futuro ciudadano. Algo similar sucedía en el imperio Romano, donde la educación tenía un enfoque dirigido a templar el carácter del niño para transformarlo en un adulto, donde la vida del niño era dividida en sus primeros años al cuidado de un pedagogo y una nodriza, y luego asistía a la escuela hasta la edad de los doce años. Además de ello, los hijos varones de las familias con características socio-económicas altas, tenían la posibilidad de continuar sus estudios con un profesor de literatura sobre los clásicos y la mitología (González, 2008).

Tiempo después, esta función educativa con el niño se traslada a los monasterios obteniendo características religiosas y transformándose los claustros en los lugares de socialización y no los espacios públicos como anteriormente se llevaba a cabo en Grecia y Roma, pues dichos claustros tenían la intención de conservar las virtudes de la infancia, las cuales eran consideradas como debilidades por los educadores y la sociedad, a diferencia de la educación que se impartía fuera del claustro donde la fuerza física era necesaria para los enfrentamientos armados. Adicional a ello, es hasta el Renacimiento donde las niñas reciben educación; pero esto generó un debate en torno a la instrucción femenina (González, 2008).

En esta lógica, Aries (1987) expresa que con la intención de generar un nuevo régimen moral en la sociedad, en el siglo XVI el interés por la educación se unió con los partidarios de la Reforma (Reforma protestante), luchando contra la anarquía medieval. Donde el medio para lograrlo fue la escuela. Con ello, las órdenes religiosas constituidas en la época se convierten en órdenes docentes y su enseñanza se dirige directamente a los niños y jóvenes. De esta manera, los reformadores creían que era indispensable la disciplina escolar, con el ánimo de apartar a los niños de las inclinaciones hacia el mal, como hace notar Gelis (1988):

Así, pues, se efectúa un doble paso: de la familia troncal a la familia nuclear; de una educación pública comunitaria y abierta, destinada a integrar al niño en la colectividad para que adopte los intereses y los sistemas de representación de la stirpe, a una educación pública de tipo escolar, destinada también a integrarle y, al mismo tiempo, a facilitar el desarrollo de sus capacidades (p. 325).

Ahora bien, en el renacimiento, uno de los primeros libros de texto empleados por los educadores fue: “De civilitate morum puerilium libellus, publicado en 1530 de Erasmo de Rotterdam que se popularizó a pesar de tener una neutralidad en lo que respecta al ánimo religioso que mantuvo el autor. No obstante, partió de distintas ideas de infancia, y en particular, Erasmo era partidario de la educación doméstica (González, 2008). Este manual como explica Revel (1988), no solo hizo parte de la reforma católica, sino que se utilizó durante aproximadamente tres siglos, como libro de texto empleado para la enseñanza del alfabeto, el deletreo, posteriormente el latín y después la lengua vulgar finalizando así, con la letra manuscrita.

Con base en lo anterior, el siglo XVII marca un lugar en la educación formal, puesto que, la importancia que adquiere el niño durante el siglo XVI, permite pensar la forma de buscar imponer reglas de comportamiento (disciplinar), con la intención de compensar el exceso afectivo, donde la iglesia y el estado asumen esta misión haciéndose cargo del sistema educativo (González, 2008).

Delva (1994), explica que muchos de los textos utilizados en la enseñanza conocidos como “Manuales” estuvieron acompañados de ilustraciones gracias a Komensky quien en el mismo siglo XVII, señaló la importancia del inicio de la educación en los sentidos y manifiesta su descontento en la educación basada en la memorización de textos, además

Locke (1994) por su lado, argumenta el valor de las impresiones dadas en la infancia, criticando el exceso de los padres por el afecto; pero recomendando el juego como un elemento clave para la enseñanza, además de la formación de hábitos y trato como un ser racional, asimismo, insiste en buscar un punto medio entre la disciplina y la viveza del niño, por lo que realiza una amplia descripción de los elementos que se han de enseñar con firmeza en la formación moral.

El siglo XVIII, no solo se caracteriza como bien lo explica De Mause, en una etapa de intrusión de la infancia, sino que también es una época donde las instituciones educativas empiezan a ocupar un lugar de importancia en la sociedad, puesto que la infancia ya se ubica definitivamente, como lo hace notar González (2008), separada de los adultos. Y los padres confían plenamente en las instituciones educativas, con el ánimo de recibir ayuda en su tarea parental y formadora. Adicional a ello, los tratados de educación empiezan a tomar gran importancia, entre ellos la obra de Rousseau, la cual habla entre otras cosas, de la consecuencia de la motivación para el aprendizaje, la necesidad del juego y las experiencias infantiles.

Asimismo, las instituciones dieron realmente un gran avance en relación con los sistemas pedagógicos en el siglo XIX, ya que es en este siglo donde se crean los jardines infantiles por Fröbel. Delgado (1998), argumenta que en ellos, los niños son el centro de atención, aún más que el maestro, destacando la importancia de la música y las dramatizaciones, además del juego infantil y las actividades al aire libre. Adicional a ello, en la opinión de Delval (1994), a raíz de las inquietudes en relación con la educación formal, surgen dos estudios, considerados los primeros estudios sobre psicología infantil; en 1870 por la sociedad pedagógica de Berlín, el cual se tituló: *los contenidos de las mentes infantiles al entrar en la escuela a la edad de seis años*, con la intención de analizar el conocimiento que tenían los niños al momento de entrar a la escuela; posteriormente (con una metodología mucho más precisa) en 1883 *Los contenidos de las mentes infantiles*, elaborado por Stanley Hall, el cual emergió en Estados Unidos (González, 2008).

Por otro lado, García M. (1994) argumenta que existían dos tipos de niños: quienes tenían acceso a la educación, llamados infantes y quienes eran expulsados o no tenían dicho acceso, llamados menores. “Para la infancia existe la escuela, para los menores el tribunal de menores” (García M., 1994, p. 76). Este trato diferenciado con la infancia, tuvo como

resultado que a finales del siglo XIX y XX comenzara una nueva corriente identificada como “correccionalismo”, que desplaza el punto de partida del delito, al delincuente, es decir, se consideraba la transgresión a las normas como el resultado de una serie de circunstancias personales, sociales y psicológicas, de manera que la pena debía tener una naturaleza terapéutica.

Además de ello, González (2008) citando a Ríos y Segovia, argumenta que la concepción de estas penas desde la mirada correccionalista, veía a los delincuentes, en este caso los menores, como seres incapaces de gobernarse a sí mismos y por ello requerían de una protección tutelar del Estado. “El derecho tutelar de menores no es penal propiamente dicho, sino obra benéfica y humanitaria de la pedagogía, psiquiatría y arte de buen gobierno” (Ríos, p .35).

Esta mirada, tuvo como resultados que el “menor” fuese visto como objeto de compasión y represión, mientras que la infancia si fuese objeto de derechos (García M., 1994). En este orden de ideas, la escuela fortalece la concepción y categoría de infancia; sin embargo, paralelamente el Estado se encontraba realizando un trabajo de auto-gobierno con una población no escolarizada, por medio de disciplinas como la medicina, la pedagogía y la psicología; pero con una intención mucho más clara, el cumplimiento de las normas, las cuales se asumía tenía los niños escolarizados.

4. Los argumentos que sustentan la Educación en la primera infancia en el siglo XX

Aunque la educación y sus investigaciones en la infancia empezaron a tomar fuerza a finales del siglo XIX, el gran salto hacia la primera infancia inicia principalmente en la segunda mitad del siglo XX, entendiendo primera infancia como la época que va desde los cero a los seis años, esta importancia surge a raíz de los descubrimientos causados a partir de la ciencia, de las concepciones de los derechos humanos y los argumentos de la economía.

Si examinamos la historia, a comienzos del siglo XX la educación para menores de seis años, estaba poco desarrollada, y los distintos gobiernos la consideraban un lujo innecesario (Simonstein, 2007). Dado que, la misión educativa de la primera infancia era atribuida a la familia, asimismo, los recursos de la educación estaban reservados exclusivamente para los niveles que se consideraban prioritarios como lo eran la educación básica, media y superior. Empleando las palabras de Simonstein (2007): niveles considerados prioritarios, y donde se creía que se realizaban los aprendizajes primordiales, para iniciar al mundo laboral.

Ahora bien, aunque Fröbel crea los jardines infantiles en el siglo XIX, estos en un inicio del siglo XX existían para educar a una pequeña porción de párvulos, quienes provenían de familias con un buen nivel socio-económico, quienes por su trabajo y labores se les impedía cuidar de su hijos, es decir, generalmente a raíz de la ausencia de ambos padres, quienes se encontraban trabajando fuera del hogar. Sin embargo, a finales del siglo XX, la educación en primera infancia se expande por distintas partes del mundo, gracias a los argumentos anteriormente mencionados (científicos, políticos y económicos), de los cuales se genera una nueva concepción de infancia.

4.1 La infancia en los argumentos científicos, de derechos y económicos

Los niños y niñas entre los cero y los seis años de edad, viven una etapa clave de estructuración y crecimiento humano, puesto que es en esta edad donde las funciones cerebrales y sus conexiones neuronales, en relación con el aprendizaje se desarrollan principalmente. Las investigaciones psicológicas y de la neurociencia, como lo expresa

Simonstein (2007): “han podido observar directamente lo que ocurre en el cerebro humano durante el proceso de aprendizaje, gracias al desarrollo de técnicas no invasivas, tales como la tomografía de emisión de positrones y las imágenes de resonancia magnética funcional” (p.18).

Entendiendo de esta manera que: un niño o niña, que posea un ambiente educativo enriquecido con experiencias de aprendizaje, tiene un mayor desarrollo cerebral, lo que a su vez, permite aprendizajes cada vez más complejos. Este descubrimiento aportado por la ciencia, como lo expresa Simonstein “constituye un descubrimiento trascendente” (2007, p.18), pues la familia y el estado, toman conciencia de la importancia que posee los primeros años de vida en el desarrollo del niño, a diferencia de las creencias donde se establece que la prioridad en la educación ha de comenzar en la etapa escolar básica (primeros años de escolarización) y de ahí en adelante; asignando así, un lugar a la educación de los párvulos como una opción ineludible.

Argumentos anteriormente planteados, los han tomado organismos internacionales, como por ejemplo la OEA (2010), afirmando que: “los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo vital de una persona, ya que en esta etapa la genética y las experiencias con el entorno perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el comportamiento humano” (p. 7).

Estos estudios e investigaciones relacionadas al proceso con desarrollo cerebral, han ido cambiando la forma de ver y percibir a la primera infancia, logrando así que la primera infancia desempeñe un papel protagónico en la estructuración y funcionalidad del sistema nervioso y cerebral del sujeto, dándole a los primeros años de vida un lugar esencial para el desarrollo del ser humano. Afirmando con ello, que el cerebro experimenta cambios: crece, se desarrolla y pasa por periodos sensibles para algunos aprendizajes, por lo que requiere de un entorno favorable, para su correcto desarrollo.

La OEA, en su documento, *Primera infancia, una mirada desde la neuroeducación (2010)* señala además que: las investigaciones que se han realizado desde disciplinas como la sociología, psicología y especialmente neurología, han buscado brindar bases fuertes, con las cuales, se puedan comprender el perfil del adulto y como las características de las experiencias que viven los niños y niñas, pueden o no afectar su desarrollo cerebral

y en algunas ocasiones tener consecuencias imborrables en su vida adulta, como por ejemplo, recordando el caso de Víctor de Aveyron, en el año 1799.

Sin embargo, no solo han sido los argumentos científicos los que han dado lugar a la educación parvularia. Desde el derecho, los argumentos han sido igualmente aceptados. A mediados del siglo anterior, los derechos del hombre, surgieron a raíz de la reflexión y experiencia de los seres humanos, donde se establece que “Los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos y que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales” (González, 2008, p. 509).

En esta lógica, la infancia es concebida como una etapa privilegiada, lo cual se ha venido explicando, y donde su concepción es relativamente nueva, para lo que la cultura occidental se refiere, y desde la posición de Simonstein (2007):

Durante diferentes épocas, y dependiendo de las ideas predominantes, se vio a la infancia, en la tradición occidental europea, como un periodo de inocencia y desamparo, como una etapa de depravación innata y desenfreno, o como una edad de nobles salvajes con virtudes biológicas que los deberían llevar a un desarrollo sano, aseveración esta última que proviene de Rousseau y aportó una visión positiva al tema (p. 19).

Estas concepciones tan distintas, actualmente no han sido del todo eliminadas en nuestros días, no obstante, existe una intención por imponer la idea que la infancia es una época clave para en el desarrollo humano, de allí los derechos que le asisten. Tanto así, que en 1990 se realiza la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de las Naciones Unidas, además de la declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo de la infancia, junto con un plan de acción para el cumplimiento de la declaración mundial. (Simonstein, 2007)

En este punto, hay que aclarar que en la declaración de los derechos del niño, ya no existe distinción entre infante y menor, sino que se considera al niño por su falta de madurez física y mental, el cual requiere de protección y cuidados especiales legales, antes como después del nacimiento. Adicional a ello, en la convención sobre los derechos del niño, adoptada por la asamblea general de naciones unidas el 20 de noviembre de 1989, queda estipulado en el artículo primero que: “se entiende por niño todo ser humano menor de

dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Por los argumentos anteriores, surgen diversas conclusiones en lo que a la infancia se refiere, por ejemplo, la Unicef (2002) plantea que:

En la actualidad se otorga al desarrollo del niño en la primera infancia una importancia mucho mayor que la que en general tenía antes de la cumbre mundial a favor de la Infancia de 1990. La atención de buena calidad en la primera infancia es un requisito indispensable para el desarrollo humano saludable. También se trata de un derecho humano fundamental (Unicef, 2002).

Desde este enfoque de derechos, el impacto en la educación, se hace notar, tanto así que la Unesco, la Unicef, y el Banco Mundial, revisaron las necesidades educativas de millones de seres humanos, enfocándose en la niñez. Aprobando con ello, la Declaración Mundial sobre Educación para todos, y adicional a esto, ejecutando un marco de acción, que busca satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, estableciendo así directrices que permitan ejecutar los acuerdos de la Declaración Mundial.

Estas declaraciones, y acuerdos mundiales, realizados a finales del siglo pasado y comienzo del actual, dieron, como expresa Simonstein (2007) “un sólido respaldo a las propuestas de una educación para la primera infancia” (p. 20). Además de afirmar que “La educación de la primera infancia ya es una cuestión de derecho sustentada en principios consensuados universalmente” (p. 21). No obstante, como lo expresa González (2008), convencidos de que la familia representa, un grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, se reconoce al niño con el derecho pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, creciendo en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Razones por las cuales la familia, “debe recibir la protección y asistencias necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad” (González, 2008, p 509).

Esta mirada hacia la protección y asistencia de las familias, permite pensar en un último argumento para el presente trabajo, el cual, como lo hace notar Simonstein (2007), tiene gran poder de convencimiento para los gobiernos de distintas regiones, dicho argumento

es el económico, donde ya no se ve al niño como un sujeto simplemente de derechos, sino como una inversión para los estados, por lo que invertir en su educación y familia, es asimismo invertir en el estado. La Unicef argumenta esto diciendo que:

La inversión en la niñez constituye, pura y simplemente, la mejor inversión que puede realizar un gobierno. Ningún país ha ingresado en la senda del desarrollo significativo y sostenido sin haber realizado una inversión considerable en beneficio de sus niños (Unicef, 2002).

Este argumento ha tenido tanto poder de aceptación, que se han reservado millones de dólares, al estudio de causas que produzcan efectos positivos en el desarrollo de la primera infancia, esto con el ánimo de evitar el mal gasto de los recursos en medidas poco eficientes, las cuales no solo serían un gasto para el estado, sino que a su vez, no tendrían un aporte significativo en la sociedad, y en especial en la primera infancia. En otras palabras, la inversión en la primera infancia no es un lujo innecesario, sino como lo expresa Simonstein (2007) “una inversión en los valores humanos y en la economía de un país” (p.21)

Para la Unicef (2002), esta inversión en la infancia, no solo es una inversión para el estado sino que a sí misma, genera un cambio en diversos problemas sociales.

No obstante, a pesar de las distintas evidencias y acuerdos internacionales, el avance de la primera infancia se considera lento, especialmente en países en vía de desarrollo. Por lo que en las condiciones actuales, las intervenciones dirigidas hacia la primera infancia, especialmente en lo que a educación parvularia se refiere, empiezan a adquirir gran importancia (Simonstein, 2007), pese a los distintos puntos de vista, políticos, económicos y culturales de las distintas regiones.

Todas estas premisas han convertido la inversión en la primera infancia en un asunto prioritario desde una óptica económica y política, pues se ha comprobado que los programas dirigidos hacia esta etapa se traducen en un ahorro futuro. Yolanda Reyes (2007), citando a Heckman, Premio Nobel de Economía, 2000, asevera también que “No podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos; tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar muy tarde para intervenir” (p.20).

En este orden de ideas, dado que la calidad de la intervención durante la primera infancia no solo afecta el ámbito de la vida privada sino que incide en el progreso económico y social, los gobiernos y los sectores educativos han empezado a tomar conciencia acerca de la necesidad de abordar el asunto desde un marco político, como condición imprescindible para garantizar la equidad de oportunidades desde el comienzo de la vida, en especial en los países en vías de desarrollo.

En relación con lo planteado con Reyes (2007), se puede notar como los argumentos anteriormente expuestos, han llegado a permear textos cuyo enfoque son la lectura y literatura, en este caso específico, dichos argumentos se encuentran en el libro de Yolanda Reyes titulado: *La casa imaginaria, lectura y literatura en la primera infancia*.

5. La literatura como pilar en la primera infancia, un argumento científico

En la actualidad conviven distintos enfoques teóricos desde las neurociencias, la pedagogía, la psicología, la pediatría, entre otras disciplinas y como se ha venido trabajando, la economía y la política también ocupan un lugar en el desarrollo infantil desde distintas miradas. Entre todas ellas existe el consenso sobre la importancia de la primera infancia y específicamente en el rango de cero a tres años como explica Yolanda Reyes (2007), quien considera tal periodo “la etapa de mayores posibilidades en cuanto a la maduración y aprendizaje” (p.19).

Asimismo, las investigaciones de la neurología, las cuales por ejemplo, han comprobado que la maleabilidad o plasticidad del cerebro infantil es prácticamente ilimitada, han descubierto que durante la etapa intrauterina y los tres primeros años de vida se registra un crecimiento neuronal acelerado y una proliferación inusitada de conexiones entre las neuronas. Lo que demuestra que el cerebro está compuesto por billones de estas células que se unen por medio de redes neuronales llamadas sinapsis, en el proceso conocido como cableado cerebral. Ahí, el bebé por tomar un ejemplo, tiene un número muchísimo mayor de neuronas que una persona adulta y está habilitado para establecer innumerables conexiones, en virtud de experiencias que le ofrece el medio, pero como ningún, ser humano tiene un rango tan amplio de experiencias para semejante “capacidad instalada” muchos circuitos disponibles al comienzo se quedan sin usar, haciendo con ello que las neuronas que se estimulan con mayor frecuencia continúen funcionando y las que no, pierden su sinapsis.

De esta manera, se demuestra que el cerebro se desarrolla a través de una compleja interacción entre el capital genético y las experiencias brindadas a los pequeños, y que la calidad de los estímulos resulta decisiva para desarrollar las capacidades presentes y futuras de los niños.

Como se puede observar, el continuo proceso iniciado antes del nacimiento y en el cual concurre una intrincada serie de factores físicos y ambientales que interactúan y se modifican de una forma dinámica, va construyendo la arquitectura cerebral y determina gran parte de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas y mucho antes del

ingreso a la educación considerada formal o institucional, en la que solían iniciarse, hasta hace poco, los programas de lectura. Además de ello, Reyes (2007) argumenta que:

Desde el punto de vista neurológico está demostrado que la variedad, el desafío y la calidad de los estímulos cambian el cerebro, es igualmente cierto que los procesos socio emocionales, en los que se fundamentan las relaciones que marcaran la vida de una persona, hunden sus raíces en el vínculo afectivo con la madre y la familia y que este vínculo también se constituye en los primeros años. (p.20)

Lo cual demuestra, que en el ámbito específico del lenguaje el niño depende casi por completo de la influencia de su medio. De ello, los modelos que le brindan los adultos cercanos resultan decisivos, concluyendo así que ofrecer entornos estimulantes para el desarrollo de habilidades de lenguaje como claramente lo argumenta Reyes (2007) “puede revertir en significativos ahorros para la educación pública, en tanto que disminuye considerablemente los problemas de repitencia y deserción escolar” (p.22). En este orden de ideas, la promoción de las capacidades comunicativas como herramientas de pensamiento simbólico y como pilares para el ejercicio pleno de la ciudadanía ha comenzado a cobrar un estatus de derecho que debe garantizarse desde la educación más temprana, pues con ello se demuestra la correlación entre la capacidad lingüística y matemática, y el capital humano de un país (Reyes, 2007).

Estos hallazgos empleados desde el enfoque político, argumentados desde la neurología y los nuevos paradigmas sobre el desarrollo, han permitido modificar nuestra mirada sobre los bebés y la primera infancia. Al concebirlo como un proceso en el que interactúan los sistemas motrices, afectivos y cognitivos en medio de un continuo y no siempre previsible diálogo de sujetos inmersos en un ámbito social y cultura. Donde se demuestra, no solo la relevancia de la intervención adulta en la construcción del sujeto infantil, sino también el papel del recién nacido como participante activo de la relación temprana.

Reyes (2007) expresa con ello que: “La sensibilidad que demuestran los bebés frente a su ambiente y la fuerza con la que ellos mismos configuran ese ambiente, parece demostrarnos que esa mutua “con-versación” es tan antigua como la génesis del ser humano” (p.23). Winnicott citado por Reyes (2007), expresa a su vez un llamado de atención sobre el significado subjetivo y privado que tiene el bebé para sus padres,

diciendo que: “cada bebé es desde el comienzo una persona y necesita de alguien que lo conozca”-dice- señalando a su vez que un bebé no puede existir solo, sino que es parte de una relación.

En este orden de ideas, los puntos de referencia sociales y culturales, donde se empieza a construir la historia particular de un niño también son evidentes para Brazelton y Crame, quienes son citados por Reyes (2007) y argumentan, que “desde el embarazo, todo lo que hace el bebé (o el feto) es de inmediato ensartado en una maraña de significación” (p. 23).

Todas estas miradas, permiten concebir el desarrollo no como un proceso en permanente ascenso en línea recta, similares a las gráficas de peso y talla, ni de manera escalonada como hace décadas, sino como un continuum, entendiendo este continuum, como la idea de que para alcanzar un óptimo desarrollo físico, mental y emocional, los seres humanos y especialmente los bebés, requieren de vivir las experiencias adaptativas que han sido básicas para nuestra especie a lo largo del proceso de nuestra evolución, donde no se puede hablar de etapas drásticamente separadas ni de los antes denominados “Pre-requisitos”. Es decir, lo que anteriormente se conocía como el “aprestamiento en la pre-lectura” ahora da paso al reconocimiento del ser humano como lector pleno y cabal, en tanto constructor de significado, desde el comienzo de sus días.

Así, el pensar sobre una relación con el infante, no es otra cosa que atribuir significado y dentro de esa perspectiva, el lenguaje, o mejor vale decir, los lenguajes, pues son muchos los lenguajes de la infancia. Adquieren preponderancia como “Lugar” donde se entrecruzan las tensiones y los múltiples agentes y significados que enmarcan el desarrollo infantil.

En la opinión de Reyes (2007), no es casualidad que los paradigmas sobre desarrollo infantil tengan una estrecha relación con lo que desde diversas disciplinas como la semiótica, la lingüística y la teoría literaria, entre otras, conciben el acto lector como un proceso de construcción de sentido. A partir del indicio de que el lector no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable y unívoco, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir ese significado, la idea de lectura también participa de esa concepción dinámica. Más allá del acto pasivo de reproducir lo que está consignado en una página escrita o de un conjunto de habilidades secuenciales,

leer se concibe actualmente como un proceso permanente de dialogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto ya sea verbal o no verbal, y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros, en un contexto social y cultural cambiante.

Ese sujeto al que las nuevas concepciones sobre lectura han conferido protagonismo y que es reconocido como parte activa en la construcción del significado, se relaciona con la idea del sujeto infantil, también participante en los hechos del lenguaje y la cultura, del que da cuenta la psicología actual. En el contexto de esos acuerdos disciplinares, las primeras relaciones entre el bebé y su madre cobran crucial importancia como matriz o el “nido” de todo acto de lectura, desde el más sencillo hasta el más sofisticado, pues, en el fondo, la “inter-pretación” como expresa Reyes (2007), no es más que ese juego de dos o más sujetos que se transforman mutuamente en el proceso de negociar sentidos. La actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva que despliega un niño, mucho antes de acceder a la alfabetización formal, sugiere una concepción orgánica del proceso lector, emparentada con la idea del desarrollo como continuum.

Asimismo, el proceso de adquisición del lenguaje, visto dentro de esa óptica, ha dejado de centrarse exclusivamente en la producción de palabras reconocibles, como sucedía hasta hace unas décadas. La construcción de sentido que precede a la primera vez que un niño pronuncia una palabra se remonta a una larga historia, cuyos antecedentes más rudimentarios pueden rastrearse desde la vida intrauterina, por ejemplo, las modernas pruebas de monitoreo fetal demuestran que los estímulos auditivos provocan cambios en la tasa cardiaca y producen respuestas motrices como las patadas, lo cual comprueba que desde una época tan precoz como las veinte semanas de gestación, el sistema auditivo procesa parte de los sonidos que se filtran a través del líquido amniótico. Permitiendo así que el feto este inundado por una cacofonía de gorjeos y quejidos procedentes del cuerpo de la madre, junto con el ritmo constante de sus latidos. Estos ruidos proporcionan una primera estimulación auditiva. Sin embargo, lo más estimulante de todo son los sonidos filtrados del lenguaje, como lo afirman Kyra y Annete Karmiloff citadas por Reyes (2007) “desde el sexto mes de gestación en adelante, el feto pasa la mayor parte de su tiempo de vigilia procesando estos especialísimos sonidos lingüísticos, cada vez más familiares, con las cualidades exclusivas de la voz de la madre y de la lengua o lenguas que esta hable”

En esta lógica, el feto agazapado en el vientre, escucha furtivamente las conversaciones de su madre y en particular, la música de su voz que le llega, en estricto sentido literal, desde las entrañas, está inmersa desde entonces en la experiencia del lenguaje. Donde las primeras palabras que pronuncie, después de un largo entrenamiento, no serán sino tan solo la parte visible de un proceso que se ha iniciado ya en el útero y que más allá de ser un fenómeno acústico observable, esta entrecruzado de expectativas compartidas y de sentidos ocultos y privados.

Este mundo de la interpretación, en unión, con los puntos de referencia de la cultura parece filtrarse también a ese primer hogar del ser humano que es el vientre materno, como afirma Reyes (2007) “lo amarra al mundo del lenguaje” (p.27), permitiendo así la entrada de la literatura, la cual llega al útero y al feto por medio de los sonidos. Esto demuestra, que todos los argumentos anteriormente planteados tengan sentido y que las reflexiones sobre aquel lugar simbólico le concedan estrecha conexión con la experiencia estética de la literatura.

Asimismo, se evidencia un mundo de lenguaje donde se articulan no solo la parte biológica del feto y la madre, como son los latidos y cada uno de los órganos, sino que también, ese espacio oscuro donde llegan los sonidos permeando así la cultura que se halla exterior al futuro neonato. En ese orden de ideas, Reyes (2007) afirma que:

Nacemos envueltos, perplejos y fascinados entre el misterio de una voz. Aunque se sabe que el bebé no entiende aún cada palabra ni la lógica que las encadena unas a otras, sabemos que ese torrente verbal surte en él una especie de encantamiento y que constituye su texto primigenio de lectura (p.28).

Es decir, no hay demostración que argumente que el feto no entiende en lo absoluto lo que oye; pero eso no quiere decir que no aprenda a reconocer la melodía y los ritmos del lenguaje, con sus curvas de entonación, pausas, acentos, voces particulares como las del padre, madre, familiares, o simplemente los sonidos de la que se convertirá en su futura lengua materna.

De esta manera, aparece la literatura como un elemento clave para demostrarnos desde un comienzo que “el hombre no solo vive de pan”, y que más allá de recibir minerales,

vitaminas y tener un cuidado fisiológico, la primera infancia emplea las palabras y el afecto del que son portadoras, para sobre vivir.

Y esa información la tienen los padres y tutores de un recién nacido de manera intuitiva, por ello no se limitan a responder solo a las demandas físicas, sino que hablan y lo hacen de modo especial casi cantándole al bebé, como señala, Reyes (2007):

El énfasis en el ritmo y la prosodia y la carga melódica que imprime la voz adulta al dirigirse a los bebés demuestra que portamos, como equipaje evolutivo de la especie, una cadencia que trasciende el uso utilitario del lenguaje y que, más allá del significado literal de las palabras, transmite una experiencia estética (p.28).

Esa experiencia estética Reyes (2007) la enuncia como: “esos poderes mágicos y curativos del lenguaje” (p.29) de los cuales es testimonio la tradición oral que existe en las diversas lenguas y culturas y a la que recurrimos los adultos, en presencia de un niño o niña, en especial hacia los bebés, como legado compartido al que acudimos, tanto para calmarlo como para arrullarlo.

En ese orden de ideas, la literatura para Reyes (2007), se concibe como ese texto a tantas voces que guarda, expresa y recoge lo que somos y decimos como humanos, reuniendo así no solo las huellas de nuestros ancestros, sino la cultura de la cual han sido permeados, permitiendo así, que la literatura, sea empleada por los padres, maestros y tutores, quienes la utilizan desde el simple arrullo del bebé hasta el libro físico en la escuela del niño o niña. Haciendo que los padres hagan una coreografía entre lo sensorial y lo táctil, y entre lo verbal y lo musical que busca enlazar a los niños y niñas, mientras ellos son mecidos con una tradicional canción de cuna. Lo cual se puede entender, como un ritual que busca vincular la cultura con el niño o niña, tal como afirma Reyes (2007).

El padre que, años después deja en suspenso sus ocupaciones adultas para compartir un cuento con su hijo, como rito de tránsito para entrar al mundo de los sueños, vuelve a hacer vigente ese amarre entre la historia particular y la historia humana universal, escrita en cifra, en la literatura (p.29).

Todo lo anterior, brinda un contexto el cual, permite entender porque se habla de literatura en la primera infancia. Y porque se acepta como un pilar fundamental para el desarrollo

de niño o la niña, puesto que desde allí, se hace parte de una construcción cultural en la que sin duda alguna, se manifiesta en sensaciones, pensamientos, experiencias, juegos e ideales de las que no solo hace parte el autor o la herencia que deja ese autor, sino también quien la recopila y da vida a aquellas obras.

6. Las construcciones en torno a la literatura y la infancia

Varios autores como P. Aries, L. De Mause, L. Pollock encuentran la infancia como una construcción cultural o un producto histórico de la modernidad. Esta construcción, se encuentra llena de pugnas, y aunque el niño o la niña estructuralmente han sido los mismos en las distintas épocas, se han construido alrededor de ellos instituciones, se han formado prácticas con el ánimo de cuidarlos y educarlos, y en torno a ellos, surge una gran cantidad de información al alcance, donde un elevado número de expertos dicen, sugieren y explican las formas como debemos actuar con los descubrimientos que los niños y niñas traen consigo. Este conjunto de conocimientos y de profesiones conformo lo que Noguera y Marín llaman “Campo discursivo de la infancia” (2007)

Este campo de saber, que refleja y a la vez objetiva la infancia como sujeto de conocimiento, es la evidencia y el producto de una preocupación permanente por las formas como los infantes responden y actúan frente a las instituciones y a las prácticas con las cuales tratamos de incorporarlos a la cultura y la sociedad (p. 108).

En esta lógica, al hablar de infancia no se concibe como categoría biológica, sino como una construcción donde el papel de la familia y de la institución escolar brinda un referente central de afecto y protección en la estructuración de la infancia. Sin embargo, la intención que se ha venido desarrollando en el presente trabajo de grado, no es ampliar, ni profundizar más en la construcción de infancia, la idea es de un orden distinto: y aunque con ello, no quiere decir que no sea válido continuar aportando al campo discursivo de la infancia, lo que se busca conocer es el papel que se le atribuye a la literatura en relación con la primera infancia y los propósitos políticos que actualmente se tienen en la enseñanza de la literatura en la primera infancia.

Puesto que, la concepción de obediencia, inocencia y fragilidad que se le atribuía a la infancia a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX y promovida a través de la literatura moralizante; después de la segunda guerra mundial ha tenido lugar a una transformación, como lo explica el Grupo de Investigación Infancia y Sociedad (2007).

Desde la segunda mitad del siglo XX ha tenido lugar la transformación de la infancia, en particular los modos de narrarla, ya sea como producto o a la par de los cambios en el capitalismo financiero (Carli, 2006). Alrededor de dicha transformación, algunos autores han alertado en torno a la nueva infancia que se está instaurando a partir del desarrollo de la sociedad de consumo globalizada, pero especialmente desde el acceso masivo de niños

a la cultura popular mediática en las últimas décadas (Buckingham, 2002; Postman, 1994) (p 132).

Dilucidando con ello, que el papel de la literatura en la infancia, ya no es simplemente con la intención de educar y moralizar, como se ha ido empleando desde el Renacimiento, sino que ahora tiene un papel muy distinto en la sociedad de consumo en la que actualmente vive dicha literatura, con una mirada hacia la infancia muy distinta, dejando de ser sumisa, inocente o incluso frágil.

6.1 El libro como medio de difusión de la literatura en la infancia.

Desde el Renacimiento, la infancia se define como un acontecimiento a raíz de la estructura social y psicológica, y esa idea se ha mantenido hasta nuestros tiempos; pero a pesar de ello, la transformación de la infancia no podría ser posible sin una forma de masificar dicha construcción, lo que permite mirar hacia la literatura sobre la infancia, el libro y el papel que ha cumplido dicha literatura en las transformaciones de la infancia. Según González (2008), los cambios operados en el siglo XVI, referente a la infancia, tuvieron como consecuencia el surgimiento de una incipiente literatura con respecto a la infancia, lo que complementa los argumentos del Grupo de Investigación Infancia y Sociedad (2007), quienes expresan que en el siglo XVI, la aparición de la imprenta, creó una nueva idea de adulto, que ayudó a diferenciar al niño por su capacidad de no encontrarse en el mundo de lo simbólico y el universo letrado, donde el libro se muestra entonces como elemento constructor de un mundo simbólico, y en el que la niñez se diferencia de la adultez, al no ser parte aún, de aquel mundo de las letras.

En ese orden de ideas, la elaboración de la infancia se articula con el surgir de la escuela y de la cultura letrada, y donde la imprenta es empleada en el Renacimiento como medio de difusión, aportando rápidamente a la nutrición del concepto de infancia, a través de una rudimentaria literatura, en el que los moralistas y educadores daban sus consejos y se pronunciaban en contra y a favor de las distintas prácticas de crianza en los primeros años de vida del niño.

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, el lugar que ha tenido los medios de difusión y la transformación de la infancia, se ha visto permeada a partir del desarrollo de la sociedad de consumo globalizada; pero especialmente por la presencia cada vez más constante y atrayente de los nuevos medios de difusión, los cuales ahora tienden a

“mercantilizar el saber”, esta expresión la emplea Tadeu da Silva (1998), donde muestra cómo se desecha lo pasado, y el ahora, es esperanzado de lo novedoso, sin importa el contenido del mismo.

Es decir, que la información transmitida por los medios de difusión actualmente entran a cumplir un papel igualmente preciso en las transformaciones con respecto a la infancia del siglo XX y principios de XXI, como lo haría la imprenta en el Renacimiento, sin embargo, ya no es simplemente el libro quien tiene el privilegio de ser el medio principal para transmitir la literatura en lo que respecta a la infancia, pues es a través de redes de comunicación, como la internet, la radio o la televisión, los nuevos medios de difusión de la literatura. Alrededor de este nuevo escenario, algunos autores han alertado en torno a la nueva infancia que se está instaurando a raíz del desarrollo de una sociedad consumista y globalizada (Grupo de investigación Infancia y Sociedad, 2007), mostrando así, una infancia con apelativos de cliente, mediática, consumidora entre otros, como afirma Deval (2002).

Hoy, la televisión y otras formas de comunicación audiovisual tienen una gran importancia, y los niños pasan muchas horas al día (unas cuatro en muchos países) delante de la pantalla. A través de ello reciben mucha información, pero esa información es necesario elaborarla e integrarla con los otros conocimientos, cosa que supone una actividad personal que los medios audiovisuales no promueven. No les basta a los sujetos ver las cosas ni oírlos, sino que deben actuar también. Y las imágenes audiovisuales solo favorecen los aspectos figurativos, pero no desarrollan los operativos, que son los que permiten entender las transformaciones y actuar sobre ellas (p. 261).

Estos procesos han determinado un cambio significativo en la forma de entender al niño y la niña, que han pasado de ser una infancia vulnerable y desprotegida, quien se debe moldear y moralizar, lugar que en el Renacimiento hasta inicios del siglo XX era transmitida por medio de la literatura escrita por educadores y moralistas a través del libro, a ser hoy una infancia con apelativos de cliente, y consumidora, pensada con la intención de venderles la literatura, sin importar de qué manera y el contenido que esta posea.

Como consecuencia de esta nueva mirada, el papel de la literatura en la infancia se desvanece. Puesto que, aunque los avances tecnológicos han generado nuevos medios de difusión, para que la literatura se expanda globalmente, contribuyendo así a cambios institucionales y económicos, el mercado se encuentra cada vez más dominado por

monopolios o corporaciones, aceptando como misión no solo promocionar productos, sino modelar a un niño consumista (Minzi, 2006).

6.2 La literatura y el crecimiento de las editoriales.

Como se viene ilustrando, el libro, tanto en versión impresa como en la actual versión electrónica y la literatura en ella escrita, no podría ser factible en un mundo globalizado sin industrias que produzcan y difundan en el mercado su contenido, y es ahí donde la industria editorial, tiene también un papel clave y distintas apuestas en lo que a literatura “infantil” hace referencia. No obstante, no se entrara en la discusión, si los libros de texto han de presentarse en papel o en soporte digital, puesto que el rumbo principal, es mostrar el papel que cumple la literatura para la infancia en las editoriales actualmente, teniendo presente, que la cultura de la imprenta de aquella infancia clásica, de Aries y Rousseau que expresa Noguera y Marín (2002), la cual iniciaba en las clases altas de la sociedad, ha tenido transformaciones, y con ello no se quiere dar a entender que los libros son sinónimo de alta sociedad, sino como lo señala Postman (1982), citado por Noguera y Marín al referirse de la distinción de clases.

Los niños no eran separados de la otra población porque se creyera que tenían una naturaleza diferente y necesidades diferentes. Se creía que tenían naturaleza diferente y necesidades diferentes porque estaban separados de la otra población. Y estaban separados porque se había vuelto esencial que aprendieran a leer y escribir y se comportaran como miembros de una cultura de la imprenta (2002, p.15).

En esa lógica, pensar en la migración de literatura y de obras literarias especialmente a las imprentas, permitiría ver aquel lugar que ocuparía directamente en la producción y comercialización de las mismas. No obstante, en la actualidad como lo señala Bouquillion, Miége y Moeglin (2011), las editoriales y sus “industrias creativas”, es ahora donde los contenidos y hasta los medios escolares se encaminan a ser un objeto de la industria, abordándolo como un producto igual a cualquier otro de los ofertados en el mercado, convirtiéndose así en una moda pasajera. Algo sumamente alejado de lo pedagógico y que tendría la necesidad de pensarse con mucho más rigor.

La literatura entonces, empieza a perder aquel lugar en la educación, donde los moralistas y educadores buscaban un norte en la sociedad y se convierte ahora a una intención dependiente del mercado, en el que la economía ingresa por medio de las editoriales diciendo que se enseña y que no, en otras palabras, tanto el enseñar como el aprender se

resuelven en la gestión de contenidos por los propios interesados. Tal como argumenta Drucker (1993), la revolución de la gestión originada en el último cuarto del siglo XIX, logra relegar a un segundo plano los tradicionales “principios de producción”, es decir, que las intenciones de autores o sus fines, queda relegadas por los modelos basados en gerencia, lo cual empiezan a excluir la intención de enseñar o la vuelve dependiente de los beneficios de la editorial.

Pero no todo tiene un tinte conspirativo con la literatura en la primera infancia respecto al círculo de las editoriales, ya que existe otra mirada, que aunque requiere un estudio de mayor profundidad, como por ejemplo: ¿Cuáles son los criterios de evaluación de las editoriales con respecto a los textos enfocados en la infancia?, ¿El lugar que ocupan los educadores en las editoriales?, ¿Qué entienden como literatura en la infancia?, entre otros aspectos. Las editoriales son una puerta para expandir la literatura, recordemos en Colombia por ejemplo desde la Red de Bibliotecas: La Fiesta de la Lectura del plan Nacional de Lectura y Escritura 2014, en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la primera infancia, de cero a siempre, las cuales se implementaron a raíz del convenio suscrito entre el ICBF, Fundalectura, La fundación Rafael Pombo, la Fundación Carvajal y el CERLALC (ICBF, 2020). O en los últimos años, con base al incremento de producción enfocada en literatura “infantil” y juvenil, Fundalectura crea un catálogo de literatura “infantil”, incluyendo allí a 32 editoriales como por ejemplo: Tragaluz, Planeta, Laguna Libros, Panamericana entre otras. Donde varios escritores galardonados y de trayectoria como Jairo Anibal Niño, Mario Mendoza, Clarissa Ruiz entre muchos otro, aportar desde su lugar a la literatura en la infancia.

Esto muestra que las editoriales, han apropiado el enfoque con respecto a la literatura infantil y con ello no solo buscan escritores e ilustradores que trabajen en dicha literatura, sino que así mismo da oportunidades a eventos donde mostrar el talento de escritores, educadores, literatos, etc. Sin embargo, no hay que olvidar nuevamente, ¿Cuáles son los criterios que poseen dichas editoriales para reconocer la literatura en la infancia?

6.3 De la literatura en la infancia entre moralistas y educadores, a la primera infancia de discursos multi disciplinarios.

Para iniciar, este apartado es importante tener presente dos aspectos, el primero que la literatura abarca una gran variedad de géneros, es decir que el arte de la escritura o de la palabra para fines del presente proyecto (por el análisis realizado en niños no

alfabetizados), tiene distintas categorías de clasificación de acuerdo a su contenido y a su forma. Sin embargo, existen textos muy difíciles de clasificar que se pueden ubicar en algún subgénero, o en ninguno, según el criterio establecido, y de manera rápida, ya que no es propósito del proyecto, cuando se habla de literatura infantil o literatura para la primera infancia, no se busca entrar en el debate sobre si la adjetivación de infantil o juvenil, se puede considerar un género literario o no, sino hará referencia a toda aquella literatura empleada para aportar al discurso de la infancia, o con una intención precisa sobre el niño. Y el segundo aspecto a tener en consideración, son las dos líneas distintas con las cuales se puede concebir lo que llama Noguera y Marín (2007), infancia clásica.

Donde la primera surge a raíz del descubrimiento anunciado por Aries (1978), en su libro sobre *La infancia y la vida familiar en el antiguo régimen* y la otra, una infancia pensada en el individuo, la subjetividad y la libertad, donde Rousseau, hiciera su boceto en el *Emilio*. Según Noguera y Marín (2007): “La primera está asociada a las ideas de obediencia, educabilidad y disciplina; la segunda a los de inocencia, interés y aprendizaje” (p.118).

Teniendo en cuenta lo anterior, la literatura en la infancia ha sido permeada por distintas disciplinas. Cuando leemos *la casa imaginaria, Lectura y literatura en la primera infancia* (2007), de la autora Yolanda Reyes, puede verse en el título ya un cambio con respecto a la infancia, dando ahora un lugar previo a aquello que Rousseau, Comenio, Kant, Pestalozzi, Fröebel, entre muchos otros pedagogos, y educadores, daban a la infancia, ese lugar previo, llamado hoy por hoy primera infancia, encuentra lugar en el siglo XX y XXI, a raíz de discursos científicos, políticos y económicos, y Reyes es consciente de eso cuando dice: “Además de los hallazgos de la neurología y del enfoque político, los nuevos paradigmas sobre el desarrollo han modificado nuestra mirada sobre los bebés y los niños pequeños” (p.22).

Estos discursos en los nuevos textos, permiten observar cómo se dejan por fuera asuntos del orden pedagógico importantes, al mismo tiempo que chocan con la idea de infancia ya defendida, limitando con ello la acción pedagógica e ignorando posibilidades educativas.

Tales incongruencias “infantiles” nos muestra como se está construyendo un nuevo discurso complejo y contradictorio, donde se tratan de articular un conjunto de saberes y conocimientos sobre la infancia de neurólogos, psicólogos, médicos, economistas,

políticos, educadores, entre otros construyendo así una nueva literatura con la intención de: invertir, desarrollar, ahorrar, promocionar, calificar, etc. Al infante, al primer infante, al pre-primer infante, en fin, y si le sumamos además, que la literatura pensada para los niños debe ser favorable con el mercado, no existirá un profesional capacitado entonces para educar al niño o la niña.

Según Noguera y Marín (2007), la concepción de obediencia, inocencia y fragilidad promovida por la modernidad, fue a causa del diseño de la literatura moralizante. Recordemos Una de las obras más innovadoras en el campo de la educación infantil el *De Civilitate morum puerilium*, de Erasmo de Rotterdam (1467-1536), donde el autor con base a Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, busca dirigirse a todos los niños, sin distinción de clase, o la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio, donde la disciplina puede disciplinar tanto el cuerpo del infante como los saberes. Ahora la vivacidad, la hiperactividad, la precocidad y hasta la desfachatez, son características propias de la niñez contemporánea, los especialistas, sociólogos, pedagogos y psicólogos, aluden esto a efectos de los grandes cambios socioculturales ocurridos en el siglo XX, en especial a los desarrollos tecnológicos y de las comunicaciones (Noguera y Marín, 2007), sin embargo, Kincheloe y Steinberg (2000) en su libro *Cultura infantil y multinacionales*, señala que los artefactos culturales (como por ejemplo la literatura) han de ser los responsables por los cambios en las formas de ser, de pensar, de hablar y de comportarse hasta de desear la infancia. Existe entonces una cultura infantil creada por corporaciones multinacionales en su afán por buscar y conquistar nuevos consumidores, una cultura que discrimina y viven una ideología a favor de los intereses del mercado.

En este orden de ideas, la literatura con el ánimo de educar o de moralizar, ya no hace parte de los educadores, pedagogos o incluso de sacerdotes, sino que ahora los discursos de desarrollo e inversión, ha permeado la literatura, hasta tal punto que todas las profesiones podrían hablar con respecto a la infancia, desde que posea un interés sencillamente comercial.

La misma *casa imaginaria* de Yolanda Reyes (2007), es efecto de ello cuando la autora argumenta que:

Todas estas premisas han convertido la inversión en la primera infancia en un asunto prioritario desde una óptica económica y política, pues se ha comprobado que los programas dirigidos hacia esta etapa se traducen en un ahorro futuro. (...) Heckman,

Premio Nobel de Economía, 2000, asevera también que “no podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos; tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar muy tarde para intervenir” (p 21).

Así las cosas, es preciso pensar en tomar precauciones con respecto a la literatura para la infancia, pues no se trata de verla como una serie de contenidos e información o como instrumento moralizado y de adoctrinamiento; pero si como un elemento que permita aportar al campo discursivo de la infancia.

6.4 Las obras literarias, de moralizar la infancia a hablar de lo que desea la infancia

Existen actualmente una enorme cantidad de obras literarias escritas y pensadas para niños y aunque la literatura como obra literaria, siempre ha estado presente en todas las culturas, ya sean por medio de arrullos, nanas, canciones o libros, el papel que ha jugado socialmente ha variado al igual que la humanidad.

Desde esta perspectiva, la literatura “infantil” o para niños, haría parte de una invención de la modernidad, puesto que en el siglo XV, con el surgir de la imprenta inventada por Gutenberg, se encontraría el estadio primitivo de la literatura como la conocemos, donde según Bravo Villasante (1979), los niños y grandes escucharían las mismas cosas y tendrían las mismas lecturas.

Sin embargo, al hablar de literatura como obra literaria para niños, se ha de remontar a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, lugar en el cual se consolida el género de obras escritas especialmente para niños, donde sectores moralistas de la sociedad la fomentaron en la escuela, principalmente con el intento de formar, abriendo así distintos caminos y géneros en una tendencia creciente desde el siglo XVIII (Lluch, 2012). Donde autores como Daniel Defoe, y los relatos de aventura como Robinson Crusoe (1719) (Libro que Rousseau recomendaba leer a su discípulo), Mark Twain y las aventuras de Tom Sawyer (1876), cuentos de niños y del hogar de los hermanos Grimm, entre muchos otros, intentaron edificar un derrotero: formar, guiar y enseñar a adaptarse al niño (De Mause, 1982), Por ejemplo: La Fosforerita de Hans Christian Andersen (1805-1875), narra la historia de una niña “pobre”, sin hogar, quien al final de la historia muere por el frío de la noche; pero quien en el transcurso de esa noche con la lumbre de cada fosforo que encendía, soñaba con momentos donde la familia y el hogar eran preciados.

De este modo, el niño que aprendiera a leer y escribir y se comportara como miembro de la cultura de la imprenta, según Noguera y Marín (2007), quienes eran principalmente de las clases altas de la sociedad, y configurarían una infancia moldeable, disciplinable, dócil y por tanto, obediente y sometida.

Por otro lado, la inmersión del niño con lo fantástico, en alternancia con la creación de relatos de corte realista, en la infancia contemporánea, transforma esa literatura moralista y educadora, a una literatura en donde se habla “de lo que ellos quieren o necesitan oír hablar” (Lluch, 2012), por ejemplo: Max Velthuijs y la saga de Sapo y sus amigos (1992), donde se enfrentan a la Xenofobia, la muerte, el amor y otros temas “difíciles”, con la diferencia que incluye cada vez menos una enseñanza o una ideología explícita.

Hoy ocurre, con creciente frecuencia, que la transmisión de estas ideologías se subordina a la preocupación por hacer una literatura de alto valor estético: que por su lenguaje, su estructura, sus personajes, conmueva a sus lectores y les permita pensarse, reflexionar sobre el mundo y buscar caminos para recorrerlo, a partir de historias inspiradoras e interesantes (Lluch, 2012, p 49).

Estos procesos han determinado un cambio significativo en la forma de entender al niño, puesto que ha pasado de ser vulnerable y desprotegido, quien necesita de una formación, a un consumidor soberano, influyente en lo que sus padres deciden comprar.

Además de la mirada con respecto a la infancia, existe una dificultad con respecto a la forma de entender estas obras literarias y su representación del conocimiento desde la función semiótica, como la explica Deval (2002) y donde muestra que: “Las representaciones figurativas sólo reproducen los aspectos aparentes de la realidad, pero no pueden representar las transformaciones más que como una sucesión de estados y no como un proceso” (p. 260). Es decir, que los textos literarios no enseñaran nada, desde que no les permita vivir al niño o a la niña dicha realidad, y lo único que se logra es una pequeña percepción, lo que tendría importantes repercusiones desde el punto de vista del aprendizaje, tanto en la escuela, como fuera de ella.

En esta lógica, la infancia no puede realizar su aprendizaje, en especial en los primeros años, ni por medio de obras literarias o incluso imágenes, ya que los niños aprenden por medio de la acción que produce una transformación en la realidad, y a partir de las resistencias que ésta ofrece a las acciones (Deval, 2002). Así, se descubren las

propiedades de las cosas, cuando estas no actúan como se espera y nos obliga a cambiar nuestras ideas.

Para ejemplificar la idea anterior Deval (2002), dice:

Al tratar de hacer que flote un objeto que se hunde en el agua, tengo que rendirme a la evidencia y aceptar que no depende de que lo deposite sobre el agua con mayor o menor cuidado, sino de otras relaciones (como las densidades), que tengo que ir descubriendo. (p.260)

En ese orden de ideas, al pensar en el ejemplo anterior con relación a la literatura y su intención en la educación, sucedería algo similar, dicho en otras palabras, la literatura al entrar en el campo de la educación con una intención, ya sea moralizante, de dar gusto al sujeto o de enseñanza, requiere de muchos factores que jueguen a favor para que dicha intención se lleve a cabo, de lo contrario sería como aquel objeto que se quiere que flote sin tener presente la densidad.

6.5 Literatura en la infancia y su fomento a través de las políticas

Como se ha venido trabajando a lo largo de la investigación, la literatura en la infancia ha tenido un interés en la sociedad, razón por la cual las políticas públicas no se podrían dejar de lado, ya que son el medio de vincular al gobierno con la sociedad, más aun cuando en los últimos años se han preocupado por el fomento de la lectura entre la población, sin embargo no hay que olvidar que existen dos tintes distintos con respecto a la literatura como obra literaria en la infancia, uno desde la infancia clásica, con aires moralizantes y otra desde la infancia actual, cuya literatura ha sido permeada por distintos discursos, permitiendo así una intención poco visible, llamémosla “literatura al gusto”, es decir, una literatura más recreativa y distinta para cada persona y de enfoques igualmente diferentes.

En esa lógica, analizar el papel de la literatura en el proceso de participación de las políticas públicas, ha de tener presente su vinculación a diversas instituciones como la Unicef, el Banco Mundial, la Unesco entre otras, lo que permitirá observar un panorama en el que la literatura en la infancia se moviliza con los factores globales que influyen en la educación infantil a escala mundial. Como hace referencia Simonstein (2007)

Agencias internacionales como el Banco Mundial, han trasplantado sus creencias, valores y filosofía al mundo en desarrollo. Conceptos como servicios integrados, participación comunitaria, empoderamiento, asociación, educación de las niñas, han permeado el lenguaje de los discursos en educación (p.33).

Así, bajo estos discursos como: educación calidad, educación integral, derechos del niño, entre otros, los países han optado por adecuar currículos y marcos pedagógicos de referencia, desarrollando con ello materiales que se ajusten a las necesidades y características de la infancia actual, determinando así estándares de calidad con la intención de intentar una mejor formación de los docentes y otros profesionales, además de generar un fomento de la lectura.

En ese orden de ideas, la literatura para la infancia (con una intención de carácter más académico) y la literatura como obra literaria (de corte poético), han sido empleadas bajo las políticas públicas, como bandera de promoción. Por ejemplo, a finales de la década de 1980, con base a los discursos de los derechos del niño y de ahí en adelante, donde las sociedades de distintos sectores se pronunciaron para exigir a los estados, que sus políticas garantizaran los derechos a la infancia, y con base en estas preocupaciones por los derechos del niño, la cual requirió de la mediación de organismos internacionales, lograron que en el marco de dichas preocupaciones se publiquen literatura dirigida mundialmente a defender la infancia e igualmente obras literarias con la misma intención, por ejemplo, los *Agujeros Negros* de Yolanda Reyes, obra la cual forma parte de la colección de los Derechos del niño en relación al derecho número ocho “recibir auxilio y protección”, donde según Pertuz (2017).

Los agujeros negros presentan, el lugar de una infancia que pese a que ha compartido con los adultos el contexto de violencia y ha padecido consecuencias que les demandan procesos de reconfiguración subjetiva, se enfrenta al veto de los adultos, lo cual le imposibilita generar marcos de comprensión y de elaboración del pasado traumático. En ese sentido configura un personaje niño ávido de respuestas y del dialogo intergeneracional que le permite el acceso a la elaboración del pretérito (p.95).

Desde esta mirada, la intención de las políticas públicas con respecto a los derechos del niño, encuentran en la obra literaria un medio que brinde un lugar de responsabilidad y participación en torno a temas difíciles de la sociedad, donde reconoce al infante como un sujeto al cual no hay que subestimar y que se le puede brindar un tipo de literatura con una intención distinta a moralizar, como la que posee la literatura generalmente con la

infancia. Legitimando así el campo literario y el político, desde el respaldo de artistas comprometidos con dichas causas (Pertuz, 2017).

Por otro lado, las políticas públicas desde el discurso de la promoción de la lectura, dilucida el papel de la literatura en la infancia, como elemento para la configuración de espacios especializados, como bibliotecas, ferias, seminarios, etc. Por ejemplo para Colombia, el Estado es a través de los programas de fomento de la lectura que han surgido planes como: el plan nacional de lectura y bibliotecas, o desde la alcaldía mayor de Bogotá, con las colecciones libros al viento. Donde la intención principal es convencer a intelectuales, editores, diseñadores entre otros, que la lectura aporta al desarrollo de la sociedad.

6.6 El uso de la literatura en la crianza

Aunque la familia, ha existido prácticamente desde la conformación de la sociedad, sus prácticas de crianza han variado conforme a las distintas épocas, desde la Grecia y Roma antigua, el niño y la niña han tenido roles muy distintos a los actuales, y la relación con respecto a las obras literarias han tenido asimismo variaciones en la forma de ser empleada, ya sea encaminando la virtud del niño o la niña, moralizando, evangelizando, etc. Sin embargo, en la actualidad existen otros discursos que ubican el lugar de la literatura “desde el momento en que los padres imaginan a sus hijos hasta que ellos están listos para leer de forma autónoma” (Reyes, 2007, p 14).

Y aunque anteriormente se ha argumentado que la literatura no tiene la propiedad de enseñar nada, desde que el niño o la niña no posean un nivel formativo que permita asociar lo escrito por el autor, con la realidad o la imaginación, no quiere decir con ello, que en la actualidad la literatura no sea empleada por los padres con la intención de enseñar o como herramienta para las prácticas de crianza en el hogar.

En esta lógica, al hablar de educación, política y literatura en la primera infancia o en la infancia, no es posible sin vincular la familia, como lo explica Romero (2007), desde un marco político:

La relevancia de la familia, en el marco de la política pública de primera infancia, radica en que esta constituye el espacio donde se estructuran las primeras formas de vinculación del niño al mundo, aspecto fundamental en su desarrollo como sujeto psicosocial (p.44).

Entendiendo familia como lo postula F. Ares (2002).

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p.37).

Esta vinculación, de las obras literarias con la familia, dilucida un escenario donde distintos saberes y prácticas convergen y divergen constantemente, escenario donde se oye hablar a la psicología y el desarrollo infantil, emplear la literatura como estímulo sonoro para la estimulación del feto, desde la voz de la madre, como de especialísimos sonidos lingüísticos del exterior. La política y economía decir que la literatura brinda la posibilidad de garantizar la equidad de oportunidades desde el comienzo de la vida. La educación, quien la emplea como enseñanza de nuevos códigos para pertenecer a otros grupos (Reyes, 2007), entre otros discurso. Permitiendo así, dilucidar la literatura como herramienta para cumplir un fin específico, y muchas veces fines evocados desde el sentido común, dejando de lado cualquier reflexión pedagógica.

Y aunque no se trata de atacar las disciplinas que encuentran en las obras literarias un lugar y muchos menos el sentido común, puesto que no hay que olvidar que los primeros manuales enfocados a la infancia surgieron a raíz del sentido común. Si existen intenciones con respecto a la literatura más allá de introducir al niño en el mundo del adulto y que requieren de reflexiones pedagógicas mucho más rigurosas.

Por ejemplo, de *la casa imaginaria, lectura y literatura en la primera infancia*, de Yolanda Reyes (2007). Existe un apartado titulado “Los libros de mi casa imaginaria” donde la autora brinda una serie de bibliografía con una intención específica como por ejemplo: Arrullos, nanas y libros sin páginas, para darle la bienvenida al bebé que no ha nacido... o que acaba de nacer; Libros de hule con repertorio poético para la hora de bañarse; Para contar a la orilla de la cama, en triángulo amoroso; Para salir de casa y llegar hasta la escuela, entre muchas otras intenciones.

Así las cosas, la familia más que pensar las obras literarias como elementos que hacen parte de la cultura, o como una construcción artística realizada por un autor, relegan su contenido a acciones dirigidas hacia el niño o la niña con una intención distinta en muchos casos a la lectura, convirtiéndola así en un objeto y perdiendo su capacidad artística.

7. Área de Análisis

7.1 La niñez actual.

Como se ha ido mostrando a lo largo de la investigación, la concepción actual de primera infancia es producto de unas prácticas, donde se ha formado y construido aquello que denominamos niñez. En este sentido, la infancia o la primera infancia actualmente, dicho con las palabras de Noguera y Marín (2007), es una “Quimera”, haciendo referencia a un monstruo mitológico con cabeza de león, cuerpo de cabra y cola de dragón, dando a entender con ello que la primera infancia actualmente es un ensamble “ciertamente monstruoso y claramente asustador, inquietante y asombroso” (p.123), que se estructura en un campo donde discursos, prácticas y distintos intereses luchan por definir y educar.

De acuerdo con Noguera y Marín, “podríamos decir, si se quiere, en términos de los debates contemporáneos, que si hubo una infancia que desapareció, esa fue la infancia clásica” (p.123). Dicho de otra manera, aquella infancia sometida y obediente, donde el niño era visto de manera dócil, moldeable y disciplinable, y dando paso, a una primera infancia, donde se entrecruzan saberes, disciplinas, prácticas e instituciones.

Esta nueva infancia, que se produjo en la segunda mitad del siglo pasado es ubicada en un rango de cero a seis años, a la cual las concepciones de los derechos humanos, los descubrimientos científicos y la economía le han otorgado un lugar de clave en la sociedad, llegando a ser objeto de distintos discursos educativos, como lo hace notar Simonstein (2007).

(...)Sólo a mediados del siglo pasado se inició un proceso creciente de creación de políticas hacia la infancia que consideran este periodo de vida como esencial para el desarrollo humano y su inclusión en los sistemas educativos, un factor sustancial en el desarrollo (p.17).

Sin embargo, la primera infancia es difícil enmarcarla en ciertas características y con base a Peralta (2003) citando a, Carlina Rinaldi: “La infancia no existe. La creamos como sociedad, como un tema público. Es una construcción social, política e histórica” (p.118). No obstante, Peter Moss (citado por Peralta, 2003) plantea: “La idea de un niño universal, conocible objetivamente y separado de su tiempo y espacio, contexto y perspectiva, ha estado cuestionándose crecientemente” (p.118)

Estas afirmaciones, dilucidan una necesidad de plantear la reflexión pedagógica en los discursos cotidianos, donde se involucran al niño y la niña de una manera idealista, ya que se puede tornar utópica, generando así discursos en los que se pueden llegar a encubrir posiciones discriminatorias y excluyentes frente a algunos sectores de la población infantil.

Sin embargo, actualmente como lo afirma Guzmán (2007):

(...) es absolutamente clara la pertinencia del trabajo durante los primeros años de vida para el desarrollo de los individuos y de las sociedades. Esta pertinencia está relacionada con las acciones que se emprendan con los pequeños, puesto que determinan en gran medida el tipo y nivel de desarrollo posterior. (p.182)

Así pues, independientemente de la concepción de infancia que se posea actualmente, existe una claridad en la importancia del trabajo realizado en los primeros años de vida del ser humano. Asimismo, la aparición de la psicología científica, con una mirada al niño y la niña desde el desarrollo de la inteligencia y aptitudes, proponiendo test y consolidando una mirada desde la pedagogía activa experiencial y social, divisa al niño y a la niña como seres con personalidad propia, singulares y con intereses individuales, reconociendo aspectos que identifican esta etapa de la vida por el gozo hacia el juego, la capacidad de imaginar, crear, experimentar e indagar el mundo que los rodea.

7.2 La educación y el discurso del desarrollo integral, para la niñez actual.

Como se ha ido señalando, la primera infancia actualmente ha empezado a ocupar un lugar fundamental en los discursos educativos, y los gobiernos han empezado a reconocer la importancia que tiene para el desarrollo de un país, la educación de los primeros años de vida. (Simonstein, 2007) Además de ello, en la actualidad existe una gran cantidad de bases científicas, desde la psicología, la antropología, las neurociencias, etc., que explican el porqué de la intervención temprana en la infancia (Amar y Abelló, 2005).

Sin embargo, la educación de la primera infancia, posee problemas de calidad por prácticas no apropiadas para dicha etapa de vida, como plantea Romero (2007).

(...) el problema de calidad sigue en juego, pues no es conveniente que la atención educativa a la población menor de seis años se rija por los parámetros de una educación rígida, donde se busque que los niños sean reclutados desde muy pequeños para los

rituales de la escuela, con disciplinas autoritarias, en espacios fríos con pupitres estáticos, tiza y tablero, con el propósito de que adquieran, desde muy pequeños, los estándares educativos que requiere el sistema educativo formal (p.53).

En esta lógica, el desarrollo integral en la educación entra a ser parte de los discursos educativos, concibiendo al niño y a la niña como seres multidimensionales e íntegros, atendiendo así, a aspectos como el desarrollo comunicativo, cognitivo y socio-afectivo. Así pues, desde esta mirada ninguna manifestación en el ser humano será un producto aislado, dando a entender así, que la mirada holística del desarrollo integral pretende superar o dejar de lado concepciones que priorizaban los aspectos cognitivos únicamente y renunciaban a otros igualmente necesarios, buscando con ello, que los niños y niñas sean libres, felices, responsables, expresivos, competentes con habilidades para enfrentar distintas situaciones, además de dejar huellas positivas.

Ahora bien, el adecuado desarrollo de los niños y niñas, implica como señala Simonstein (2007)

Asegurar continuidad y coherencia en el proceso educativo, por lo que es preciso establecer una estrecha articulación entre la educación de la primera infancia y el conjunto del sistema educativo, en particular con la educación primaria y la educación de adultos (p.34).

Es por ello que cada vez más se definen currículos o guías con el fin de orientar a los profesionales y padres de familia, sobre los aprendizajes que se requieren promover para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas, y como han de emplear las acciones educativas. No obstante, la creación de un currículo o una guía no es una tarea fácil, en primer lugar al buscar el desarrollo integral en el niño o la niña se ha de tener cuidado como señala Simonstein (2007) para que la guía o el currículo “no se restrinja a la preparación para la educación obligatoria y educación formal” (p.35), y en segundo lugar, hace necesario de “un referente que oriente la acción educativa, el desarrollo de estándares de calidad y la formación de profesionales” (p.35). Es decir, que dichas guías u orientaciones no deben buscar como finalidad el ingreso de los niños y las niñas a la educación formal y tampoco han de emplearse sin un referente que les permita orientar la atención integral en la educación.

En esta lógica, se puede comprender que la primera infancia, requiere de un trabajo arduo y riguroso, donde el desarrollo integral termina siendo adoptado por distintos campos del

conocimiento humano con la intencionalidad de orientar discursos y prácticas, empleándolo como categoría normativa y como herramienta (Molina, 2006). No obstante, no hay que olvidar que aunque el niño o la niña se tiendan a ver de manera universal, existen particularidades de sus contextos socio-económico y socio-culturales, que aportan aún más a la complejidad de la educación en la primera infancia.

7.3 La noción de la educación inicial una idea de sociedad

La educación inicial, se muestra más allá de un significado, ya que articula la manera en que se entiende la educación de los niños y las niñas de primera infancia y lo que es propio de esa etapa educativa. Desde el punto de vista del MEN (2014):

(...) el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera que se hace en la primaria o tratar al niño como alumno en situación escolar, por el contrario, consiste en desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características; aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. Su campo específico está dado en el reconocimiento de las características, capacidades y habilidades de las niñas y los niños, elementos claves para implementar procesos educativos pertinentes que posibiliten los aprendizajes, los cuales le permiten el desarrollo integral como sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares (p.40).

En este orden de ideas, se muestra que la educación inicial que se dirige a los niños y niñas de cero a seis años, ha de tener presente un sentido político, es decir, la visión de nación que se esconde entre líneas en los distintos discursos, como lo hace notar Romero (2007), al referirse a la educación inicial:

(...)Más allá del sentido individual de esa educación en los primeros años, ha de reconocer una sociedad más justa para todos. La formación debe, por tanto, dar mayor importancia a los sectores en situación de pobreza y exclusión. Para estos sectores debería ser obligatoria la educación inicial (p.55).

Asimismo, la educación de la primera infancia y parvularia, también puede ubicarse en este grupo, ya que son maneras en las cuales se ha intentado denominar la educación particularmente en ese momento específico de la vida de los niños y las niñas, no obstante, tiende a ser confundida con los procesos de crianza y de estimulación temprana, mientras que la educación inicial tiene finalidades propias, ya que no se trata de educar

estrictamente en el ámbito escolar (aunque exista expectativa en ello), sino de contribuir y responder a aprendizajes básicos los cuales no se logran de manera espontánea, como expresa Romero (2007): “(...)Estos aprendizajes básicos están asociados con aprender a aprender, conquistar confianza, curiosidad, autodirección, autocontrol, sociabilidad, competencia para comunicarse, trabajar en colaboración con los demás” (p.56).

De esta forma, la educación inicial centra su proceso en varios entornos: familiar, educativo, de salud y espacio público; en el entorno educativo, no busca suplir la educación que se inicia en el contexto familiar (crianza, cuidado), su propósito es complementarla y potenciarla, y desde allí buscar fortalecer la interacción con otros entornos como la salud (al encargársele hacer seguimiento al esquema de vacunación, generar mejores condiciones de higiene y salubridad), o el espacio público, cuya finalidad consiste en el uso de: parques, bibliotecas, museos, casas de cultura, etc., para que contribuyan a enriquecer la práctica pedagógica.

En esta lógica, su relación con el aspecto social, señala que la educación inicial busca que niños y niñas construyan su propia realidad, generen aprendizajes, desarrollen sus posibilidades y capacidades; todo ello, como parte del proceso de socialización no solo en la familia sino también en el entorno, ubicando al hogar como el primer entorno con el que el niño y la niña se relacionan e interactúan, por lo que los procesos que configuran la crianza han de ser base para procesos posteriores en el entorno educativo.

Vale la pena decir que, la educación inicial ha de preguntarse por el entorno en el cual crecen y se desenvuelven los niños y las niñas, ya que en muchos casos son ambientes de violencia y pobreza.

Hay que tener en cuenta, que la educación inicial, considera que los niños y las niñas, en cualquier momento de su desarrollo, disponen de capacidades diversas para que descubran sus habilidades y conocimientos, y donde todos los componentes de la atención integral son articulados con el ánimo de favorecer los métodos, tiempos, prácticas pedagógicas, recursos, etc., hay que destacar tal como plantea Simonstein (2007) que:

(...) las tareas de los estados y las organizaciones, como por ejemplo generar políticas y programas intersectoriales para proporcionar una atención integral, aumentar el acceso y asegurar la igualdad de oportunidades, mejorar la calidad y desarrollar políticas inclusivas y de atención a la diversidad.

Esas son las tareas y desafíos, algunos lejos de concretarse. Como ejemplo puedo citar los mal llamados programas no formales de educación preescolar presentes en Latinoamérica, donde los niños involucran en su desarrollo ante la carencia de educadores profesionales, especializados en la formación de niños en edad crítica para la formación y desarrollo de la inteligencia, y la capacidad de entender e integrarse a un mundo dinámico y en constante construcción (p.24-25).

Esto demuestra, que aunque la noción de educación inicial, se muestra como una propuesta a la educación de la primera infancia, que favorece tanto a la niñez como a su contexto, es el mismo contexto social quien ha de corresponder a dicho ideal de educación, de lo contrario, la educación inicial, se quedara en términos de propuesta educativa.

7.4 El Documento No 23, La literatura en la educación inicial

Como se ha ido esbozando a lo largo de este análisis, la niñez y su educación, son elementos consensuados globalmente desde distintas miradas y a raíz de dicho reconocimiento en el año 2014 el Ministerio de Educación Nacional publica: la serie de orientaciones pedagógicas en el marco de la atención integral de la primera infancia, esta serie de documentos (que se identifican como referentes técnicos de la educación inicial) busca ratificar las acciones y renovar el compromiso de atención a las necesidades de los niños y niñas, basados en las metas a realizar expuestas en el Foro Mundial sobre Educación llevado a cabo en Dakar en el año 2000, que exige a los países en el 2015 cumplir con seis objetivos de la educación para todos; enseñanza primaria universal; competencias de jóvenes y adultos; alfabetización de los adultos; paridad e igualdad de género; calidad de la educación; atención y educación en la primera infancia, buscando en este último objetivo: “extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (Dakar, 2000).

En ese orden de ideas, y conforme a la visión atribuida globalmente a la niñez, la serie de Documentos, busca responder a dichas exigencias, teniendo presente el contexto Colombiano y las distintas situaciones que colocan a los niños y niñas en escenarios de vulnerabilidad como lo son la violencia, la delincuencia, la violencia intrafamiliar, entre otras. Situaciones que dificulta y los aleja de la oportunidad de ser educados.

En dichos documentos existen cuatro actividades que se consideran rectoras: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, las cuales en el marco del desarrollo integral, se entrecruzan en la formación de los niños y niñas. Sin embargo para fines de la presente investigación solo se analizara el Documento No.23 La literatura en la educación inicial.

Las siguientes ilustraciones hacen parte de las seis portadas de la serie de orientaciones pedagógicas en el marco de la atención integral de la primera infancia.



Ilustración 1. Portada Sentido de la Educación inicial, Documento No. 20 .MEN (2014)



Ilustración 1. El arte en la educación inicial, Documento No. 21. MEN (2014)



Ilustración 3. El juego en la educación inicial, Documento No. 22. MEN (2014)



Ilustración 2. Portada La literatura en la educación inicial, Documento No. 23. MEN (2014)



Ilustración 5. La Exploración en la Educación inicial, Documento No. 24. MEN (2014)



Ilustración 6. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial, Documento No. 25. MEN (2014)

7.5 El papel “salvador” de la literatura, en el Documento No. 23 vs la realidad literaria

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. (...) por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Colombia al filo de la oportunidad, Gabriel García Márquez

Todos los Documentos de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial, presentada por el Ministerio de Educación Nacional en el 2014, hacen apertura con aquel párrafo introductorio de Gabriel García Márquez, publicado en 1996; dando a entender que, en dieciocho años más tarde, si estarán las condiciones dadas para soñar un país al alcance de los niños, y el lema con el cual se presentan estos documentos lo confirman: “1, 2, 3, por la educación inicial, Colombia se la juega esta vez”.

Dando a entender así, que “esta vez” existen elementos para construir aquel país soñado, de la mano de la educación inicial, y en esa lógica, el Documento No.23 *Literatura en la educación inicial*, desde un inicio, muestra al público en general un escenario lleno de posibilidades, donde para este caso específico, la literatura será un elemento fundamental para aportar a cada una de ellas.

La Ministra de Educación, María Fernanda Campo Saavedra, Ingeniera industrial y Política, en su carta introductoria, lo expresa diciendo que:

Estos documentos y guías se convierten en herramientas fundamentales para promover el mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral y están a disposición para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, de manera que se despliegue, en consonancia con estos, una movilización que fortalezca la educación que brindamos a nuestras niñas y niños en primera infancia, desde una perspectiva inclusiva, equitativa y solidaria (MEN, 2014, p. 10).

Lo anterior, muestra como el contenido de cada una de las orientaciones le ayudará a la “calidad” de la educación inicial, sin importar las particularidades de los contextos donde se desarrolle. Puesto que, como se ha expresado a lo largo de la investigación y en el este

caso específico el Documento No.23, “ahora es el momento de la primera infancia”, tal como lo plantea el MEN (2014).

(...) 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, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia (p.12).

Y específicamente, el Documento No.23.

(...) busca ofrecer orientaciones para abordar ese vasto universo de lo literario; para descubrir en cada territorio los libros con y sin páginas que están escritos en la memoria individual y colectiva; para reconocer las palabras e historias que reafirman el presente a través de la historia y que reviven las experiencias de la comunidad. Así, esta orientación pretende inspirar a maestras, maestros y agentes educativos para que la literatura esté presente en la vida cotidiana de las niñas y los niños, y para que quienes los acogen, cuidan y educan los introduzcan a ese mundo simbólico socialmente construido por medio del cual los seres humanos se comunican, expresan, conocen y construyen historia (p.13).

Es bajo esa mirada, que el MEN (2014) utiliza a la literatura con el ánimo de dar solución a problemas causados muchas veces a raíz de situaciones de violencia y de pobreza, los cuales afectan las oportunidades de educación de los niños, niñas y su contexto social, como lo hace notar en las siguientes citas:

Uno de los mayores problemas educativos en Colombia, es esa inequidad en las “bases del lenguaje”, que influye en la facilidad o la 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).

(...) puede suceder que las personas adultas no hayan tenido experiencias gratas de lectura o que su historia lectora haya estado restringida a prácticas escolares rutinarias y lejanas. En ese sentido, la literatura infantil contemporánea ofrece nuevas oportunidades para disfrutarla y compartirla, para conectarla con las historias de cada lugar, con la propia infancia y para redescubrir, junto a los primeros lectores, el placer de leer. Ello implica interesarse por conocer los acervos y averiguar en qué lugares cercanos hay proyectos y programas de lectura (p.25).

Para las niñas y los niños, con tan pocos años de experiencia de la vida, la literatura les revela lo que sintieron e hicieron otros y les permite “leerse” en la experiencia acumulada por la especie humana (p.25).

Hay que hacer notar en este punto, como la literatura hoy por hoy, responde a unos intereses distintos a los de aquella infancia clásica, es decir, que ya no se busca moralizar con la literatura, sino que ahora la intención es vincular al lector, (en este caso el niño y la niña), con su cultura, su contexto social, y con sí mismo. En otras palabras, la literatura busca ahora que los niños y niñas reflexionen sobre sus sentimientos, actitudes, valores, creencias, miedos, de ellos mismos y sus entornos.

Desde este punto de vista, las historias y las ilustraciones narradas a los niños y niñas, se realizan con la intención de aprender acerca de su familia, su cultura, las culturas en torno al mundo, historia, relaciones comunitarias, entre otras. Así como con la intención de permitirle vivir experiencias, viajar con su imaginación a lugares que no conocen, donde las ilustraciones pueden presentarles imágenes visualmente atractivas que les permita conocer el mundo y su gente, como afirma el MEN (2014), al referirse a libros de imágenes:

En el acervo literario de la primera infancia, la ilustración es fundamental. En primer lugar, figuran los libros para bebés que están centrados en la imagen y muchas veces, sin recurrir a las palabras, cuentan historias sencillas para tocar, mirar manipular e incluso morder. En segundo lugar están los libros-álbum que proponen un dialogo 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 dicen 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 (p.20).

En ese orden de ideas, la literatura en el Documento No.23 posee la capacidad de solucionar la inequidad del lenguaje, los problemas de formación escolar en adultos, la falta de experiencia de vida a los niños y niñas, les brinda la posibilidad de viajar a otros mundos, entre otros aspectos como la estimulación cerebral, afectiva, emocional, etc.

Sin embargo, hay que tener cuidado con el uso que se le da a las palabras como lo plantea Austin (1955) “Las palabras que empleamos a diario son herramientas de las que nos valemos para realizar múltiples tareas; es un principio elemental que tratemos de utilizar herramientas “limpias”” (p.17). Dando a entender con ello, que aunque el Documento No.23 muestre y diga que la literatura solo le falta “una capa y espada” para salvarnos de

múltiples falencias, entre líneas existen elementos que la dejan fuera de ese papel salvador.

Es a partir de este contexto, que el análisis del Documento No.23, interpela aquel papel salvador que se le atribuye a la literatura, buscando con ello clarificar que los logros que se le atribuyen, no son precisamente gracias a prácticas como leer, jugar, narrar, explorar, etc., sino que juegan otros factores que puede favorecer o no, la labor de la literatura en la Educación inicial.

7.5.1 El placer de la lectura

Hoy por hoy, cuando hablamos de literatura para niños, nos encontramos con múltiples clases de textos, con texturas, colores e intenciones muy distintas, entre ellas el generarles placer y el MEN (2014), lo plantea al decir que: “la literatura infantil contemporánea ofrece nuevas oportunidades para disfrutarla y compartirla, para conectarla con las historias de cada lugar, con la propia infancia y para redescubrir, junto a los primeros lectores, el placer de leer” (p.25). Asimismo señalando, que el “generar deseo y placer frente a la lectura y la escritura, respetando las particularidades y las múltiples formas de expresión propias de la infancia, son las tareas de la educación inicial” (p.27).

Sin embargo, la lectura no siempre ha de generar placer, y Barthes (1970) lo plantea, cuando dice:

Todo el mundo puede testimoniar que el placer del texto no es seguro: nada nos dice que el mismo texto nos gustará por segunda vez; es un placer que fácilmente se disuelve, se disgrega por el humo, el hábito, la circunstancia, es un placer precario (p.46).

Además de ello, señala que:

Leer es encontrar sentidos y encontrar sentidos es designarlos, pero esos sentidos designados son llevados hacia otros nombres; los nombres se llaman, se reúnen y su agrupación exige ser designada de nuevo: designo, nombro, renombro: así pasa el texto: es una nominación en devenir, una aproximación incansable, un trabajo metonímico (p.7)

Al comprender la literatura en este sentido, se involucra el compromiso y la experiencia intelectual, con lo cual se hace necesario dejar de asociar la facilidad o la recreación con el placer de la lectura, puesto que, este placer, no se encuentra necesariamente a raíz de la facilidad del texto, asimismo la exigencia u obligación no implica necesariamente una relación con el displacer (Britto. 2010).

En esta lógica, el decir que la lectura entonces es una fuente de placer, genera una ilusión, con respecto a los beneficios que esta posee, Britto (2010) señala que “la aproximación de la lectura y el placer es una de las imágenes más frecuentes tanto en campañas de promoción de lectura como en sugerencias de métodos para su enseñanza” (p.63), donde en ellas se asume, que los sujetos al encontrar placer en la lectura, van a tender a leer más e incluso mejor. No obstante, con ello no se quiere decir que la literatura no pueda o genere diversión, pero como lo hace notar Britto (2010):

En cuanto a diversión, no es diferente de cualquier otra forma de entretenimiento (placer por placer, tanto lo hace leer como ver). Ella no forma o transforma a nadie, no produce ningún cambio en la sociedad ni conduce a otros hábitos (p.65).

Lo cual, da a entender con ello, que la lectura no puede ser pensada simplemente con la intención de generar placer, sino que requiere encontrar sentidos al texto desde un lugar de lector, con ello, al hablar de un lector, es necesario tener presente que un texto nace, cuando existe un acto de lectura (Rodríguez, 2014), de lo contrario aquellos símbolos en un libro, o aquellas palabras en un arrullo, no serán más que un objeto para el niño o la niña, que como bien se muestra en el documento, es llegado a emplearse para morder (MEN, 2014). Daniel Cassany (2006) en su metáfora de tres planos de comprensión de lectura hace notar tres principales enfoques sobre la lectura:

Así, distinguiremos tres planos: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor (p.52).

En esa lógica, se pueden leer enormes cantidades de libros y aquel “mágico placer” solo hará acto de ausencia, no obstante el texto menos esperado (de cualquier procedencia), logra en un momento fugaz traer consigo aquel placer deseado, dando a entender así, que el verdadero placer surge de imprevisibilidad y fugacidad.

Desde la opinión de Barthes (2004), siguiendo ciertas líneas del psicoanálisis, una suave distinción entre lo que define como el placer del texto y el goce del texto, da a entender que el primero radica en aquello que se puede decir y se muestra en todo momento, es el texto que fue escrito con placer y que cada letra, cada palabra y cada frase está cargada

de dicho placer al ser escrita; mientras que el segundo, el goce del texto, es aquel que no se puede decir, es el texto donde la emoción de goce nos invade y para la cual no existen palabras que puedan expresarlo.

Asimismo y teniendo en cuenta a Britto (2010):

La aproximación de la lectura al placer encuentra apoyo en cierta tradición de la crítica literaria que teoriza sobre la relación lector-texto. La lectura de goce se vincula a la posibilidad de que el lector constituya un compromiso emocional con la narración literaria o con el texto poético, bien sea por el disfrute estético, o bien por la inmersión en el universo ficcional (p.41).

Empero, el placer de la lectura, la cual normalmente presume favorecer el ambiente de lectura, fortalece la idea donde se señala que “no se lee” o “se lee poco” porque la lectura es obligatoria y poco emotiva, buscando con ello desarrollar una promesa en la literatura, la cual el niño se divertirá en su proceso lector, olvidando con ello, que el texto se hace accesible y atractivo en la medida que el esquema mental del niño ya tenga algunas vivencias y conocimientos que en el texto estén contenidas, de lo contrario al no poseer ninguna vivencia o conocimiento, el texto, o el cuento más precisamente, se tornara ilegible y el niño o la niña acabaran rechazándolo, aun cuando sea un texto recomendado por especialistas.

7.5.2 La literatura en la educación

Las concepciones que se han venido observando con respecto a las literaturas, tanto implícitas como explícitas, la ubican en un lugar de “suma importancia” con respecto al aprendizaje de los niños y niñas por su poética, como lo expresa Rodríguez (2014, p.32):

La literatura en la escuela ha estado presente casi desde su misma existencia, pues resulta atrayente por su configuración y especificidad: la poética. Una pragmática que comporta de modos distintos el juego con la palabra y el lenguaje, además es cercana al sujeto, porque compete directamente con la condición humana. Larrosa lo decía cuando propuso la experiencia de lectura como: “eso que nos pasa, eso que nos forma y eso que nos transforma” (2003, p.76).

Sin embargo, como se ha ido esbozando a lo largo de la investigación, y en concordancia con Rodríguez.

La literatura al estar sujeta a una pragmática distante de la de su campo, se ve expuesta a prácticas para las cuales no fue pensada, entre otras: la comprensión lectora, el desarrollo de habilidades y competencias, la enseñanza de la gramática de la lengua. (2014, p.32)

Convirtiéndose así, en “la carta del triunfo” para solucionar distintos problemas educativos, sociales, económicos, etc., no obstante, empleando las palabras de Barthes (1970) al referirse a la literatura:

Entiendo por literatura no un cuerpo o una serie de obras, ni siquiera un sector de comercio o de enseñanza, sino la grafía compleja de las marcas de una práctica, la práctica de escribir (...) literatura, escritura o texto. Las fuerzas de libertad que se hallan en la literatura no dependen de la persona civil, del compromiso político del escritor-que después de todo no es más que un “señor” entre otros- ni incluso del contenido doctrinario de su obra, sino del trabajo de desplazamiento que ejerce sobre la lengua (p.65)

Ello demuestra, que la literatura es una práctica, la cual no puede ser empleada como un simple instrumento para un mensaje político, sino que va más allá y repercute sobre la lengua y aunque el argumento de Barthes, no hace referencia estrictamente a la educación, si permite dilucidar que la literatura, tiene otros fines muy distantes de la enseñanza. Y a ello alude Larrosa (2003) cuando dice:

(...) ningún profesor de sano sentido pretenderá mostrar a un estudiante como escribir buen castellano sirviéndose de los esplendidos anacolutos de Cervantes, descubrirle los entresijo de la personalidad a través de los monstruos geniales de Shakespeare o revelarle nada de nada con las deliciosas nonadas de Goethe” (p.500)

Adicional a ello y desde la posición de Britto (2010), al referirse a la lectura, está no es ni buena ni mala, es lectura:

Se lee por las más variadas razones diferentes tipos de textos, en múltiples soportes y en distintas situaciones. No hay ningún valor ético o moral asociado al ejercicio de la lectura: ella se presta a muchas finalidades y es realizada por personas de toda índole, de cualquier ideología (p. 61).

Aunque la lectura es considerada una necesidad objetiva actualmente, en la medida que esta relaciona a variadas prácticas sociales y la carencia de está imposibilita al sujeto su participación; pero no con ello se puede asumir que el hecho de leer literatura, el sujeto se transforme en un mejor ser humano, como señala Britto (2010):

No es la lectura la que conduce al individuo a nuestras formas de inserción social. Es, por el contrario, el tipo de vínculos que el establece lo que puede conducirlo eventualmente a leer ciertas cosas de determinada manera. La lectura, aún realizada con recogimiento, no es un comportamiento subjetivo, una cuestión de hábito o de postura, es una práctica inscrita en relaciones histórico-sociales (p.63).

Por el contrario, el MEN (2014) le hace una apuesta por el desarrollo integral de los niños y niñas, apuesta humanista, donde se ve al sujeto como aquel que tiene la capacidad de lograr estados sensibles, imaginarios y creativos, a través de la literatura, olvidando con ello, que al ser la literatura un elemento empleado para la formación y la enseñanza, sus múltiples sentidos y significados, convergen en la interpretación únicamente, de quien tiene la obra literaria en sus manos.

En ese orden de ideas, la literatura no enseña, ni busca solucionar problemas, educativos, sociales o de cualquier otra índole, como es expresado en el Documento No.23 *literatura en la educación inicial*, pues aunque sus escenarios como la casa, el jardín, la escuela o la misma sociedad, son contexto donde se coloca la literatura con un fin específico como: solucionar los problemas de inequidad, generar experiencias, solucionar problemas de formación, brindar procesos lectores, entre muchos otros, en estos escenarios no se educa o se solucionan problemas, simplemente por emplear la literatura, puesto que requieren de otros elementos que permitan generar aquella cultura “lectora” a la cual hace referencia el Documento No.23, y sin embargo, aunque se logre generar una cultura lectora, en la sociedad, lo que pueda producir la literatura en el sujeto, será indeterminado.

7.5.3 El aula de clases un escenario con posibilidades para la literatura

A lo largo de la investigación, la literatura y su papel “salvador” que se evidencia en el Documento No.23., al parecer no es más que una utopía, puesto que como se ha argumentado anteriormente, la literatura, no está hecha para divertir a los niños y niñas, tampoco solucionará los problemas de inequidad del lenguaje, educativos, sociales, y mucho menos les dará experiencias a los niños y niñas, entre otras promesas.

Sin embargo, al estar en unas condiciones especiales, es decir, en un escenario favorable adquiere ciertos elementos que favorecen su relación con el sujeto, y ese escenario es el aula de clase. De acuerdo con Rodríguez (2014):

El aula de clase es el escenario en el que se desarrollan las relaciones del maestro con sus estudiantes, allí se provoca un elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el “agenciamiento”. Este es un concepto creado a partir de una palabra cuya mayor significación se da en el francés y no en su traducción literal al español; proviene del verbo latino ago, age, agere, que significa “hacer”. Así, en este espacio –el aula de clase- hay sujetos que hacen algo (p.39).

Este hacer está sujeto a las relaciones entre los elementos, donde cada elemento, es una multiplicidad real o potencial, dando a entender con ello, que en el agenciamiento se relacionan los elementos y cada uno de ellos tendrá un devenir y unos efectos no determinados.

En ese orden de ideas, en este contexto se sitúan dos agentes que se relacionan de maneras diferentes, por un lado está la estructura política que sostiene el contexto por medio de los lineamientos, leyes, decretos, etc., y por el otro lado, se encuentran los maestros, y estudiantes, dando a entender con ello, que la literatura, empleando las palabras de Rodríguez (2014), como campo de producción simbólica, habla desde una lógica la cual otorga existencia y configura a quienes se encuentran en dicho campo (el escolar en este caso), “constituyendo unas formas de pensamiento que se inscriben en la misma tensión del campo y en su dialéctica” (p.32)

Así, en el contexto escolar (como el aula de clase) se involucran a los maestros y los alumnos, generando interacción en dicho contexto y sujetos a una formación moral, espiritual, cognitiva, etc., dándole a la literatura un campo de posibilidades para un uso escolar, no obstante, ni las leyes, o los lineamientos, pueden conocer que sucede en dicho contexto, puesto que, son los agentes quienes deciden si toman la literatura como un asunto participativo o de provocación de nuevas experiencias, como dice Rodríguez (2014):

Así, el maestro cuenta entonces, entre otras cosas, con su formación, su deseo y sus objetivos formativos; todo esto en el marco de lo que el contexto impone y lo que el texto escolar le propone, estas serán las cartas con las que pondrá en juego su saber y sus propios propósitos frente a sus estudiantes. Son ellos quienes serán parte del agenciamiento desde la sinergia que logra el maestro entre los elementos propuestos (p.40).

La escuela entonces, y más específicamente el aula de clase en relación con la literatura, es un espacio donde puede suceder “algo” indeterminado en los sujetos; y es a raíz de ese

“algo” que sucede en los sujetos, que la lectura e incluso la escritura han estado articulados a los procesos sociales. Sin embargo, que suceda ese “algo” en los sujetos a raíz de la literatura, no quiere decir que se pueda reproducir de manera masiva, como por ejemplo el caso de la alfabetización.

Por otro lado, al hablar de la formación lectora, se encuentra implícitas muchas cosas que no se mencionan de manera directa en el aula de clase, dicho con las palabras de Britto (2010):

La más evidente de ellas es la idea de que no todo el que sabe leer es lector, esto es que ser lector significa algo más que simplemente saber leer, algo más que enunciar en voz alta o en silencio las palabras escritas en líneas corridas (caso contrario: formar un lector sería sinónimo de enseñar a leer). Otra idea implícita es que debe existir alguien o algo con capacidad de formar el lector, esto es, un agente formador, y más aún, que ese formador es lector y sabe cómo formar lectores (p. 59-60).

Esas ideas dan a entender, que la lógica en la cual funciona la literatura es muy distante de la lógica política, no obstante, el proceso de agenciamiento del maestro, en el aula de clase, genera efectos en sus alumnos, que aunque indeterminados, serían escasos en otros contextos, tal como Britto (2010) lo hace notar:

(...) aquel que tiene menor poder de compra, en que vive en peores condiciones. Con mayor desempleo (¡extraña condición esa de ciudadano!). Es decir, los más excluidos de la lectura son también los más excluidos de la sociedad, los que hoy no tienen empleo, vivienda, atención de salud, derecho al placer (p.67).

Así, es el aula de clase un escenario de relación con los textos literarios que aunque esté contenida en el discurso político, brinda un lugar de relación para “hacer algo” con respecto a la literatura, independientemente que la justifiquen para distintas campañas de promoción de la lectura, y que muy vagamente argumenta que: la literatura hace bien, vuelve mejor a las personas, genera placer, entre otras.

8. Objetivos y metodología de investigación

A lo largo de la investigación, se evidencia estar en apogeo la formación de los niños y niñas de primera infancia y la literatura ha sido un elemento considerado clave en dicha formación, donde anteriormente la literatura en un comienzo buscaba moralizar a los niños y niñas. No obstante la intención moralizante ha cambiado y hoy por hoy se le concede tan variadas posibilidades a la literatura, que se pasa por alto elementos a tener en cuenta, como por ejemplo en el caso del placer de la lectura, que no toda la literatura causa placer o en la falta de experiencia de vida a los niños y niñas, que la experiencia causada por la lectura literaria, depende a las individualidades de cada sujeto.

De acuerdo con Colomer (2006) quien plantea en una entrevista realizada con base a la investigación y formación en literatura infantil y juvenil: “hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura” y “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”

Pensar entonces, en el papel que tiene la literatura en la actualidad y específicamente en la educación inicial tiene un gran sentido en la medida que los distintos argumentos que se dan en torno a ella, para legitimar su lugar y su importancia en la formación de los niños y niñas, permiten reconocer no solo las concepciones de infancia sino las transformaciones que se dan sobre la literatura en torno a la infancia.

En ese orden de ideas, pensar la literatura en la infancia para efectos de la presente investigación conlleva a revisar el Documento No.23 *Literatura en la educación inicial*, de la serie de orientaciones pedagógicas presentadas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2014. Pues en el documento en mención, adquiere importancia la literatura por sus espacios enriquecidos, los textos literarios y orales y su fuerte relación de los niños y niñas con el lenguaje, la cultura y sus sentidos, lo que permite reflexionar sobre la educación en la literatura y sus asuntos de índole social y cultural.

Es por ello, que este trabajo de investigación busca reflexionar sobre los elementos que caracterizan el lugar de la literatura en la educación inicial y como se relacionan o no con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, por lo que la pregunta

orientadora es: ¿Cuál es el papel que hoy por hoy se otorga a la literatura en la primera infancia?

8.1 Objetivos

Objetivo General

Analizar el papel que se otorga hoy por hoy a la literatura en relación con la primera infancia.

Objetivos Específicos

- Caracterizar los planteamientos de la literatura en la primera infancia, a través del Documento No.23. *Literatura en la educación inicial*.
- Analizar la concepción de infancia atribuido en la educación inicial.

8.2 Metodología.

Esta investigación es de carácter hermenéutico, puesto que buscar comprender e interpretar las distintas concepciones y sentidos atribuidos tanto a la infancia, como a la literatura en la primera infancia. Asimismo, esta investigación pretende comprender las propuestas que se dilucidan en el Documento No.23 *la literatura en la educación inicial*, en lo que respecta a la relación literatura-primer infancia.

Ahora bien, el tipo de estrategia empleada en esta investigación es la técnica de análisis de contenido, la cual se ajusta, por ser una herramienta que permite interpretar textos, mensajes y discursos, dicho con las palabras de Piñuel (2002), el análisis de contenido es:

Un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos, discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p.2)

En la investigación educativa, en análisis de contenido tiene una vasta posibilidad, encontrando sentido a todos aquellos rasgos y referencias que resulten relevantes para entender el lugar que ocupa la literatura en la primera infancia, además de ello, como estrategia metodológica, permite la recopilación de información ya sea de textos escritos y orales con diversos conocimientos, significados y sentidos, en Palabras de Ruiz (2006):

(...) el Análisis de contenido es una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar, y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado, y sentido en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información (p.48).

En el caso de los textos mencionados en la presente investigación, se busca dar cuenta del papel que tiene la literatura en la primera infancia, además de analizar el lugar privilegiado que hoy por hoy tiene tanto la literatura como la infancia.

Hay que destacar, que los textos analizados, se piensan en términos de producto comunicativo (Piñuel, 2002), a raíz, que han sido producto de relaciones comunicativas, y discursos previamente desarrollados, en donde entre líneas esconden diversos significados, los cuales hacen parte de la formación literaria.

En esta lógica, el análisis de contenido, para la elaboración de la presente investigación, se convierte en la herramienta para encontrar las relaciones sociales, culturales, políticas, educativas, entre otras, con la infancia y de la literatura con la primera infancia.

8.3 Etapas de la investigación

8.3.1 Etapa de Indagación

Vale la pena decir, que este proyecto partió de una inquietud sobre la educación preescolar y se cristalizó al observaba en el Documento No.23 *literatura en la educación inicial*, permitiendo así pensar más precisamente en el papel que tiene la literatura en la educación preescolar. Una primera fase de esta investigación dio paso a preguntarse por el niño y la niña que se encuentra en dicho proceso educativo, permitiendo con ello conceptualizar la infancia, y posterior a ello la primera infancia, luego de ello los discursos que fortalecen la relación de literatura con la educación de la primera infancia, para culminar con un análisis del corpus. Para ello se realizó una revisión de autores que sirvieran como insumo para construir 2 categorías iniciales: a) infancia y b) literatura en la infancia, mediante las cuales analizar el corpus.

8.3.2 Etapa de Clasificación

En un segundo momento, se buscaron textos y documentos que permitieran una aproximación al tema del proyecto y los antecedentes, que además pudieran darle lectura al corpus, el cual desde un comienzo fue el Documento No.23 *literatura en la educación inicial*, con estos documentos se buscó conocer las concepciones de infancia y primera infancia, los sustentos en la literatura para la primera infancia, el papel que hoy por hoy se le atribuye a la enseñanza de la literatura y en la fase de análisis las tensiones de la literatura en la educación de la primera infancia.

8.3.3 Etapa de organización y categorización de la información

La lectura de los documentos recolectados y clasificados anteriormente se categorizó de manera que en la información recolectada, se tuviera en cuenta las categorías iniciales y los elementos que enriquecían su construcción, para que a su vez se emplearan como un insumo a la hora de la escritura estableciéndolos en un marco teórico.

8.3.4 Etapa de análisis de los hallazgos

La información recolectada y el análisis que se desarrolló con base en la conceptualización llevada a cabo en los distintos temas abordados en el presente trabajo de investigación, como infancia, literatura en la infancia, el papel de la literatura en la educación, busco establecer relaciones entre lo expuesto conceptualmente por varios autores y la realidad a la cual se ha llevado la literatura en la primera infancia vista en el Documento No.23. *Literatura en la educación inicial*.

8.3.5 Etapa final

En esta etapa, se muestra finalmente las conclusiones, consideraciones, y las recomendaciones que surgen a raíz de la presente investigación.

9. Conclusiones

Se podría especular inicialmente que el rol de la literatura en la educación inicial, obedece a la enseñanza de la misma, dentro de las áreas de la lengua con el ánimo de desarrollar cognitivamente la creatividad e imaginación en los niños y niñas por su poética. Asimismo, se podría decir que su importancia en la educación inicial radica en el conocimiento de obras, autores, personajes incluso en llegar a ser un elemento con el cual se pueda alfabetizar. No obstante, al hablar de literatura en educación, la formación e incluso los documentos que hacen parte de la política pública, no pueden dejarse de lado.

Concluido el proceso investigativo, el cual inicio de diversas incógnitas, dudas y supuestos, en cuanto a las razones que movilizan la literatura en la educación de la primera infancia, muchas de las ideas o imaginarios que se tenían con respecto a la literatura e incluso a la infancia, se lograron ampliar, lo que permitió que posteriormente se confrontara mediante el análisis del corpus. En este apartado a modo de cierre, se ponen en evidencia los siguientes, resultados de los análisis y reflexiones del proceso de investigación.

- Desde argumentos científicos, de derechos, y económicos se han sustentado elementos que ubican a la infancia un lugar prioritario en la sociedad, asimismo estos argumentos han permeado las políticas públicas y diversos estudios literarios, dándole a la literatura labores –enseñar, formar, alfabetizar– que muchas veces no puede cumplir, puesto que, son elementos que le competen única y exclusivamente al sujeto.
- No se puede desconocer que la literatura tiene una connotación de “pilar” en la educación de la primera infancia. Sin embargo, a pesar de la contundencia de las argumentaciones, ya sean de la pedagogía, la psicología, la economía, etc., en ocasiones se convierten en un discurso de promoción, donde queda condicionada a cuestiones como el desarrollo integral, las competencias, la calidad, entre otros factores, incluso de corte neoliberal.
- La educación en la primera infancia, tiene finalidades propias y muy distintas a la educación primaria. No se trata simplemente de formar para la escolarización,

aunque exista una expectativa social en ello. Estos aprendizajes en la primera infancia están mayormente dirigidos a la curiosidad, el autocontrol, la competencia para comunicarse, el trabajo con padres, entre otros aspectos, en relación con los cuales la literatura se muestra o terminan siendo funcional.

- A diferencia de otras épocas, contar hoy con orientaciones pedagógicas como el Documento No.23. *Literatura en la educación inicial* que ayudan a guiar y capacitar el trabajo pedagógico en la primera infancia es una ventaja. No obstante, se debe tener presente que la literatura no está pensada con propósitos de formación y enseñanza, sino para vincular al sujeto con la poética.
- Aunque no se trata de negar que la literatura pueda llegar a entretener, divertir o instruir, así como puede llegar a promover la cultura. Existen peligrosas ideas en nuestros días, las cuales dan a entender, “que se puede hacer lo que a uno se le antoje con una obra literaria”, no obstante, se debe tener en cuenta al reflexionar sobre la enseñanza de la literatura, que la literatura exige compromiso, rigor y perseverancia.
- Si bien la literatura no está pensada para la enseñanza y la formación, los espacios escolares, como las aulas de clase son lugares que permiten la posibilidad de llegar a conocer distintas obras literarias, autores y conectar a los estudiantes con la poética, logrando con ello, un sinnúmero de posibilidades en la relación alumno-literatura.
- Las investigaciones referentes a la literatura con relación a la escuela y la primera infancia; brindan la posibilidad de ampliar el campo de visión de los maestros para replantearse, pensar o enriquecer los procesos de enseñanza y formación en el ámbito escolar orientados a la literatura.

10. Referencias

Amar, J., Abello R. y Tirado, D. (2005, Mayo 17). “efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia”. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfred.jsp?iCve=26813103>

Ares, F. (2002) psicología de familia. Una aproximación a su estudio. La Habana: Félix Varela.

Aries, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.

Aries, P. y Duby, G. (1988), Historia de la vida privada, Madrid, Taurus.

Austin, J. (1955). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós, 1981.

Barthes, R. (1970). S/Z. Madrid: Siglo XXI.

Bouquillio, Ph., Miège, B. y Moeglin, P. (2011). La situación de la industria creativa. Un debate significativo en Francia. En E. Bustamante (Ed.), Industrias creativas. Amenazas sobre la cultural digital (pp. 97-116). Barcelona: Gedisa.

Bravo Villasante, C. (1979), Historia de la literatura infantil española, Madrid, Escuela Española.

Britto, L. (2010). Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio. Bogotá, Asolectura.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Colomer, T. (2006, junio 19).Entrevista con Mónica Klibanski y Veronica Castro. Recuperado de: <http://www.educ.ar/recursos/115435/teresa-colomer-hace-decadas-que-la-escuela-no-sabe-que-hacer-con-la-enseñanza-de-la-literatura>.

De Mause, L. (1982), Historia de la infancia, Madrid, Alianza Universidad.

De Mause, L. (1991). La evolución de la infancia, Historia de la infancia, Madrid, Alianza Universidad.

Delgado, B. (1998), Historia de la infancia, Barcelona, Ariel.

- Delval, J. (1994), Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños, infancia y sociedad, Madrid, Num.27-28.
- Deval, J. (2002). El desarrollo humano, edición siglo XXI.
- Drucker, P. F. (1993). La sociedad postcapitalista. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.
- Espinosa, M. (2001), Proyecto docente en Necesidades y derechos de la infancia y adolescencia. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- García M. E. (1994), Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral, Santa Fe de Bogotá, Forum Pacis- Unicef, Tacro.
- Gelis, J. (1988). La individualización del niño, Madrid , Taurus.
- González, M. (2008).Derechos Humanos de los niños: una propuesta de fundamentación. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grupo de investigación Infancia y educación. (2007). Concepciones de infancia en el programa de educación preescolar. Revista Colombiana de Educación, No. 53. Segundo semestre de 2007, Bogotá, Colombia.
- Grupo de investigación Infancia y Sociedad. (2007). Narrativas audiovisuales e infancia contemporánea. Una lectura desde tres textos mediáticos. Revista Colombiana de Educación, No. 53. Segundo semestre de 2007, Bogotá, Colombia.
- Guzmán, R. (2007). ¿De qué infancias hablan los educadores del nivel inicial? Revista Colombiana de Educación, No. 53. Segundo semestre de 2007, Bogotá, Colombia.
- ICBF. (2020, Junio 15). Fiesta de la Lectura. Recuperado de:
<https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/fiesta-de-la-lectura>.
- Kincheloe, J. L. Y Steinberg, R. (2000). Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Morata
- Larrosa, J. (1996). Experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G. (2003). Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Cuenca, ediciones de la UCLM.

- Locke, J. (1994). Pensamientos sobre la educación, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, Colección Clásicos Políticos
- Molina, V. (2006). Version preliminar del módulo: los sentidos de la innovación educativa. Curso Taller Investigación y Sistematización de Innovaciones Educativas. UNESCO Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe / Innovemos Red de Innovación Educativas para la América Latina y el Caribe.
- Noguera C. y Marín D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. Revista Colombiana de Educación, No. 53. Segundo semestre de 2007, Bogotá, Colombia.
- Peralta, M. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En ICBF, Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá: Icbf.
- Perrot, M. (1991). Figuras y funciones, Madrid, Taurus, Vol 7.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. Disponible en: http://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_20025_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf
- Planchard, E. (1956) La pedagogía contemporánea, 2ª Ed. Madrid. Rialp.
- Platón. (1997). La república. Madrid. Edt. Alianza
- Pollock, L. (1993). Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. México, Fondo de cultura Económica.
- Revel, J. (1988). Los usos de la civilidad, Madrid, Taurus.
- Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria. Lectura y Literatura en la primera infancia. Bogotá, ed. Norma.
- Ríos, J. (1993). El menor infractor ante la ley penal. Granada. Comares.
- Robertson, P. (1982). El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX, Madrid, Alianza Universidad.
- Rodríguez, C. (2014). La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. Nodos y Nudos/volumen 4 No. 36/ Enero – Junio/ 2014.

Romero, T. (2007). Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad?, reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. *Revista Colombiana de Educación*, No. 53. Segundo semestre de 2007, Bogotá, Colombia

Ross, J. (1982). *El niño de la clase media en la Italia urbana del siglo XIV a principios del siglo XVI*?, Madrid, Alianza Universidad.

Rousseau, J. (1980), *Emilio o de la educación*, Madrid, Edaf.

Ruíz, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales. Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. Bogotá: 45-59. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

San Agustín (1964), *Confesiones*, Madrid, Apostolado de la prensa.

Silva, T. (1998). Educación poscrítica, currículum y formación docente. En Alejandra Birgin et ál. (1998). *La formación docente: cultura, escuela*.

Simonstein, S. (2007). Tendencias mundiales de la educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, No. 53. Segundo semestre de 2007, Bogotá, Colombia

Unesco. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Disponible en: http://www.unesco.org/education/ed_for_all/darfram_spa.shtml

Unicef. (2002). *Estado Mundial de la Infancia 2001*. Nueva York: Unicef.

Vives, J. (1947). *Obras morales: de la mujer cristiana, Obras completas*. Madrid. Aguilar.

Wirth Marwick, E. (1982). *Naturaleza y Educación: pautas y tendencias de la crianza en los niños en la Francia del siglo XVII*, Madrid, Alianza Universidad.

Corpus Documental

MEN, (2014). Documento No.23 *La literatura en la educación inicial, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>