



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1837

Facultad de Educación

CUENTOS PROBLEMATIZADORES: REALIDAD ENTRE PÁGINAS

CATALINA CASTAÑO GALLEGO

VALERIA ZAPATA SÁNCHEZ

ASESORA:

ALEJANDRA CARDONA CASTRILLÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN

2018

Agradecimientos

Queremos agradecer a varias personas que han sido parte de nuestro proceso de formación, y de nuestro recorrido por el mundo de la literatura infantil.

Al profesor Mauricio Andrés Misas por ser quien nos abrió la puerta al mundo literario; cuál Alicia curiosa por el afanado conejo, fuimos seducidas por sus relatos y su forma de acercarnos a la literatura infantil. Gracias infinitas por transmitirnos un profundo amor por esta.

Al profesor Luis Gabriel Mejía por permitirnos explorar aquellos cuentos que nos sensibilizaron frente a un sin fin de realidades; también por motivarnos a escribir historias que plasman nuestro sentir. Gracias infinitas por zarpar en el barco y navegar en el río de las letras con nosotras al igual que lo hizo Huck con Tom Sawyer.

A nuestra asesora Alejandra Cardona por aventurarse junto a nosotras y acompañarnos en este proceso de aprendizaje. Gracias por invitarnos a sentir y vivir la literatura, por hacer de este proceso investigativo una experiencia significativa, tanto en lo personal como en lo académico.

Dedicatoria

A quienes siempre han estado presente, apoyándonos y creyendo en nuestro hacer, a quienes son la base de nuestros sueños y han ayudado a enfrentar los grandes retos de la sociedad.

Por y para ustedes, familia.

Contenido

CUENTOS PROBLEMATIZADORES: LA REALIDAD ENTRE PÁGINAS	
Planteamiento del problema	6
Objetivos de la investigación.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos.....	11
Estado histórico de la cuestión.....	12
Literatura.....	12
Literatura infantil: Una aproximación al concepto	14
Cuentos problematizadores: Realidad en escena	18
Prácticas pedagógicas	20
Marco Teórico	23
Literatura infantil: Una literatura para todos	23
Cuentos problematizadores: Erase una vez, que no era	29
Prácticas pedagógicas: La realidad en la piel del maestro.....	37
Diseño Metodológico	44
Análisis e interpretación de la información	48
Literatura infantil: Un encuentro con las palabras e imágenes	49
Prácticas pedagógicas como escenario de aprendizaje	55
Cuentos problematizadores, no son puro cuento	60
Conclusiones	70
Anexos	73
Bibliografía	78

Resumen

Cuentos problematizadores: realidad entre páginas es una investigación que buscó conocer las prácticas pedagógicas de las maestras de la Fundación Carla Cristina alrededor de la literatura infantil, en especial, el uso de los cuentos problematizadores en el ejercicio pedagógico.

La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico reflexivo, lo que permitió entender asuntos desde la historia de las investigadoras en relación con las voces de las maestras participantes. Este proceso permitió evidenciar tres categorías: literatura infantil, prácticas pedagógicas y cuentos problematizadores, las cuales amplían las formas en las que aparece la literatura en el espacio educativo desde la primera infancia, las relaciones que se establecen entre los sujetos y la literatura, y las reflexiones emergentes en torno al abordaje de los cuentos problematizadores, cuyo contenido ofrece nuevos acercamientos a la literatura infantil desde una mirada más crítica y reflexiva.


Palabras clave: literatura infantil, cuentos problematizadores, prácticas pedagógicas.

Abstract

Cuentos problematizadores: La realidad entre páginas is an investigation that aimed to know about the pedagogical practices around children's literature, especially problematic tales that appear in the educational setting of the Fundación Carla Cristina.

The investigation was developed from a qualitative paradigm and a reflexive hermeneutique approach, which enabled to understand topics from the own story. This process allowed to demonstrate three categories: children's literature, pedagogical practices and problematic tales. These categories increase the ways in which literature appears in the educational area from early childhood, the established relationships between subjects and literature, and emerging reflections around the approach to problematic tales, whose content offers new approaches to children's literature from a more critical and reflexive view.

Palabras clave: children's literature, problematic tales, pedagogical practices.

 Universidad de Antioquia Vicerrectoría de Investigación	VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN	Actualización		
	FICHA TÉCNICA	Día	Mes	Año
	CONVOCATORIA INTERNA CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS FACULTAD DE EDUCACIÓN	20	10	18

CUENTOS PROBLEMATIZADORES: LA REALIDAD ENTRE PÁGINAS

Planteamiento del problema

En el marco de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde prácticas tempranas en contextos institucionalizados, se reconoce el uso de la literatura infantil como herramienta fundamental en el aula, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), la define como una de las actividades rectoras para la educación inicial. En este sentido, el uso de ella se hace recurrente en los espacios educativos para la primera infancia.

De acuerdo a lo anterior, es posible evidenciar un abordaje de la literatura infantil en las prácticas pedagógicas de los y las maestras, que responden a diferentes criterios institucionales, ministeriales, profesionales o personales, lo que, en últimas, plantea un reto frente a los propósitos con los que aparece la literatura en la educación inicial.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional emite políticas de educación que buscan fomentar estrategias que sean el soporte de una educación integral para los niños y niñas de Colombia. Una de las estrategias que plantea para el fomento de habilidades comunicativas

en los niños y jóvenes es el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Básica y Media* (2011) que tiene como propósito formar sujetos capaces de estar insertos en la sociedad a partir de la cultura escrita y además, lograr una transformación en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el aula.

En consecuencia, la lectura y la escritura son procesos transversales en la educación de los niños y niñas, por lo que el MEN (2011) posiciona ambos procesos como prioridad para la participación de los diferentes agentes educativos¹, para la construcción de la subjetividad y para la formación de individuos capaces de interactuar con el medio contemporáneo, por tanto,

...el reto radica en formar lectores que realmente estén en condiciones de acceder a los textos, es decir, de comprender lo que leen y tomar de ello lo que consideren valioso y pertinente para sus objetivos; y no sólo en garantizarle a los sujetos la disponibilidad de la información. Este reto se constituye en uno de los elementos a los que busca responder el Plan en su interés por formar sujetos que puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual (MEN, 2011, p. 2)

Al revisar los textos que hacen parte de la *Colección Semilla*, que es el acervo de textos que llegan a las instituciones educativas para materializar *El Plan de Lectura y Escritura*, se pudo encontrar que la tendencia es dar referencia sobre el uso de los objetos, el significado de las palabras y la geografía. Aparecen otros que brindan información sobre derechos, fenómenos físicos, diversidad cultural y varias áreas del conocimiento. También están incluidos algunos libros álbum que exponen temáticas como: la selva, la granja, las partes del cuerpo,

¹ Agente educativo es un concepto acuñado por el MEN para referirse a aquellos adultos responsables del acompañamiento educativo de los niños y niñas.

relaciones de amistad y familiares, juegos de palabras, cuentos que invitan a hacer manualidades, entre otros.

Sin embargo, en la sección de libros álbum, en la cual está centrado nuestro interés, existen solo dos registros de cuentos que abordan temáticas relacionadas con situaciones sociales contemporáneas que viven los niños y niñas. Se trata de *Camino a casa* de Jairo Buitrago Rafael Yockteng (2008) y *¡Al furgón!* de Henri Meunier (2011), en los cuales se presentan historias alrededor de la discriminación racial, la pobreza, las relaciones familiares, la intolerancia, la desaparición forzosa, el conflicto armado colombiano, entre otros. Cabe agregar, que las situaciones sociales a las que nos referimos, no se agotan en lo ya expuesto, por el contrario, hay diversidad de problemáticas que se vislumbran en los contextos donde está inmersa la población infantil, tales como: la diversidad sexual, la muerte, el abuso sexual, el maltrato intrafamiliar, la violencia, adopción, infancias², tipologías de familias, género, ausencia de seres queridos, marginación, etc. De esta forma, aunque con los libros de la *Colección Semilla* se podrían abordar –desde la perspectiva didáctica- elementos relacionados con las cotidianidades de los niños y niñas, los libros álbum problematizadores, disponen de elementos como la imagen y la narrativa para insinuar situaciones que parten de realidades diversas a las que se ven enfrentados los seres humanos.

Sumado a lo anterior, comprendemos que la literatura moviliza reflexiones, sentimientos, emociones e interpretaciones diversas en cada persona, en esta propuesta se retoma el concepto de cuentos problematizadores para denotar el abordaje específico que se hace de temas de la cotidianidad social y cultural, lo que se considera un dispositivo pedagógico para disponer en el entorno educativo situaciones a las que se ven enfrentados los niños y niñas y

² Se hace referencia al término infancias, para dar lugar a las diversas realidades de los niños y niñas.

sobre las cuales, en ocasiones, no se aborda en dichos espacios. Sin embargo, es claro que todos estos libros tienen la posibilidad de “perturbar”³, movilizar, confrontar o recrear nuevas realidades de los niños y niñas.

Es así como emerge el interés de esta investigación, pues la tendencia en los espacios educativos, en relación al trabajo que se desarrolla desde la literatura infantil, se enfoca en la transmisión de saberes y valores culturales, muchas veces inscritos en el desarrollo moral, dejando de lado las diversas problemáticas sociales, emergentes de los diferentes contextos. Al respecto, se encontró que

La literatura frecuentemente refleja unos valores que son mucho más tradicionalistas que los que la sociedad tiene en ese momento, entendiendo por valores: creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia. (Yubero, et. al, 2004, p.10 citado por Etxaniz, 2011, p. 75).

La aproximación al tema de cuentos problematizadores, se dio en el marco de la formación profesional en licenciatura en pedagogía infantil, específicamente en el curso *Proyecto de literatura infantil*, en el cual se abordó el libro álbum “*Cosquillas*” del autor Christian Bruel (2012) este generó polémica en el grupo de maestras en formación inscritas en el curso, pues por ser un libro álbum carente de texto permitió que cada una, realizará una lectura de imágenes y construyera la historia a partir de las ilustraciones. Por lo tanto, surgieron diversas interpretaciones en el grupo, que nos llevaron a preguntarnos si llevaríamos este libro al aula,

³ Concepto que desarrolla el autor Fanuel Díaz(2008)

al instante surgieron respuestas negativas, pues muchas perspectivas estaban enmarcadas en temas controversiales como el abuso y la sexualidad infantil.

Es por esto que deseamos abordar las dos categorías propuestas por Díaz (2015), *Cuentos perturbadores y cuentos de trasgresión*, quien los define como "aquellos que producen una sensación de inestabilidad en la mente del lector, que dejan sensaciones amargas y que a veces pueden causar conmociones en nuestra psique porque son devastadores" (p. 89-90) y los que "derrumban ese dique de contención que los adultos luchamos por contener incólume, bajo el preconcepto de que los niños son inocentes y de que se debe imponer una censura que los proteja de ciertos temas" (p. 93) respectivamente. En relación con lo anterior, Díaz plantea una pregunta, cuando hablamos de perturbación "¿nos referimos a lo que perturba a los niños o lo que perturba a los adultos?" (p. 94)

De acuerdo a lo anterior, en el proceso de investigación se agrupan ambas categorías bajo la noción de *cuentos problematizadores*, entendidos como aquellos libros, en este caso libros álbum, que pretenden acercarse a temas que han sido considerados por la sociedad como un Tabú, lo cual tiene como fin no dar a entender al libro solo como un elemento que causa malestar sino como aquel que puede generar preguntas y sensaciones en el lector, que movilizan pensamientos e ideas en torno a realidades sociales y que, aunque se viven en la cotidianidad, son muchas veces controversiales. Algunos ejemplos de estos libros álbum, lo representan textos como: *Tres con tango* de Justin Richardson y Peter Parnell (2005), *La cenicienta que no quería comer perdices* de Nunila López Salamero (2009) y *El monstruo* de Daniel Martín (2008).

Si bien, en el campo investigativo hay una amplia exploración sobre la literatura infantil en contextos educativos, como el papel que cumple, sus funciones o propósitos, entre otros; poco se ha ahondado sobre el tema de cuentos problematizadores. Por ello, esta investigación busca responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las prácticas, alrededor de los cuentos problematizadores, que aparecen en la Fundación Carla Cristina, sede Montecarlo? ¿Qué posibilidades ofrecen los cuentos problematizadores para el abordaje de temas considerados Tabú para los niños y las niñas?

Objetivos de investigación

Objetivo general.

Identificar las prácticas pedagógicas, alrededor de la literatura infantil, especialmente de los cuentos problematizadores, que aparecen en los escenarios educativos de la Fundación Carla Cristina.

Objetivos específicos.

- Identificar qué tipo de cuentos se retoman en las prácticas de las docentes de la Fundación Carla Cristina.
- Reconocer las percepciones que las docentes de educación inicial de la Fundación Carla Cristina tienen de los cuentos problematizadores.
- Analizar las intencionalidades con las que las maestras trabajan el recurso de los cuentos problematizadores con los niños y niñas en la Fundación Carla Cristina.

Estado histórico de la cuestión⁴

Para aproximarnos al tema en cuestión, se parte de un rastreo documental sobre cuatro categorías que articulan las preguntas de la investigación: literatura, literatura infantil, cuentos problematizadores y prácticas pedagógicas.

Literatura.

Desde un contexto internacional, el autor Eagleton (1994) desarrolla las posturas dadas por el movimiento de críticas literarias llamado el *Formalismo Ruso*, comprendido entre los años 1915 y 1930, en el cual se aborda el concepto de lo “literario” desde una postura estructural de los textos, desligada de su contenido, es decir, la importancia estaba puesta en la forma de escribir, la coherencia y cohesión de los párrafos y en general, en cómo el lenguaje se organizaba de una manera compleja diferente al lenguaje ordinario.

Siguiendo esta línea, Colomer (1996) introduce desde un *enfoque educativo*, un nuevo significado a lo “literario”, planteando que existe una “enseñanza literaria” que se desarrolla a través del tiempo, en un principio (siglo XIX) considerándola como herramienta funcional de elocución, pero gracias a los cambios que emergen de diferentes disciplinas como la lingüística, se comienza a ver necesario un cambio en el concepto, pasando a llamarse “educación literaria” que trae consigo un nuevo modelo didáctico. En ese mismo sentido,

⁴ Se denomina estado histórico de la cuestión a “la revisión de literatura para sustentar con bases científicas la investigación (...) estado del arte proviene de la tradición académica estadounidense, ha sido empleado en las últimas décadas por muchos investigadores y docentes de distintas partes del mundo. Ello, sin una reflexión crítica sobre la conveniencia o no de recurrir a tal concepto en nuestros contextos académico - científicos y culturales. (Rojas, 2013. p. 33)

Lomas (2002) reafirma los postulados hechos por Colomer (1996) mediante el desarrollo de ideas o propuestas que pueden mediar la educación literaria y a su vez derrumbar la barrera existente entre la literatura y los jóvenes, para así crear ambientes que favorezcan el disfrute de la lectura, la interpretación y análisis de textos y la creación de los mismos.

¿Cómo lograr el disfrute de la literatura? El docente, es quien facilita esta interacción con las obras, creando situaciones favorables para eliminar todo tipo de obstáculos entre la literatura y el lector, a través de varias herramientas, una de ellas es el juego, y principalmente los

“juegos con palabras para agudizar la sensibilidad frente al lenguaje, los sonidos, los ritmos, los sentidos y las imágenes, para permitir la configuración de una actitud estética frente a los textos, así como frente a la vida, en todas sus manifestaciones y posibilidades.” (Macías, 2013, p. 23).

También se hace necesario dotar de sentido las historias llevadas al aula, cuyas narraciones expongan situaciones significativas para los estudiantes, por ello, los libros álbum problematizadores - categoría a desarrollar más adelante - son propicios para trabajar en el aula. Ahora bien, hablar de una actitud estética, implica entender su connotación en la literatura, en el texto *Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento* de Gutiérrez y Rodríguez (2017), se expone que recibir es el acto de la recepción literaria, es decir, que “cuando el lector está aceptando, rechazando o juzgando críticamente los valores que le son transmitidos a través de la lectura de una obra literaria, está realizando un acto de recepción...” (p. 35) Siendo así, las obras literarias o los textos puestos en estantes, están incompletos sin que un receptor (lector) reciba el mensaje del emisor (autor). (p. 33).

En la tónica de contextualizar la literatura en la educación, hablar sobre reconocimiento cultural resulta relevante, el texto *Literatura e identidad cultural* de Mansilla (2006) plantea que la cultura tiene una estrecha relación con la literatura, ya que esta es una “máquina productora de efectos” (p. 135) que pone en evidencia la identidad de dicha cultura, es decir, esta identidad es un asunto procesual que se reconstruye desde su propia historia de generación en generación.

No obstante, Etxaniz (2011) advierte algunos asuntos inscritos en la literatura que efectivamente crean identidad, pero desde una transmisión pasiva de valores o tradiciones marcadas por la religión y la moral, vistos desde la tradición oral (retahílas, canciones, adivinanzas, refranes, etc.) hasta lo que hoy conocemos como literatura infantil. En efecto, lo anterior es una de las consecuencias que llevan a indagar sobre los libros problematizadores, su reconocimiento, su aparición o no y su propósito en la educación inicial, en general, evidenciando la función ideológica de la literatura desde una postura crítica y reflexiva, que evoca a la *estética de la recepción* antes mencionada.

Literatura infantil: una aproximación al concepto.

El tema de literatura infantil se ha investigado desde diferentes miradas y ejes temáticos, además, cada época histórica y cada lugar en el cual se ha trabajado sobre el tema, ha aportado de manera significativa a las diferentes posturas y concepciones actuales sobre la literatura infantil, por lo tanto, para hablar de literatura infantil es necesario retomar de forma breve, la trayectoria histórica, desde sus orígenes hasta el día de hoy.

Carrasco (2005) en su tesis doctoral *Orígenes y desarrollo de la literatura infantil y juvenil inglesa*, proporciona una mirada amplia sobre la historia de la literatura infantil, en la cual se habla de los orígenes de la literatura infantil antes del siglo XVIII, la “prehistoria de la literatura infantil”. En estos postulados, se defiende la existencia de la literatura infantil desde las escuelas mesopotámicas, a las cuales los niños asistían para ser aprendices de escribas, leían y escuchaban historias, canciones, cuentos y enseñanzas de la época, esta literatura era desde un factor didáctico y formativo. La oralidad también era el medio por el cual los niños y niñas, así como los adultos escuchaban, enseñaban y aprendían los diferentes cuentos populares, leyendas, cantos entre otras formas de literatura oral.

De la misma manera, Cabel (2000) habla sobre los orígenes de la literatura infantil en América desde las raíces indígenas, lo cual se denomina como “Literatura prehispánica” (Alberto Taurino), “Literatura aborígen” (Luis Alberto Sánchez) y “Literatura Quechua” (Augusto Tamayo Vargas), estas se refieren a las diferentes formas de escritura Incas, dibujos, pictografías, petrografías, por medio de las cuales se contaban historias de tradición cultural, que enseña e instruye a los niños y jóvenes en el conocimiento cultural de su comunidad.

En concordancia con lo anterior, Rodríguez (1994) en su libro *Panorama histórico de la literatura infantil en América latina y el Caribe* desarrolla los inicios de la literatura infantil desde la cultura y el folclor, señalando que “El folclor fue nuestra primera literatura infantil. Literatura de la oralidad que acompañaba los juegos de los niños o era transmitida a estos por los adultos” (p. 13) Además, defiende la postura de que no sólo los adultos eran productores de tradición oral, sino que también los niños y niñas fueron productores de estas a través de sucesos cotidianos como la pérdida de una mascota, entre otras situaciones.

En la modernidad, una época de grandes descubrimientos y transformaciones, surge una nueva mirada de los niños y las niñas, en la cual la infancia se convierte en un amplio campo de estudio e investigación, por consiguiente, surge lo que hoy se conoce como “literatura infantil”. Carrasco (2005), comenta en su tesis doctoral, algunas razones por las cuales surge la literatura infantil: el comercio del libro florece, el hábito lector aumenta, la población infantil aumenta considerablemente y diferentes instancias oficiales y benéficas se interesan por proporcionar educación a un número mayor de niños y niñas.

Por su parte, Cervera (1989) en el artículo *En torno a la literatura infantil* menciona tres factores que influyen en el nacimiento de esta; 1) Factores sociales: aumento de la información y escolarización, incrementa la atención por el niño, aumenta la demanda y producción literaria; 2) Factores educativos: mayor conciencia de su utilidad, la necesidad de difundir algunos valores, diferencias observadas entre la literatura infantil para niños de países desarrollados y escolarizados y otros países en condiciones de desarrollo diferentes; 3) Factores endógenos de la literatura infantil: con el avance y desarrollo de la misma, se le exige mayor perfección, adecuación, especialización y variedad, fruto de una sociedad más culta y preocupada por la educación del niño.

Desde un contexto latinoamericano, con la conquista de América y la llegada de los españoles, la oralidad y las tradiciones de los indígenas, empiezan a ser reemplazadas por la literatura española. Cabel (2000) menciona que la literatura infantil, en Perú empieza a ser traída por los españoles y aunque algunos escritores fueron peruanos, las producciones contaban y transmitían conocimiento Europeo. Esta literatura infantil estaba cargada de contenido

moralista, normativo e instructivo, con el fin de educar a los indígenas y mestizos según las tradiciones culturales españolas y al servicio de sus intereses.

Se hace necesario mencionar, que la literatura infantil, surge respondiendo a intereses y necesidades propias de la época, lo que influye también en sus transformaciones; este fenómeno ha causado que actualmente se tengan diferentes concepciones sobre la literatura infantil, cada una de ellas guiadas por un ideal e interés específico. En esta investigación interesa principalmente, destacar lo que desde la educación y las prácticas escolares se ha investigado, desarrollado y comentado sobre la literatura infantil.

Ahora bien, ¿qué se entiende por literatura infantil?, de la información encontrada se pueden destacar varias posturas, la literatura infantil como subliteratura (Lorente 2011), como literatura, escrita con un lenguaje especial para niños y niñas (Bravo 1969), y otros que afirman que los niños y niñas pueden apropiarse de diferentes textos escritos para adultos pero que con el pasar del tiempo se convirtieron en literatura infantil (Fuster & Molina 2016), defendiendo con esto la postura de que la denominada literatura infantil no existe.

López, Hernández, y Jerez (2017) en el texto *El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil*, exponen otras concepciones y posturas frente a la literatura infantil: por un lado están los que defienden la integración total de la literatura infantil en la literatura en general, para ellos los niños tienen la libertad para elegir lo que leen, los niños pueden disfrutar una lectura que no haya sido creada para ellos, desde esta perspectiva se da mayor importancia al valor literario que al adoctrinamiento y la instrucción de la literatura infantil. Por otro lado, están los que defienden la especificidad de la literatura infantil, pues resaltan la

necesidad de un mediador adulto en el proceso de elección y creación de la literatura para niños.

En suma, la literatura infantil tiene como principal función su contenido formador y didáctico, esto especialmente en el contexto escolar y familiar, lo que se evidencia en las diferentes investigaciones sobre el tema, en las cuales el papel de la literatura infantil se inscribe en términos didácticos y formativos, más que de disfrute, pues permite trabajar diferentes temas, conceptos y conocimientos en general desde diferentes disciplinas, incluso en un contexto social esta permite soñar, imaginar, entretener y gozar con un relato de ficción o realidad que logra conectar al niño lector con el texto.

Cuentos problematizadores: Realidad en escena.

Ahora bien, con respecto a la categoría cuentos problematizadores, es necesario acercarnos al término del cual se retoma: “cuentos perturbadores”. El autor venezolano Díaz, ha dictado conferencias en diversos países de Latinoamérica, abordando temas afines a la literatura infantil y juvenil; fue en una de estas conferencias que acuñó el concepto de cuentos perturbadores (2008, Argentina), refiriéndose a los libros que son *parcialmente marginados* en la sociedad. Es así, como señala la importancia de una literatura infantil diversa y enfatiza en el papel de quien acompaña o proporciona estas lecturas,

Lo que sí me parece conclusivo es reconocer que hay lecturas escabrosas y desestabilizadoras, que el mundo de los libros para niños no es, ni debe ser, enteramente idílico. Y que nosotros como mediadores debemos asumir que esas lecturas también son necesarias y benéficas, en la medida en que nos hacen pensar y

confrontarnos sin rodeos con aspectos que forman parte de la compleja experiencia de crecer y de vivir. (p. 1-2)

Para Díaz, los libros perturbadores son entonces “significativos y necesarios para hacernos crecer” (p.6) y por ello es que aludimos a sus planteamientos como interés que se traslada al ámbito de la educación inicial en este ejercicio de investigación, en el cual no queremos limitarnos al concepto *cuentos perturbadores* porque consideramos que existen una diversidad de cuentos que movilizan al lector y no necesariamente perturban su *psiquis*, tal como lo menciona el autor.

En el rastreo documental, se ha encontrado que es un tema que se ha abordado por diversos autores, pero no específicamente desde término acuñado por Díaz. Con respecto a investigaciones retomadas, se encontró una tesis de pregrado realizada en la Universidad de San Buenaventura en Medellín, *Cuentos perturbadores de la sombra atrapada entre los trozos de un espejo* por Serna, Rodríguez y Castro (2013) en la que se plantean un interrogante investigativo: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que en un espacio pedagógico se produzca el encuentro con la sombra y que dicha experiencia sea potenciadora del sujeto, cuando la escuela aún se opone moralmente a hablar de perturbación y de deseos y miedos reprimidos? esto con la finalidad no solo de liberar emociones reprimidas sino también potenciar en el sujeto el *cuidado de sí* por medio de estos libros.

La población a la que va dirigida la investigación son niños y niñas de primaria pertenecientes a tres contextos diferentes, con los cuales se realizaron encuentros literarios que permitieron evidenciar diversos aspectos, uno de ellos es con respecto a la narración, propia de la literatura, la cual posibilita que emerja la subjetividad de diferentes formas.

Evidenciado lo anterior, se quiere ahondar más sobre este tema, ya que causa diversas sensaciones en los sujetos y en los contextos en los que se aborde.

Dado que hay poca producción a nivel local frente al tema, se quiere indagar por las prácticas pedagógicas alrededor de los cuentos problematizadores, para conocer qué tanto las problemáticas sociales se están llevando a los contextos de educación inicial para que los niños y niñas hablen y expresen de múltiples formas su posición frente a dichas realidades, que quizá habiten de manera particular desde su experiencia. También se espera motivar reflexiones, desde el contexto educativo, frente a los recursos literarios que se disponen para los niños y niñas, en tanto aparecen en la actualidad, diversidad de posibilidades y ofertas narrativas para presentar a los niños y niñas.

Prácticas pedagógicas.

El abordaje de esta categoría, nos conduce a desarrollar dos aspectos relevantes dentro de la investigación en relación con las prácticas pedagógicas: las concepciones de dichas prácticas y el contexto educativo. Es pertinente aproximarnos a esta categoría puesto que el interrogante planteado tiene como foco acercarnos a las prácticas desarrolladas por las maestras de educación inicial de la Fundación Carla Cristina.

Diversos autores desarrollan este concepto, Moreno (2002), en su investigación "*concepciones de práctica pedagógica*", expone diferentes teorías para dar significado a las prácticas pedagógicas, la concepción que más resalta en el texto es la de la práctica "tradicional", donde la educación está enmarcada en la autoridad y la memorización de conceptos más que un aprendizaje significativo. En esta práctica, el estudiante se ve sometido

a lo que el docente proponga, así como lo plantea Langon (2012), en su artículo “Ética y prácticas pedagógicas” donde invita, además, a problematizar nuestras prácticas docentes y formas de enseñanza, pues desde allí sería posible una reflexión propia y colectiva. No obstante, otros resultados señalados en la investigación de Moreno arrojan prácticas pedagógicas enmarcadas en corrientes constructivistas donde el docente es un orientador y guía en el proceso cognitivo de los estudiantes.

Por lo anterior, es evidente que en la práctica pedagógica se juega la razón de ser del maestro, pues es algo que le pertenece, es enteramente suyo y hace parte de su vida diaria, por ello se hace importante resaltar que una buena práctica pedagógica según Barragán (2012), se basa en saber el cómo aprendemos, en la preparación de las clases de forma singular, la confianza en los estudiantes y en sí mismo, dirigir sus clases de tal forma que se salgan de lo tradicional, la evaluación rigurosa de procesos de los estudiantes y de sí mismo como método de reflexión, y por último, sin ser menos importante, el trato de los estudiantes como seres humanos.

En cuanto a la literatura en relación con las prácticas pedagógicas, Puerta (2000), plantea en su texto “*Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿Corazón o razón?*” una reflexión sobre varios aspectos que marcan el proceso de enseñanza de la literatura, la lectura y su recepción por parte del lector. Es así como la enseñanza de la literatura, debe enmarcarse dentro de un contexto educativo que permita que tanto el docente como los estudiantes, giren entorno de los textos literarios, ya que existe una maravillosa posibilidad de encontrar conocimientos subjetivos, que permiten crear una identidad sólida, llena de sentimientos, pero también llena de creación, imaginación y sobretodo de metas y horizontes con respecto a la acción literaria dentro de los espacios formativos.

La literatura conecta toda clase de artes del conocimiento, ya que al hacer parte de una sociedad retoma todo aquello que nos pertenece como patrimonio cultural, para ello hay que retomar en la reflexión de la praxis, estrategias que incluyan el conocimiento propio y del otro. Por ello Solano (2012), plantea en su artículo “*Creatividad en la enseñanza de la literatura: algunas propuestas estratégicas*” diferentes experiencias docentes que han logrado desde la literatura un aprendizaje significativo para los estudiantes, generando una propuesta pedagógica donde la imaginación y la creatividad son fundamentales al igual que los intereses y el contexto de los estudiantes.

En relación con lo anterior, la enseñanza de la literatura resulta sensible a los cambios producidos en la cultura, la literatura se sitúa en un campo de representaciones sociales que refleja y configura de cierto modo los valores, las ideologías, los pensamientos y hasta los actos de la sociedad en sí, la literatura representa una construcción de lo social a partir de imaginarios colectivos; por ello, si la labor de la pedagogía es enriquecer de una manera u otra la vida del hombre, entonces la literatura, como lo expresa Cárdenas (2009) en su texto *Literatura, pedagogía y formación en valores* debe apuntar a una condición estética y artística del conocimiento o de la lecturas de obras, debido a que, la literatura explora diversos sentidos, espacios y contextos a partir de la imaginación.

Cabe mencionar que existen diferentes textos que se pueden emplear en literatura, uno de ellos es el libro álbum, el cual tiene poco texto acompañado de imágenes significativas a la hora de su lectura y que como se ha venido mencionando, es el foco de esta investigación. Por consiguiente, las autoras Valencia y Mercadal (2014) realizan un proyecto de investigación centrada en los textos de la *Colección semilla*, con el fin de generar unas

prácticas de animación lectora y aportar a la formación de lectores de libros álbum. En esta, se encontró que los maestros en formación poseen pocos elementos para la narración y la ilustración, donde se logra evidenciar la falta de un discurso y práctica sobre la literatura y su didáctica.

Marco teórico

Literatura infantil: Una literatura para todos.

Cuando se habla de literatura infantil se suele pensar en el cuento favorito de la infancia, en autores icono de esta como Rafael Pombo o los Hermanos Grimm, incluso hasta en las moralejas que dejaban las fábulas; también en el personaje que soñábamos ser cuando se era niño(a) y algunos recuerdos vagos de historias que nos narraban. Indudablemente la literatura infantil evoca esos recuerdos, sin embargo, hay temas de fondo que nos revelan que va más allá de esto, por lo tanto en las siguientes líneas profundizaremos en la literatura como eje fundamental en la infancia y vista como un derecho, así mismo en las diversas posturas y tensiones que esta suscita.

La literatura infantil es un elemento fundamental en la primera infancia, ya que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales, y afectivas que se construyen justo en las experiencias propias de este ciclo. Desde los primeros meses de vida ésta comienza a estar presente en la cotidianidad de los niños y niñas; las palabras, gestos, narraciones, historias, son los primeros acercamientos a este mundo de la literatura infantil y al mismo tiempo, son la base fundamental para que se establezca una relación de deseo entre el niño, la niña y las palabras. Al estar inmersos en un ambiente que favorezca la lectura y el acercamiento a los libros, se pueden potenciar la imaginación y la creatividad en el sujeto, ya

que en “la literatura encontramos la mejor expresión de la imaginación humana y la herramienta más útil para abordar nuestras ideas sobre nosotros mismos y lo que somos” (Chambers, 2008, p.37)

Estos encuentros del niño y la niña con los libros, en la mayoría de casos, logran captar su atención y generar en ellos una actitud expectante que los motiva a darles final a las historias, o incluso a crear nuevas a partir de ellas. En este sentido, “El lenguaje es una condición del ser humano; la literatura es un derecho de nacimiento. El ejercicio de este derecho implica que cada niño nazca en un ambiente en donde sea posible, este a su disposición y sea un regalo deseado.” (Chambers, 2008, p.26)

En efecto, el planteamiento de Chambers (2008) “la literatura como un derecho” nos permite poner en escena la pregunta por la importancia de ésta en la infancia. Asunto que es relevante abordar puesto que no siempre se tiene conciencia de este acto de leer desde las experiencias tempranas, por creer que es una actividad que un niño o niña no puede realizar autónomamente si no hace una lectura alfabética convencional, también por considerarla como una actividad de poco interés para los niños y niñas o como un medio para el descanso. Estas perspectivas que se presentan cotidianamente, alejan a los niños y niñas de las posibilidades que ofrece la lectura.

En relación con el autor mencionado anteriormente, Petit (2015), interpreta la literatura como potenciadora de diversas habilidades comunicativas e interpersonales que se experimentan desde la infancia, en la cual se narra la propia vida y se llega a la comprensión del mundo desde el acercamiento con elementos de la cultura, en este caso, el libro donde se da un encuentro de realidades a través de las palabras.

La lectura pone así en marcha el pensamiento, impulsa la actividad de simbolización, de construcción de sentido, de narración. Otros refieren que al correr de los meses muchos niños y adolescentes tienen un uso más fluido de la palabra, desarrollan sus posibilidades de expresión del lenguaje (p.103)

Las habilidades comunicativas logran afianzarse de manera que le permitan al sujeto, en este caso el niño o la niña, relacionarse con el otro de una manera satisfactoria, puesto que podrá expresar sus ideas emociones, sentimientos, deseos, etc. de diversas maneras, por medio de los gestos, las imágenes y la oralidad.

A pesar de estas posibilidades mencionadas, existen varias tensiones que se expresan en las siguientes preguntas ¿Qué es literatura infantil? ¿Es sólo para niños y niñas? ¿Se habla de literatura infantil o esta se incluye dentro de la literatura en general? entre otros temas como, la importancia de esta en la infancia y su aparición en la escuela, que sin duda hacen necesario hacer una delimitación de dicho término.

Estas tensiones alrededor del tema de literatura infantil, han generado diversas posturas entre autores que defienden la idea de una literatura general y otros que sostienen la existencia de una dirigida a los niños y niñas. Esta última postura, está determinada, la mayoría de las veces, por características específicas, que a lo largo de la historia, se han consolidado como fundamentales para los libros dirigidos a los niños y niñas, un ejemplo de ello, es que el contenido de un libro infantil siempre debe tener un valor moral, algo que enseñar sobre lo que está bien y lo que está mal. A pesar de ello, hay quienes defienden la existencia de la literatura infantil desde un punto de vista más abierto, es decir, también tienen en cuenta

asuntos como la imaginación, la ilustración, la metáfora, la estética, y otras tantas características de los libros, así:

Hablar prioritariamente de valores con respecto a la literatura infantil es (...) un modo de rebajarla a la condición de instrumento didáctico o doctrinario. Parecen entenderse los libros para niños como reservorios de valores que los lectores perciben, digieren y asimilan cuando los leen. Es usual escuchar a padres, profesores o bibliotecarios frases como "este libro transmite valores" o "este álbum sirve para trabajar valores. (Mata, 2014, p. 108)

Lo anterior, denota la necesidad latente de poner a circular discursos que conciban la literatura infantil de una manera más amplia, alejada del utilitarismo de las obras que tienen como fin reproducir valores culturales y morales, donde el libro no necesariamente esté relacionado con el ámbito académico o la transmisión de algún saber.

En este sentido, así como la literatura infantil no puede estar ceñida a la transmisión de valores tampoco es viable limitarla a un público específico, y es que normalmente cuando se menciona o se escucha "literatura infantil" la relación inmediata que se establece con esta es la infancia, siendo algo válido, pero no condicionado a esta edad. Como lo expresa Chambers, "No creo que la literatura para adolescentes sea solo para niños o adolescentes. No creo que la gente joven deba leer solamente lo que se publica para ellos y nada más. Lejos de esto cuanto antes los niños y los adolescentes se internen en la corriente principal de nuestra literatura, mejor." (2008 p. 130) a menudo nos encontramos con niños que prefieren leer obras literarias que no están dentro del género de "literatura infantil" y así mismo, adultos que se interesan por la lectura de textos que están pensados para niños y niñas, "todo esto

tiene que ver con una alquimia basada en elementos de tono, contenido, punto de vista, preocupaciones temáticas, lenguaje y referencias textuales.” (Chambers, 2008 p.131)

En concordancia con lo planteado por Chambers (2008), “el poeta cubano Eliseo Diego en una entrevista donde hace una nostálgica visita al paraíso perdido de su infancia, comenta que no existe una literatura para los niños. Él se refiere a una literatura de los niños, es decir, aquella que estos lectores se apropian en términos generales” (Díaz, 2015, p. 38) y cuyo criterio propio es quien elige qué libro quiere leer, según su interés y habilidades lingüísticas, por ello sesgar esta literatura a una edad en específico es privar a otros de encontrar en ella un deleite, porque a pesar de que es claro que sus receptores prioritarios son los niños y niñas, los adultos también pueden ser receptivos o sensibles frente a este tipo de literatura. De hecho, esta investigación surge en el marco de intereses personales movilizados por la literatura infantil apenas conocida durante nuestra estadía en la academia.

En este orden de ideas, es necesario establecer nuestra postura frente a las tensiones planteadas, efectivamente la literatura infantil si existe, pero su adjetivo no es un limitante, pues permite el acercamiento desde el más pequeño hasta el más adulto. Sin embargo, en contraposición con esta idea respecto al receptor de esta literatura, Cervera (1989) señala que literatura infantil se refiere a “(...)todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño”(p. 157) Si bien consideramos relevante los aspectos estéticos mencionados por este autor, refutamos sostener la idea de un solo receptor; además de estos aspectos estéticos la literatura infantil posibilita leer el mundo de una forma metafórica e intertextual, que por medio de las palabras y las imágenes plasma realidades, suscita emociones, genera curiosidad y abre la posibilidad a imaginar y conocer nuevos mundos.

Por otra parte, consideramos que no se puede desconocer su potencial como un medio que permite el abordaje de diversos temas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es claro que las narraciones pueden estar vinculadas con contenidos académicos a los cuales la literatura puede aportar, haciendo la salvedad de que dicho potencial no se agote en realizar preguntas literales o exigir resúmenes después de la lectura de algún texto, pues es muy común encontrarnos con preguntas como ¿Qué es lo que nos quiere decir el autor? ¿Qué moraleja nos dejó el libro? ¿Cuál es el personaje principal?, entre otras, que en realidad lo que hacen es limitar el poder y la riqueza del libro, poniendo al lector en una posición pasiva que va en contravía de lo propuesto por la teoría literaria de la estética de la recepción⁵, la cual da el dominio al lector de interpretar a partir de su realidad lo que lee en un texto. Tal como lo expresa Reyes (2016) lo que se busca es “Promover una pedagogía del amor a la literatura que dé cabida a la imaginación y a la sensibilidad y que estimule a los niños a ser re-creadores de los textos” (p.31)

Ahora bien, dentro de esta literatura infantil aparece el libro álbum, en donde se pone en escena el texto y la imagen, ambas con igual relevancia ya que se complementan entre sí. El enfoque de la investigación está puesto en dichos libros, porque son textos que no excluyen a ningún tipo de receptor, pues moviliza emociones, pensamientos e interpretaciones desde la imagen y el texto, que son dos tipos de lecturas diferentes. De acuerdo a lo que piensa Zabala (2018), en este tipo de libros se presentan tres lecturas, una lectura de las ilustraciones, la segunda es la lectura que se realice del texto escrito y la tercera es la lectura que se produce de ambas.

⁵ La estética de la recepción es una de las diversas teorías literarias que analiza el modo de recepción del lector frente a determinado texto. Su teórico principal es Hans Robert Jauss.

A propósito, la imagen en el libro álbum no es de carácter descriptivo, ni pretende representar lo que las líneas de texto enuncian, por el contrario, tiene un significado propio, evoca diferentes lecturas, propone que el lector esté receptivo a cada detalle presente en la ilustración. Incluso en muchos de estos libros las ilustraciones se presentan de una manera metafórica, con tonos de sátira, ironía y humor, por esto no es usual que se encuentren imágenes literales en un libro que se considere libro álbum. La imagen es pues un pedazo de mundo, un fragmento del medio óptico. Una sección del mundo que es susceptible de persistir a través del tiempo. (Obiols, 2004, p. 22)

En otras palabras, las ilustraciones son universales, es decir, la lectura de un texto se puede hacer siempre y cuando se hable el idioma del escrito o se cuente con las herramientas para traducirla, por el contrario, la imagen se defiende por sí sola, cumple con códigos adoptados por todas las personas, por ejemplo, la imagen de dos personas peleando puede suscitar la existencia de violencia, lo que puede variar es la interpretación que hace el lector más allá de dicha pelea, pues alguien puede decir que una persona está más enojada que otra u otra persona puede encontrar en la misma imagen el motivo de la pelea, de manera que tú interpretas dentro de tu mundo.

Cuentos Problematizadores: Erase una vez, que no era...

Actualmente, la literatura infantil ha sufrido variaciones a nivel estructural, estético, de formato e incluso de contenido; hoy se evidencian nuevas formas de presentar las historias que se alejan del esquema del cuento tradicional, pues los personajes no solo son princesas, príncipes, villanos y héroes, sino que aparecen personajes y situaciones contextualizadas que

nos acercan a historias reales que nos permiten identificarnos y ver el mundo desde otras perspectivas.

Sin embargo son estos mismos cuentos tradicionales de los que se parte para crear nuevas versiones que desligan a la literatura de la transmisión de valores, de la construcción de estereotipos, de la fijación de lo que es bueno y lo que es malo, entre otras cosas. Un ejemplo de ello, es el cuento *Caperucita Roja y Otras Historias Perversas* de Arciniegas (1991) donde el autor narra la historia desde la voz del Lobo, poniendo en escena los sentimientos de este, dejando claro que sí existe un deseo, pero un deseo de amor hacía caperucita roja, lo que rompe el estereotipo del lobo como malo y de caperucita como una niña inocente.

Casi me desmayo de la emoción. Caperucita me ofrecía su pastel. ¿Qué debía hacer? ¿Aceptar o decirle que acababa de almorzar? Si aceptaba pasaría por ansioso y maleducado: era un pastel para la abuela. Pero si rechazaba la invitación, heriría a Caperucita y jamás volvería a dirigirme la palabra. Me parecía tan amable, tan bella. Dije que sí.

—Corta un pedazo. Me prestó su navaja y con gran cuidado aparté una tajada. La comí con delicadeza, con educación. Quería hacerle ver que tenía maneras refinadas, que no era un lobo cualquiera. El pastel no estaba muy sabroso, pero no se lo dije para no ofenderla. Tan pronto terminé sentí algo raro en el estómago, como una punzada que subía y se transformaba en ardor en el corazón.

—Es un experimento —dijo Caperucita

—Lo llevaba para probarlo con mi abuelita pero tú apareciste primero. Avísame si te mueres.

Y me dejó tirado en el camino, quejándome.

Así era ella, Caperucita Roja, tan bella y tan perversa. Casi no le perdono su travesura. Demoré mucho para perdonarla: tres días. Volví al camino del bosque y juro que se alegró de verme.

Así mismo Leray (2009) nos presenta el libro álbum *Una Caperucita Roja*, que con su malicia logra engañar sutilmente al lobo hasta producirle la muerte:

— *Y tus dientes son enormes.*

— *Son para comerte mejor.*

— *No — dijo Caperucita.*

— *¿No?*

— *Tienes mal aliento*

— *¿Yo? — dijo el Lobo.*

— *Toma un caramelo.*

— *Eh... gracias.*

— *Por nada.*

— *¡Aaaaaghh!— (el Lobo se ahoga. Muere)*

— *Ingenuo.*

Estos cuentos ponen en escena la necesidad latente de ver otras realidades o fenómenos sociales propios de la actualidad, como el tema de otras infancias evidente en estas dos Caperucitas. De la misma manera, existen otros temas que convergen en el mundo de la literatura infantil como expresión a las necesidades de los contextos de los niños y niñas, estos la mayoría de las veces invisibilizados por la sociedad por considerar a los niños y niñas como sujetos inocentes y apartados de dichas realidades. A pesar de ello, autores como Jutta Bauer, Anthony Brown, Jairo Buitrago, Marisa Núñez y Teresa Lima, Babete Cole e Isol entre muchos otros, plantean en los libro álbum situaciones a las que aquí se ha hecho referencia, que de alguna u otra manera han inquietado a sus lectores, pues

Con seguridad podemos afirmar que ya no existen temas tabú, que esa distinción forma parte de un pasado teórico reciente. Prácticamente todos los temas han sido tocados en diferentes versiones en los libros para niños, incluso aquellos que parecieran más restringidos como el secuestro, el odio racial, el matrimonio interétnico o la depresión (Díaz, 2015, p. 94)

Ahora bien, estos libros álbum desde la apreciación de Díaz (2015) se enmarcan dentro de dos categorías que son: cuentos transgresores y cuentos perturbadores. La transgresión es entendida por Díaz como aquella que permite sacar a la luz temas que han sido censurados durante mucho tiempo por los adultos, rompiendo con el imperativo de una literatura que enseña valores morales, y establece verdades únicas sobre la vida. El libro álbum *Rey y Rey* de Linda De Haan y Stern Nijland (2000) relata la historia tradicional de un príncipe cuya madre le ordenó casarse para poder heredar el trono, este conoce princesas de diferentes reinos, al final hace su elección y se lleva a cabo una boda.

¿Qué es lo transgresor en ese relato? la boda no se lleva cabo con una princesa como es común, sino con un príncipe, quien cumple con todas las expectativas de amor del joven heredero, es decir, la homosexualidad aparece en este cuento como aquello que transgrede el imperativo cultural del amor correspondiente únicamente a los heterosexuales. En resumen son “libros que hablan de temas difíciles y ubican al lector en medio de situaciones controversiales. Independientemente de que para ello se utilicen mecanismos de construcción literaria como el humor o la descripción realista” (Díaz, 2015, p. 94)

Por otro lado, expresa que la perturbación tiene un efecto prolongado en el sujeto, que se manifiesta por medio de la combinación de diferentes sensaciones devastadoras. Una vez una imagen, palabra o relato haya causado eco en una persona, lo acompañará durante un considerable periodo de tiempo. Es así como este autor, posiciona entonces a la perturbación como *fenómeno de recepción* donde el ser humano se ve enfrentado entre lo que quiere y lo que debe, es decir, donde tiene una lucha interna con sí mismo y con la

Sombra que... se refiere a los aspectos disociados de la personalidad consciente, como la envidia, el deseo de muerte, el odio, la mentira, la traición, la guerra, la violencia gratuita, el desprecio, la burla, el rencor, el miedo, el ansia de dominio, el poder, la avaricia, los celos y un largo etcétera de aspectos que muchas veces se encuentran reprimidos. (Díaz, 2015, p. 96)

En este orden de ideas, se puede decir entonces que, la lectura de un *libro perturbador*, evoca un listado de representaciones sociales que pueden ser objetivas pero también subjetivas, en la medida en que el significado de algo esté permeado por lo que sentimos o percibimos como individuos y no como sociedad. Esta idea, refuerza la decisión de nombrar en esta

investigación a los libros perturbadores y transgresores como *Cuentos Problematizadores*, porque si bien ambas categorías propuestas por Díaz (2015) tienen diferencias, consideramos que la subjetividad de cada persona es en últimas lo que define qué hace que un libro se inscriba dentro de la denominación perturbador, transgresor o incluso en ambas. Cabe resaltar que se hará una delimitación en esta categoría cuentos problematizadores, ya que el énfasis será libros álbum.

Al existir este tipo de libros problematizadores, se favorece la relación activa entre lector y texto ya que emerge una interacción entre realidades propias del sujeto y las realidades plasmadas en el libro. El lector entonces es quien “debe apoderarse del relato, debe reinventarlo dentro de sí. Ningún lector puede leer pasivamente. Ningún lector puede evitar rehacer un relato al hacerlo suyo (...) siempre que se cuenta una historia cada quien enfatiza de modos levemente distintos esta o aquella otra parte” (Chambers, 2008 p.102)

Una vez conceptualizado el término de Cuentos Problematizadores, queremos traer a colación algunos libros álbum que fueron motivo para la realización de esta investigación, así como otros que fuimos encontrando en el proceso. En el trayecto fascinante de la literatura infantil, nos encontramos con el libro álbum *El Monstruo* de Daniel Martín (2008) cuyo relato generó sensaciones diversas ante este tipo de situación latente en nuestra sociedad, el maltrato intrafamiliar; este fue uno de los primeros cuentos que nos sacó la idea tradicional de cuentos ligados a los finales felices, también nos permitió hacer otro tipo de lectura a partir de la imagen, conmovernos con las voces de los personajes y suscitar preguntas en nosotras incluso hasta después del final del cuento.

El libro de los cerdos de Anthony Brown (1991), *Arturo y Clementina* de Adela Turín (1976), *Huevos Duros* de Marisa Núñez y Teresa Lima (2007), y *La princesa que no quería comer perdices* de Nunila López Salamero (2009), son solo algunos cuentos que tratan el asunto de género, rompiendo con estereotipos de lo femenino y de lo masculino, de la identidad y de los roles de género, dándole a la mujer y al hombre otros lugares. En la actualidad, existe una necesidad latente de poner en escena el tema de Género desde los primeros años de vida, pues todavía se evidencia una resistencia a la ruptura de estereotipos sobre lo que es “ser hombre” o “ser mujer”. Siendo este un tema que nos convoca como maestras en formación, nos surgió el deseo de plasmar en palabras e imágenes nuestra posición ante el tema de género en la infancia, pretendiendo romper con la idea de asignar a los niños y las niñas objetos, juguetes, y roles; Es así como se crea el libro álbum *¿Qué será?*, en el cual se plasma el deseo que tiene un niño de cinco años

Oliver como cualquier otro niño se su edad tiene un mundo por descubrir. Para ese descubrimiento no se tienen estereotipos construidos, solo existe el disfrute del saber, del ir más allá de lo próximo a nosotros mismos. Es por ello que este cuento no se trata sólo de dos colores, trasciende a prácticas o comportamientos establecidos socialmente según lo femenino y lo masculino, abriéndonos la posibilidad de identificar aquellos estereotipos socialmente construidos y adaptados en el mundo de los adultos y así mismo como estos configuran la personalidad de una persona desde la infancia. Naranja, verde, azul, violeta, amarillo, rosado, negro... hay diversidad de colores y tú escoges. (Castaño, Zapata, 2017)

Por otro lado, hay otros libros álbum que permiten acercarnos a una realidad más próxima del contexto, a situaciones que hacen parte de una memoria histórica o que siguen presentándose en nuestra cotidianidad. *Camino a casa* de Jairo Buitrago relata un acontecimiento que en el

contexto colombiano ha estado presente durante varias décadas: el conflicto armado y la desaparición forzosa de personas; esta situación ha generado una descomposición de las familias colombianas y es esto lo que se logra evidenciar en el libro al realizar una lectura intertextual. Sin duda alguna, es un texto que nos plantea otra perspectiva, desde la voz de una niña, del conflicto armado que se ha vivido en el contexto, un libro que nos acerca a esas realidades sociales que no son ajenas a nosotros, un libro que pone en escena los efectos de la guerra en la infancia.

A sí mismo, existen otros textos que nos acercan a situaciones que generan violencia y atentan contra la dignidad del otro, donde se tratan temas como: discriminación racial, disputas por territorios, la lucha por el poder, entre otras realidades que está presente en muchos contextos y en las que se ven inmersos los niños y las niñas. *Detrás del muro* es un libro álbum escrito por Isabelle Carrier y Elsa Valentín en el que se muestra lo que vive una familia de una persona privada de su libertad; en el desarrollo del cuento no se logra identificar los actos que llevaron a el padre de esta familia a estar en esta situación, sin embargo, es claro que estar en la cárcel representa un desgaste emocional para esa persona, pero también para quienes están alrededor de esta, la familia.

En la misma línea se encuentra *Humo* un libro álbum escrito por Antón Fortes, en el cual se plasma el holocausto, una problemática social de contexto internacional, en la que se logra evidenciar una discriminación de los alemanes (nazis) hacia la población judía, situación que causó la muerte despiadada a niños, niñas, y adultos; el relato es desde la voz de un niño, quien cuenta lo vivido en el campo de concentración antes de su muerte. Este libro logra con sus imágenes y palabras movilizar emociones difíciles de ocultar ante semejante hecho, además que es una manera de acercarnos, tanto adultos como niños, a la historia vivida en la

segunda guerra mundial. Hay otros libros que permiten identificar también la discriminación racial como *¡Al Furgón!* de Henri Meunier, que trata de la expulsión de los inmigrantes en un país.

Es evidente entonces, que hay múltiples temáticas abordadas desde la literatura infantil que posibilitan ir más allá de las tradicionales moralejas, abriendo nuevas perspectivas y formas de acercarse a la lectura y al conocimiento, pues como se ha dicho, no se puede negar que por medio de estas narrativas los y las docentes, pueden enseñar diversos contenidos, sin embargo lo que marcará la diferencia será la forma de llevar a cabo la práctica pedagógica.

Prácticas pedagógicas: La realidad en la piel del maestro.

Asumiendo que la población en la que la está enfocada la investigación son las docentes, se hace necesario ahondar en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas, entendiendo su concepción y otros aspectos que nos permitan esclarecer cómo la literatura infantil y los cuentos problematizadores aparecen en estos espacios.

En el acercamiento a los diferentes espacios educativos y en el recorrido formativo, se han encontrado diversas posturas referentes a las prácticas pedagógicas y a todos los aspectos y sujetos implicados en esta. Comúnmente se piensa la práctica pedagógica como ese conjunto de acciones que realiza el docente y que están encaminadas a la enseñanza y el aprendizaje, estas acciones enmarcadas dentro del quehacer docente. Sin embargo este aspecto no solamente es lo que constituye esta práctica, pues según Barragán (2012)

Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino cómo las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. Por supuesto que el profesor debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social entre otras tantas cosas, pero eso no lo hace maestro. (p.25)

Es así, como se hace necesario abandonar la idea de pensar la práctica solo enfocada a la enseñanza y al aprendizaje, pues no siempre la última es resultado de la primera, hay muchos más aspectos involucrados en esta, pues existen particularidades, contextos diversos y habilidades individuales en los niños y las niñas, que nos llevan como maestros a reflexionar y a evaluarnos sobre la práctica pedagógica en general. Sin embargo, hemos podido evidenciar durante las prácticas realizadas desde la academia que no siempre la reflexión se hace presente en las prácticas del docente. Al respecto

Podemos decir que es en la práctica pedagógica donde se juega el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece, es suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace. (Barragán, p.22)

Las clases no están exentas de situaciones que se quedan por fuera del componente académico, y es precisamente a darle frente a estas situaciones cuando hablamos de reflexionar y evaluar la práctica, de entenderla en su sentido más amplio, pues día a día en el aula se presentan experiencias que en ocasiones pueden alterar el quehacer docente, es decir,

es claro que existe la necesidad de hacer una planeación de clase, pero esto no quiere decir que todo salga tal cual se proponga, ya que,

Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos. (Díaz, 2006, p. 89)

En este sentido, en el aula confluyen diversas situaciones que muchas veces no están relacionadas con los temas que se abordan en el contexto educativo, pues cada niño(a) trae consigo una historia de la cual no se desliga al momento de entrar a la escuela, es por esto que Barragán alude a una ética y política que deben estar latentes en toda práctica pedagógica del docente.

Por consiguiente, esta perspectiva nos lleva a considerar la práctica pedagógica como aquellas situaciones cotidianas que se hacen presentes en el aula, algo que Paulo Freire desarrolló años atrás como pedagogía crítica y que Brito (2008) lo analiza en un artículo: “La pedagogía crítica se inserta en las corrientes pedagógicas y significa un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades (...)” (p. 29) Es ahí donde encontramos el potencial de la literatura y en específico de los cuentos problematizadores, pues estos permiten una interlocución de saberes y realidades.

En esta misma línea, Rojas (2012) plantea que la práctica pedagógica “más que un ámbito de acción, se concibe como un ámbito de decisión en el que confluyen muchas dimensiones. Lo

que “hacen” los docentes coexiste con lo que saben, piensan, sienten, esperan, ensayan, prueban o, incluso, pueden hacer en un contexto específico. De aquí que su relación con el objeto de la enseñanza o el currículo sea activa y transformadora” (p. 2). Lo anterior, pone de manifiesto una pregunta ¿Es la transformación social una condición de la práctica pedagógica?

Hasta aquí, se ha señalado que hay diversos aspectos que componen la práctica pedagógica, sin embargo, nos centraremos en las prácticas literarias que se presentan desde la educación inicial. A través del acercamiento a las aulas y las experiencias que allí se tejen, se puede evidenciar de qué manera aparece o no la literatura infantil, quienes son los actores, cómo se entiende, que propósitos se persiguen, cómo se relacionan las docentes y los estudiantes con la literatura infantil, entre otros asuntos que emergen de la práctica pedagógica mirándola con el lente literario.

Por ello, se hace necesario remitirnos a la posición que adopta el docente frente a la literatura infantil, puesto que su manera de concebirla y vivirla va a influenciar la experiencia literaria que le propicia a los niños y niñas. Es por esto, que es necesario reconocer la importancia que cobra la subjetividad a la hora de planear una sesión, pues si bien esta es guiada por unos indicadores de logro u objetivos a cumplir, también la atraviesan intereses personales de cada docente, por ejemplo, con la literatura infantil, puede ser muy factible que una docente que lea en su vida cotidiana incluya lecturas en sus planeaciones o propósitos que permitan el acercamiento de los niños y niñas a esta.

No obstante, también se hacen presentes prácticas literarias que responden solamente a asuntos académicos, en las que se prioriza la literatura como un medio didáctico para lograr

objetivos educativos; por lo tanto, los niños y niñas comienzan a tener acercamientos y experiencias con los libros solo en el ámbito educativo y relacionan la literatura con lo meramente académico. Estas prácticas literarias convencionales suelen estar presentes en los espacios educativos; comúnmente, en las aulas algunos docentes presentan de la misma manera año tras año los mismos autores y libros que son iconos o clásicos en la sociedad y que es de suma importancia el acercamiento de los estudiantes a estos, importancia que no ponemos en duda, pero las prácticas terminan enfocándose sólo en el reconocimiento de estas obras a través de métodos reiterativos como las preguntas literales, resúmenes de la historia, etc. Dicho por Chambers (2008) “Los maestros tienden a enseñar de la misma manera que se les enseñó a ellos y a enseñar los mismo libros que leyeron durante sus cursos” (p. 174)

Es así como se puede encontrar diversos enfoques de las prácticas literarias llevadas a cabo en los espacios educativos, algunas muy tradicionales, otras que buscan un encuentro significativo entre sujeto y libro, y otras que son la combinación de ambas, tienen algo didáctico y su vez formativo. Ahora bien, si se tiene en cuenta que la práctica pedagógica, requiere una reflexión constante sobre la misma, esto implica que el docente esté constantemente configurándola a partir de otras perspectivas, lo que en últimas propiciaría una transformación que impediría la repetición en las formas de trabajar la literatura, y la producción de nuevos saberes. En consecuencia,

De una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos, es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte conllevará un conocimiento

cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior. (Cerrillo, 2007, p.22)

Así pues, la práctica pedagógica no se reduce a aplicar métodos en la experiencia educativa, ni a elegir la técnica deseada para llevar una actividad o un libro al aula de clase, sino que esta trasciende ese campo metodológico y crea relaciones entre sujetos, entornos y contenidos, y es que, en la actualidad ya no se habla de aprender solamente sino de construir aprendizajes significativos concebidos como

El proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. (Moreira, 1997, p. 2)

Por consiguiente, es de suma importancia enfocarnos en las prácticas literarias que aparecen en la educación inicial. Las experiencias literarias tempranas pueden determinar el tipo de relación que el niño o la niña establezca con la literatura, por ello es necesario acercarnos a la relevancia de los tipos de textos presentes en los espacios educativos y al acercamiento de los niños y las niñas a estos.

Si bien se sabe que el docente es quien decide las maneras en que se hace presente la literatura en el aula, estas formas no se pueden plantear solo teniendo en cuenta los intereses particulares de la docente o los institucionales, por supuesto también es relevante considerar al niño o la niña como sujeto activo en su formación literaria, lo que quiere decir que esta debe de estar vinculada a sus intereses, pensamientos, ideas, experiencias. La idea de pensar

el quehacer docente a la luz del contexto y los sujetos, es apoyada por Chambers (2008), pues él señala la importancia de examinar, como docentes, cuáles libros se compartirán en el aula con los niños y las niñas, y la mejor manera es preguntándose: si el libro llevado al aula merece la atención de los niños y las niñas, de qué manera se puede propiciar ese encuentro con el libro y no menos importante, qué produce el libro en el (docente).

Ahora bien, ¿Son estas preguntas las que rodean las prácticas literarias en la infancia? porque es evidente que cuando las prácticas literarias del docente están permeadas por este tipo de interrogantes, estas no solo se centran en aspectos técnicos de la planeación sino que van más allá, tienen en cuenta la relevancia de reconocer asuntos que hacen parte del otro, en este caso el niño o la niña, como el contexto, las experiencias, los saberes previos y sus intereses entran en consideración y a hacer parte de las prácticas del docente.

En definitiva, es esto lo que permite el encuentro de la infancia con otros tipos de historias como los cuentos problematizadores, que en últimas lo que favorece es la apertura a temas que están latentes en la vida cotidiana de los niños y de las niñas; y así mismo, el docente se posiciona como un mediador entre la realidad y las historias. Sin embargo, vale mencionar que no se trata de imponer el uso de los cuentos problematizadores, por el contrario, la práctica del docente es en sí misma una experiencia y es en ella donde se encuentra la relevancia o no de estos encuentros literarios, lo que si es necesario es el reconocimiento, por parte del docente, de este tipo de libros como portadores de diversas realidades y significados que pueden enriquecer sus prácticas.

En otras palabras, el proceso de enseñanza que se realiza en los centros educativos llega a cada individuo de manera diferente, es el niño o la niña quien asume o no los conocimientos

de acuerdo a su realidad inmediata. Es por esto, que más que tener un bagaje en técnicas para llevar la literatura al aula, es necesario examinar los libros antes de incluirlos en la planeación del docente, pues como se ha señalado, las prácticas deben de propiciar a los estudiantes una experiencia literaria que pueda llegar a ser significativa, que genere placer y suscite emociones.

Diseño metodológico

Como maestras en formación adoptamos una postura constructiva con el otro, es decir, tenemos consciencia de este, de sus conocimientos y su realidad, por lo tanto, es pertinente retomar la investigación desde el paradigma cualitativo, ya que trabaja con las cualidades de los seres humanos y busca la aproximación a sus comprensiones sobre la realidad. En palabras de la autora Galeano (2004), por medio de este paradigma se trata de rescatar la heterogeneidad de los sujetos participantes en el proceso de investigación, pues es relevante considerar la realidad en la que viven, lo que sienten, piensan, etc. Es así entonces como de este aspecto emergen dos bases fundamentales: el respeto y el contacto con el otro.

En el proceso de investigación se realizaron acercamientos a los contextos educativos de las maestras de la Fundación Carla Cristina, que tuvieron como finalidad conocer su vida cotidiana en el centro educativo y sus prácticas con relación a la literatura, específicamente, en el uso de los cuentos problematizadores. En este sentido, las maestras de la Fundación fueron participantes indispensables en este proceso de investigación, Galeano (2004) señala, son los sujetos y los avances en la investigación los que generan cambios en esta, y en esencia el paradigma cualitativo lo que busca es que exista flexibilidad en esa idea general o intencionalidad con la que se inicia tal proceso.

En este orden de ideas, abordar temáticas inscritas en un plano social en educación, supone un estilo de investigación basado en un enfoque hermenéutico reflexivo, el cual permite entender asuntos relacionados con la formación de una persona identificando desde su propia historia, todas aquellas representaciones sociales y sentidos de vida que le constituyen, incluso aquellos que están presentes pero que de alguna u otra manera están invisibilizados en el discurso.

Es relevante destacar la importancia del lenguaje en este enfoque, pues este propone una *experiencia vivida* que fomenta la comprensión de sí mismo y que tiene un “carácter complementario y conciliador entre el plano explicativo y el comprensivo interpretativo del lenguaje.” (Ríos, 2005, p. 53) Es así, como este enfoque presentó oportunidades de comprensión personal e interpersonal, al ofrecer un espacio en el que convergieron sentidos de vida objetivos y subjetivos que dan cuenta de una diversidad de posturas alrededor de

La recolección de información se hizo a través de las siguientes técnicas: revisión documental, la observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres investigativos, dado que son acordes a las necesidades subyacentes en esta investigación, ya que posibilitaron la construcción colectiva entre todas las participantes. Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada, se utilizó como instrumento una guía con preguntas orientadoras enfocadas al tema de literatura infantil, que tuvo como propósito entablar una conversación con las docentes para acercarnos a sus experiencias personales, a las prácticas docentes realizadas en el Jardín y a las concepciones que han construido sobre la literatura infantil.

Así mismo, se utilizó un instrumento para la observación participante y la revisión documental (planeaciones de las docentes), que constituía un formato que contenía aspectos enmarcados en las categorías propuestas en el marco conceptual (literatura infantil, cuentos problematizadores y prácticas pedagógicas) con el fin de registrar y organizar la información obtenida. Por último, para el taller investigativo, se documentó la planeación del taller que los momentos que se llevaron a cabo en el encuentro con las Docentes del Jardín Montecarlo; el objetivo del taller fue “generar un espacio de conversación en torno a los cuentos problematizadores, que permitiera una reflexión acerca del uso de la literatura en el aula y en las prácticas pedagógicas de las docentes”.

Para ampliar la metodología de taller, se tomó como referente lo expuesto por Ghiso (1999); “el taller como dispositivo requiere de creatividad, permitiendo la generación de conocimientos nuevos y no se pueden generar conocimientos nuevos con dispositivos estereotipados y fosilizados.” (p. 144) De ahí el propósito de realizar talleres con las maestras de la Fundación Carla Cristina sobre libros problematizadores.

La información recopilada fue analizada a partir de una matriz categorial que arrojó las tendencias de las voces y prácticas pedagógicas de las maestras frente a la literatura infantil y los cuentos problematizadores.

Es pertinente aclarar los criterios éticos que se tuvieron en cuenta en el inicio, desarrollo y culminación de la investigación. En principio, se dispuso a los sujetos participantes el proyecto para que tuvieran un conocimiento del tema y los propósitos que perseguía; se invitó a las maestras de la Fundación a participar de manera voluntaria, y se realizó un compromiso por escrito en el cual se estableció la confidencialidad de los sujetos participantes. Por último,

se socializaron los resultados de la investigación con las maestras, en aras de que reconocieran el proceso y validaran la información emergente durante las tres fases de implementación.

CRONOGRAMA

ACTIVIDAD	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	OBSERVACIONES
Presentación de la propuesta a docentes y vinculación al proyecto investigativo. Primer encuentro.									En este encuentro se presentó a las docentes del Jardín Montecarlo, los objetivos de la investigación, su participación en ella y el cronograma propuesto con las técnicas que se llevaron a cabo.
Observación participante									Observar los espacios y materiales relacionados con la literatura infantil.
Revisión de planeaciones									
Entrevistas semiestructuradas a docentes.									
Taller investigativo con las docentes					26 de julio				Se diseñó de acuerdo a lo planteado por Alfredo Ghiso.
Análisis de la información									
Construcción del Libro álbum.									Un libro álbum que hace parte de los resultados emergentes en la investigación.

Análisis e interpretación de la información

A continuación, se hace un análisis de la información recopilada durante la segunda fase de la investigación, en la cual se llevaron a cabo cuatro observaciones participantes a las prácticas

pedagógicas de las maestras con relación a la literatura, revisión de planeaciones de los diferentes ciclos (Sala Cuna, Caminadores Párvulos, Prejardín y Jardín); un taller investigativo con nueve docentes titulares y seis entrevistas semiestructuradas que permitieron reconocer las perspectivas de las maestras frente al tema desarrollado.

Por consiguiente, se realizó un análisis a partir de una triangulación de la información, entendida por Cisterna (2005) como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68). En este proceso se buscó tejer sentidos alrededor de las voces de las docentes, la revisión documental durante el proceso de investigación y la perspectiva que asumimos como investigadoras y docentes de educación inicial.

Para codificar la información se utilizaron las siguientes convenciones: (OP) hace referencia a los aspectos encontrados en las observaciones participantes que se realizaron en los espacios del Jardín Montecarlo, respecto al tema de Literatura infantil; (ED) para citar las perspectivas que surgieron en las Entrevistas semiestructuradas a las docentes; (RP) da cuenta de la revisión que como docentes investigadoras realizamos de las planeaciones de cada sala del Jardín, específicamente en lo que concierne a literatura infantil; por último, (TI) recoge todos los puntos de vista y pensamientos que emergieron en el taller investigativo que se realizó con las docentes. Es pertinente señalar que, en las convenciones (ED) y (TI) aparece como valor agregado un número que identifica cada docente, esto con la intención de conservar el anonimato de las voces.

Literatura infantil: un encuentro con las palabras e imágenes.

Frente a la noción de literatura infantil que se hace presente en las voces de las docentes se encuentran varias aproximaciones; unas que dan cuenta de las experiencias personales sobre la literatura infantil, otras que hacen referencia a los diferentes formatos en los que esta aparece, los objetivos que se buscan con el uso de la literatura y reflexiones frente a la importancia que cobra la imagen para el público infantil.

Durante el proceso de investigación, las docentes reconocieron la importancia que cobran las experiencias tempranas con la literatura infantil para fundar una relación específica con ella a lo largo de la vida. Las docentes recordaron los acercamientos que tuvieron en su infancia a las canciones, los cuentos y video cuentos, en este sentido, enunciaron:

No creo... ¿en mi vida?... es que ya estoy tan vieja...no yo no recuerdo eso [la literatura] No mentiras que sí, los cuentos infantiles tradicionales, tengo esos y, me ponían esos y muchos videos. En esa época, en mi época, existían los videos de casete, entonces claro, me los ponían y yo seguía las imágenes chiquitas (ED1)

Algunas docentes narran como significativas las experiencias con la lectura en su infancia, lo que se evidenció con la rememoración que apareció durante los encuentros, otras, por el contrario, no acudieron a experiencias infantiles con relación a la literatura y el silencio apareció como un recurso durante el espacio pedagógico. En palabras de Le Breton (2001) el silencio es una “mezcla de fantasmas borrosos y de pensamientos perfilados, de recuerdos y de deseos, esa voz silenciosa va bordeando el lenguaje y dibujando así su campo de acción.” (p. 7)

En las experiencias compartidas aparecía la literatura infantil desde diversos tipos de texto; es decir, aparecían posibilidades como la poesía, las canciones, los trabalenguas, las fábulas, los vídeos y los cuentos de los Hermanos Grimm; según las docentes porque "es un tema que abarca muchas cosas, o sea, no solamente cuentos, abarca poesías, rimas, retahílas, fábulas, todo eso hace parte de la literatura infantil." (ED5)

En los encuentros, apareció la tradición oral como aspecto relevante de la literatura infantil, que se presenta desde los primeros años de vida del niño y la niña, a partir de las narraciones de los adultos, el juego, o la verbalización que ellos realizan sobre lo que sucede en su entorno. En palabras de Gutiérrez, "La comunicación oral ocupa la mayor parte de nuestra vida: de niños hablamos todo el tiempo, construimos nuestra propia voz e interrogamos el mundo que nos rodea para realizar peticiones y contar historias." (2010, p.25) los recuerdos de las docentes estuvieron relacionados con lo que los adultos transmitieron por medio de palabras; al respecto, una docente señalaba su primer acercamiento a la literatura infantil fue: "a través de mi padre, como a través de historias que él narraba de la vida de él" (E2)

La narración, por lo tanto, es indispensable en cada momento de nuestra vida, estamos rodeados de historias, situaciones, experiencias que son tramitadas por medio de la expresión oral, podríamos afirmar que el primer acercamiento de un niño o una niña a la literatura infantil es por medio de las palabras, de la comunicación que establece con el otro y que le permite articularse a la cultura a la que pertenece, así lo afirma una docente: "la literatura infantil está en todo momento, desde las imágenes, desde uno narrar, desde el momento que uno está haciendo una actividad siempre está la narración, no específicamente tiene que ser el cuento" (ED6)

Otro de los aspectos relevantes que forma parte de la literatura infantil en el mundo contemporáneo es la imagen, máxime si hablamos del libro álbum donde las ilustraciones se crean para contar algo, tienen su propio relato y no cumplen la mera función de adornar el texto, es decir, el lector realiza una lectura binaria para dar sentido a la historia.

El libro álbum permite que los niños y las niñas se posicionen como sujetos activos en la lectura, en tanto exige realizar interpretaciones sin necesidad de tener una lectura convencional, pues es a través de las imágenes que pueden acercarse a la historia o crear una nueva a partir de sus propias experiencias. En este sentido, “(...) las ilustraciones, en general, permiten que los niños, sobre todo los más pequeños, tengan un mejor acceso a la historia” (Yubero, 1995, p.70 citado por Obiols, 2004, p.70) En definitiva, “el niño abre el libro y, antes de saber leer el texto, ya está leyendo las imágenes que allí se encuentran. Y, cuando aprenda a leer, continuará necesitando a la ilustración para comprobar determinados aspectos de su lectura.” (Obiols, p. 69-70)

Las docentes referencian que los niños y niñas eligen los textos basados en criterios como los colores, las imágenes y las temáticas desarrolladas en la historia, un ejemplo de ello se presenta a continuación:

¿Literatura infantil? emm... no sé, como cuentos, lectura, pero no tan sobrecargada de texto como le tocó a uno, (...) es más como entre imagen porque los niños son más visuales, entonces son más coloridos más llamativos, con mucha ilustración para que los niños lean también a través de la imagen, lo puedan entender. Si el niño no tiene todavía incorporada la lectura, sepa leer, por lo menos (...) sepa interpretar las imágenes. (ED1)

Así pues, la imagen parece cobrar gran importancia dentro de las prácticas pedagógicas de las docentes, lo que se refleja incluso en la ambientación de los espacios a cargo de un artista profesional que junto con los niños y niñas es quien llena de color cada lugar del jardín infantil; en cuanto a las salas existen una gran cantidad de “dispositivos” en imágenes, que dan cuenta de las normas de clase, nombre de proyectos, nombre de compañeros, abecedario, semanario y demás elementos que los niños puedan leer, lo que quiere decir, que las docentes dan cabida a otro tipo de lectura diferente a la convencional.

En últimas, lo que queremos destacar son las diversas posibilidades que ofrece el libro álbum, en palabras de una docente: “una de las razones es porque les ayuda a los niños a reforzar o a crear la capacidad imaginadora, creativa y a comprender también (...) la realidad, el mundo que nos rodea.” (ED4)

Ahora bien, la literatura infantil se aborda en el escenario pedagógico respondiendo a unas intencionalidades específicas, es decir, las pretensiones educativas frente al uso de los libros; a la vez, se busca mediar entre la cultura y las capacidades de los niños, para favorecer relaciones interpersonales, críticas y que apunten a la transformación de la sociedad (MEN, 2014)

En el recorrido que se realizó por los espacios del jardín Montecarlo, se pudo evidenciar la presencia de un acervo de libros encontrados en la sala (aula) de Pre-jardín, en su mayoría eran libros álbum que estaban organizados en estanterías al alcance de los niños y niñas (OP). Esto nos llevó a preguntarnos ¿Qué posibilidad tienen los niños y niñas de la fundación de acceder a la lectura de los libros, teniendo en cuenta su ubicación?, ¿Es necesario un lugar específico para la lectura, que sea independiente de las salas⁶?

Cada vez que alguna docente requería de un libro para trabajar con los niños y las niñas, accedía al espacio, buscaba el libro y lo llevaba a su sala; dicha elección se daba según la intencionalidad de cada docente. En efecto, en la revisión de las planeaciones se evidenció la aparición de la literatura infantil en diversos momentos y con propósitos particulares, incluso, en ocasiones se tenía la actividad “Lectura de cuento” pero no se especificaba ninguno en especial, lo que quiere decir que era llegado el momento cuando las docentes decidían qué leer. Un mismo cuento podía aparecer tres días a la semana para reforzar habilidades como la escucha y el silencio a la hora de comer, o se utilizaba en los momentos de reposo para lograr que los niños y las niñas se tranquilizaran o conciliaran el sueño, así lo expone una docente:

Los temas sí varían de acuerdo a la necesidad que viva en el momento en las diferentes salas que tengo, pero, cuando necesito el reposo o la tranquilidad de todos los niños, les hacemos una lectura y la hacemos de acuerdo a lo que a ellos les guste también (ED1)

⁶ Cuando se habla de *Sala* se hace referencia a la división física del jardín Montecarlo, es decir, a lo que comúnmente se conoce como aula de clase, en este lugar se le llama Sala, añadiendo el grupo poblacional que la ocupa, ejemplo: Sala de Prejardín, Sala de Jardín, etc.

En consecuencia, el uso de la literatura para esta finalidad se hace presente incluso en la voz de los niños, quienes nos compartieron sus percepciones durante el proceso de observación, una de las experiencias más relevantes y que hizo eco durante el proceso de investigación fue la noción de "Cuando leo me da sueño" (OP) ¿Es necesario desligar la literatura del momento de descanso para transformar las prácticas literarias en la infancia? ¿Puede esta práctica empañar el disfrute posterior por la literatura infantil?

Igualmente, pudimos identificar otra finalidad de la literatura infantil para las docentes de la Fundación, "Tratamos de que el cuento sea el mismo toda la semana para que ellos interioricen más fácil (...) el mensaje del cuento." (ED2) Al respecto, la autora Obiols (2004) da una percepción frente a la repetición de los textos en el aula,

Es muy posible que, si la experiencia les ha gustado a los niños, estos no se sacien tan fácilmente. Pedirán más y más. A poder ser, la misma historia, con el mismo libro, las mismas ilustraciones y las mismas palabras del adulto. (p. 71)

Compartimos la percepción de la autora, no obstante, vale la pena preguntarse por el uso del mismo libro en las planeaciones, pues ¿Son los niños y niñas quienes piden escuchar la misma historia?. Entre los libros que se repiten durante la semana, hallamos algunos como: "*De pies a cabeza con plaza sésamo*", "*La princesa perfecta. Zoe y la generosidad*", "*La mariposa que no quería ir al jardín*" y "*Pisotón va a la escuela*".⁷ De igual manera, los libros tradicionales se incluyen dentro de los gustos de los niños y niñas según relatan las docentes; con "libros tradicionales" se referían a aquellos con personajes típicos como princesas, héroes y príncipes, libros que han estado presentes desde su propia experiencia infantil. Una docente

⁷ Ninguno de los cuentos mencionados estaban referenciados, no aparecía ni el autor, ni la fecha de publicación.

señalaba que su infancia estaba rodeada por "La lectura de los cuentos y videos de los Cuentos de los hermanos Grimm. De los que más nos contaban era Blanca Nieves y los siete enanitos y caperucita roja." (ED4)

En definitiva, la literatura infantil es en esencia un eje transversal a la primera infancia, por ello en el jardín infantil parece cobrar importancia para las prácticas pedagógicas que se retoman con objetivos particulares de enseñanza e inserción a la cultura.

Prácticas pedagógicas como escenario de aprendizaje.

En el proceso investigativo realizado, pudimos conocer la forma en que la literatura infantil aparece en el escenario educativo, específicamente en las prácticas pedagógicas, inquietud principal de la investigación. A continuación, ampliaremos lo relacionado al quehacer docente, la conceptualización que las maestras realizan de su práctica pedagógica en relación con la literatura infantil, las preocupaciones y limitantes presentes en ella y los aspectos que inciden, ya sean personales o institucionales.

Para empezar, encontramos que las docentes conocen los intereses de los niños y las niñas con respecto a los libros infantiles, y esto es lo que determina el abordaje de textos literarios en la práctica pedagógica, por ejemplo, un factor común que emergió fue la notable preferencia que manifiestan los niños y niñas por los cuentos de animales.

(...) les encantan los animales, entonces son más cuentos referentes a los animales, entonces tratamos de que el cuento tenga algún contenido, pues que no sea solamente

por leerlo y ya, no, que le dé el mensaje al niño, entonces tratamos de trabajarles una norma o una acción, un valor, pero que siempre sea muy llamativo para ellos." (ED1)

Desde esta perspectiva los textos seleccionados para trabajar con los niños y niñas se dotan de propósitos de enseñanza frente a los valores y acciones para aprender o poner en práctica. Leer por leer no parece ser un objetivo de la práctica mediada para los niños, es decir, el encuentro con los libros tiene un objetivo formativo la mayoría de veces, lo que hace que los niños y niñas reconozcan la lectura como un acto netamente académico: "Yo leo tareas"(OP) decía una niña del grado Jardín durante la observación participante. Contraria a esta idea, el autor Andricaín (2018) defiende que "no hay que buscarle un sentido específico a la literatura" es válido encontrarse con un libro sin finalidad alguna, disfrutar de este, o tal vez renunciar a su lectura, de eso también se trata la literatura.

Se hace evidente que las moralejas, los valores y las enseñanzas, aparecen como premisas en el abordaje de la literatura infantil, lo que deja por fuera otras aproximaciones que los niños puedan tener con los textos. Esto hace pensar en que

Se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior.(Cerrillo, 2007, p. 22)

No queremos satanizar entonces el uso de la literatura infantil como herramienta pedagógica, lo que defendemos es la multiplicidad de posibilidades que pueden tener los libros para la vida de los niños y niñas; conectarse con un libro infantil puede ser una experiencia

enriquecedora a nivel personal, puede tener grandes significados aquello que está viviendo ese personaje para la vida del lector, incluso puede no cobrar en lo absoluto ninguna relevancia, y aquí se presenta esa convergencia entre la planeación de actividades y el quehacer docente, pues no en todos los casos las clases salen como han sido planeadas, por ende, no toda lectura de un cuento termina asegurando el aprendizaje de un saber o la reflexión alrededor de una moraleja, como ya se ha dicho, cada persona como lector, es quien identifica aquellos temas que lo movilizan o que lo lleven a elaborar reflexiones frente a lo que lee y a lo que vive.

Por otro lado, las perspectivas que las docentes tienen sobre literatura infantil inciden significativamente en las prácticas que realizan en torno a este tema con los niños y las niñas. Estos pensamientos que se fundan por las experiencias personales y profesionales de cada docente, se ponen en escena en el aula, a través de las palabras, acciones y estrategias implementadas, al respecto, una docente expresaba,

Me encanta, me apasiona, me parece que de ahí uno puede trabajar con los niños cualquier tema, enseñarles cualquier situación de la vida (...) ojalá uno como profe tomara como más en serio la literatura y tratar de todos los días leerles un cuentecito a los niños.(ED2)

En su relato dota de sentido las prácticas alrededor de la literatura infantil, pues ve su potencial en la construcción de conocimientos, pero también en el disfrute y la vinculación con la vida cotidiana. Así mismo, se refleja el impacto que tiene el tema en su vida personal y no solo como docente, pues cree que es un tema que le concierne y el cual requiere de

constante preparación. En relación con esto, Troncoso (2016) da relevancia a la vinculación de los mediadores con la literatura infantil,

Propongo compartir con los niños la lectura de obras con los que hayamos establecido una relación cercana, obras que nos apelen hoy en día como adultos que somos y cómo niñas y niños que fuimos, que disfrutemos al leerlos en voz alta, que al comentarlos transmitamos nuestro placer. Es cierto que el placer lector es una experiencia personalísima que no podemos traspasar al otro. Por tanto, mi placer no garantiza el del otro, pero sí es un germen que amplifica las posibilidades de contagiar el interés por una obra y despertar el interés por otras. (p. 252)

La experiencia literaria enmarca varios aspectos que son relevantes además del encuentro entre el emisor y el receptor; cobran gran importancia la disposición del espacio, la ambientación, las experiencias y los saberes de los sujetos presentes. Así como es importante un acercamiento previo de las docentes, a los libros que se comparten con los niños y las niñas, de igual manera es necesario que el momento de lectura se lleve a cabo considerando los otros aspectos ya mencionados, de manera que los libros no se reduzcan a una “herramienta” utilizada solo para situaciones o aprendizajes específicos.

También, pudimos evidenciar cómo las prácticas pedagógicas responden a propósitos institucionales que como Fundación se plantean. Dichos propósitos entretejen las planeaciones y se llevan a cabo durante la mayor parte del día, lo que deja las prácticas literarias a la suerte de la metodología propia de cada docente. Una de ellas relataba lo que piensa al respecto

A veces digamos que el programa solicita hacer otra especie de actividades con los niños y realmente se le va a uno como el tiempo en eso, hay veces que le falta a uno sacar como ese ratito para leer un cuentecito con los niños. (ED2)

En consecuencia, durante las observaciones realizadas se pudo presenciar el trabajo con dos cuentos de animales, aunque abordados desde diferentes estrategias como los *Fantoches* y el video cuento, para este último recurso la docente dispuso el espacio delimitando un lugar en el suelo con cinta de papel, lo llamó “La casita” y dio la indicación a los niños y niñas de permanecer allí sentados y en silencio observando el cuento. Mientras pasaba el cuento la docente les pedía a los niños y niñas de varias maneras que estuvieran atentos, una de ellas fue recurrir a la historia del cuento como ejemplo de lo que estaba pasando “Miren lo que le pasa a los desobedientes” (OP) decía, los niños temerosos al desafortunado momento que vivía el personaje del cuento, accedían a la petición.

Ante dicha situación, nos preguntamos ¿El nivel de comprensión lectora está directamente relacionado con la postura corporal? ¿La observación fija al video determina la comprensión que se hace sobre este? Estas inquietudes nacen porque se evidenció que la docente se mostró inquieta frente al comportamiento de los niños y niñas durante la lectura del video cuento y no sobre el impacto que dicho cuento tuvo como *herramienta pedagógica*, concepto que se retoma de las palabras de las docentes y que se evidencia en su quehacer diario, tal y como lo expresa una docente: "a través de la literatura los niños pueden desplegar sus emociones, con un cuento se pueden identificar con los personajes y ayuda al desarrollo del lenguaje y la expresión corporal" (ED3)

Este uso de la literatura infantil también persigue otros propósitos según lo relataban algunas docentes al ser enfáticas en los hábitos de lectura que quisieran crear en los niños y niñas.

Siguiendo esta idea, una docente expresa que abordar la literatura le permite “trabajar el amor por la lectura” (ED1) Esta idea lleva a cuestionarnos ¿Se enseña el amor por la lectura? ¿Es posible enseñar el amor?

Es común que los adultos sostengan la idea de comunicarle a los niños y niñas, la importancia de la lectura y de saber leer convencionalmente, aunque poco se percatan de las acciones que estos realizan frente al tema, es decir, los actos que observan, muchas veces están lejos de esas palabras que escuchan comúnmente, y finalmente son las mismas acciones quienes ayudan a incentivar la lectura o por lo menos son el abre bocas para entrar en el mundo literario. No obstante, el placer y amor por la lectura puede ser motivado por otro pero es personal, así es válido afirmar que un maestro fomenta el amor por la lectura.

Cuentos problematizadores, no son puro cuento.

En el proceso de investigación, nos acercamos a las prácticas en torno a la literatura infantil, haciendo énfasis en la aparición y el uso de los cuentos problematizadores como principal objeto de análisis. Durante el proceso de recolección de información, se evidenció en principio un desconocimiento del tema (cuentos problematizadores) por parte de las docentes, pues se acercaban a este con hipótesis de lo que creían que hacía alusión al concepto. Sin embargo, a medida que la investigación avanzó, ellas fueron consolidando una noción particular, más tarde en el taller investigativo, identificaron libros álbum problematizadores relacionándolos con problemáticas sociales que están en el entorno de los niños y las niñas, o en la sociedad en general.

Se realizó un primer acercamiento a la colección de literatura que tiene el jardín infantil, para identificar qué tipos de libros infantiles se encontraban en el lugar y cuáles de estos se enmarcaban dentro de la categoría de cuentos problematizadores; encontramos diversos libros infantiles cuya mayoría eran libros álbum, con contenido de referencia frente al mundo, es decir, temas como los colores, los números y lo que hace un bebé en sus primeros años de vida son los tipos de narración más recurrentes. Un ejemplo son los títulos de Helen Oxenbury como *Aprendiendo (1981)* *Animales (1989)* y *Amigos (1989)* los cuales incluso contaban con más de un ejemplar.

En cuanto a cuentos problematizadores presentes en la colección, pudimos encontrar cinco que para nuestro criterio se enmarcan dentro de esta categoría: *Choco encuentra una mamá (Keiko Kasza, 1992)*, *Detrás del muro (Isabelle Carrier y Elsa Valentín, 2010)*, *El libro de los Cerdos (Anthony Browne, 1991)*, *Amazonía (Ellen Pestili, 2009)* y *La abuelita de arriba y la abuelita de abajo (Thomas Anthony De Paola, 1998)* que trabajan temas como la adopción, la privación de la libertad, el machismo, el calentamiento global y la muerte, respectivamente.

En el taller que se realizó, pocas docentes conocían estos cuentos, otras los conocían pero expresaron no tener idea de que trabajaran temas “problematizadores”. Al respecto, cuando supieron que es posible que en un cuento infantil se hable de temas tabú presentes en la sociedad, una de ellas expresó, “no los trabajo como tal, será porque tengo niños muy pequeños desde hace mucho tiempo, entonces no le he prestado mucha atención como a eso” (ED3). Esta apreciación lleva a preguntarnos ¿Existe una edad específica para el abordaje de estos temas presentes en la vida cotidiana de los niños y niñas?

Creemos que efectivamente los cuentos problematizadores son por excelencia vehículos que ponen en palabras e imágenes aquellas realidades que pueden ser crudas para las personas; estos cuentos rodean de manera metafórica algunas realidades y permiten sensibilizarnos y reflexionar frente a ellas. Desde nuestra posición, consideramos que no existe una edad específica para la lectura o la utilización de estos textos, aunque las editoriales establezcan una edad oportuna para cada libro, ya que prioriza es la motivación de cada lector, sin embargo, también defendemos la idea de pertinencia que la docente expresó (ED3), pues estos temas no se pueden llevar al aula así porque sí, es decir, no porque estos cuentos hablen de diversas realidades, tienen que llevarse todos al aula a modo de contextualizar la práctica pedagógica; las experiencias literarias no son camisas de fuerza ni tienen un método único de vivirse, de ahí la importancia del docente como mediador, pues es quien de acuerdo a múltiples factores, elige los cuentos para leer y además posibilita a sus lectores hacer elecciones propias.

Queremos resaltar la importancia de reconocer las necesidades e intereses que los niños y niñas manifiestan, es la docente, como mediadora, quien asume una postura política y ética frente al abordaje de estos textos en el aula, pues es quien conoce el contexto y las particularidades de cada niño y niña, y a partir de esto, es quien propone actividades y experiencias pedagógicas para el aula.

Según Díaz (2018) “es necesario una visión holista para escoger un libro para niños”, limitar qué textos leen los niños podría minimizar la mirada del mundo que pueden construir mientras leen lo que desean. Se debe tener en cuenta que son los niños y niñas quienes en últimas construyen su propio conocimiento frente a cualquier situación, a partir de lo que viven, escuchan, ven y sienten. De manera que,

El niño recibe (...) informaciones sobre muchos hechos sociales, sobre aspectos concretos de la realidad social, y también las obtiene él mismo actuando dentro del mundo social, registrando sus regularidades y reflexionando sobre él. Junto con todo lo anterior, y apoyándose en ello, va elaborando explicaciones sobre cómo y por qué suceden las cosas de una determinada manera. (Delval, 1994, p. 467)

En otras palabras, las prácticas pedagógicas no pueden ser consideradas como bloques de concreto que edifican la mente de los niños y niñas, sino como la base fundadora, donde se disponen los materiales de los que ellos se valen para construirla y reconstruirla si es el caso, ellos mismos, de acuerdo a sus realidades son quienes elaboran esquemas que les permite comprender el mundo que habitan.

De manera análoga, en el desarrollo de las entrevistas y el taller investigativo, se entablaron conversaciones alrededor de las situaciones sociales que comúnmente se presencian en la vida de los niños y las niñas y que se manifestaban en el aula. La problemática más frecuente era la violencia que vivía en el barrio y en las familias, la cual muchas veces se reproducía en actos agresivos en el ambiente escolar, además de esto, surgieron otras situaciones que se relacionaban con los estereotipos de género que se hacían presente en las acciones de los niños y las niñas en el aula. Una docente expresó, "el género [es un tema tabú], la identidad de los niños, porque hay niños que de pronto juegan con una muñeca entonces ya el otro lo está señalando porque no es un buen juego" (ED2)

Este es uno de los temas que siguen latentes como tabú en la sociedad, además es evidente su reproducción en las prácticas desde la infancia, a pesar de las diferentes campañas, videos,

textos, que se generan para transformar estereotipos de género que limitan tanto a hombres como mujeres, en su libertad de expresión e identificación, en su quehacer cotidiano o en la vida profesional. Estas ideas se comienzan a instalar en los niños y las niñas, cuando empiezan a compartir acciones, juegos, objetos, colores, según el género y a su vez reciben aprobación por parte de los adultos.

Por esta razón, desde la literatura infantil se han publicado libros que trabajan este tipo de temas, uno de ellos es *la Cenicienta que no quería comer perdices* de Nunila López Salamero y Myriam Cameros Sierra (2009) con el cual se puede abordar el tema no solo con los niños y las niñas sino con otro público de diferentes edades, con el fin de comenzar a derribar estereotipos y mostrar otras perspectivas e ideas de mujer. Existe, en definitiva, una literatura infantil y juvenil que huye de visiones idílicas y proporciona a niños y jóvenes una lectura más certera. Son libros para interpretar la realidad." (Garralon (s.f.) citado por Carranza, 2006, p. 2).

Sin lugar a dudas, tener en cuenta estos libros álbum problematizadores que se acercan a las realidades sociales, en la práctica pedagógica con los niños y las niñas, permiten generar en ellos nuevas interpretaciones y lecturas del mundo, pues "la literatura infantil, se ha resentido en exceso de una necesidad <<oficial>> de comunicar determinadas enseñanzas, ejemplos, valores, moralidades o doctrinas." (Cerrillo, 2007, p. 36) que reducen su función, por el contrario estos libros que problematizan situaciones les da herramientas para contrarrestar pensamientos e ideas que constantemente la sociedad está transmitiendo y además logra que el niño o la niña se posicione como un sujeto crítico frente a este tipo de temáticas.

Sin embargo, aunque algunas docentes consideran la importancia de los cuentos problematizadores en la práctica pedagógica, también tienen en consideración algunos limitantes para llevar estos libros al aula, el principal es la rechazo de las familias hacia estos temas, al respecto una de las docentes señaló que “la sexualidad es compleja como para trabajar con los niños más que todo como en la primera infancia, me parece que es un tema tabú, no tanto como para las docentes sino para los padres de familia.” (E4) Otra de ellas apoyó este argumento, narrando una de las situaciones que ha vivido en las prácticas pedagógicas con los niños y las niñas:

Los papás son más tabú con ese tema, por eso uno (...) uno les trabaja el tema pero con mucho cuidado, porque ellos si se alborotan muy fácil, pues es que usted no vaya a incentivar a los niños a algo (...) Cuando se trabajan profesiones, por ejemplo, uno trabaja una peluquería u oficios que hace una mujer y a los papás no les gusta que los niños, niños hombres, hagan eso porque para ellos es algo denigrante que un hombre haga trabajo de mujer.” (ED1)

Así mismo, surgen interrogantes por parte de las docentes relacionados con la manera de abordar este tipo de cuentos en el aula, pues es esto lo que infunde el miedo en las prácticas literarias alrededor de estos temas. Una de las docentes señalaba que “es difícil, uno no sabe cómo abordarlos. Yo si los abordaría con ellos, pero, o sea, me gustaría asesorarme porque a veces uno, pues ¿cómo les hablo?” (ED3)

Estas posturas confirman lo expuesto en el interrogante planteado por el autor Díaz (2015) sobre la perturbación, pues en definitiva el abordaje de estos cuentos problematizadores *perturban* más a los adultos que a los niños y niñas, hay más prevención y temor por ser ellos

quien tienen instaurados unos códigos morales establecidos según la sociedad. Es por esto que los adultos prefieren dejar de lado temas “incómodos” para evadir las preguntas que surgen por parte de los niños y las niñas ante algunas situaciones que consideren no pertinentes para su edad. En relación con lo anterior, Andruetto (2009) agrega que “así la literatura para adultos se reserva los temas y las formas que considera de su pertenencia y la literatura infantil/juvenil se asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario.”

De ahí que, algunas de las prácticas literarias como el abordaje de libros álbum en el aula, se lleven a cabo de una manera más utilitaria, sin profundizar en el tema esencial del libro, pues se procura que estos se aborden con cierto “cuidado” y “delicadeza”. Algunos temas como la sexualidad, se hacen presentes en el aula y los niños se aproximan a comprenderlos desde el autocuidado, dejando de lado otros aspectos que conforman la sexualidad del niño como: la comparación genital, la identidad sexual, entre otros; en las entrevistas una de las docentes señalaba como había trabajado uno de estos temas "pues la sexualidad, pero más que todo en la parte del autocuidado y como el dominio del cuerpo y el respeto del cuerpo. Más allá no" (ED2).

Surgieron en nosotras algunas preguntas al escuchar este tipo de afirmaciones, pues en el contexto de educación inicial, las docentes se privan de trabajar otros aspectos de la sexualidad infantil con los niños y las niñas porque encuentran un límite o prohibición con los padres de familia, pero será que ¿existen otras razones que impiden tocar temas tabúes en las prácticas pedagógicas?

De igual manera, hubo temas tabúes que se hicieron presentes en las narraciones de las docentes durante el proceso de investigación, como la muerte, la violencia o la retención de

algún familiar en centros penitenciarios. Temas que se viven en la cotidianidad y de los cuales los niños y las niñas no están exentos, pues son realidades a las que el ser humano se enfrenta o lo rodea, no solo en su etapa adulta sino desde la infancia, aún más teniendo en cuenta que en nuestro contexto existen diversas infancias que son atravesadas por diferentes situaciones vulnerables. Al respecto, Cerrillo menciona que “durante cientos y cientos de años, los adultos han contado a los niños relatos que expresan los conflictos del alma infantil, sin eludir la maldad, la fealdad o el miedo, porque también forman parte de su mundo” (2007, p. 36)

No obstante, la sociedad en general sigue eligiendo un acervo de libros infantiles que están a servicio de lo académico, con los cuales se trabajan conocimientos específicos, valores y acciones enmarcadas dentro de lo que la cultura considera “bueno” o “adecuado” para trabajar en la infancia. Es por esto que hay tan poca presencia de cuentos problematizadores en las instituciones y se vuelve tan complicado encontrar estos ejemplares en las editoriales; Carranza (2006) en su artículo *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura* hace una crítica al respecto

Algo está pasando en la sociedad, pero particularmente en la escuela, principal comprador de libros para chicos, para que las empresas editoriales apunten sus dardos a los valores, como una evidente estrategia de mercado. La moral y los libros reunidos como estrategia de marketing. (p. 1)

La literatura al servicio de los valores está presente en las prácticas literarias que realizan las docentes del jardín, una de las docentes expresaba la dificultad de abordar cuentos problematizadores con los niños y las niñas: “[los adultos] se escandalizan muy fácil, y si uno

se mete por un tema, lo malinterpretan, entonces si es como más, preferible enseñar un valor una acción, una conducta a enseñar temas que se vivan en la sociedad." (ED1)

Igualmente, surgieron otros aspectos relevantes alrededor de los cuentos problematizadores, específicamente en el taller investigativo se presentaron diversos ejemplares, como: *La cenicienta que no quería comer perdices*, Nunila López y Miriam Cameros (2009), *Humo* de Anton Fortes y Joanna Concejo (2008), *¡Al furgón!* de Henri Meniur y Nathalie Choux (2011), *Hambre de lobo* de Eric Pintus y Remi Saillard (2011) *Cosquillas* de Christian Bruel y Anne Bozeller (2012), *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch (2007), *El globo* de Isol (2011), entre otros. En dicho encuentro emergieron sentimientos, emociones, recuerdos, experiencias que permitieron construir reflexiones y críticas sobre el mismo tema.

Uno de los momentos más significativos del taller, fue el debate que se realizó entre algunas docentes frente al trabajo en el aula con *Juul* (Griega de Maeyer e ilustrado por Koen Vanmechelen, 1996), pues una docente (TI4) sostenía la idea de no trabajarlo porque le parecía muy fuerte y que posiblemente transmitía mensajes a los niños como la incitación a la mutilación, por otra parte varias docentes argumentaban que precisamente esa era la labor docente, intervenir entre esos significados que pueda construir el niño y la niña, y ayudarle a ver diferentes perspectivas, por ejemplo, proponiendo el trabajo de este cuento al mismo tiempo que el trabajo con *Mara, Orejas de Mariposa* (Luisa Aguilar e ilustrado por André Neves, 2008) para resaltar la resiliencia de esta niña frente al tema del Bullying abordado en ambos cuentos. A saber,

La literatura (como el arte en general) es plurisignificativa, es ambigua, inaprensible en sus posibilidades de significación. La selección de los textos debe por lo tanto

privilegiar esta plurisignificatividad, favorecer esta libertad y apertura en la interpretación del lector. Y aún más allá del texto, se vuelve necesario pensar en situaciones de lectura ajenas al control sobre los significados. Se trata de una actitud de escucha en el encuentro con los textos y los lectores. Un espacio abierto al despliegue de todas las lecturas posibles. Se trata del respeto hacia las interpretaciones múltiples, libres, salvajes, herejes... Una escucha atenta hacia la lectura de los otros (no importa la edad que tengan). (Carranza, 2006)

Precisamente esto es lo que posibilita los cuentos problematizadores; tener diferentes perspectivas de la realidad y abrir una mirada sobre ella, pues cada encuentro en el lector y el libro es diferente, lo que las palabras y las imágenes expresan pueden suscitar o no algo en el otro, pero no todas las veces va a ser igual. Así, toda persona, niño, niña, adulto, joven, vive una experiencia propia con la historia. Para algunas personas, los libros tradicionales presentes en la infancia propia no traspasaron fibras en ellos, simplemente recuerdan su título y la historia, para otras como una docente lo expresaba, aquellos libros movieron algo en ella, *Capucita roja* por ejemplo, "el cuento de caperucita roja, siempre me ha llamado mucho la atención, porque me demore mucho en entender como un lobo se comía a una niña, entonces ese cuento creo que me marcó mucho la infancia." (ED2)

Recuerdos y emociones surgieron durante la presentación y la lectura de algunos de los cuentos problematizadores. Del libro álbum *Jack y la muerte* (2013) de Tim Bowley y Natalie Pudalov, por ejemplo, se presentó una sinopsis corta sobre la historia que este contenía, al terminar la narración, nos percatamos que una de las docentes estaba con lágrimas en sus ojos, detuvimos la presentación hasta que ella expresó su sentimiento de

dolor, pues se identificaba con la historia, con Jack y sin ni siquiera haber escuchado la historia en su totalidad, pues ella vivió esa realidad que se presentó en el libro.

Otro de los cuentos, *Rey y Rey* (2000) de Linda de Haan y Stern Nijland, desencadenó incomodidad y asombro en las docentes, pues es un texto que rompe con los estereotipos sobre cómo se configuran las parejas sentimentales, ya que sus personajes principales son dos Reyes que se enamoran. Esto hizo que una de las docentes adoptará la posición de uno de los personajes del cuento - la mamá de uno de los reyes - pues expresó que tenía un hijo de tres años y no imaginaba que él “saliera con esto”, pues se lo imaginaba cumpliendo los roles de hombre socialmente establecidos hasta la actualidad.

En definitiva, si existe la necesidad de acercar a los adultos, en este caso a las docentes, a este tipo de libros, en los que se plasman realidades sociales, que permiten ampliar perspectivas, conocer nuevas voces y hasta lograr sentir y emocionarse; son historias que hacen eco en el lector y en sus pensamientos. Acercarse a estos libros es comenzar a concebir su presencia en las prácticas, así como en la formación personal de las docentes, al mismo tiempo puede ser el primer paso para hacer visible estos relatos en la infancia, para acompañar como docentes, desde los espacios educativos, estas realidades sociales en las que los niños y las niñas muchas veces son protagonistas.

Conclusiones

- El proceso realizado permite dar cuenta, no sólo del logro de los objetivos de la investigación, sino también de la experiencia y saberes que como investigadoras y

futuras maestras construimos frente a la importancia de la literatura infantil en las prácticas pedagógicas.

- En los escenarios educativos de primera infancia, la literatura infantil se presenta como un propósito fundamental para el proceso de formación de los niños y las niñas, es por esto que está articulada a fines académicos que buscan generar conocimientos específicos. Uno de los fines más recurrentes en las prácticas literarias realizadas por las docentes, es la literatura como herramienta para la transmisión de valores e instalación de hábitos; lo que implicó dejar de lado aspectos relevantes en el encuentro literario del niño o la niña con el libro, como el disfrute. Se hace necesario que las docentes de educación inicial profundicen en temas de literatura infantil para ampliar las perspectivas en el uso y aporte que ofrece para la vida de los niños y niñas y para lograr transformaciones en sus prácticas literarias.
- Los cuentos problematizadores siguen siendo un tema relativamente nuevo y de poco impacto en las escuelas, sumado al hecho de que existe un temor latente para su abordaje en las aulas de educación infantil, tanto por parte de las docentes como de las familias. De ahí que las prácticas siguen reiterando la idea de una literatura infantil que enseñe valores, que no incomode, ni genere interrogantes que los adultos no están “preparados” para responder, por tanto, estos cuentos que hablan de realidades sociales, no son ajenos a la infancia y se precisa abordarlos para favorecer el pensamiento crítico y reflexivo de los niños y las niñas.

Aunque muchos de los cuentos problematizadores todavía no están presentes en las prácticas literarias o no se trabajan a fondo, las docentes no dejan de reconocer que estas realidades sociales y temas tabúes se hacen latentes en los espacios educativos y

forman parte de la vida cotidiana de los niños y las niñas, lo cual representa un avance para llevar a cabo experiencias literarias diversas, ya que no solo se tendrían en cuenta los intereses propios de la docente o las instituciones, sino también el papel del niño o la niña y sus contextos.

- Los cuentos problematizadores no solo aportan al ejercicio pedagógico docente sino a su formación personal, en tanto permiten sensibilidad frente a temas sociales que le competen desde su postura ética como profesional de la educación. De ahí, la importancia de tejer experiencias significativas con la literatura infantil, de vincularse con las historias leídas, de dejar que las palabras e imágenes atraviesen el ser y el hacer, en definitiva, permitirse que la realidad pase por la piel.
- La experiencia del docente influye significativamente en el encuentro literario de los niños y las niñas, basta con un docente que habite la lectura y el mundo literario en su vida cotidiana y en sus prácticas pedagógicas, para que sea referente de las prácticas que construyen los niños y niñas.

Anexos











Bibliografía

Aguilar, L. & Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Editorial: S.L. kalandraka Ediciones
Andalucía

Arciniegas, T. (1991). *Caperucita Roja y Otras Historias Perversas*. Colombia. Editorial:
Panamericana editorial S.A.S

Barragán, D. (2012). *Capítulo II. La práctica pedagógica. Pensar más allá de las técnicas*.
Bogotá, D.C. Ecoe Ediciones.

Bowley, T. (2013). *Jack y la muerte*. Editorial: OQO.

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire.
Obtenido de CLACSO:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.

Browne, A. (1991). *El libro de los cerdos*. Editorial: Fondo De Cultura Económica USA.

Bruel, C. (2012). *Cosquillas*. Colección: Babel ilustrados. Editorial: Babel

Buitrago, J. (2008). *Camino a casa*. Colección: Los especiales de la orilla del viento, México.
Editorial: Fondo de Cultura Económica.

Cabel, J. (2000). Derrotero para una historia crítica de la literatura infantil y juvenil en Perú.
Recuperado https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118608/1/EB12_N110_P45-52.pdf

Cárdenas, A. (2009). Capítulo I. Literatura, pedagogía y formación en valores. Enunciación.
Bogotá, Colombia. Vol. 14. N°2. ISSN: 0122-6339.

- Carranza, M. (2006). *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura*. Imaginaria, 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Carrasco, M. (2005). Orígenes y desarrollo de la literatura infantil y juvenil inglesa (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Carrier, I. & Valentín, E. (2010). *Detrás del muro*. Editorial: Juventud Formato.
- Castaño, C., & Zapata, V. (2017). *¿Qué será?* Medellín.
- Cerrillo, P. (2007) *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro, SL.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de filología y su didáctica*, número 12. Sevilla Universidad, pp. 157-168.
- Chambers, A. (2008) *Conversaciones*. Editorial: Fondo de Cultura Económica.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, 14(1).
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. Barcelona. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>
- De Haan, L., & Nijland, S. (200). *Rey y Rey*. España, Barcelona. Editorial: Serres.
- De Paola, T. (1998). *La abuelita de arriba y la abuelita de abajo*. Editorial: Norma.
- Díaz, F. (2008). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. En Seminario Internacional de Promoción de la Lectura Placer de Leer Encuentros con la Literatura.

Fundación C&A – CEDILIJ, Buenos aires, Argentina. Recuperado de http://ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Hanan_Diaz_Libros_perturbadores_para_ninos.pdf

Díaz, F (2015). *Temas de literatura infantil: aproximación al análisis de discurso para la infancia*. Buenos Aires, Editorial: Lugar.

Díaz, F., Andricaín, S. & Brozón, M. (Septiembre de 2018). Crítica literaria. ¿Cómo hablar sobre literatura infantil? En D. Aristizabal (Director), *Las formas de la memoria*. Conferencia llevada a cabo en la 12ava Fiesta del Libro y la Cultura, Medellín, Colombia.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext).

Eagleton, T. (1994). ¿Qué es la literatura? Una introducción a la teoría literaria, Santafé de Bogotá: FCE

Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. México. Editorial: Océano Travesía

Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7) 73-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259122665006>

Fortes, A. (2008). *Humor*. España, Editorial: OQO.

Fuster P., & Molina M. (2016). ¿Aprender literatura infantil? Publicacions de la Universitat d'Alacant. 675-686. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64839#vpreview>

Galeano, E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. *Medellín: La Carreta*.

- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (9). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Gutiérrez, R., & Rodríguez, B. (2017), *Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento*.
- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 9(2), 24-34.
- Isol, M. (2011). *El Globo*. México. Editorial: Fondo de Cultura Económica.
- Kasza, K., & Amaya, M. P. (1992). *Choco encuentra una mamá*. Harcourt Brace & Company.
- Langon, M. (2012). Capítulo XIV. Ética y prácticas pedagógicas. *Práctica pedagógica Perspectivas teóricas*. P.257-266. Ecoe Ediciones, Bogotá, D.C
- Leray, M. (2009). *Una caperucita roja*. Colección: Travesía. Editorial: Océano.
- Le Breton, D. (2001). *El silencio*. Sequitur.
- Lomas, C., & de Gijón, C. D. P. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- López, A., Hernández, L., y Jerez I. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. *Álabe* 16.1-16. DOI: 10.15645/Alabe2017.16.1
- López, N. (2009). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Editorial: Planeta.

- Lorente P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. *Literatura y subliteratura. Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 23, 227-247. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/issue/view/2099/showToc>
- Macías, L. (2013). *La literatura como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Bogotá: Panamericana, editorial.
- Maeyer, G., & Vanmechelen, K. (1996). *Juul*. Editorial: Loguez Ediciones.
- Mansilla, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*, Septiembre, 131-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173414185010>
- Martin, D. (2008). *El monstruo*. Santa Marta de Tormes, España. Editorial: Loguez ediciones.
- Mata J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, N 8. 104-121
- Meunier, H. (2011). *¡Al furgón!* Colección: Takatuka álbumes. Barcelona, España. Editorial: Takatuka
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. En revista de Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Ciencias sociales, UPN, México. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo116_11inve.pdf
- Núñez, M. (2007). *Huevos Duros*. España, Editorial: OQO
- Nacional, M. de educación. (2014). Colección semilla. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/3_catalogo_de_la_coleccion_semilla.pdf
- Nacional, M de E. (2011). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá, Colombia. Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Nacional, M. de E. (2014). La literatura en la educación inicial. Bogotá, Colombia: Panamericana formas e impresiones S.A. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

Obiols, N. (2004). Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil (Vol. 111). Laertes.

Oxenbury, H. (1981). *Aprendiendo*. Editorial: Juventud S.A.

Oxenbury, H. (1989). *Animales*. Editorial: Juventud S.A.

Oxenbury, H. (1989). *Amigos*. Editorial: Juventud S.A.

Parnell, P., & Richardson, J. (2005). Tres con Tango. Estados Unidos Editorial: Simón & Schuster.

Petit, M. (2015). Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural. Fondo de Cultura Económica.

Pestili, E. (2009). *Amazonía*. Brasil. Editorial: Cortez.

Pintus, E., Saillard, R. (2011). *Hambre de Lobo*. Editorial: Océano Travesía.

Puerta, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿Corazón o razón? Revista Educere, vol. 4, núm. 11, octubre - diciembre, pp. 165-170 Universidad de los Ande, Merida - Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601105>

Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Colección: Creación. Editorial: Luna Libros.

Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Revista enfoques educacionales, 7(1), 51-66. Recuperado de http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf

- Rodríguez. A. (1994). *Panorama histórico de la literatura infantil en América latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia.
- Rojas, M. (2012). *La investigación acción y la práctica docente*.
- Rojas S, R. (2013) *Notas sobre investigación y redacción*, Editorial: Plaza y Valdés. México, 292 pp. ISBN: 978-607-402-593-4
- Serna, L., Rodríguez, X., & Castro, M. (2013). *Cuentos perturbadores de la sombra atrapada entre los trozos de un espejo*. San buenaventura. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2606/1/Cuentos_Perturbadores_Literatura_Serna_2013.pdf
- Solano, L. (2012) *Creatividad en la enseñanza de la literatura: algunas propuestas estratégicas*. *Revista Humanidades*, Vol. 2, pp. 1-8. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498050305009>
- Troncoso Araos, X. (2016). *Descubrir la literatura infantil*. Atenea, (514), 247-261.
- Turín, A. (1976). *Arturo y Clementina*. Editorial: Lumen
- Valencia, M. & Mercadal, N. (2014). *Textos y contextos. Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria*. *Revista Infancias imágenes*, Vol, 13, No 1. Ene-Jun. PP 113-118. Universidad Distrital José de Caldas- Facultad de Ciencias y Educación.
- Zabala, J. & Gómez, J. (Septiembre de 2018). *Catálogo de ideas para hacer un libro ilustrado*. En D. Aristizabal (Director), *Las formas de la memoria*. Conferencia llevada a cabo en la 12ava Fiesta del Libro y la Cultura, Medellín, Colombia.