



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA LITERATURA INFANTIL COMO
CURRÍCULUM PRESENTADO:
UNA CONFIGURACIÓN DISCURSIVA SOBRE EL
ESPACIO-TIEMPO ESCOLAR**

Ximena Arango Taborda

Paula Andrea Gil Zapata

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



La literatura infantil como currículum presentado:
Una configuración discursiva sobre el espacio-tiempo escolar

Ximena Arango Taborda

Paula Andrea Gil Zapata

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesores:

Edisson Cuervo Montoya. Doctor en Ciencias de la Educación

Laura María Giraldo Urrego. Magíster en Investigación Educativa

Línea de Investigación:

El espacio-tiempo y su gestión curricular en los entornos educativos institucionales de la primera infancia en la ciudad de Medellín: jerarquías temporales y vorágine espacial.

Grupo de Investigación:

Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH)

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

Para mi madre; el ángel y la fuerza que ha vivido en mi corazón desde siempre.
A mi abuela; el roble que me ha brindado cuidado fraternal.
Para mi niña interior; que desde otrora ha amado los cuentos infantiles
y para mí como maestra; quien anhela una educación sin fronteras.

Gratitud inmarcesible...

A mi madre, aquella guerrera de luz que desde el cielo sigue siendo mi motor diario. A mi amiga Paula, por acompañarme en este viaje intempestivo de discursos, fronteras, transformaciones y emociones ambivalentes. A mis asesores Edison y Laura, por sus cálidas orientaciones de sabiduría y precisión. A la universidad, aquel barco que me invitó a navegar mares de conocimiento; dejando huellas indelebles en mi ser que acompañan mi caminar y mi identidad como maestra.

Ximena Arango Taborda

Para aquellos que en su escucha, voz y compañía decidieron caminar este trayecto a nuestro lado. A mi madre, la mujer que daba un sorbo de su vida a los demás mientras moría, a mi padre y hermana, por ayudarme a recobrar la esperanza y confianza los días en que yo la perdía. A mi compañera, amiga y colega Ximena, por sumergirse conmigo en esta travesía. A mis asesores, Edison y Laura por su oportuna presencia académica, pero sobre todo, por su sensibilidad ante la vida.

Paula Andrea Gil Zapata

Tabla de Contenido

Resumen

1. Planteamiento del problema: <i>Entre las fronteras del espacio-tiempo escolar</i>	1
1.1 Contextualización: <i>Lo que supone el fin, es apenas el comienzo</i>	5
1.1 Pregunta de investigación	6
1.1.1 <i>Objetivos</i>	6
2. Marco teórico: <i>Los consejos del abuelo sabio</i>.....	6
3. Antecedentes: <i>Coordenadas precisas para el viaje</i>.....	15
3.1 <i>El currículum presentado y los libros de texto</i>	15
3.2 <i>La Literatura infantil y el currículum</i>	19
3.2.1 <i>La Literatura infantil y el espacio-tiempo escolar</i>	24
3.3 <i>El discurso escolar</i>	25
4. Metodología: <i>mapa al país perdido</i>	27
4.1 Organización e implementación metodológica	29
4.1.1 <i>Estrategia de búsqueda, localización y consulta de materiales</i>	29
4.1.2 <i>Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles</i>	30
4.1.3 <i>Selección de literatura infantil</i>	30
4.1.4 <i>Clasificación, valoración y el análisis de los documentos</i>	30
4.1.5 <i>Lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre elementos de hallazgo identificados</i>	31
4.1.6 <i>Establecimiento de categorías de análisis y codificación</i>	31
4.1.7 <i>Triangulación y confrontación</i>	32
4.1.8 <i>Comunicación de los resultados</i>	32
4.1.9 <i>Consideraciones éticas en la investigación</i>	32
5. Resultados y análisis: <i>la cueva de los mil tesoros</i>	33
5.1 <i>La divina comedia escolar</i>	38
5.2 <i>Viaje al centro de la escuela</i>	59
6. Conclusiones y recomendaciones: <i>Bitácora final del viaje</i>	74
7. Referencias	78
7.1 Referencias de la literatura infantil seleccionada	85
Anexos	86

Lista de Tablas

Tabla 1: Espacio escolar de la maestra	33
Tabla 2: Tiempo escolar de la maestra	33
Tabla 3: Espacio escolar del estudiante	34
Tabla 4: Tiempo escolar del estudiante	35
Tabla 5: Espacio-tiempo escolar	36

Lista de Figuras

Figura 1: 1.1 Espacio escolar maestra	33
Figura 2: 1.2 Tiempo escolar de la maestra	33
Figura 3: 1.3 Espacio escolar del estudiante	34
Figura 4: 1.4 Tiempo escolar del estudiante	35
Figura 5: 2.1 Espacio-tiempo escolar	36
Figura 6: Mapa de códigos	37

Lista de Anexos

Anexo 1: Información de la muestra de literatura infantil seleccionada	85
Anexo 2: Pautas y criterios para el análisis del material curricular	89
Anexo 3: Cuestiones de investigación	90
Anexo 4: Mapa de conceptualización de significados	91
Anexo 5: Mapas de codificación	96

Resumen

El espacio y el tiempo ha sido constituido como la urdimbre donde está tallada toda existencia humana. Este supuesto, no se escapa de la escuela e incluso, se puede visibilizar en las narraciones infantiles; donde los espacios y tiempos escolares plasman la experiencia educativa de los sujetos que en ella interactúan. Por esta razón, el objetivo general de este trabajo investigativo es indagar los discursos que emergen sobre el espacio y tiempo escolar en la literatura infantil; comprendiendo a esta última como currículum presentado y producto cultural que expresa en sus narrativas nociones espaciotemporales y experiencias subjetivas sobre las vivencias escolares, significando las prácticas individuales, sociales e institucionales. En los objetivos específicos, se busca identificar los discursos emergentes en la literatura infantil seleccionada sobre el espacio y tiempo escolar; problematizar los discursos hallados en los recursos literarios sobre estas categorías y, posteriormente, reconocer las tensiones, vacíos y tendencias que aparecen respecto a las cuestiones de interés.

Para desarrollar dicho propósito, se parte de un enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo-hermenéutico, a través de un diseño de estudio documental usando como estrategia investigativa el análisis de contenido. Los resultados más relevantes muestran la triada entre el currículum, el espacio y el tiempo como configuradores del escenario educativo que tejen fronteras discursivas -encuentros y desencuentros-, asociados a la formación del sujeto. Finalmente, se concluyó que la literatura infantil va más allá de la instrumentalización que se le adjudica en el aula, convirtiéndose así, en un elemento de carácter pedagógico e investigativo que genera estudios sobre este campo literario, descubriendo e interrogando otras formas de relatar y contar las realidades escolares.

Palabras clave: currículum, espacio escolar, tiempo escolar, literatura infantil.

Summary

Space and time have been constituted as the warp where human existence is carved. This assumption does not escape from academy and even can be identified in children's narratives; where school's spaces and times capture the educational experience of the subjects interacting with it. For this reason, the general objective of this research work is to investigate the discourses that emerge about academies' time and space in children's literature; understanding the referred as a presented curriculum and as a cultural product that expresses in its narratives space-time notions and subjective experiences about academy experiences, indicating individual, social and institutional practices. In the specific objectives, the aim is to identify the emerging discourses in the selected children's literature on school time and space; problematizing the discourses founded in the literary resources on these categories and, afterwards, to recognize the tensions, gaps and trends that appear regarding the interest issues.

To develop the above-mentioned purpose, it is taken as a point of departure a qualitative approach of the interpretative-hermeneutic paradigm, through a desk study designed by the use of content analysis as a research strategy. The most relevant results show the triad between the curriculum, the space and the time as shapers of the educational setting that weave discursive -convergence and divergence-, associated to the formation of the subject. Finally, it was concluded that children's literature goes beyond the instrumentalization assigned to it in a classroom, thus becoming an element of a pedagogical and investigative nature that generates studies on this literary field, discovering and questioning other ways of relating and telling school realities.

Key words: curriculum, school space, school time, children's literature.

1. Planteamiento del problema: *Entre las fronteras del espacio-tiempo escolar*

El encuentro y desencuentro dado en el espacio y tiempo de lo común y de lo subjetivo, ha de ser vivido de acuerdo con las experiencias y relaciones que el sujeto va tejiendo con ellos. Un lugar como la escuela, de etimología «*schola*» - “tiempo libre”-, fundamenta su origen en el ocio y el juego como actividades propias a realizar en este espacio. No obstante, la escuela es el lugar en el cual el tiempo parece tener síntomas ambivalentes; alegrías y tristezas, esfuerzos y recompensas, satisfacción y miedo. Emociones que llevan a transitar el espacio desde lo lejano, deshabitando lo que es propio para ser parte de otros; realidades ajenas a las autóctonas, que definen al sujeto ideal de una sociedad, postulando sus condiciones y desdibujando la idea de un tiempo destinado para la libertad.

Transitar estos caminos y relojes que parecen ser cotidianos, traen consigo enigmas tenues sobre su configuración; muros imaginarios y discursivos que se inscriben para separar lo que se presenta cercano, cronómetros que valorizan el tiempo determinando lo admitido y lo prohibido. Aquí se constituye la idea de este proyecto, una comprensión de tiempos y espacios que piden a gritos ser escuchados, de discursos curriculares que surgen para moldear comportamientos, actitudes, afectos y saberes que pueden ser reproducidos, omitidos o transformados por los sujetos inmersos en la escuela.

Detenerse a pensar estos arquetipos se vuelve imprescindible, pues toda práctica social y escolar se constituye en el espacio-tiempo; y así, del mismo modo, toda narrativa e historia está establecida en un lugar y momento específico. Ahora bien, ¿De qué manera se está viviendo ese espacio-tiempo escolar?, ¿Será que se despliegan estos elementos de forma consciente?, ¿Qué rol desempeñan los sujetos que conviven en la escuela? Son cuestiones que interrogan las vivencias de este lugar en común para descubrir sus intencionalidades y funciones, las cuales se establecen en las prescripciones curriculares encauzadas a intereses específicos.

Pero antes de ahondar más esta problemática, es necesario mencionar que el primer encuentro discursivo de este viaje investigativo, generó una admiración particular que marca el punto de inicio. Un *muro de Berlín*, que, a manera de metáfora, el coordinador del primer centro de práctica donde inició el proyecto, trae a colación al momento de presentar las instalaciones de la institución. Allí, surge la pregunta de si esta alegoría solo separaba el espacio físico, o si también se hace

presente en los tiempos escolares, y cómo esta situación asociada a conceptos fronterizos influye dentro de los planteamientos del currículo.

No obstante, ante las disposiciones normativas generadas por parte de la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín -la cual se menciona más adelante- (p.5), no fue posible continuar este trayecto de la mano de la Institución Educativa. Ante este suceso, es necesario precisar que las categorías allí encontradas, acompañan el rumbo que ha tomado esta propuesta, aclarando que solo se abandona la escuela desde su presencia física, para abordarla desde los discursos que se expresan en la literatura infantil como *currículum presentado*.

Este destierro de la presencia física en la escuela exige la migración a otros lugares, encontrando refugio en los cuentos infantiles para acercarnos a las experiencias escolares y así, poder visibilizar desde allí, el espacio y el tiempo; un dualismo que converge en toda existencia. Por otro lado, esta elección de trabajar con los cuentos infantiles se dio al reconocer en ellos un dispositivo regularizador que otorga un sello identitario a los sujetos que se acercan a ellos; asistiendo a la relación pedagógica entre los *curricula*, los maestros y estudiantes como agente que tiende a normalizar mensajes culturales y códigos pedagógicos específicos, mediando y regulando los discursos que transitan en el espacio y tiempo escolar (Gimeno, 2007).

De este modo, los libros en la escuela con sus historias, narrativas y evocaciones se han encargado de generar y reducir brechas históricas, políticas y socioculturales, pues este medio brinda el acceso para que los seres humanos se acerquen a otras realidades que subyacen en “el mundo de la vida” Runge y Muñoz (2005). La literatura infantil comprende una fuente inagotable de arrullos, canciones y símbolos con la pretensión de acercar a los niños y niñas a las realidades y contextos cercanos. Mundos imaginarios que recorren lugares y tiempos desbordando lo impensable, manifestando pensamientos, sentimientos y valores aprobados o desaprobados por las normas y posturas universales. En ellos, está plasmada la memoria histórica de los pueblos, sus ideas y pensamientos cambiantes ante la vida y la relación del hombre con el mundo.

Teniendo esto claro, es posible analizar los diferentes elementos problematizadores que surgen desde la literatura infantil. Por un lado, los relatos están enmarcados en características fantásticas e imaginarias que pueden ocultar o disfrazar algunas realidades sobre el espacio y tiempo escolar. Otro aspecto a mencionar, es el público al que está dirigido -la infancia-, pues los niños se convierten en el foco de atención comercial por ser los consumidores finales de la obra literaria;

un fuerte motivo que lleva a pensar en la elaboración y estructura requerida para que el juego de palabras e imágenes presentadas e implementadas, sean acordes a su edad evolutiva y logren generar una identificación según sus deseos, pensamientos y familiaridad.

Finalmente, está el punto expuesto por Montes (1999) sobre la existencia de la desigualdad en la situación comunicativa, -especialmente desde el ámbito educativo-, porque son los adultos quienes establecen cuales son las necesidades y conveniencias de los niños para su aprendizaje; verdades absolutas que incluso aparecen en los relatos infantiles como, por ejemplo, cuando pretenden generar una idea de la escuela como un tránsito maravilloso o por el contrario, de padecimiento. Estos sucesos llevan a interpelar si la literatura infantil está realmente dirigida a los intereses de los niños; trascendiendo las inclinaciones de los adultos o si realmente son los adultos -creadores de las historias- los que toman sus experiencias de la infancia para poner en palabras, aquello que no se nombra abiertamente.

Estos cuentos dirigidos a la experiencia de lo escolar develan la ambivalencia subjetiva y cambiante de cómo se vive lo espaciotemporal en la escuela, ya que, para algunos, puede ser una vivencia dolorosa, de abandono, trauma y aburrimiento pero también, se consagra la oportunidad de tejer relaciones interpersonales, divertirse y jugar. El espacio y el tiempo narrado en la literatura infantil presenta una variedad de concepciones y a la vez similitudes que dan cuenta de las significaciones de la escuela para el sujeto.

Ahora bien, el uso de la literatura infantil en la escuela parece tener un carácter reduccionista, al ser empleada intensamente por los maestros como estrategia didáctica para la comprensión de la lectura y el buen escribir, manteniendo el «“uso prestigioso del lenguaje”, como un “correcto leer y escribir”» (Goyes, 1999, p.22) con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes. Mientras que, como elemento vinculado al currículum; especialmente pensado desde el espacio-tiempo escolar, parece no haber sido estudiado lo suficiente de forma conjunta, demostrando un vacío investigativo en esta área; pues solo se ha trabajado la literatura infantil enmarcada desde los libros de texto y no se ha reflexionado de manera específica el análisis del contenido de los cuentos y la carga informativa que éstos contienen para la configuración de los espacios y tiempos educativos como objeto de estudio del currículum.

Si se tiene en cuenta la consideración de los libros de texto como material de apoyo para los maestros, es posible hallar tras el uso de estos intereses económicos, políticos y sociales que operan

como agentes de decisión curricular, toda vez que les permite controlar el currículum mismo y los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el uso diario y práctico de estos materiales transmite y proyecta un ideal de saber y conocimiento retratado en palabras e imágenes, que establecen lo posible y lo no posible, lo que debe ser hablado y lo que no.

Analizar el espacio y tiempo desde los cuentos infantiles teniendo como enfoque el currículum y siendo el mismo libro parte de él, ayuda a precisar que estas categorías no aluden únicamente a lo tangible -espacio físico- o a lo medible -el reloj-, sino, que estas también se configuran en el orden de la experiencia social e individual. Si bien, el currículum desde sus primeras apariciones se focalizó a través del plan de estudio -que marca tiempos y espacios para la escuela-; en la contemporaneidad se enfrenta a múltiples discusiones en honor a las diversas teorías y los niveles de objetivación que han emergido de éste.

Por esta razón, el currículum trasciende los imaginarios que se le ha dado como simple documentación, para explorarlo como un proceso que engloba una selección y producción cultural, propiciando pensar el currículum no solo desde la escuela, sino desde otros espacios donde también se teje el saber.“(...) el curriculum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual” (Martínez, 2010, p.7).

Estas consideraciones fundamentan el objetivo general de esta propuesta, la cual pretende indagar sobre los discursos referentes al espacio y tiempo escolar en la literatura infantil, porque “el curriculum habita el sujeto y es habitado por él. Con ello queremos subrayar el carácter dinámico de toda producción cultural, de todo aquello que el ser humano genera y significa en sus prácticas individuales, sociales e institucionales” (Martínez, 2010, p.1). Por tanto, se infiere que, al ser las narrativas escolares un producto cultural que elabora significaciones y experiencias subjetivas sobre el espacio y tiempo escolar, se requiere realizar un estudio documental con el fin de interrogar las vivencias escolares para descifrar y hacer consciente la forma en que es nombrada esa experiencia.

1.1 Contextualización: *Lo que supone el fin, es apenas el comienzo*

Este viaje investigativo comenzó con el interés de observar el espacio-tiempo escolar en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín. En ella, emergió un incesante *Muro de Berlín* para interrogar los significados de los límites y encuentros escolares, llevando a cuestionar las fronteras discursivas que allí se daban. Pero, por motivo de políticas gubernamentales de la Secretaría de Educación donde se decretaba un nuevo rumbo inscrito en los postulados que ellos presentaban, el proyecto se vio en la obligación de abandonar ese trasegar. Comenzando así a vivir la propia frontera; tan desapacible e inesperada que alejó el acercamiento a la escuela, exigiendo ir a otros lugares para encontrar refugio y esperanza redireccionando un nuevo rumbo.

Se deambuló por diferentes terrenos, llegando a recónditos contextos no escolares con la ilusión de encontrar acogimiento. No obstante, con el temor de que las ideas preconcebidas no tuvieran ninguna diacronía, se sentía que el proyecto poco a poco desvanecía. El camino se puso extenuado y perdido, sin una brújula que indicara cuál era el norte. Hasta que un día, un ratón de biblioteca se acercó para decir: - “colorín, colorado este viaje no ha acabado... Lo que supone el final, es apenas el comienzo de una gran aventura”-.

Así, arribaron los cuentos infantiles con su mundo fascinante para admitir la búsqueda de los espacios y tiempos escolares dentro de las narrativas que este género literario ofrece, hallando un cúmulo de experiencias donde todo es posible, incluso lo inverosímil; una escuela donde lo espaciotemporal se manifiesta con vigor para tejer las dinámicas y representaciones sociales de los sujetos que día a día conviven en la escuela.

En la selección de la muestra de literatura infantil empleada, se toma un grupo poblacional de libros infantiles que narran historias desarrolladas dentro de la escuela. La intención, es poder visualizar la interacción de las categorías a priori, como lo son espacio y tiempo, además de las categorías emergentes dentro del recurso literario. Para esto, se eligieron diez cuentos infantiles, comprendidos en un rango de producción entre el año 2010 hasta el 2018, elaborados en países como España y algunos de Latinoamérica como Argentina, Colombia y México, en concordancia a los hallazgos de los rastreos teóricos frente a los conceptos de interés. Este material se presenta de manera detallada realizando una breve descripción de los mismos en el apartado de anexos. (Ver anexo 1)

1.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los discursos que emergen sobre el espacio y tiempo escolar en la literatura infantil como currículum presentado?

1.1.1 Objetivos

1.2.2 Objetivo General:

Indagar los discursos que emergen del espacio y tiempo escolar en la muestra de literatura infantil seleccionada como currículum presentado que revelan nociones sobre las vivencias escolares.

1.2.3 Objetivos Específicos:

- Identificar los discursos emergentes en la literatura infantil seleccionada como currículum presentado, que aluden a las categorías del espacio y tiempo escolar.
- Problematizar los discursos hallados sobre el espacio y tiempo escolar en la literatura infantil seleccionada como currículum presentado a la luz de los referentes teóricos.
- Reconocer las tensiones, vacíos y tendencias que aparecen en la literatura infantil seleccionada como currículum presentado respecto a las categorías de espacio y tiempo escolar.

2. Marco teórico: *Los consejos del abuelo sabio*

“El orden de la infancia se articula, fundamentalmente, en torno al orden de la escuela, de sus tiempos y de sus espacios” (Escolano, 2000)

Este trabajo busca precisamente comprender cómo la literatura infantil entendida como *currículum presentado* (Gimeno, 2007), denota concepciones de tiempo y espacio escolar, que demarcan, a su vez, formas de entender la educación. Esta característica sitúa al cuento infantil como libro de texto, que trae consigo cargas discursivas con valores simbólicos que configuran lo escolar. Cabe precisar, que la intención en este apartado no es desarrollar detalladamente los

conceptos, sino explorar desde estudios filosóficos, sociales y pedagógicos su significación para orientar su sentido al campo educativo.

Para empezar, es importante señalar que el estudio del currículum ha sido un campo de amplia discusión donde se ponen en juego diversas teorías e investigaciones que lo describen, analizan y desarrollan desde décadas anteriores hasta la contemporaneidad. La etimología de este concepto proviene de *currere*, "correr", que significa "carrera". haciendo referencia a los planes de estudio escolares o a la obtención de títulos, cargos, honores y distinciones que una persona ha alcanzado a lo largo de su vida.

Los estudios del currículum han develado que su significado es *polisémico*, porque asume definiciones y determinaciones variadas, al guardar relación directa con las posiciones sociales, políticas, epistemológicas, educativas y contextuales (Caicedo y Calderón, 2016). Esta diversidad de significados posibilita que no solo exista una única adscripción al concepto, sino, que, por el contrario, sea posible estudiarlo desde diferentes líneas y discursos que alimenten su reflexión.

Dentro de estas consideraciones, algunos planteamientos de Apple y Franklin (1986) basados en la teoría socio-crítica, Torres (1998) desde el abordaje al currículum oculto y un teórico contemporáneo como Gimeno (2008), extienden el discurso del currículum como un proceso sobre el cual se posa la conexión entre escuela, contexto y sujeto, así como los logros y transformaciones conllevando a su reflexión. Esos autores explican que el currículum constituye el orden social y la existencia misma, por consiguiente, el currículo va más allá de ser un documento administrativo que se apoya en las ideologías culturales, morales, económicas, sociales e históricas, expresando ideas mercantilistas que han acompañado lo escolar desde la revolución industrial. Por tanto, el currículum configura las dinámicas sociales en el sentido que los idearios producen realidades y hegemonías en todos los procesos de enseñanza.

Para comprender el sentido de las prácticas educativas y los elementos que la componen, como es el caso del currículum, es necesario retroceder años atrás, revisando los antecedentes históricos que develan lo que pasaba en aquel entonces, retomando autores como Apple y Franklin (2008) quienes afirman que "Cualquier intento serio de entender de quién es el conocimiento que entra en la escuela, ha de ser, por su misma naturaleza, histórico" (p.90). Al inicio podría pensarse, que el surgimiento de la escuela se da con la finalidad de mantener el legado cultural de todas las personas; no obstante, ésta "no se constituyó necesariamente para mejorar o conservar el capital

cultural de las clases o comunidades no pertenecientes a los segmentos más poderosos de la población” (Apple y Franklin, 2008, p.85), sino para preservar únicamente los intereses de los grupos con mayor poder.

Este hecho, hace que la escuela y el currículum estén alejados de las realidades sociales y culturales de las poblaciones no pertenecientes a los grupos con mayor poderío, originando desigualdades al reproducir las ideas únicamente de quienes tienen el poder. Convirtiéndose en un espacio de aculturación, donde no solo se controlan personas sino significados (Apple y Franklin, 2008) con el fin de conservar lo que es de unos pocos y hacer que los demás sean formados por las doctrinas establecidas, desde modelos educativos que homogenizan y controlan a los sujetos. En palabras de Apple y Franklin (2008) “El currículo parece estar fuera de contacto con la realidad y la historia de su pueblo” (p.86), porque desconoce la identidad y cultura de los sujetos, lo que vive a diario, su pasado y lo que los rodea.

Así, la escuela surge desde una necesidad laboral busca formar sujetos obreros para realizar tareas específicas. Las personas consideradas con mayor poder económico también ingresaban a las escuelas, pero desde un currículo diferenciado que cumplía dos funciones sociales, la de preparar a los individuos de inteligencia y formar al resto de personas, llamadas seguidores.

En el ámbito educativo, podría afirmarse que el currículum se encarga del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que conectan lo social con lo escolar, organizando, seleccionando, estructurando y fragmentando el conocimiento y los comportamientos dentro de un tiempo y espacio específico. Gimeno (2008) argumenta que “(...) el currículo es un objeto social e histórico no sólo porque es la expresión de necesidades sociales, sino también porque se desarrolla a través de mediatizaciones sociales, y las condiciones escolares son una parte importante de ellas” (p. 110). En efecto, el currículum coexiste para problematizar la cotidianidad de los sujetos, en este caso, los sujetos escolares –maestros y estudiantes-, lo cual abre caminos de vivencias, que reconoce y posibilita la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intersubjetiva e intercultural.

Por esta razón, la problematización del currículum no solo se da dentro de la escuela, pues esta también se configura en otros espacios en donde coexisten discusiones políticas, éticas y filosóficas altamente significativas (Torres, 1998), que definen la organización de los saberes culturales, la estructuración de los tiempos y los espacios de manera intencionada; ordenando y

regulando los comportamientos y estableciendo unas dinámicas de interacción que contribuyen a la formación del sujeto y a la construcción de su subjetividad.

En esta vía, se puede comprender cómo el currículo dispone, establece, regula, fracciona, invisibiliza y excluye conocimientos donde interfieren intencionalidades sociales, económicas, políticas y culturales, que definen un deber ser dentro de la escuela y las demás instituciones de socialización. Esta *educación cifrada*, invita entonces a reflexionar sobre esas expresiones que habitan en las instituciones educativas; sus aulas, espacios y tiempos desapercibidos, o que, de algún modo, se naturalizaron a tal punto de convertirse en un sistema de abstracción no mencionado. Al mismo tiempo, convida a la búsqueda de esos efectos no esperados en el devenir de las experiencias que enlazan a los sujetos y se mueven en las dinámicas escolares.

Desde el marco legal y la Ley General de Educación colombiana, el currículo es concebido como el conglomerado de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la construcción de una identidad cultural, dando respuesta a la pregunta por ¿cuál es el conocimiento que deben de saber lo estudiantes y cómo saber si lo han aprendido? pues, como afirma el Ministerio de Educación Nacional “Sólo en la medida en que existan parámetros claros, definiciones precisas sobre lo que se debe enseñar y sobre lo que los niños deben saber, se podrá avanzar en el mejoramiento de la calidad en el país” (MEN, 2001).

Para ello, se establecen los estándares, lineamientos y DBA (Derechos básicos de aprendizaje) como orientadores de carácter epistemológicos, pedagógicos y curriculares que orientan los contenidos de enseñanza, siendo un apoyo a la comunidad educativa en la fundamentación y planeación de los procesos escolares, direccionados a alcanzar los objetivos de enseñanza trazados en la Ley General de Educación, según el grado escolar en que se encuentran los niños.

Una de las manifestaciones del currículo en la escuela, se da a través de la selección de espacios y tiempos destinados para la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario recalcar que, el currículo, “indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el sector de contenido o de vida al cual aplicará ese comportamiento” (Tyler, 1977, p. 50). Al margen de todo lo anterior, se exponen algunas deliberaciones de Cassirer (1967), Francesh e i Cirera (1997), Escolano (2000), Viñao (2008), Gimeno (2008), Vlasich (2010) y Giraldo (2015), las cuales se han construido sobre el tiempo y el espacio escolar, con el fin de

realizar lecturas críticas y constructivas que sostengan el análisis investigativo. Para ello, es importante entender que:

El espacio y el tiempo constituyen la urdimbre en que se halla trabada toda realidad. No podemos concebir ninguna cosa real más que bajo las condiciones de espacio y tiempo. Nada en el mundo, según dice Heráclito, puede exceder a sus medidas, y éstas son limitaciones espaciales y temporales. (Cassirer, 1967, p.40)

El concepto de espacio fundamentado en la filosofía griega fue definido por Demócrito como un *no ser* que posee verdadera realidad y por Platón como un *concepto híbrido*, que difícilmente puede describirse en términos adecuados. Autores como Michel Foucault (1978), un filósofo que desarrolló varios estudios críticos de las instituciones sociales como el psiquiátrico, la cárcel, el hospital y la escuela, indica que el espacio en sí mismo no es una innovación, por el contrario, posee una historia que entrecruza al tiempo con el espacio. De esta manera, se logra rescatar que desde la Edad Media ya existía una jerarquización de los lugares -sagrados, profanos, protegidos, abiertos, cerrados- desde los cuales se constituían los lugares de localización que admiten las primeras relaciones del hombre con los espacios.

Desde una mirada histórica y partiendo de las premisas de Newton y Galileo; los cuales desarrollaron algunas teorías sobre la infinidad y abstracción del espacio, que más allá de explicar los descubrimientos matemáticos y científicos, hacen posible pensar “las relaciones de vecindad entre puntos o elementos; formalmente, pueden describirse como series, árboles, entretrejos” (Foucault, 1978, p. 16). Estas relaciones brindan la información suficiente para definir la ubicación de elementos dentro de un conjunto que permita clasificarlos, definirlos, nombrarlos. Lo anterior, desde el teórico Foucault se nombra como el emplazamiento, es decir, desde la experiencia humana poder enunciar qué tipo de relaciones de vecindad, almacenamiento, circulación, ubicación y clasificación de los elementos humanos deben ser retenidos.

Lo anterior, reconoce la existencia de un espacio vinculado con lo humano, un escenario de experiencias donde se teje la vida y lo social se constituye. De esta manera, “el ser humano, es actor y espectador a la vez. Moldeador del espacio y figura que el espacio concreto moldea. Creador y criatura a la vez” (Cela y Palou, citados por Francesch y i Cirera, 1997, p.17). Anudado a lo anterior, Foucault (1976), indica que, dentro de las interacciones espaciales y temporales se establecen unas relaciones de poder ejercidas estratégicamente, donde el impacto de la opresión

no apunta a una adquisición, por el contrario, se ordenan unos artificios, técnicas y direccionamientos que suponen una cadena de conexiones asimétricas y desafiantes.

En ideas de Foucault (1978), Escolano (2000), Viñao (2008), ese espacio de vivencia que está fuertemente ligado con la experiencia humana no es neutro, pues, el espacio no está independiente del hombre, sino en relación a él. Para Bollnow (1969), “Solo hay espacio en la medida en que el hombre es un ser espacial, es decir, que crea espacio, que lo «despliega» a su alrededor” (p.30), brindándole significado y valor, de acuerdo con las vivencias que va construyendo con él. En estas nociones, el hombre guarda una correlación con el espacio porque es pensado como el origen y el centro permanente del mismo, por esta razón, no pueden pensarse por separado. Ya que el ser humano, no es un objeto simplemente puesto en el espacio, sino que es como menciona Heidegger un «ser-en el-espacio», un «ser ahí», que se relaciona y está intencionado. Foucault (1978) afirma:

El espacio en que vivimos, el que nos atrae afuera de nosotros mismos, en que se desenvuelve precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que corroe y agrieta es en sí-mismo también un espacio heterogéneo. (p.18)

Ahora bien, al hablar sobre experiencias concretas como es la escolarización, es necesario remitirse a un lugar y a un espacio determinado, llamado escuela. En palabras de Francesch e i Cirera (1997), “La escuela nace en el momento en que se delimita un espacio y se le da una estructura para que cumpla la función de instruir” (p.17). Esta relación estrecha entre el espacio y los hechos sociales dados en un entorno, le otorgan valores y significados a esas experiencias individuales y grupales que las personas construyen, recordando y reviviendo los sucesos que se desarrollaron en un lugar determinado.

Este lugar no es un contenedor vacío, pasivo y neutro de significados y contenidos, sino que en la medida en que el sujeto se relaciona con él, también tiene la capacidad de socializar y educar por poseer una dimensión educativa que condiciona, facilita o dificulta el proceso educativo (Viñao, 2008). Esta premisa, indica que la arquitectura de la escuela no es un espacio silencioso, lo cual se articula con lo que exponen otros autores como Bachelard (s.f) y Escolano (2000), El espacio se configura como un escenario de comunicación al disponer pautas formativas que se pueden manifestar explícita o implícitamente.

La escuela, es ese espacio que organiza la experiencia para introducir al niño dentro de la cultura. Esta organización se da a partir del currículum, quién desde los manuales, libros de textos, la palabra de los maestros, entre otros, brinda una noción del espacio-escuela sustentada de acuerdo con los discursos e intereses culturales, políticos, religiosos y pedagógicos de la época. Anteriormente, la arquitectura escolar era pensada desde procesos histórico-sociales, dando respuesta a los postulados de modelos de enseñanza tradicional, como lo es el higienismo, la racionalidad panóptica y el movimiento en favor de la graduación escolar (Escolano, 2000).

En una nueva perspectiva, Fröbel mencionado por Vlasich de la Rosa (2010) reconoce que el espacio es un facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación infantil. Generando una nueva idea de espacio-aprendizaje, en el cual se presenta este concepto como otro maestro que acompaña la formación de los niños según la filosofía de Reggio Emilia. No obstante, es necesario precisar que si bien es posible ratificar que el espacio incide en la relación de enseñanza-aprendizaje, éste por sí solo, no hace que los niños se apropien del conocimiento que los rodea.

Hablar del espacio conlleva a pensar en el tiempo como concepto universal y extenso se hace presente en todas las actividades de los seres humanos. Éste, se compone por dos intervalos de tiempo, uno físico y otro que es del sujeto: Un tiempo cronológico, el Cronos «tiempo» de los relojes y calendarios, el cual no puede ser alterado incluso por la muerte, sino que continúa desarrollándose de generación en generación para regular a la humanidad. Este tiempo sirve para ordenar la actuación en la vida pública y privada acomodándose al ritmo del tiempo establecido, generando unas pautas y normas de comportamiento (Gimeno, 2008).

Podría pensarse que el tiempo físico es una dimensión moral para poder encajar en los cánones sociales establecidos. Pero, como afirma (Cassirer, 1967) no es una forma específica de la vida humana como condición de la misma, sino que a medida que se desenvuelve el tiempo, la vida orgánica existe de manera correlacional. En este sentido, el ser humano se relaciona con el tiempo al igual que el espacio, sin ir separado de ellos.

Reconociendo la existencia de un tiempo de carácter subjetivo y personal, como lapso de tiempo finito para la vida antes de la muerte. El tiempo de Kairós «momento oportuno», momento de la alegría, tristeza, de las experiencias personales, los recuerdos, aquel que puede ser intervenido por

el sujeto y varía de acuerdo con sus intereses y emociones. Se da en un tiempo físico, pero la manera en que se vive es el valor agregado que le da cada persona.

Desde el ámbito educativo también se definen unos tiempos en los cuales transcurre la educación, cada una de estas decisiones traen consigo una intención, ya sea política, económica, cultural y académica, en palabras de Gimeno (2008) “La educación también tiene su tiempo” (p.19). Una distribución para todas las actividades escolares, en las cuales se define un tiempo para cada curso, algunos con mayor duración que otros, el momento del recreo, el tiempo del aprendizaje, de las jornadas académicas, la generación de planeaciones o evaluaciones, el tiempo para estar en el aula, entre otras que son reflejadas a través del currículum.

El orden del tiempo, en educación, además de ser el mejor registro de la memoria de la escuela, es desde luego un *pattern* -modelo- de la construcción social de la realidad, una estructura constitutiva de la infancia, una *ratio* -razón- que configura su currículum en el más amplio sentido, que puede incluir no sólo el programa académico, sino también su alternancia con los ocios y otros aspectos de la cotidianidad. (Escolano, 2000, p.15)

El tiempo escolar como disciplina, acoge el deseo estatal de tecnificar la educación, el reloj impone un tiempo destinado para racionalizar algo que no es propio. Es un aparato de control, el cual, desde su condición medible supervisa al sujeto, la transmisión de conocimientos y regula el currículum. El tiempo escolar, como lo menciona Escolano (2000) y Gimeno (2008) ayuda a incorporar el sistema cronológico de relojes a los calendarios académicos y sociales, sus dinámicas circadianas definen las experiencias de los sujetos escolarizados.

La escuela es uno de los modelos referenciales de las sociedades disciplinarias. Sus prácticas cotidianas apuntan a repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, concentrar en su forma, socializar en el juego, componer en los cuerpos una fuerza productiva cuyos efectos representan utilidad económica y política. (Boom y Tabares, 2011, p.111)

Ese reordenamiento del tiempo que está en la escuela invita entonces a los sujetos a organizar y optimizar sus tiempos, dado que el tiempo no se recupera, no es reembolsable, no se detiene. En la escuela se debe andar al son de las manecillas del reloj, cumpliendo a cabalidad cada minuto demandado. Aquí, el tiempo cobra un significado particular, aunque es el mismo para todos, las experiencias y vivencias del tiempo difieren del ritmo global que es impuesto. En ese sentido,

Gimeno (2008) expresa que “La hora del reloj es única, pero es un tiempo diferente para quienes gozan y para quienes sufren” (p. 12).

El tiempo aprendido en la escuela es un arquetipo que se sobrepone a los ritmos biológicos y personales, es una coacción civilizatoria que le impone continuar con los ritmos funcionalistas, además, le exige al sujeto interiorizar normas y reglas sociales. La idea que se tiene del tiempo está relacionada con la cosmovisión elaborada sobre él, es decir, “El tiempo escolar y el tiempo de la educación son algo más que el tiempo al que se refiere el reloj y el calendario” (Gimeno, 2008, p. 20).

Todos estos factores espacio-temporales anteriormente mencionados, aparecen plasmados en los cuentos infantiles porque al considerarse como transmisor social (...) implica la actualidad del pasado y la prospectiva, tanto como los espacios cercanos y los lejanos, las diferentes dimensiones de la complejidad social, la multicausalidad de sus procesos y fenómenos, los datos empíricos y los discursos que los explican, las técnicas y procedimientos que cada disciplina ha desarrollado para su trabajo sistemático, las pautas éticas y las valoraciones asociadas a la comprensión de lo real (Siede, 2010, p.20).

Finalmente, el estudio del espacio-tiempo escolar desde la literatura infantil cobra sentido si se entiende este medio como una extensión curricular que “(...) forman el núcleo del poder simbólico y la reproducción y legitimación textual del poder en la sociedad (Bourdieu, 1978; Bourdieu y Passeron, 1977), consolidando el quehacer educativo y las formas de actuación. La educación es tiempo y espacio, ya que no es posible tratar el tiempo de la educación sin estudiar su espacio, así como el espacio sin tener en cuenta al tiempo. Los espacios son una producción vital para el ser humano, en tanto que sé es sujeto espacial, y las bases objetivas de los mundos vitales afectan la manera en la que se experimentan a sí mismos, la manera en la que perciben las acciones, y la misma corporeidad (Runge y Muñoz, 2005).

3. Antecedentes: *Coordenadas precisas para el viaje*

Para efecto de la presente investigación, se recopilaron cincuenta y dos documentos académicos, ubicados en diversas bases de datos como Dialnet, Google Académico, SciELO, EBSCO, DOAJ y el repositorio institucional de la Universidad de Antioquia, entre otras, de los cuales se tomaron alrededor de treinta y tres artículos. Estos trabajos de investigación fueron elaborados en España y países latinoamericanos como Argentina, Colombia y México en los últimos años, específicamente, textos producidos desde el 2000 hasta el 2018. En ellos, se han abordado las categorías a priori *-espacio y tiempo-*, asimismo, durante el recorrido exploratorio de la investigación surgen unas categorías emergentes *-frontera, discurso-* que resultan fundamentales para puntualizar los objetivos indagados.

Esta búsqueda conceptual se realiza con el propósito de conocer los estudios que se han realizado de las categorías de interés hasta el momento, para así establecer tendencias, relaciones, contradicciones o vacíos develados desde un proceso hermenéutico, analítico e interpretativo a la luz del problema trazado. Es necesario anotar, que se hará uso de algunos referentes teóricos fuera del rango establecido, para lograr tejer un proceso dialógico entre las fronteras curriculares que, a través del discurso, ayudan a la comprensión del espacio y tiempo escolar. Si bien, estos conceptos se han trabajado de forma cuantiosa por separado, aún no han sido lo suficientemente pensados de forma conjunta desde la literatura infantil.

3.1 *El currículum presentado y los libros de texto*

*“El currículum es lugar, espacio, territorio.
El currículum es relación de poder.
El currículum es trayectoria, viaje, recorrido.
El currículum es autobiografía, nuestra vida, [...].
En el currículum se forja nuestra identidad”*
Tadeu Da Silva

Dentro de los estudios curriculares se logran precisar unos niveles de objetivación curricular, los cuales son nombrados así: currículum prescrito, currículum presentado, currículum moldeado, currículum en acción, currículum realizado y currículum evaluado (Cuervo, 2015). Es menester, detallar el deseo que existe en profundizar explícitamente las investigaciones alrededor del

currículum presentado, es decir, poner a dialogar las ideas, concepciones y estudios que se han hecho sobre los libros de texto, en los cuales, en primer lugar, se evidencian los conocimientos seleccionados para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en segundo lugar, se pretende exponer las conexiones entre autores y editoriales que cobijan algunos intereses económicos dentro de las políticas escolares. Por último, se intenta visibilizar la vinculación de la literatura infantil como *currículum presentado*, su posible participación como libro de texto en la escuela, en donde adquiere usos curriculares que excede su aparición como mediador didáctico.

En los estudios realizados del *currículum presentado*, es posible recopilar investigaciones enmarcadas en el concepto desde una perspectiva de selección cultural, comprendiendo el libro de texto como objeto, herramienta, vehículo e instrumento pedagógico en el cual, según Cuervo (2015) se transmite un legado cultural, seleccionando los saberes que los autores y editores consideran relevantes para los procesos de enseñanza en todas las áreas del conocimiento. Para autores como Puelles (2000) y Torres (1994) el libro de texto representa el saber oficial, ya que transmite una determinada visión de la realidad, a partir de valores e ideologías concretas que contribuyen a la inculturación de las nuevas generaciones; Para Gimeno (2007; 2012) es una selección de contenidos y códigos, los cuales, expresan notoriamente la ordenación del sistema y las políticas educativas, transmitiendo una cultura o conocimientos muchas veces de manera depauperada; Martínez y Rodríguez (2010) por su parte, lo denominan como proyecto cultural que explica el mundo y lo significa; y finalmente Braga y Belver (2014) lo abordan como el encargado de “seleccionar y representar el universo científico y cultural que se pretende enseñar a los estudiantes reflejando los valores, estereotipos e ideologías de una determinada sociedad” (p. 204).

En dicha selección y estructuración de los contenidos culturales plasmados en los libros de texto, es posible hallar intereses políticos y económicos que regulan su uso, puesto que, como lo afirman Braga y Belver (2014) los libros de texto han sido históricamente un producto cultural controlado por poderes políticos, específicamente del estado, como ente normalizador de las relaciones entre el saber y poder, dando respuesta a funciones monopolistas.

Bajo la perspectiva económica de los libros de texto, se han realizado estudios desde tiempo atrás abordados por Puelles (2000), Blanco (2000), Pérez (2001), Pineau y Cucuzza (2005), Watt (2007), Rodríguez, (2008), Tosi (2010), Braga y Belver (2016), en los cuales, se han desarrollado

diversas investigaciones acerca de la producción, comercialización y circulación de los libros de texto. Estos análisis, toman una postura crítica y comprensiva de los procesos de producción y venta de los libros de textos, develando los intereses económicos y de poder que participan en la fabricación de este producto de consumo, ya que, por un lado, el discurso y el conocimiento plasmado manifiestan ciertos contenidos con carga ideológica y política, y por el otro, su elaboración está pensada para que el material llegue a ser obsoleto en poco tiempo, lo cual, solo favorece a las empresas editoriales.

La proyección de los condicionamientos inherentes a una práctica de producción y de mercado que persigue intereses que no sólo los pedagógicos, con efectos de la configuración de la realidad escolar. El libro de texto o las guías curriculares que les acompañan son productos comerciales, con peculiaridades propias como tales. Su incidencia en las escuelas, se relaciona con el proceso de producción y distribución. (Gimeno, 2007, p.180)

Tosi (2010), habla de los mercados de los libros de texto escolares donde menciona a los autores y los editores. Anteriormente, la producción intelectual era desarrollada por unos autores y luego ellos, entregaban dicha producción a los editores. La autora afirma que, en Argentina con la aparición de la democracia, la realización de los libros de texto pasa a ser una tarea exclusiva de las empresas editoriales, las cuales, expresan los intereses que la globalización y el marketing dictamina. Para llevar a cabo la realización de estos medios, se conforman equipos interdisciplinarios, donde no sólo se integran expertos en áreas escolares de conocimiento específico, también participan ilustradores, diseñadores, entre otros.

Este producto que se ha convertido en un invariante de la escuela y en el material pedagógico de más larga duración en historia de la escuela (Braga y Blever, 2014), -puede presentarse de impresa, gráfica, audiovisual, etc-, como alternativa innovadora que pretende mejorar la calidad de la enseñanza teniendo en cuenta el nivel, área o disciplina a la que va dirigido. En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se realizan una gran variedad de documentos rectores: lineamientos, estándares, guías, entre otros; que sí bien, pueden pertenecer al currículum prescrito, orientan el quehacer diario del maestro, entregando unas pautas sobre lo que debe enseñarse, hacerse y evaluarse. Verbigracia, en la cotidianidad, los derechos básicos de aprendizaje

están marcando la pauta para la creación de los ejes curriculares que median la enseñanza, esto es, las planeaciones, proyectos educativos institucionales, secuencias didácticas y proyectos de aula.

A saber, pudiera pensarse que la elección de los libros de texto se basa en decisiones gubernamentales regidas por el MEN, como los encargados de definir el uso para cada nivel de formación; en algunas ocasiones, es elegido por el maestro, dado que, estos códigos logran identificarse como un material de apoyo metodológico y didáctico -en lo cual también debe hacerse una selección particular-. Por tanto, la pregunta que emerge va direccionada a la libertad que guarda el docente y los estudiantes para elegir este material y la relación construida entre el maestro y el libro de texto. Ante esto, autores como: Area (2009); Carmen y Jiménez (2010); Mazaikiene (2011); Braga y Belver (2014) afirman que libros de texto ejercen un control frente a lo que sucede mayormente en el aula, pues se ha convertido en una herramienta de la cual no se puede prescindir, generado dos posibles situaciones; la sustitución del maestro como sujeto de saber, o el uso incorrecto del material por parte de los maestros al no reproducir las formas propuestas por los autores.

Para entender mejor la estructura y la intencionalidad en los libros de texto, algunos autores como Martínez (1992), Méndez (2001), Boronat (2005), Brava y Belver (2014) proponen diversas pautas para el análisis de los materiales curriculares, interrogando su finalidad y uso en la praxis educativa. Al respecto, es necesario precisar que si bien no existe un modelo específico dirigido para el análisis de la literatura infantil desde aspectos curriculares a excepción de Boronat (2005) que lo aborda de forma específica en su estudio, estos instrumentos abarcan todo tipo de material “(...) que se emplee en el aula, tanto conceptual como metodológicamente” (Martínez, 1992, p. 2). Los criterios que establecen los autores para valorar el contenido del material se sitúan en aspectos estéticos como estructura y estilo, análisis de exclusión e inclusión de contenidos, análisis de valores y estereotipos, lenguaje empleado, análisis de los mensajes y el su uso metodológico. Para ampliar más esta información (*ver anexo 2*).

Finalmente, es menester mencionar la presencia de elementos curriculares ocultos y proscritos en el libro de texto, ya que como afirma Escolano (2000) es un producto escolar específico en el que se materializa el currículo en todas sus dimensiones. Pues en su transmisión, puede hallarse elementos racistas, sexistas, homófobos, colonialistas, etnocéntricos y discriminatorios frente a los

grupos considerados minorías, o desde otro ángulo, la eliminación de temas como la muerte, la sexualidad, la vejez, entre otros, por ideologías culturales y tabúes construidos ante su abordaje. (López 2014; Braga y Belver 2014 y Cuervo, 2017). Si bien, esta presencia o ausencia no siempre se hace de forma explícita, el discurso escrito y visual de los libros, generan una única visión cultural que desconsidera la diversidad y pluralidad de las culturas y sociedades actuales.

Por eso, son oportunas las preguntas realizadas por Cuervo (2015) al interrogarse “¿quién o quiénes anularon o anulan conocimientos del currículum?, ¿qué relevancia tiene preguntarse por los conocimientos o contenidos que no están (ni estarán) en las aulas?, ¿qué tipos de conocimientos se anulan?” (p.16). Estos cuestionamientos por los contenidos inexistentes en el currículum escolar, desde miradas más contemporáneas y críticas de la educación, posicionan al maestro no como un reproductor de conocimientos e ideologías, sino un investigador y productor de saber (Torres, 2007 y Da Silva, 2001 parafraseados por Cuervo, 2017), que comprende los flujos de significado y aprendizaje, incluyendo el conocimiento que no se encuentra incluido en el currículum, para así estar a merced de los educandos y entender las realidades que los rodean. (Cuervo, 2017).

3.2 La Literatura infantil y el currículum

“La literatura constituye un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico y creativo sobre las relaciones que el ser humano establece dentro de sí y con su contexto, referenciándose en un tiempo y en un espacio determinados.”
(Borja, Galeano y Ferrer, 2010, p. 17)

Ahora bien, si la literatura infantil es considerada como libro de texto que hace presencia en la escuela, es necesario reflexionar la forma en que se hace presente en ese espacio-tiempo escolar, pues las diferencias entre la literatura infantil y el libro de texto varía según su intencionalidad. Por otro lado, al realizar la conjugación conceptual de currículo y literatura infantil, son pocos los estudios que resaltan sobre el reconocimiento de la literatura infantil como libro de texto escolar, por tanto, se encuentran algunos desarrollos teóricos donde manifiestan a la literatura infantil como recurso didáctico y experiencial dentro del aula, además, la relación que establecen en Colombia de la literatura infantil como eje curricular pero no como objeto de estudio del currículum. En ese

sentido, también es importante vislumbrar algunas investigaciones donde abordan los contenidos de la literatura infantil desde lo *oculto* y lo *proscrito*.

Es menester aclarar, que el contenido del cuento infantil varía al de las cartillas escolares, puesto que, en el primero, puede abordarse en un lenguaje más codificado y requiere la intervención de un adulto para su mediación; en ocasiones, solo se toma fragmentos de cuentos para hacerlos parte del libro de texto, con la intención de desarrollar actividades direccionadas a saberes o áreas de conocimiento específicos, siendo un apoyo metodológico constante para los maestros. Por otro lado, está la literatura infantil dentro del aula como elemento didáctico, especialmente en la educación infantil que puede servir de apertura o cierre, pero que no se aborda lo suficiente y se abandona rápidamente, finalmente, estaría su uso como promotor de lectura que posibilita intervenir la vida de los estudiantes, siendo un vehículo de esparcimiento, goce y diversión para articular la realidad.

Pero antes de pasar a los estudios desarrollados frente al tema, es necesario mencionar de forma general que la literatura, de acuerdo con su proceso histórico, social y cultural podría ser definida según Borja, Galeano y Ferrer (2010) como:

Imaginación, es lenguaje elaborado –diferente al lenguaje cotidiano, aunque no opuesto rigurosamente–, es forma, es contenido, ideas, crítica del mundo; es un entramado de elementos que constituyen su carácter ficticio, a partir del cual se aproxima a los individuos y las comunidades y sus configuraciones de universos. (p.159)

En el caso de la infancia, la literatura infantil se posiciona como elemento esencial dentro de la educación inicial porque logra tejer el mundo real y el mundo imaginario, transformando los hechos y las realidades cercanas en algo mágico, donde los niños aprenden y disfrutan de la experiencia. (Sanabria, 2017; Documento 23: la literatura en la educación inicial, 2014), tal como lo expresa Bettelheim “un viaje hacia un mundo maravilloso, para después, al final, devolverlo a la realidad de la manera más reconfortante”. (Como es citado en Prados y Molina, 2000, s.p)

Esta apertura realizada por parte de la escuela hacia la literatura infantil, al considerarse como elemento de gran aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede generar diversas implicaciones. Una de ellas, se perfila en la instrumentalización de la literatura infantil al ser pensada como libro de texto, ya que como mencionan Merlo (1976) Las obras literarias infantiles

no deberían estar dirigidas a la instrucción, educación y moralización, ni la mejora de la lectoescritura, pues su función está dirigida al goce de los niños lectores y no a la catarsis de adultos escritores. Para Cervera (1989) la instrumentación didáctica de la literatura infantil es dada al ser empleada por diversas editoriales como cuestionario añadido o ejercicio sugerido con la misma intención aplicativa que se les da a los libros de texto. Para Gimeno (2012) la diferencia entre el libro de texto y la literatura infantil radica en que el primero es un libro para llevar a clase, para estudiarse ejercicios y no para entretenerse como lo posibilitaría el último.

Desde esta mirada, es posible inferir las características curriculares de la literatura infantil visibilizada como un medio didáctico, que, dentro de la selección de contenidos escolares, estructura unos acervos culturales y sociales que construye la sociedad y se muestran a través de los relatos destinados a la infancia. Estos hechos, representan entonces la realidad donde se detallan las normas y acuerdos sociales, brindando un acercamiento físico desde lo imaginario o fantasioso.

Frente a estas ideas Cervera (1989) menciona que la instrumentalización de la literatura infantil se sitúa en su uso cuando los objetivos didácticos están por encima de los literarios. No obstante, Selfa (2015) en su investigación documental, indica que la literatura infantil contiene temáticas determinadas, cuyo fin, es el entretenimiento y la instrucción didáctica de la población más joven; afirmación que permite pensar en su uso desde ambas miradas, el goce y la enseñanza. Finalmente, están aquellos que abogan por su uso desde una mirada didáctica como Prados y Molina (2000), Sanabria (2017), Garassini (2006) y los documentos curriculares propuestos por el MEN asegurando que la literatura infantil es un instrumento clave para el desarrollo de los niños en todas sus dimensiones.

Dentro del ámbito didáctico, es menester rescatar los análisis desde el enfoque didáctico que se han elaborado alrededor de los materiales curriculares, especialmente de la literatura infantil. Autores como Ballesta (1995), Bermúdez (2006), Delgado (2014) y Selfa (2015), los cuales tienen como objetivo interrogar las funciones didácticas de los materiales que se utilizan en el aula de clase.

Ballesta (1995) cuestiona el uso de materiales curriculares en las propuestas metodológicas de los maestros, expone una fuerte discusión frente a los materiales elegidos en donde circula información culturizadora, que desde la didáctica se observa como el recurso primordial para para los procesos escolares de aprendizaje, convirtiéndose en mediadores. Bermúdez (2006), se enfoca

en los estudios sociolingüísticos de la literatura infantil como género literario y la proyección didáctica desde los modos de representación y percepción de la realidad, otorgando gran importancia a la imagen como fuente de información y documentación. Esta investigación “permite el estudio sobre los tradicionales marcos o contextos externos que configuran toda obra literaria: espacial, temporal y social” p.27.

En esa misma línea, Delgado (2014) estima el álbum ilustrado como material didáctico esencial, el cual está al servicio del docente para desarrollar actividades que favorezcan las competencias lectoescriturales. Selfa (2015), hace un análisis cualitativo y cuantitativo de los estudios científicos que se han ocupado de la literatura infantil y su uso didáctico, en lo cual, se constata que la literatura infantil media en la promoción de lectura y su motivación en el aprendizaje de la lectura y escritura, la expresión teatral y la creación de estrategias alfabetizadoras.

Así pues, las narraciones en la educación infantil, son una herramienta experiencial de aprendizaje que permite al niño hacerse protagonista en su proceso de formación (Gonzáles, 2011). Idea que también es compartida en el *Documento 23: La literatura en la educación inicial (2014)* y las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017)*, al resaltar las actividades rectoras entre ellas la literatura infantil, como constructora de puentes comunicativos para comprender, interpretar y significar la vida desde historias narradas.

Las palabras le van dando sentido a la existencia de ese bebé, las cuales se van mezclando con los sentimientos y emociones de esa familia, entonces la oralidad, la narración y las melodías le van dando la bienvenida a las niñas y a los niños, ordenando sus sensaciones, sus sentimientos y sus necesidades. Así comienza a aparecer la experiencia literaria, en su primera entrada al mundo simbólico. (p.38).

Según estas reflexiones, el currículum de la educación inicial ha de estar basado en la *experiencia* de actividades rectoras, como vivencia posibilitadora de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Pues estas, son consideradas herramientas a nivel nacional que brindan identidad, sentido y consensos frente a los procesos curriculares y pedagógicos, para guiar y definir la distribución de tiempos y espacios en la interacción de los niños y el entorno.

En cuanto a la comercialización y generación de la literatura infantil, es conveniente detallar que literatura nace en la tradición oral con finalidad de generar acercamientos literarios diferentes

a los textos escolares destinados para el aprendizaje de la lectura y la escritura, surgiendo un mercado de libros exclusivamente para los niños. De acuerdo con lo anterior, Cervera (1989) asegura que la creación de libros infantiles entra en una profunda crisis, al ser desplazados los creadores de libros infantiles por la tecnificación en su producción. Este autor, relaciona la industria de la literatura infantil con la instrumentalización, “cuando se sitúa al servicio de un credo político o religioso o de una causa sociopolítica. En cualquiera de estos casos la literatura infantil aparece condicionada por razones extraliterarias y persigue objetivos suprainfantiles” (Cervera, 1989, p.162)

Si bien la literatura infantil, es entendida como un transmisor de contenidos culturales, comunicativos y lingüísticos, que son presentados a los sujetos -especialmente los niños-, a partir de discursos y códigos que deben ser interpretados, comprendidos y cuestionados. Sus características pueden llevar a generar discursos curriculares de carácter oculto y proscrito al tener un mayor rango de maniobra en temáticas que comúnmente no se hablan en la escuela. En palabras de Guevara (2000) “(...) [lo curricular] lo constituyen experiencias que, aunque pudieran vivirse en la escuela, intencionalmente no se provocan” (p. 1). No obstante, desde la literatura infantil, hay situaciones que logran narrarse, y manifestarse, experiencias que quedan anuladas dentro de los contenidos curriculares y donde se cuestiona su uso dentro de los espacios escolares.

Dentro de lo oculto, se puede evidenciar como la lectura de cuentos en el aula ayuda a tramitar experiencias en los estudiantes, comprender situaciones internas que logran exteriorizarse con la literatura infantil, “Los niños y las niñas encuentran respuestas a emociones que en algún momento eran difíciles de explicar, como la llegada de un hermanito” (Documento 23: La literatura en la educación inicial, 2014, p.80).

Desde las investigaciones del currículo poscrito, los cuáles Hanán (2008) llama cuentos perturbadores, especifica que la perturbación hace referencia a los relatos que tocan temas “(...) 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 (...)” (p.6), es decir, aspectos y situaciones que dentro de lo escolar “ (...) se encuentran reprimidos” (p.6). Esta clasificación, entra en la comprensión de lo prohibido -especialmente en la infancia- dado que, se considera su aproximación como devastadora para la psique humana por los discursos

transgresores, turbulentos y extraños a lo que comúnmente se ha establecido como correctos. Ante estos dilemas curriculares, Hanán (2008) argumenta:

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 (pp. 1,2)

De esta manera, la literatura infantil se vuelve en insumo escolar, de apoyo a los discursos curriculares y a las actividades didácticas y pedagógicas dentro del aula, pues se visualiza y ejecuta desde las comprensiones de instrumentalización, por esa razón, la mayoría de estudios recientes apoyan y afirman estos postulados, investigándola desde la didáctica, sus implicaciones en la escuela y su apoyo en las actividades escolares. Lo anterior, induce varios interrogantes ante la posibilidad de investigar la literatura infantil a partir de los discursos curriculares que transmite en relación a lo escolar, y por tanto, analizar las consideraciones de la literatura infantil como libro texto o los estudios curriculares que pueden nacer dentro de estas concepciones.

Lo anterior, permite afirmar que, desde la literatura infantil, carecen los estudios e investigaciones en el reconocimiento de este libro como material curricular, más aún, desde su contenido y como éste expresa nociones espaciotemporales de la escuela. Pues como hemos visto, los estudios de la literatura infantil enmarcan su uso didáctico para facilitar las actividades de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1 La Literatura infantil y el espacio-tiempo escolar

Respecto a la búsqueda realizada en torno a la literatura infantil, el espacio y el tiempo, se encontraron pocos artículos que hicieran referencia a esta triada conceptual. Los documentos hallados, abordan estas categorías desde el uso de los cuentos para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico y el tiempo histórico, tal como lo afirman autores como Asensio (1989), Pagès, (2010) y Ilgenfritz (2016), mencionando que la literatura infantil o los relatos viajeros constituyen un recurso excepcional para la enseñanza de la geografía y la historia, en donde se requieren generar intenciones educativas y orientaciones pedagógicas para su comprensión. Del

mismo modo, estos documentos son trabajados desde el análisis espaciotemporal de los personajes, pero no desde narrativas de contextos escolares.

En este rastreo, se encontró el trabajo investigativo titulado *Alma Maritano: El Cuaderno Borrador de Las Ficciones de Escuela*, realizado por Facundo Nieto en el 2018, el cual, está dirigido al estudio de la literatura juvenil desde la ficcionalización del espacio escolar. Este artículo es el que más se acerca a la intencionalidad del presente trabajo, dado que, en él, se plasma un interés particular por el estudio de los cronotopos escolares, las vivencias y la imagen de la escuela desde las narraciones juveniles. En este sentido, es posible contemplar la ausencia de estudios referidos a la literatura infantil, que articulen los conceptos del espacio-tiempo escolar en las narraciones, partiendo del currículum presentado.

3.3 El discurso escolar

Abordar el discurso puede llegar a ser un acto inacabado, al tener origen de una acción humana como es el uso de la lengua. Su implementación, se remite a los diferentes géneros discursivos, los cuales son diversos e inagotables porque van creciendo y desarrollándose con el paso del tiempo en relación al sujeto. Por esta razón, y en interés de la brevedad en la investigación, no se pretende tratar a profundidad el discurso desde el campo lingüístico, sino exponer de manera general sus características.

El discurso aquí tomado, se sitúa como evento comunicativo específico de forma escrita y visual que se da en las relaciones de enseñanza y aprendizaje entre el maestro y el estudiante, interacción que se puede dar mediante la literatura infantil. En esta creación literaria, desde la comunicación de la información, expresiones, hechos y palabras plasmadas, se espera una recepción por parte del estudiante. En ese sentido, la literatura carga consigo un tipo de discurso y temática específica, con la pretensión de atrapar al lector en un mundo de imaginación, fantasía o realidad en donde el receptor pueda sentirse identificado o movilizándolo desde la narrativa y las imágenes presentadas.

Este discurso curricular presentado, es empleado como recurso didáctico por los docentes, ha de ser estudiado desde su uso, implementación y significación, hasta sus alcances y límites discursivos, dado que, cuando un maestro habla a su estudiante, este último, “al recibir y entender

el significado (lingüístico) del discurso, al mismo tiempo toma una posición activa de respuesta con respecto a él: está de acuerdo con él (por completo o en parte) o no lo está, lo completa, lo aplica, se dispone a su ejecución, etc.” (Bajtín, 2011, p.23). En esa lógica, el estudiante toma una postura de hablante y el maestro pasa a ser el oyente, teniendo la misma posibilidad de elaborar o transformar. Esta misma relación, es posible tejlarla entre los estudiantes y la literatura infantil, pues en ella, el niño puede tomar diversas posturas frente a lo que lee, según las sensaciones, pensamientos y deseos que brotan en el encuentro literario.

Como afirma Maingueneau, (citado por Casado, Dávila y Mouriño, 2011), “Los medios literarios son de hecho fronteras. La existencia social de la literatura supone a la vez la imposibilidad de cerrarse sobre sí y la de confundirse con la sociedad ordinaria, la necesidad de jugar de y en este entre-dos” (p.17). Una relación recíproca en la cual el maestro brinda y oferta el contenido del texto para generar una transmisión de los saberes allí plasmados a los estudiantes. Pero, entendiendlo que estos últimos asumen una postura de interpretación y significación convirtiéndolos en sujetos emisores que clasifican aquello que leen de su gusto o disgusto y compartiendo sus impresiones.

Por esta razón, la pregunta crucial está dirigida frente a las tipologías de discursos que deambulan constantemente en la escuela y cuáles son las huellas que dejan en los sujetos estos códigos configuradores de subjetividad. Los discursos que transitan en la escuela no están allí por suerte o azar, sino que han sido seleccionados de manera intencionada para estar dentro de ella, generando relaciones de poder que tengan como finalidad el control, de aquello que Van Dijk (s.f.) refiere como el poder del discurso educativo, en el cual, desde la posición del maestro, el conocimiento es poder, lo discursivo es empleado como dispositivo para controlar la mente y los actos de los estudiantes.

Los programas de estudios, los libros de texto y los materiales educativos coinciden con los valores o intereses de los diversos grupos de poder de la élite (Apple, 1979; Lorimer, 1978; Young, 1971). Por lo tanto, podemos apreciar que las élites simbólicas que controlan el estilo y el contenido de los medios y el discurso educacional son también quienes ejercen el control parcial del modo de influencia y, en consecuencia, de la reproducción ideológica en la sociedad. (Van Dijk, 2009, p.71)

Esta naturaleza de la escuela como agente regularizador que expone sus normas, límites y medidas, pone su acento en el orden discursivo en el cual, el límite se da en el saber o no saber cómo mecanismo de poder y control. Demarcando así, los límites de la capacidad formativa del sujeto, de acuerdo con su forma de apropiación y transmisión del conocimiento o por el contrario en su dificultad para apropiarse del mismo. “La escuela coloca límites de acuerdo con la capacidad discursiva de sus sujetos” (Fayad, 1997, p.47)

Todas estas discusiones generadas frente al currículum y la literatura infantil como generadores discursivos en la escuela, posibilitan al parecer, hallar un vacío investigativo entre ambos términos, pues no se trasciende sus estudios, sino que se queda relegado únicamente en el análisis y la crítica de la misma como material didáctico empleado en el aula. Por otro lado, es posible encontrar las similitudes y distanciamientos en las ideas de los autores en el uso de la literatura infantil dentro del espacio escolar. Estos hallazgos llevan a cuestionar ¿Cuáles son las cargas curriculares que proyectan los cuentos infantiles más allá de clasificarse como elemento didáctico?, ¿Qué descripciones espaciotemporales brinda la literatura infantil respecto a la escuela?

4. Metodología: *mapa al país perdido*

Este proceso investigativo se posiciona dentro del enfoque de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2013), y se configura como diseño de estudio de tipo documental (Galeano y Vélez, 2010), a través de un paradigma interpretativo-hermenéutico, que pretende hacer una exploración de algunas de las teorizaciones que se han realizado sobre los conceptos currículum, espacio y tiempo escolar y a la vez, estudiar la categorías emergentes como lo son: frontera y discurso dentro de los conceptos base de la investigación. Para desarrollar este proceso, se realizará un rastreo documental, el cual, “supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y en general, documentos con el fin de contextualizarlos” (Galeano, 2012, p.113).

En este proceso de revisión documental, se tendrá en cuenta la técnica del análisis de contenido cualitativo, la cual, se enfoca en la interpretación de textos desde su percepción manifiesta y directa (texto), pero también desde lo latente o intrínseco (contexto), es decir, se tiene en cuenta para la investigación tanto el texto como el contexto. “El contexto es un marco de referencias que contiene

toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto” (Abela, 2002, p.2). En este sentido, el marco contextual de esta investigación está constituido por las categorías de investigación anteriormente mencionadas, las cuáles serán estudiadas en una muestra de literatura infantil.

En esa misma línea, al hacer la comprensión del texto y el contexto del mismo, se cumple con uno de las intenciones del estudio documental y la técnica de análisis de contenido cualitativo como lo es la inferencia, poniendo en juego la capacidad crítica y analítica del investigador, “Inferencias que se refieren fundamentalmente a la comunicación simbólicas o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables.” (Abela, 2002, p.3).

Cómo concierne en las investigaciones documentales, se construirá el conocimiento a partir de las lecturas y la elaboración de fichas de revisión documental que permitan la documentación, sistematización y el análisis de la información. La información que se tendrán en consideración para este proyecto son fuentes bibliográficas que admiten hacer la exploración de perspectivas, enfoques investigativos y desarrollos teóricos alrededor de las categorías a priori y emergentes.

También, se hará una búsqueda exhaustiva de textos literarios -en este caso puntual, literatura infantil que contenga la presencia de la escuela como escenario de la narración-, donde se expresan discursos curriculares que permiten hacer lecturas cruzadas y el análisis de contenido en torno a las categorías. Dichos materiales, cumplen con los dos criterios de agrupación que menciona Galeano (2012), el de *naturaleza*, porque la literatura infantil se ubica en los textos literarios y las fuentes bibliográficas se ubican en los documentos privados, además, de la información visual que nos brinda las ilustraciones de los libros.

El criterio de *intencionalidad*, se vislumbra desde el apoyo explícito que brindan estos archivos para la investigación. No obstante, dado que nuestra investigación pretende hacer una interpretación curricular de los relatos y discursos narrados en la literatura infantil, los posibles análisis se derivarán desde una intencionalidad implícita, dado que, los cuentos infantiles no fueron creados estrictamente con esa intención, “pueden ser usados por estudiosos e investigadores para

analizar aspectos de la vida social” (Galeano, 2012, p.114)., en este caso, analizar la configuración del tiempo y el espacio escolar en la literatura infantil.

4.1 Organización e implementación metodológica

Un análisis de contenido cualitativo “(...) consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos” (Abela, 2002, p.22), por tanto, para este proyecto, se implementará la adecuación de fases propuestas por Bardin (1986), tomando los pasos elaborados por Boronat (2005), para el análisis de contenido dirigidos a materiales curriculares o textos escolares, anudado con lo que expone Galeano (2012) para realizar la investigación documental. Para ello, se tendrá como consideración primaria los objetivos y la pregunta de investigación, dado que, al “(...) seleccionar una dirección, un evento, una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el espacio, las personas y el contexto donde se decide investigar.” (Abela, 2002, p.11) se delimita la investigación para facilitar el análisis de contenido.

4.1.1 Estrategia de búsqueda, localización y consulta de materiales: para la selección de los cuentos infantiles, se recurrió a los servidores de búsqueda en línea que existen de varias bibliotecas públicas de la ciudad de Medellín, empleando las palabras claves que en el filtro de búsqueda arrojaban a diversos materiales en los cuales estaba presente la escuela. Dichos conceptos esenciales dentro del análisis de contenido se reconocen como unidades de registro¹.

Posteriormente, se decide asistir a dichas bibliotecas y realizar un segundo filtro de búsqueda a partir de la lectura rápida en donde fueron revisados 130 libros. Para el análisis de contenido, la lectura rápida permite cumplir con la unidad de contexto, “es la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro.” (Abela, 2002, p.13).

¹ Abela (2002) menciona que las unidades de registro en un texto pueden ser palabras, temas, personas, personajes, conceptos o símbolos semánticos.

4.1.2 Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles: en la delimitación de la búsqueda, se fueron tomando y registrando en un cuadro de Excel los libros que cumplieran con las siguientes características: el contenido del libro debía contener una narración llevada en el espacio escolar y tener una descripción clara del espacio y el tiempo escolar y las dinámicas escolares en relación al maestro, estudiante y los discursos que comúnmente son establecidos desde el currículum. En este sentido, el interés se sitúa en la relación que los personajes del cuento tienen en un lugar como la escuela, permitiendo comprender su manera de habitarla desde sus comportamientos, el pensar y sentir de acuerdo con los discursos curriculares predominantes.

Por otro lado, es necesario aclarar que se accede a los libros de carácter público que se disponen a la comunidad, dado que, desde las librerías privadas, el costo económico de estos era un limitante para su adquisición, dado que no se contaba con los recursos necesarios.

4.1.3 Selección de literatura infantil: los libros empleados fueron tomados de la base de datos del Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, Biblioteca EPM y Bibliotecas Comfama, quienes son los agentes más cercanos a la población infantil de la ciudad de Medellín en acceso a literatura infantil y que al ser de carácter público posibilita el uso de forma gratuita del material. Estos cuentos seleccionados para la revisión textual y visual.

4.1.4 Clasificación, valoración y el análisis de los documentos: la muestra de los cuentos seleccionados para desarrollar la investigación se hace de manera intencional, dado que, nos ayuda a establecer sistemas de clasificación más precisos. Para la valoración de los cuentos seleccionados se realiza unas cuestiones de investigación tomadas en cuenta a –la pregunta y los objetivos- (*Ver anexo 3*), generando así interrogantes que permitan la conversación entre los textos literarios (Valles, 2009).

La cuestión de investigación 1 hace alusión a *la relación de los conceptos de espacio y tiempo con los personajes de los cuentos infantiles seleccionados*; acá se interroga por la vivencia del espacio y tiempo escolar de la maestra y el estudiante, tomando cada respuesta por separado. La cuestión de investigación 2 sugiere examinar *las nociones de espacio-tiempo escolar en la literatura infantil*; para indagar de manera conjunta estas categorías. Las respuestas que surjan al implementar esta técnica de recolección de la información, admitirán el “análisis de los mensajes

(texto e imágenes). Desde el punto de vista, de qué cultura se selecciona y cual se admite y desde el punto de vista de valores, estereotipos, etc.” (Braga y Belver, 2014, p.206).

Para el análisis de las cuestiones de investigación se crean como estrategia unas fichas de contenido en Excel para así “(..) dar cuenta de patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones, levantamientos de categorías y códigos (...)” (Galeano, 2012, p.119). De esta manera, se logra sistematizar y hallar conceptos resonantes a partir de las cuestiones de investigación. El análisis de los hechos narrados ayudará a tejer las vivencias y relaciones que tejen los protagonistas –maestros y estudiantes- frente a las configuraciones espaciotemporales de la escuela. Además, a través del texto y la ilustración se pueden analizar aspectos que apoyan los discursos establecidos en las narraciones como la manifestación de valores, estereotipos y aspectos curriculares. (Braga y Belver, 2014), lo que se apoya directamente en el análisis de contenido, que avala “todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes” (Abela, 2002, p.3).

4.1.5 Lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre elementos de hallazgo identificados: la lectura cruzada “exige del investigador una atención y una vigilancia sostenidas, un buen conocimiento del origen y contexto de producción del documento, así como una probada capacidad de interrogación e imaginación” (Létourneau, 2007, p.77). Para ello, la información será sistematizada a través de la realización de fichas bibliográficas (marco teórico y antecedentes) y de contenido (cuestiones de investigación), marcando la pauta del estado en cuestión, a través de la triangulación de los datos obtenidos.

4.1.6 Establecimiento de categorías de análisis y codificación: el análisis de contenido se efectuará desde una perspectiva cualitativa (Galeano, 2012) para hacer la “exploración de las relaciones existentes entre la superficie textual y algunos aspectos que configuran el sentido del texto” (Galeano, 2012, p.125). La categorización obedece a una “(..) transformación o descomposición del texto (...)” (Abela, 2002, p.14), lo que nos ayuda a determinar el sistema de codificación. Este proceso se hace manualmente, apoyándose en las herramientas que brinda Excel, realizando una tabulación de los datos que nos facilita rescatar los elementos conceptuales. La codificación permite contabilizar y relacionar las unidades de registro, cumpliendo con el

criterio de clasificación de naturaleza según su contenido ya que “posibilita determinar la presencia (o ausencia), de unidades concretas, su frecuencia (temas recurrentes, temas ausentes), su intensidad y la dirección con que se manifiestan” (Galeano, 2012, p.127). Por tanto, se elaboran un mapa de conceptualización de significados (*ver anexo 4*) y mapas de codificación (*ver anexo 5*).

4.1.7 Triangulación y confrontación: para la triangulación y confrontación se validan los criterios de autenticidad y credibilidad al tener en cuenta fuentes veraces. El “uso de la inferencia como tarea intelectual básica y la validez un criterio metodológico fundamental” (Galeano, 2012, p.125) nos ayudará a resumir y fundar los hallazgos y conclusiones, lo cual será representado a través de diagramas: tablas de datos y gráficas que permitan reunir la información.

4.1.8 Comunicación de los resultados: se les comunicará a los asesores, el evaluador externo y a la comunidad académica los hallazgos frente a la investigación, los cuales se encargarán de la validación, aprobación y difusión de la investigación, además, da apertura a la aparición de nuevas preguntas y proyectos investigativos.

4.1.9 Consideraciones éticas en la investigación: la ruta metodológica anteriormente planteada, define esta propuesta como un trabajo de revisión documental. En este sentido, se compromete con un manejo respetuoso y adecuado de la información recopilada que tenga en cuenta el manejo adecuado de los derechos de autor. Con este fin se cuidará de dar los créditos correspondientes durante la investigación y manejar las normas vigentes para las citas, referencias y reseñas.

En caso de utilizar documentos privados se obtendrá de antemano el consentimiento informado con la persona que los provee y allí se aclaran las condiciones de manejo y divulgación de la información como la necesidad de guardar confidencialidad y anonimato. Por último y teniendo en cuenta el principio de reciprocidad, esta propuesta propone la elaboración de un informe final en el que se dé a conocer a la comunidad académica en general los hallazgos y las comprensiones y análisis logrados a partir de estos.

En este orden, se propuso que dicha revisión documental se hiciera a través de un ejercicio de lectura intratextual pretendiendo develar aquello que el texto por sí mismo presenta, sin necesidad de interferir su interpretación con saberes preconcebidos u otros textos, sean del autor o no, que llenen los vacíos que van resultando para el lector (Pérez, 1998). Dicha inspección del material fue guiada por las cuestiones de investigación que encaminaron este proceso. Por tanto, los archivos y textos literarios «pueden ser “entrevistados” mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede “observar” con la misma intensidad con que se observa un evento o hecho social» (Galeano, 2012, p.114).

Esta propuesta de lectura intratextual, se mantuvo la fidelidad del texto, a través de la manera de interpretación de textos para realizar el análisis de los hallazgos de forma que permitiera la comparación entre autores y documentos, reconociendo así las presencias, ausencias, rupturas y tensiones comunes que deriven en la construcción de categorías de análisis que permitieron finalmente la elaboración del informe final de investigación.

5. Resultados y análisis: la cueva de los mil tesoros

A continuación, se presentan los resultados derivados de los instrumentos de recolección de la información, que dan cuenta de las cuestiones de investigación generadas para el análisis del contenido en la literatura infantil seleccionada. Los datos obtenidos serán mostrados de manera porcentual, permitiendo realizar relaciones, interpretaciones y establecer diferencias a partir de la muestra elegida. Estos, serán presentados en orden a las cuestiones formuladas (*Ver anexo 3*), como guía que posibilitó sustraer la información de acuerdo con las categorías a priori establecidas (*espacio-tiempo escolar*) facilitando el proceso de codificación y categorización.

1. ¿Cómo se relacionan los conceptos de espacio- tiempo con los personajes de los cuentos infantiles seleccionados?

1.1 Espacio escolar de la maestra

Tabla 1: Espacio escolar de la maestra

Código	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	N° de libros
1.1.1 Panóptico	21	45%	55%	10
1.1.2 Discursos de poder	26	55%	45%	10

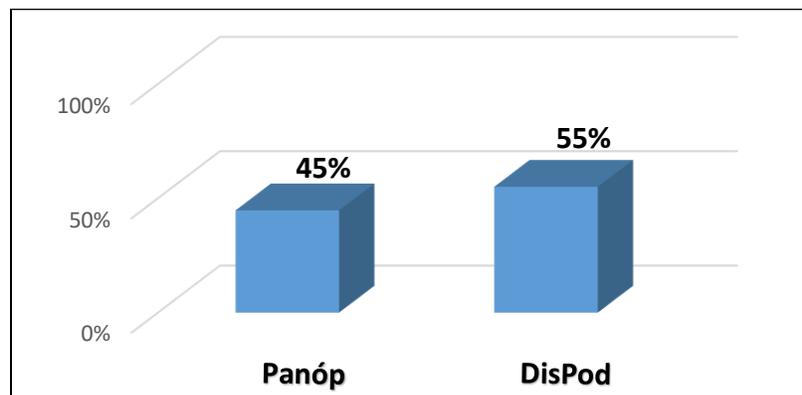


Figura 1: 1.1 Espacio escolar maestra

1.1 Tiempo escolar de la maestra

Tabla 2: Tiempo escolar de la maestra

Código	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	N° de libros
1.2.1 Tiempo de productividad	6	100%	0%	10

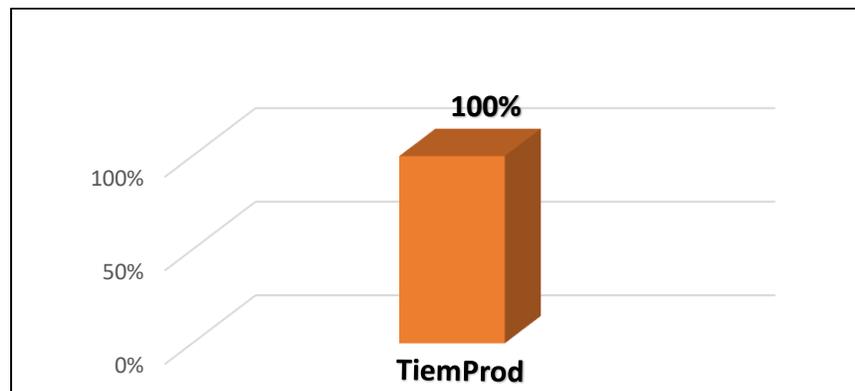


Figura 2: 1.2 Tiempo escolar de la maestra

A través de la cuestión *Relaciones de los conceptos espacio-tiempo con los personajes del cuento*, es posible observar en la *Figura 1: 1.1 Espacio escolar maestra*, una diferencia del 20% en el grupo de libros seleccionados, entre las dos categorías formuladas (1.1.1 Panóp y 1.1.2 DisPod). En este sentido, las narrativas infantiles suelen dirigirse a discursos de poder que suelen aparecer en los procesos de transmisión, perfilando los vínculos construidos por la maestra en la escuela y la representación social que la caracteriza como sujeto de saber. Por otro lado, como se muestra en la *figura 5. Mapa de códigos*, estas dos categorías respecto a las demás, son las que tienen mayor presencia en la literatura infantil.

Ahora bien, en el caso de la *Figura 2: 1.2 Tiempo escolar de la maestra*, se encontró múltiples nociones en las cuales la maestra que es ilustrada en los cuentos, concibe y aborda el tiempo escolar hacia un mismo fin, la producción y el trabajo de los estudiantes en el espacio escolar.

1.2 Espacio escolar del estudiante

Tabla 3: Espacio escolar del estudiante

Código	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de libros
1.3.1 Prisión	6	40%	60%	10
1.3.2 Entre-dos	9	60%	40%	10

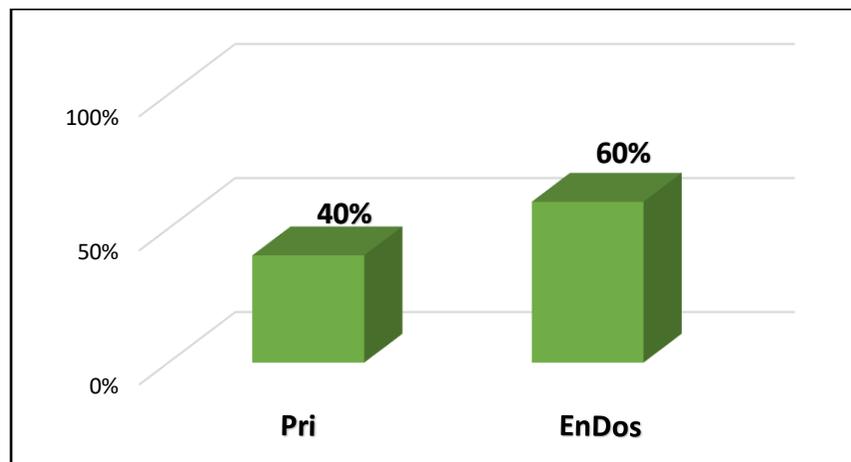


Figura 3:1.3 Espacio escolar del estudiante

1.3 Tiempo escolar del estudiante

Tabla 4: Tiempo escolar del estudiante

Código	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	N° de libros
1.4.1 Tiempos vividos	16	100%	0%	10

Subcategorías	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	N° de libros
1.4.1.1 Padecimiento	7	44%	56%	10
1.4.1.2 Disfrute	9	56%	44%	10

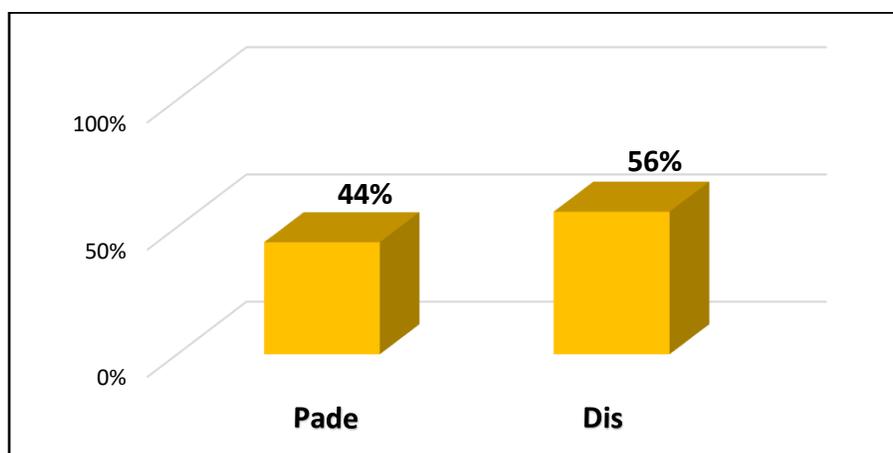


Figura 4: 1.4 Tiempo escolar del estudiante

El metacódigo 1.3 que concierne el espacio escolar del estudiante (*Figura 3*), es tomado desde dos posturas: la prisión (1.3.1 Pri) y la socialización (1.3.2 Endos). Partiendo de ellas, se comprende la escuela como un lugar de prisión según la descripción de quién asume el rol de estudiante en el cuento, pero a la vez como un escenario de socialización. Si bien, hay mayor presencia de aspectos referidos a la escuela como un lugar carcelario y de encierro, no se desconoce en ella la oportunidad de compartir con el otro, pues su diferencia radica únicamente en el 6%.

En relación a la pregunta que indagó por la vivencia del tiempo escolar (*Figura 4*), los hallazgos dados a partir de las experiencias que el estudiante obtiene alrededor del tiempo, se encuentra que los tiempos vividos (1.4.1 TiemViv) se manifiestan en dos subcategorías: una que hace referencia al tiempo de padecimiento (1.4.1.1 Pade) y en contraste, una en relación al tiempo de disfrute (1.4.1.2 Dis). Si bien existe una leve diferencia entre ambos hallazgos, el tiempo escolar que relata

la literatura infantil, es visto mayormente como un padecimiento, el cual está referido al miedo o temor que representa el direccionamiento de algunas prácticas escolares; mientras que en el tiempo de disfrute, habita los tiempos de placer concebidos por los estudiantes, como el juego, la diversión y el descanso.

2. ¿Cuáles son las nociones del espacio-tiempo escolar descritas en los cuentos infantiles seleccionados?

2.1 Espacio-tiempo escolar

Tabla 5: Espacio-tiempo escolar

Código	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	N° de libros
2.1.1 Fronteras espacio-temporales	11	20	80%	10
2.1.2 Cronotopos escolares	9	16	84%	10
2.1.3 Tiempo de libertad escolar	9	16	84%	10
2.1.4 Formación	8	14	86%	10
2.1.5 Fantasmas escolares	19	34	66%	10

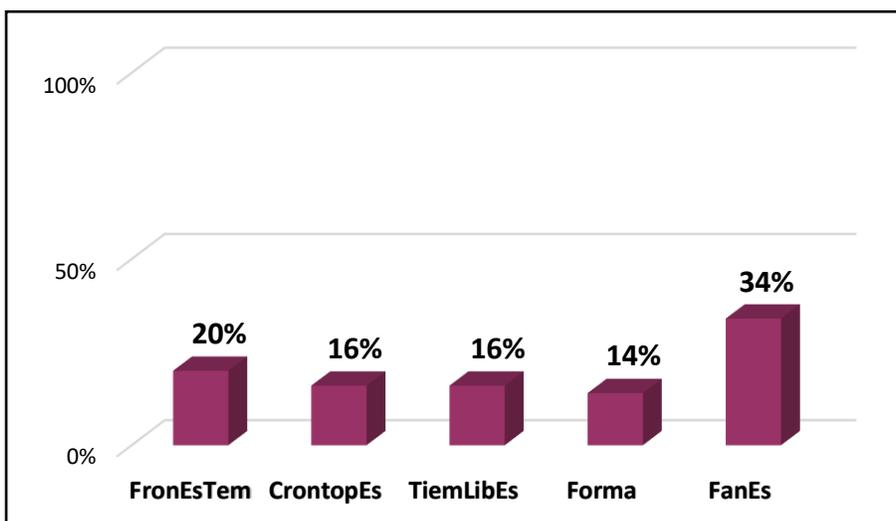


Figura 5: 2.1 Espacio-tiempo escolar

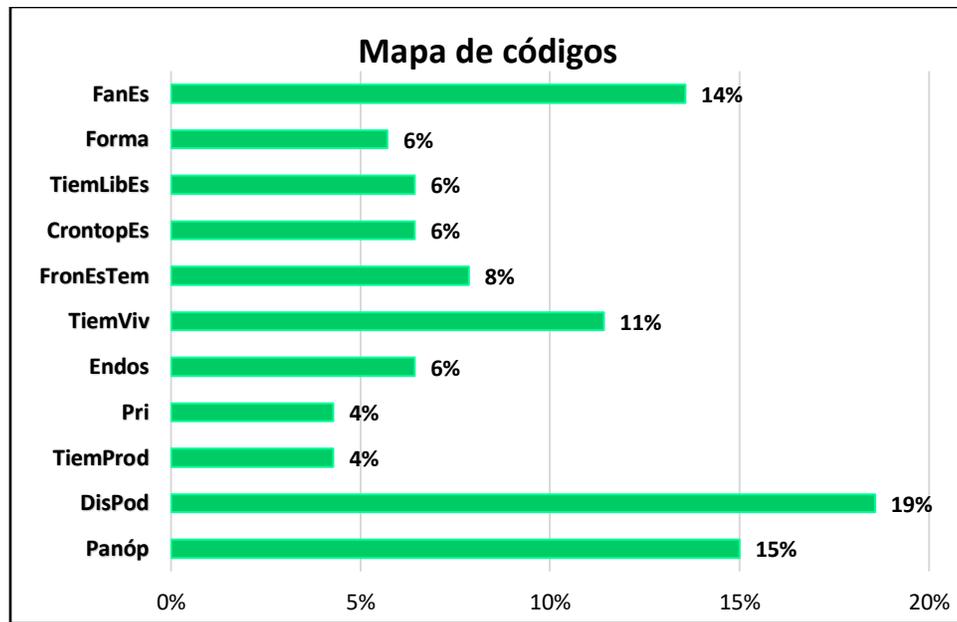


Figura 6: Mapa de códigos

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación pretende indagar sobre los discursos del espacio y tiempo escolar presentes en la literatura infantil seleccionada; y con base a los resultados obtenidos, se ha ordenado la discusión e interpretación de los hallazgos siguiendo la lógica de las cuestiones de investigación, las cuales corresponden a las preguntas formuladas, posibilitando el surgimiento de las categorías de análisis.

5.1 La divina comedia escolar

A continuación, se introduce el análisis de los hallazgos anteriormente mencionados. Con ese fin, es necesario precisar que la primera cuestión alude a la relación que tienen los personajes de los cuentos infantiles seleccionados con las categorías del espacio y tiempo. Para dar respuesta a ella, se plantearon cuatro preguntas. Las dos primeras relacionadas a la vivencia del espacio y tiempo escolar de la maestra y la tercera y última a la vivencia del espacio y tiempo escolar del estudiante. Dentro del primer metacódigo referido a la *1.1 Vivencia del espacio escolar de la maestra*, se evidencia la escuela como un sitio de inspección, donde el maestro juega un papel fundamental en la implementación de ciertos mecanismos de control como la vigilancia.

Al respecto, surge la categoría **1.1.1 Panóptico** abordando los estudios de teóricos como Foucault (1976) y Jackson (2001) para referenciar “(...) a todos los establecimientos donde, en los

límites de un espacio que no es demasiado amplio, haya que mantener bajo vigilancia a cierto número de personas" (Foucault, 1976, p. 202), como es el caso de la escuela. Este lugar que cumple las veces de panóptico, cuenta con una construcción periférica y por lo general, en forma de anillo admitiendo la permanente custodia y observación sobre del sujeto, como artefacto que crea y sostiene una correspondencia de poder, partiendo de la intimidación y la implantación de aparatos disciplinarios sobre los sujetos (Foucault, 1976). En esa misma línea, el funcionamiento del poder avala la articulación del control, “(...) en las escuelas existen diversos controles para organizar las funciones de custodia, disciplina, transmisión de conocimiento y moldeo de la personalidad (...)” (Gimeno, 2008, p. 20).

Debido a las disposiciones arquitectónicas de las escuelas, el panóptico corresponde como una matriz para precisar las relaciones de poder existentes en la cotidianidad del ser humano, ocasionando el desarrollo de ciertas normas de comportamiento de manera colectiva que disponen unas reglas de interacción para estructurar las conductas y cosmovisiones específicas que clasifican a los sujetos (Foucault, 1991). Verbigracia, como se muestra en la siguiente ilustración, el ordenamiento de los estudiantes en filas facilita que el maestro tenga una observación panóptica de ellos y así, regular su comportamiento.



(Cuento 04, “Eloisa y los bichos”, p. 9)

El panóptico puede emplearse como máquina de hacer experiencias, de rectificar el comportamiento, de encauzar o perfeccionar la conducta de los individuos (Foucault, 1976). Las normas de comportamiento existen para entregar un respaldo frente al orden y la disciplina dentro de la escuela y sus espacios: aulas, corredores, zona de comidas, baños, lugares abiertos, además, concede la noción de la optimización del tiempo para realizar los deberes escolares. (Foucault, 1976; Escolano, 2000; Jackson, 2001).

Se regaña a los alumnos más bien por llegar tarde, por hacer mucho ruido, por no atender las explicaciones del profesor o por empujar en las filas. En otras palabras, la ira del docente se desencadena con mayor frecuencia debido a las violaciones de las normas institucionales y de las rutinas consiguientes que a causa de indicios de deficiencias intelectuales en los estudiantes.” (Jackson, 2001, p.74).



(Cuento 09, *La hora de la escuela*, p.33)

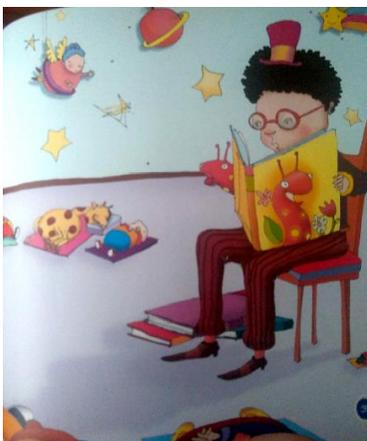
En esta ocasión, en el *Cuento 09*, la profesora Lady Vaca, le llama la atención a Poni por llegar tarde con sus hijas a la escuela, por tanto, lo invita a compartir la lección de “normas de cortesía” como manera de restaurar su mala conducta que comprometía el uso adecuado del tiempo escolar. Lo anterior, afirma que a través de las relaciones sociales se logra la elaboración y difusión de las normas y al mismo tiempo, “intervienen intereses, deseos, afectos, actitudes, valores, ideales, preferencias, relaciones de poder y saberes, operantes en cada momento” (Giraldo, 2015, p. 58).

Otro ejemplo que respalda el orden de lo normativo, es el *Cuento 01* cuando el personaje se acerca a una silla y le pregunta ¿por qué viene a la escuela?, la silla responde: “Para que tú te puedas sentar tranquilamente y escuches a la maestra. ¡Como yo!”. Por tanto, asegura que los artículos escolares se disponen para respaldar la obediencia y regular las acciones de los sujetos escolares, dado que “(...) en las escuelas, como en las prisiones, la buena conducta produce beneficios.” (Jackson, 2001, p. 74).

De la categoría anterior, surge la subcategoría **1.1.1.1 Acompañamiento** en la cual, se expresa la presencia del maestro desde una mirada más sutil y permisiva. No obstante, este acompañamiento exige una presencia, alguien que asuma el control; una vigilancia más consentida, en la cual, no es necesario apelar al discurso o la gestualidad para recordar las normas de comportamiento, pues la presencia del adulto habla por sí misma. De esta manera, se generan dinámicas que aprueban, anulan, unifican o dividen a los sujetos que interactúan en un lugar como la escuela, debido a que “la educación no es sin un otro: vive del otro, depende del otro.” (Antelo, 2009, p.1).

La representación del adulto, le brinda la facultad de la omnipresencia, estar siempre pendiente y atento a las acciones del otro, pues prevalece la idea de que éste como adulto ya ha interiorizado las normas y por ello, su autoridad frente a los menores es legítima; es el maestro quien conoce los límites y las posibilidades con las que cuenta el estudiante. Por esa razón, en el acto educativo “(...) la responsabilidad es siempre adulta y es por eso que una educación acaba cuando el otro puede responder por sus actos.” (Aleo y Antelo, 2007, p.2).

En efecto, el acompañamiento existe para evitar los contratiempos escolares. Por ejemplo, en el momento que se presenta un conflicto escolar en un espacio abierto de la escuela, la maestra opta por regresar al aula como respuesta a la mediación del problema “Mejor vamos adentro y jugamos a algo tranquilo -dijo la señora Clueca”; “¡Ay, Boris! -dijo la señora Clueca, debes ser más cuidadoso”, “(...) por favor, Boris, intenta no asustar a nadie” (Cuento 03). Además, la maestra en su acompañamiento está pendiente de las tareas escolares, “La señora Gacela observa la actividad de pintura de los estudiantes” (Cuento 07); así se asegura que todo lo que ocurra dentro del aula está instalado bajo un mecanismo de control. Es de aclarar, que aunque el acompañamiento del maestro aparece para mantener el orden y el comportamiento adecuado de los estudiantes, también se hace presente en momentos de inactividad, pues el maestro dentro de sus funciones debe velar porque todos los estudiantes se encuentren bien; brindando cuidado, atención y asegurando que dentro del espacio escolar, los estudiantes cumplan con las orientaciones o los deberes asignados, tal como se muestra en la siguiente ilustración del *Cuento 10*; mientras los estudiantes toman la siesta, el profesor está presente leyendo un libro, lo que reafirma la idea de Aleo y Antelo (2007) al decir, que en el espacio escolar “Se celebra que no pase nada” (p.2), y es el docente quien debe hacer cumplir ese mandato.



(Cuento 10, *Yo voy a ir al colegio*, p.39)

Por otro lado, la subcategoría **1.1.1.2 Vigilancia** apela por las acciones de supervisión y de inspección y de esa manera, los adultos están autorizados “(...) en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, dominar y utilizar.” (Foucault, 1976, p.140).

Jackson (2001) plantea que hacer la pregunta sobre el maestro como guardia, juez y marcador de horario no es tan relevante en su investigación. Sin embargo, para este análisis documental cobra vital importancia, porque esos adjetivos son los que precisamente tienden a identificar al maestro. El hecho de que él pueda ejercer la vigilancia en la escuela, responde justamente al poder que se le adjudica por su posición jerárquica dentro de las relaciones pedagógicas. Es un rasgo sustancial, porque su emplazamiento define la estructura social dentro de la escuela, lo que habilita los privilegios, las responsabilidades y las condiciones de libertad a las que puede acceder dentro de los asuntos escolares. Así, la sociedad que conforman los adultos, organiza y modera todo, hasta el más mínimo detalle: los tiempos y espacios, cualquier festividad o labor. (Carbonell, 2017).



(Cuento 09, *La hora de la escuela*, p.22)

Como se muestra en la ilustración anterior, el maestro se dispone a cumplir el rol de vigilancia, el cual supone una atención y supervisión considerable, demarcando y controlando las experiencias que dentro del espacio escolar se tejen. El maestro-guardia es quién defiende el espacio-tiempo que propone la escuela, con el fin de apoyar las decisiones curriculares que el establecimiento educativo define para cumplir los objetivos educativos: horarios de clase, jerarquización de áreas de conocimiento, procedimientos evaluativos, entre otras, favoreciendo la mercantilización de la educación. (Gimeno, 1994; Jurjo, 1998 y Deleuze, 2006).

La vigilancia en similitud al acompañamiento, también exige la presencia del adulto para establecer el diálogo entre las normas y los comportamientos, sancionando las acciones indebidas. Un ejemplo de ello, es la vigilancia que hace el maestro en las aulas clases, pues de esta manera asegura que los tiempos de la escuela sean aprovechados eficientemente, “Durante sus clases, olvídate de las travesuras y los chistesitos” (Cuento 02). No obstante, a diferencia del acompañamiento, la vigilancia transfiere emociones de temor, miedo y por ende, obliga al estudiante a cumplir la norma para evitar las sanciones.

De eso se encarga el ángel que supervisa el orden y la limpieza del dormitorio. *Y no es por asustarte*, pero ten la seguridad que la mamá más estricta es una desordenada de primera comparada con él. *Es un verdadero maniático* que revisa que no haya ninguna arruga en las sabanas, ni una mota de polvo en el piso. Bueno, imagínate: por algo lo eligieron para ese puesto” (Cuento 02)

Lo anterior, deja en entredicho dos situaciones concretas de la transmisión y ejecución de la vigilancia. La primera, “*Y no es por asustarte*”; manifiesta que la vigilancia deposita emociones de angustia frente al cumplimiento de las normas de comportamiento. La segunda expresión, “*Es un verdadero maniático*”; admite que quién ejerce la vigilancia, debe contar con un poder y una autoridad sólida para desempeñar un cargo tan importante dentro de las dinámicas escolares, cómo se afirma en la cita, es una función que no puede desempeñar cualquiera, son “Imposibles de engañar, detectores de trampas.” (Cuento 02)

La vigilancia por tanto, como lo alude Foucault (1976) “Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (p. 144). Esa situación de supervisión también implica que los estudiantes busquen maneras para evadir las

normas, buscando otros tiempos y espacios para dar rienda a sus deseos y actos, “Lo mejor de la escuela son las noches. Cuando los profesores apagan las luces y se van a dormir. Después de haber verificado que todos estén en sus camas” (Cuento 2).

La autoridad del profesor expresada desde la vigilancia es tan potente, que alcanza a sobresaltar los espacios escolares. En el *Cuento 08*, la maestra “Kirby” sale de paseo al parque; lugar que también visita uno de sus estudiantes. Dentro de la escuela, aquella maestra impulsa el temor y miedo en sus estudiantes, además es muy rígida con las normas de cortesía. Por ello, cuando en el parque se sienta al lado del estudiante, él se ve en la obligación de levantar la mano para poder saludar a su maestra.



(Cuento 08, *Mi maestra es un monstruo*, p.14)

Lo anterior, ejemplifica lo que algunos teóricos como (Foucault, 1976; Jackson 2001 y Deleuze, 2006) han expresado, la vigilancia que entrelleva las relaciones de poder en la escuela, apela para que el sujeto en su constante construcción social asimile correctamente las normas de comportamiento y de conducta que se deben desarrollar colectivamente, lo cual, formará ciudadanos altamente capacitados para responder más adelante a los compromisos laborales y mercantiles, reconociendo que dentro de la jerarquía social establecida, siempre habrá una persona que asuma la posición de superior y es a esa persona a quien se debe obedecer las normas.

En concordancia a lo anterior, otra categoría que alude a la vivencia del espacio escolar de la maestra son los *1.1.2 Discursos de poder*. Si bien este código guarda relación con el panóptico, su diferencia se sitúa en el poder del discurso desde el saber, ya que como se mencionó en la categoría previa, el maestro es quien se encarga de ejercer dicho poderío por la jerarquización social en la que se sitúa dentro de la escuela; teniendo efectos en la relación maestro-estudiante. Por ello, los

discursos de poder se manifestaron altamente en este rastreo investigativo, como consecuencia de ser un acto comunicativo que siempre está presente en lo que concierne al sujeto.

El discurso escolar plasmado en los cuentos infantiles, está guiado por fines, objetivos, enfoques y estrategias educativas que alimentan la relación maestro-estudiante, apoyando a la creación de un vínculo de poder que se basa en el saber y el desconocimiento. En palabras de Van Dijk (2004) “El poder del discurso educacional se origina en su enorme esfera de acción” como control de las dinámicas escolares y la regulación de los comportamientos de los sujetos involucrados.

Al respecto, es necesario precisar las ideas de Foucault (1976) al afirmar que el poder no es un privilegio de posesión única de la clase dominante, sino que se ejerce generando el efecto de un conjunto de posiciones estratégicas que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados. En otras palabras, es posible que los maestros tomen el rol de sometimiento al tener que seguir las normativas y dictámenes establecidas por los discursos estatales; pero a la vez, trasladar o cambiar su posición a dominante, ejerciendo en el aula de clase un poder fundamentado en el saber, subyugando a los estudiantes. Esta situación sostiene la tesis de Jackson (2001), cuando reconoce que “La escuela es un lugar donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada” (p.50)

En los hallazgos de esta categoría se sustrajo la subcategoría **1.1.2.1 Sujeto de Saber**. Acerca de ello, uno de los puntos a abordar es el acceso preferencial que tienen los maestros al discurso público permitiéndoles una posición de poder respecto a sus estudiantes, dado que "Entre ellas hablan el idioma de las maestras, que es como el idioma de los grandes pero más difícil" (Cuento 05). Este lenguaje, aún no está al alcance de los niños y los sitúa en un no saber y no poder, que en palabras de Cornu (1999) es la causa o la razón por la cual el niño da su confianza a alguien más fuerte que él. Dicho suceso, es representado en el *Cuento 01*, cuando Luis se acerca a su maestra para preguntarle la razón por la cual se va a la escuela, confiando en que ella dará respuesta a su inquietud, a lo cual contesta, “¿Sabes? He pensado en tu pregunta durante todo el día. Yo creo que uno viene a la escuela para aprender a preguntar y para buscar respuestas”.

Con ello, se configura la idea del maestro como sujeto de saber, base y cimiento para llevar a cabo el encuentro educativo en la escuela, ya que, en uno de los cuentos la maestra es simbolizada como árbol, siendo la totalidad de sus partes, entre ellas, el tallo y los frutos que brotan para

alimentar a un otro, partiendo de su sabiduría y haciendo disponible el saber, por medio de una operación pedagógica. Pues, "Dentro de la maestra están los números, las tablas, los ríos, los montes, el reloj, los cinco sentidos, el hombre primitivo y muchas otras cosas que de a poco van a parar adentro de los niños" (Cuento 05).



(Cuento 05, "¿Cómo funciona la maestra?, p.19)

Esta relación dispar comprende que no hay relación pedagógica sin la presencia de un adulto, "(...) una identidad, oferta o deseo que se haga presente" (Frigerio, 2012), un acompañamiento que a diferencia de la categoría anterior, el sujeto que tiene más poder; en este caso el maestro, brinda un reconocimiento en el niño como sujeto capaz de actuar y reinventar en su propio mundo a partir de las ofertas que se le hacen disponibles, y en la que éste pueda confiar. Por esta razón, "Si una maestra falta, se hace una resta. Si una maestra nueva llega, se hace una suma. Todas las maestras y maestros del mundo deberían dividirse por todos los niños del mundo. Cuando no hay bastantes maestras entonces hay que multiplicarlas" (Cuento 05).

Por otro lado, el poder ejercido por la maestra en el espacio-tiempo escolar en la literatura infantil presenta un plano dirigido a la regularización de actos y el control de la mente de los estudiantes, es decir, el discurso es implementado para ejercer la misma vigilancia comprendiendo que "El control directo de la acción se logra a través de discursos que tienen una función directiva

pragmática (fuerza de elocución), tales como órdenes, amenazas, leyes, regulaciones, instrucciones y, más indirectamente, a través de recomendaciones y consejos (Van Dijk, 2009, p.73).

Y no es que los arcángeles sean gruñones o malos, sino que, cuando los tienen delante, tan grandes y majestuosos, con sus poderosas alas, sus lujosos ropajes y sus relucientes halos encima de la cabeza, los alumnos quedan tan impresionados que se comportan como corderitos. (Cuento 02).

Esta complementariedad entre los discursos de poder y el panóptico se unifican para un mismo fin, mantener el orden dentro de la escuela e implantar mecanismos disciplinarios que median los encuentros escolares. Una de las manifestaciones de ese control discursivo es expresado en la literatura infantil en el estado de ánimo de la maestra, ya que "En los días buenos, la maestra hace entrar en los niños todo lo que sirve sin que se le pierda nada por el camino, ni una gota del más pequeño adjetivo" (Cuento 05) y "en los días malos, todo se detiene", pues un mal comportamiento de los estudiantes generaría la suspensión de la enseñanza y aprendizaje, privatizando la transferencia del conocimiento.

Todo esto, también es posible evidenciarlo en la intensidad de la voz de la maestra "Con los niños hablan se-pa-ran-do bien las sí-la-bas o en voz baja o GRITANDO. O con una voz que cambia, como una canción, que al escucharla parece que estamos viendo un dibujo" (Cuento 05), la cual puede variar, según el relacionamiento de la maestra hacia sus estudiantes, pues algunas emplean el grito para llamar la atención "No estorbes"; "A sus lugares" (Cuento 08), o por el contrario, otras prefieren hacerlo de una forma más pasiva "¡Ay, Boris! -dijo la señora Clueca, debes ser más cuidadoso" (Cuento 03), esperando con certeza de que "Tarde o temprano lo escuchado y activamente comprendido se manifestará en los discursos posteriores o en el comportamiento del oyente" (Bajtín, 2011, p.24).



(Cuento 08: "Mi maestra es un monstruo", p.6)

Además, es necesario puntualizar el control que ejerce el maestro incluso en el discurso de los estudiantes, ya que es él quien decide quien habla y el momento en que debe hacerlo, como se muestra en el *Cuento 07* "¡Bum, bang, crash! [todos tocan al mismo tiempo los instrumentos] - ¡oh, no! exclama la señora Gacela-. Eso es más ruido que música. Vamos de a uno y luego se van sumando los demás".

Ahora bien, en los cuentos infantiles abordados, también hacen presencia ***1.1.2.2 Vínculos Ambivalentes*** construidos en el discurso y el actuar del espacio-tiempo escolar por parte de la maestra, reluciendo afectividades que influyen en las actividades realizadas en el espacio educativo. Pues en toda relación social, es posible hallar momentos de acuerdos, desacuerdos y discusión mediados por el lenguaje, según la relación de fuerzas de las personas involucradas (Foucault, 1976).

Referente a eso, se exponen elementos bajo el cuidado, tales como "La maestra abraza a los estudiantes que están a su lado y sonrío" (Cuento 04); "La maestra está sentada con sus estudiantes en las mesas que normalmente son destinadas para éstos últimos" (Cuento 04); "La profesora lleva en sus brazos a Ramón, quien se encuentra dormido para ubicarlo en una colchoneta." (Cuento

06); “La maestra en el aula recibe a la nueva persona mostrándole su lugar y ayudándole a tomar asiento -Bienvenidos, pasen-” (Cuento 10). Estos momentos ilustrados en los libros, configuran una idea de tranquilidad y gusto al contemplar en el maestro un lugar de acogida, reconocimiento y protección; a la vez, se resalta su abandono de poder en el espacio físico del aula, al representar una imagen de la maestra junto a sus estudiantes como símbolo de una relación más simétrica.



(Cuento 04, Eloisa y los bichos, p.20)

Desde otra perspectiva, puede darse un escenario de rudeza y sentimiento de desprecio por el otro, dado que “Tener que lidiar con semejantes críos no es nada fácil ¡A veces hay que ser un verdadero ángel para no pegarles un grito, halarles las orejas o darles un coscorrón!” (Cuento 02). Pues al ser un vínculo social es posible que se den focos de inestabilidad presentados en forma de conflictos y de luchas. (Foucault, 1976).

Estas relaciones ambivalentes visibilizan u opacan las jerarquías, de manera que puedan mediar o evitar los conflictos escolares; el descontrol, los malos comportamientos. Los maestros transfiguran entonces el rol primordial de supremacía para acompañar, son la presencia elegida para estar pendientes del cuidado y la protección de los estudiantes. Los maestros son la ley, lo que implica la coexistencia de la autoridad, donde según las situaciones que se presenten, algunos dejan de lado las expresiones de afecto; pues eso puede debilitar la imagen del “más fuerte o de racionalidad absoluta”. Ese límite, supone una frontera relacional que impide al estudiante acercarse o manifestar aprecio hacia el maestro, y además tensiona su comunicación; lo que es fundamental en la acción pedagógica. Lo anterior, supondría un desencuentro que teje una brecha entre la relación maestro-estudiante y hace más notorias las diferencias entre ellos, lo que indiscutiblemente pone de manifiesto la asimetría existente. (Hincapié y Orrego, 2018).

A continuación, se da paso a la pregunta por la vivencia del tiempo escolar de la maestra, de la cual, surge la categoría **1.2.1 Tiempo de productividad**. Al respecto, las características definidas en la literatura infantil del tiempo escolar acogen ideas de productividad por parte de la maestra e incluso en las percepciones de los mismos estudiantes, como reproducción de los discursos establecidos sobre el uso del tiempo en el espacio escolar, tal como se observa en la imagen del *cuento 01*. Este rasgo posiciona un valor económico en el tiempo, el cual no se puede desperdiciar porque el tiempo es oro y lo apreciamos como un capital que se gasta de prisa y lo único que es certero, es que ese jamás se podrá recuperar (Gimeno, 2008).



(Cuento 01, *¿Por qué voy a la escuela?*, p.16)

De esta manera, surgen afirmaciones como “Pero no tengo tiempo para discutirlo, tengo que recibir a todos tus compañeros. ¡Vamos, entra!” (Cuento 01) o frases como “Pero primero tenemos muchas cosas que hacer.” (Cuento 07), como causa de la circunscripción otorgada a las actividades que se pretenden desarrollar, ya que “(...) se nos concede un tiempo delimitado que, inexorablemente, tenemos que ocuparlo de alguna forma, con la condición de que no podremos echar su curso para atrás” (Gimeno, 2008, p.12). Esta idea, remite al ritmo acelerado de vida que llevan las personas en su vida cotidiana, catalogando el rendimiento en términos de eficiencia y eficacia de acuerdo con los resultados obtenidos en el trabajo que se esté realizando.

Desde la educación, el tiempo es un capital destinado al trabajo y entre “(...) más tiempo escolar, más funciones puede llevar a cabo la escuela, más actividades cabe que puedan realizar los estudiantes (...)” (Gimeno, 2008, p.61). Razón que lleva a desplazar los espacios de ocio para los estudiantes porque “Más que jugar, ¡Aquí trabajamos de sol a sol!” (Carbonell, 2017), o se hace creer que “(...) trabajar también puede ser divertido: como cuando cantas el alfabeto” (Cuento 01); para así, alcanzar los logros trazados en el tiempo establecido. Por otro lado, “La distinción entre trabajo y juego tiene amplias consecuencias en los asuntos humanos y el aula es el ambiente en donde la mayoría de las personas encuentran esta distinción de un modo significativo. (...)” (Jackson, 2001, p.70), puesto que trabajar supone realizar una actividad prescrita o asignada por la persona con poder mientras que el juego, aunque a veces es asignado por alguien más, permite vivir una experiencia diferenciadora y estética donde es posible asumir otros roles.

Por último, es menester abordar el control por parte de los adultos en los tiempos de los niños. Pues se considera la infancia como el momento máspreciado y más importante del desarrollo del ser humano y por ende no puede ser desperdiciado. Esta creencia, lleva a los niños a participar en muchas actividades, las cuales no han sido elegidas por ellos, sino por sus cuidadores (Tonucci, 2009) restringiendo la posibilidad de autonomía y decisión frente a situaciones o espacios que puede llamar más la atención de los niños. Esa definición del tiempo de la infancia que se junta con el tiempo escolar, limita al niño a decidir en qué espacio puede estar, dado que las prescripciones culturales y sociales le brindan indicaciones espaciotemporales para guiarlo, moldearlo y educarlo según su edad.



(Cuento 6, Ramón no quiere ir a la escuela, p.17)

En otro orden de ideas, para dar respuesta a la pregunta que interroga por la vivencia del espacio escolar en relación al estudiante, surgen dos categorías. Una primera **1.3.1 Prisión**, relaciona las percepciones de los estudiantes frente a la escuela como espacio de permanencia, las cuales se exponen en la literatura infantil documentada. Esta categoría, puede tejer su análisis con *Panóptico*, no obstante, en este apartado interesa registrar las apreciaciones y representaciones que el espacio escolar imprime sobre los estudiantes, los cuáles, al someterse constantemente a una supervisión que regula sus comportamientos y las jerarquías de poder que coexisten, sienten que la escuela se inscribe como un lugar de encierro; no sólo del cuerpo presente, sino también desde la estructuración de los pensamientos, enjaulando de esa manera también su emocionalidad y curiosidad -muy presente en los sujetos infantiles-.

El espacio escolar como representación de prisión sobresale inicialmente por los condicionamientos estructurales que logran visualizarse en algunas ilustraciones de los cuentos infantiles revisados. El *Cuento 04* dentro de su contenido discursivo y semántico, deja ver como la escuela desde su arquitectura está cercada por unas grandes rejas que la separan de la calle, lo cual, transmite la sensación a los estudiantes de aislamiento, donde el tiempo de espera se expresa en angustia y padecimiento, "(...) O que los recreos fueran tan largos. Casi tan largos como la espera en las rejas" (Cuento 04); "¡Beto quería huir!" (Cuento 08).



(Cuento 04, *Eloisa y los bichos*, p.11)

El espacio escolar al identificarse como un lugar de encierro, dispone de unas limitaciones arquitectónicas, físicas y emocionales, acompañadas de discursos de poder y acciones de vigilancia que circunscriben a los estudiantes como prisioneros; tanto los hospitales mentales como las

cárceles comparten la asistencia obligatoria, por tanto “(...) el escolar, como el adulto encerrado, es en cierto sentido un prisionero” (Jackson, 2001, p. 71). En efecto, en el *Cuento 01*, cuando el protagonista le pregunta a un niño ¿por qué va a la escuela?, éste responde: “-Yo, los sábados voy a nadar con mi papá. -¡Qué suerte! -exclama Luis-. Eso es mejor que estar aquí encerrado sin moverse”.

Por otro lado, el aspecto físico del espacio es para el sujeto un tema de preocupación, porque una vez visitado u observado el sitio, se decide estar o no estar en ese lugar, como resultado de las expectativas construidas frente a él. En el caso de escuela, como edificación de apariencia carcelaria algunos niños pueden sentirse identificados con el personaje “Ramón”, quien siente la necesidad de observar de manera externa lo que pasa adentro de un lugar cerrado, para asegurarse que dentro de él va a estar bien.



(Cuento 06, “Ramón no quiere ir a la escuela”, p.9)

En contraste a lo anterior, aparece la categoría **1.3.2 Entre-dos**, la cual en los resultados obtenidos tuvo mayor presencia a la categoría de prisión, dando cuenta que, si bien para muchos la escuela es un sitio de límites y restricciones, dentro de ella, es posible generar encuentros de socialización, brindando espacios de liberación para crear vínculos de amistad o desafección, tal como se registra en el *Cuento 01* cuando se interroga por la estancia en la escuela “¿Por qué vienes a la escuela? -Porque busco amigos nuevos y aquí encuentro un montón-”.

Estos encuentros y desencuentros sociales son posibles gracias a los tiempos vividos de la escuela, habituando la coincidencia o la divergencia (Gimeno, 2008), además, según lo que

exponen Foucault (1976) y Torres (1998), en la vida social se organizan los tiempos y los espacios intencionalmente para ordenar y regular los comportamientos e instalar ciertas dinámicas interactivas que apoyan la formación de las personas. La escuela es entonces un escenario de existencias que reconocen lo humano; en donde se teje la vida y se constituye lo social.

A pesar del sometimiento al que se ven enfrentados la mayoría de estudiantes, lo cual se ha desarrollado en las categorías anteriores, el encuentro entre pares, puede crear conexiones empáticas que ofrezcan una salida a la opresión, encierro y control. El *Cuento 09*, asegura que dentro del espacio escolar "Amigos y amigas vas a hacer, sus historias vas a conocer", junto con el *Cuento 06*, el cual afirma que la socialización es ese elemento que hace desear al estudiante asistir a la jornada escolar, porque "Muchos de sus amigos están ahí y es muy lindo estar con los amigos" (Cuento 06).

No obstante, otras experiencias narradas en la literatura infantil investigada, arrojaron resultados que demuestran las prácticas de exclusión desarrolladas en los espacios escolares, dado que, dentro de la construcción social aún es posible visualizar comportamientos que manifiestan y marcan notablemente las diferencias entre las personas; sea por su género, etnia, estatus social, entre otras, las cuales vienen acompañadas de estereotipos y etiquetas que dificultan el reconocimiento del otro como un semejante.

Un claro ejemplo de lo expuesto anteriormente se refleja en el *Cuento 03*, dado que describe la historia de un nuevo compañero en la escuela, "El día que la señorita Clueca les contó que un nuevo compañero llegaría a la clase todos se emocionaron mucho". La maestra, les contó que el nuevo amigo sería un oso, "todos gritaron de alegría" y cada estudiante lo empezó a representar según sus expectativas.



(Cuento 03, "Boris: un compañero nuevo en la escuela", p.6)

La sorpresa fue cuando el nuevo compañero era un oso pardo, grande, totalmente diferente al personaje imaginado. Desde ese momento, los compañeros lo empezaron a rechazar durante todas las actividades que se realizaron en la escuela; "No había suficiente espacio en el banco, pero nadie se movió para que Boris se pudiera sentar"; "Los animales se sentaron en círculo. No había espacio para Boris"; "A la hora del almuerzo se sentaron todos juntos (...) Así que se sentó solo"



(Cuento 03, "Boris: un compañero nuevo en la escuela", p.12)

Dichas actitudes de superioridad y rechazo del otro se sumergen también en el espacio escolar, y más, cuando el mismo espacio parece no estar adaptado para todos, sólo para los que cumplen con los estándares de normalidad, "Los ratoncitos comenzaron a jugar a las escondidas. Todos corrieron a esconderse. Pero Boris era muy grande" (Cuento 03).



(Cuento 03, "Boris: un compañero nuevo en la escuela", p.14)

Lo anterior, puede demostrar que dentro de la escuela existen fronteras espaciales, temporales y relacionales que condiciona la interacción entre los sujetos, y aunque Duschatzky (1999) aborda la escuela como un horizonte que da apertura a nuevos significantes, es aún muy notorio los sistemas de clasificación que siguen definiendo los espacios de socialización. Por ende, dentro de la escuela permanece la ambivalencia de encuentros, donde "El nivel de interacción entre individuos está íntimamente relacionado con la distribución de los espacios y uso de los mismos" (Martín, Gutiérrez y Cáceres, 2017, p.309) y en donde se configuran experiencias educativas en relación con el espacio y los otros; experiencias que en muchos casos son producto de aprendizajes y procesos educativos. (Runge y Muñoz, 2005).

Finalmente, para la última pregunta trabajada en la cuestión número 1, surge la categoría **1.4.1 Tiempos vividos** como interrogante de las experiencias temporales de los estudiantes en el espacio escolar. Al respecto, es posible encontrar variedad de emociones y sentimientos por parte de los estudiantes frente a lo que sucede en ese tiempo de vida académica, ¿será que "(...) predominan los sentimientos positivos o los negativos?" (Jackson, 2001, p.79). En los cuentos infantiles, el

tiempo vivido en la escuela por parte de los estudiantes evidencia todas sus posibles esferas, entendiéndolo que “el aula es el cielo para algunos, el infierno para otros y un poco de todo para la mayoría.” (Jackson, 2001, p.80), tal como lo demuestra el *cuento 06* “Parece que se están divirtiendo mucho” o por el contrario, algunos dirían “No quiero ir a la escuela”. Estos episodios son posibles de hallar en las historias infantiles, las cuales pueden adornar e idealizar el espacio-tiempo escolar como la mejor experiencia o a la inversa, mostrar la escuela como un lugar meramente tenebroso y terrible desde la fantasía e imaginación. Para Gimeno (2008)

Son tiempos para ser más o menos libres y felices; tiempos para producir y rentabilizar o para el descanso y el ocio; son tiempos más agradables o molestos; más intensamente pasados o que producen aburrimiento; más disfrutados con otros o en soledad; tiempos que recordar u olvidar (p.22).

Pensar estos tiempos dentro la literatura infantil, generó la construcción de dos subcategorías, **1.4.1.2 Disfrute**; tiempos de diversión, placer, descanso y alegría, con la particularidad de ser momentos fugaces y **1.4.1.1 Padecimiento**; tiempos de dolor, sufrimiento e insatisfacción de los estudiantes en el espacio-tiempo escolar; momentos largos y eternos de sobrellevar. En los resultados, fue posible encontrar que los cuentos revisados albergan mayormente un discurso dirigido al disfrute y diversión, proyectando la idea de la escuela como un lugar de entretenimiento, juego y placer, guardando semejanza al significado etimológico de la escuela sobre “tiempo libre, de ocio”.

Este espacio-tiempo de disfrute escolar es retratado en expresiones tales como: “¡Qué divertido es esta escuela! ¿Ya es hora de volver a casa?, no me gusta mucho que este día tan lindo haya terminado.” o “¡Me divertí tanto! Jugué, dibujé, canté, comí, dormí y luego jugué otra vez “¡Y la maestra es muy linda!” (Cuento 06); indicando características de un tiempo Kairos que dan cuenta de la forma en que es empleado el tiempo Kronos. También, cuando “Los días se pasaban más rápido” (Cuento 04), se comprende el efecto que tiene el tiempo al percibirse como un elemento fugaz, generador de felicidad el cual se espera revivir porque al tener una experiencia de cuidado brindada por un otro, se refuerza la idea de compañía y reconocimiento, y cuando esto sucede se desea regresar a ese lindo lugar en donde se fue acogido; “¿Quieres saber cuál es la buena noticia? Puedo volver mañana”. (Cuento 06)



(Cuento 10, *Yo voy a ir al colegio*, p.29)

Frente a esto, Jackson (2001) afirma “Sabemos que otros ven el aula como un lugar delicioso e interesante. (p.79) y esto, es gracias a la generación de espacios espontáneos, con mayor rango de libertad y creación en las actividades propuestas dentro del aula, en donde el juego se toma para potenciar experiencias de disfrute sin ser un asunto exclusivo del recreo, sino que se hace presente en la mayor parte del tiempo escolar.

A la vez, como fue mencionado anteriormente, el convivir con los amigos y tener experiencias de aprendizaje a su lado potencia mucho más el momento, pues se está compartiendo la felicidad con alguien con el que se ha construido un vínculo afectivo “¡Qué bueno que viniste!, ¡Ven que nos vamos a divertir!” (Cuento 06). Es un lazo de amistad o de domesticación como lo diría el Zorro en el principito, que consiste en formar vínculos, porque una vez domesticados, se tendrá la necesidad del otro, comprendiendo que lo más importante es el tiempo invertido con lo que se quiere, con lo que se ama.

Ahora bien, el tiempo de **1.4.1.1 Padecimiento** en las narrativas reflejan las posibles dificultades de los estudiantes que aparecen en los cuentos para acoplarse al espacio-tiempo escolar, ya sea por la asignación de tareas, como es mostrado en el *cuento 04* "Al principio era difícil no ser tan diestra con los deberes"; por las normas de comportamiento establecidas, que en caso de ser infringidas, se privan momentos de juego y felicidad como acto de castigo, “Los niños que lanzan aviones de papel en clase no tendrán recreo” (Cuento 08); o por las diferentes actitudes de las maestras en el salón de clase que pueden llegar a generar pavor “Durante la clase los estudiantes están sentados en sus lugares con cara de susto” (Cuento 08).

Y es que “la vida en la escuela para muchas personas, al menos tal como se ha conservado en los recuerdos de adulto, se describe, a menudo, como vacía y aburrida” (Jackson, 2001, p.82) por ser un lugar en el que el reloj comienza a caminar mucho más despacio “La tarde se hizo muy larga” (*Cuento 03*), “Casi tan largos como la espera en las rejas” (*Cuento 04*); y el espacio se convierte en una prisión desagradable que anula toda posibilidad de libertad y movilización del cuerpo. No cabe duda, que vivir momentos como estos remiten al tedio, alterando la emocionalidad de los estudiantes al tener que padecer tiempos de sometimiento, realizando actividades que en ocasiones puede no tener sentido para ellos. Aun así, cada uno de estos tiempos vividos, ya sea de disfrute o padecimiento suelen ser los que marcan de manera profunda las experiencias escolares de cada una de las personas.

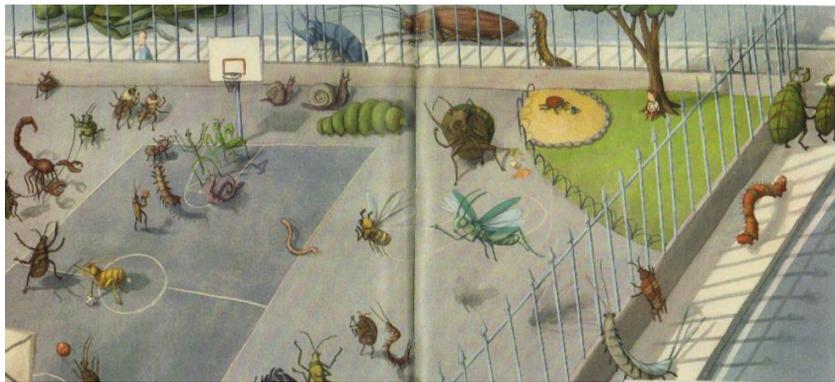


(*Cuento 05, “¿Cómo funciona la maestra?, p.22*)

5.2 Viaje al centro de la escuela

Hasta aquí, han sido abordadas todas las categorías emergentes de la primera cuestión de investigación. Ahora, se realizará una aproximación a la segunda cuestión de investigación, 2. *Nociones escolares del espacio- tiempo en la literatura infantil*, la cual, hace alusión a las construcciones del espacio y tiempo escolar **2.1 *Espacio-tiempo escolar*** en la literatura infantil, procurando descubrir situaciones donde el espacio-tiempo logran contemplarse de manera conjunta, comprendiendo su carácter bidireccional que sobresalen en la urdimbre de la escuela y configuran todo el accionar educativo.

En el desarrollo de la investigación, el concepto de **2.1.1 Fronteras Espacio Temporales** aparece como detonante con alta presencia en los hallazgos, convirtiéndose en una categoría emergente para considerar lo que sucede en el espacio y tiempo escolar desde el *currículo presentado*, como lo son los cuentos infantiles. El término Frontera de etimología «fronte» del latín «frons» o «frontis» frente y del sufijo «era» indica paraje, lugar y objeto, definido como barrera puesta al frente, frentero, un límite, frontis: Fachada. Por eso, al pensar en esta palabra de entrada se remite a la delimitación de un espacio físico, como muro u obstáculo que lo separa en dos. En correspondencia, el *Cuento 04*, muestra en una de sus imágenes la frontera desde lo espacial, en el que las rejas funcionan como pared que separa la escuela del mundo exterior.



(Cuento 04, “Eloisa y los bichos”, p. 10)

La existencia de esta división espacial conlleva a la imposibilidad de estar en el medio, pues solo se puede estar en un lado o en el otro, a menos de que sea atravesado. Sin embargo, algunos estudios sociológicos plantean que esta separación no se da de manera aislada al sujeto, es decir “El límite no es un hecho espacial con efectos sociológicos, sino un hecho sociológico con una forma espacial” (Simmel citado por Casado, Davila, Mouriño, 2001, p.15). En otras palabras, el hombre a partir de sus relaciones socioculturales es el generador de fronteras dando forma a un lugar según sus intereses y deseos.

De esta manera, al generar una separación y distinción de lo que debe estar a un lado y al otro, se da una oposición de lo interno con lo externo, originando una inclusión o exclusión, aquello que Raffestin (citado por Casado, Davila, Mouriño, 2001) denominaría como la diferenciación y relación entre lo que se sitúa en el interior y exterior, tal como lo expone el *Cuento 04*, en el cual

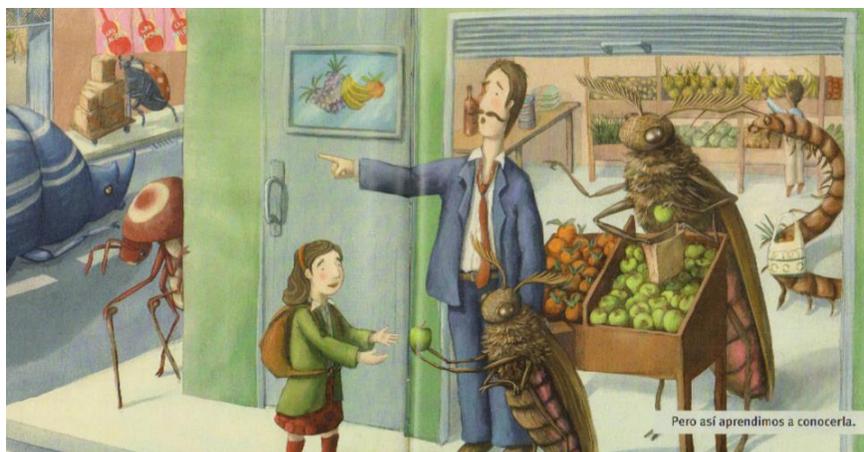
Eloisa se percataba que los demás, la miraban con asombro porque no es igual a ellos, ¿Qué puede presentarse en los sujetos diferente o similar para generar estas separaciones o uniones?

Si se retoman los argumentos expuestos en el marco teórico, donde se afirma que el hombre guarda relación con el espacio y no pueden separarse de él, y se conjuga con la idea de que el sujeto es generador de fronteras espaciales, podría pensarse entonces que la frontera no es una construcción únicamente física, sino también subjetiva, individual y colectiva. En efecto, las fronteras se hacen presentes en el tiempo, espacio, las relaciones sociales y los discursos cotidianos.

El hombre, está, todo él y siempre, sobre la frontera, la cultura, toda ella se sitúa en las fronteras, las fronteras pasan por todas partes, atravesando cada momento de ella. Pues todo acto cultural vive en las fronteras: en esto consiste su seriedad e importancia; al separarse de las fronteras pierde terreno, se vuelve vacío, presuntuoso, degenera y perece. (Bajtín citado por Casado, Davila, Mouriño, 2001, p.15).

En relación a lo anterior, la frontera puede ser vista como el desencuentro, "Mientras papá buscaba trabajo, me quedaba en la escuela como un bicho raro" (Cuento 04); "Cuando la maestra está enojada, todo se detiene. No se aprende nada más, no se logra dividir nada, los ríos no corren, y el hombre primitivo se queda quieto con la lanza levantada (Cuento 05)", un límite que es impuesto incluso en las relaciones sociales e impide el diálogo con el otro y puede averiarse por presentar formas diferentes a lo habitual o a lo común. "La maestra es a veces un varón" (Cuento 05).

Por otro lado, la frontera también puede ser el encuentro con el otro, puesto que ese acontecimiento que se da en ella reconoce que lo interno no basta por sí mismo, necesita dirigirse hacia el exterior, está dialogizado y todo esto solo es posible ubicarlo en escenarios espaciotemporales donde la frontera se hace presente (Bajtín, 1999). La tesis de este autor, ubicada dentro de los estudios lingüísticos, aboga por la frontera no únicamente como un límite que separa, sino que posibilita salir al encuentro con el otro, dado que, si la frontera es pensada únicamente como muro u obstáculo, no habría manera de movilizarse y cortaría todo tipo de comunicación negando la posibilidad de generar caminos.



(Cuento 04, “Eloisa y los bichos”, p. 14)

Por eso, ese encuentro fronterizo “«entre-dos que concierne la articulación con el otro: otro tiempo –cuestión de memoria; otro lugar, –cuestión de sitio; otras personas –cuestión de vínculo»” (Sibony citado por Casado, Davila, Mouriño, 2001, p. 16) deja a la suerte la posibilidad de adoptar formas diversas, algunas violentas e impositivas, otras como diálogo y creación que reconocen la diferencia y necesidad del otro. Experiencias problematizadoras y desencadenantes de posibilidades en esos mismos límites que nos inhiben y, simultáneamente, posibilitan como sujetos activos (Mendiola, 2001).

Ahora bien, en un sitio como la escuela, que ha sido cargado por diversos valores, representaciones y funcionalidades, no podría concebirse la presencia de fronteras dentro de ella misma, cuando es pensada como muro violento que separa y transgrede a sus participantes. Si la escuela es un lugar de encuentro, para aprender con el otro, respetar la diferencia y respetar la diversidad ¿Por qué habría de tener fronteras?

Al indagar por fronteras desde lo escolar, la mayoría de investigaciones tales como las de Ávila (2000), Czarny (2002), Ruiz (2006), Medina (2007), Cuervo (2013), Lozada (2018), remiten a las mismas, desde una mirada violenta que puede ser explícita o implícita o a proceso de migración e interculturalidad. "No soy de aquí", “Soy un bicho raro, lo reconozco” (Cuento 04)” Fronteras invisibles que se hacen presente en ocasiones de manera silenciosa para separar o excluir al otro. Bernstein (citado por Mockus, 1995) expresa que las fronteras internas y externas de la escuela son una expresión de la rigidez en las clasificaciones que separan entre sí las categorías sociales. Pero, ¿qué hace la escuela frente a eso? ¿cómo reduce la separación entre las poblaciones?

Por último, Duschatzky (1999) piensa en la escuela más que un límite, un horizonte que posibilita la entrada de nuevos significantes, ya que da cuenta de una subjetividad plural y polifónica, en la cual distintos territorios de identificación entran a participar. La escuela como frontera remite a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas situadas en el espacio y tiempo. Llevando a pensar en otro presente, en otra temporalidad y espacialidad diferente a la que se vive. “Yo estudio porque sueño ser alguien en la vida” (citado por Duschatzky, 1999, p. 79). Estas expresiones, dan cuenta de su aporte en la escuela como “frontera” de oportunidad, que más allá de ser un umbral mínimo de reconocimiento social, aporta a saturar y subsanar relaciones primarias profundamente quebradas por los niños y las niñas. (violencia familiar, padres sin trabajo, abandonos, etcétera).



(Cuento 10, “yo voy a ir al colegio”, p.8)

Dando continuidad a la segunda cuestión, surge la categoría **2.1.3 Tiempo de Libertad Escolar**, haciendo referencia a la destinación de libertad en el espacio y tiempo escolar determinado por la escuela. Para autores como Aleu y Antelo (2007), “(...) se trata más bien de una libertad individual concedida que conquistada” (p.3). De esta manera, la escuela es quien decreta el momento de ocio y su duración según lo estipulado en los cronogramas académicos, porque como afirma Tonucci (2009) “El tiempo libre también se rige por reglas” (s.p).

De esta manera, entra a relucir uno de los instantes más conocidos en la escuela como lo es el recreo. Frente a éste, es posible encontrar en los cuentos infantiles expresiones tales como: “Hurra!,

¡Recreo!" (Cuento 07), "En la escuela también se hace deporte y está el recreo para moverse" (Cuento 01), "Cuando terminó la hora del almuerzo, la señorita Clueca dijo que podían ir a jugar". (Cuento 03). Dando cuenta, que este espacio regulado por los agentes escolares, está destinado para la diversión de los estudiantes porque es el "Rato en el que los alumnos aprovechan para subirse en las matas de mangos, jugar a las muñecas, empinar cometas o correr por los pasillos dando saltos, alaridos y volviendo locos a los maestros." (Cuento 02).



(Cuento 10, "yo voy a ir al colegio", p.31)

Este tiempo que guarda una fuerte relación con la subcategoría de *Acompañamiento* como tiempo de vigilancia, permite apreciar dos cosas, una es la destinación de este tiempo de libertad a un control y supervisión continua por parte del maestro de lo que se hace, y por otro lado, está la durabilidad de este tiempo, el cual por lo general es corto, ya que otorgarle tanto tiempo a un espacio como el recreo, supone tener que restarlo a otras actividades que son catalogadas de mayor trascendencia en la jornada escolar (Gimeno, 2008). Por esta razón, "El tiempo es el enemigo de la libertad" (Hargreaves, 1992 citado por Francesch y Cirera (1997)) porque su medición y cálculo riguroso generan fronteras y límites, inhibiendo una experiencia de tiempo individual que permita un encuentro más íntimo del propio sujeto.

Finalmente, es importante distinguir la diferencia entre la categoría de tiempos vividos y tiempos de libertad, ya que el primero se sitúa en la percepción del estudiante en un tiempo Kairos,

donde la subjetividad entra a jugar un papel fundamental para definir la emocionalidad del espacio y tiempo vivido, mientras que ésta es concebida desde un tiempo Kronos dirigido por los adultos, como encargados de puntualizar los espacios de disfrute. Para Tonucci (2009) “Los niños de ahora han perdido el tiempo libre, porque los adultos están siempre presentes” (s.p), estableciendo cuales son sus necesidades y conveniencias, incluso hasta los momentos que suponen una libre elección, posicionando deseos reprimidos del adultocentrismo de aquello que no pudieron alcanzar y generando limitaciones de lo adecuado y lo impropio en la vida de los niños.

En otro orden, aparece la categoría de **2.1.4 Formación** para abordar los espacios y tiempos escolares dirigidos al aprendizaje y al proceso de formación que los personajes del cuento develan en la narrativa. Frente a esto, en el *Cuento 01*, Luis le pregunta a un libro la razón por la cual se va a la escuela, a lo que éste afirma “Para que aprendas muchas cosas al leer mis páginas”. Sin embargo, como menciona Gimeno (2008) “Estar implicado en tareas académicas no es exactamente estar aprendiendo” (p.77), no basta con ir a la escuela o contar con la presencia de un maestro u objeto que esté enseñando, si no existe una voluntad de aprendizaje por parte del estudiante, pues es él, quien debe tomar para sí como acto individual las ofertas que hay en su entorno. Por esta razón, “Los tiempos de enseñar y de aprender no suelen coincidir totalmente.” (Gimeno, 2008, p. 77)

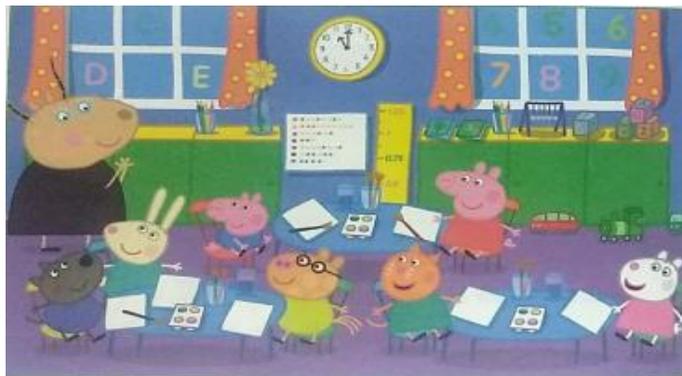
Por otro lado, la formación está presente en todo el ámbito social, no solo en la escuela, un ejemplo de ello es el cuento de *Eloisa y los bichos* donde es narrada la adquisición de aprendizajes que ella obtiene en la ciudad a la cual llegó, enunciando: “en este lugar aprendí a vivir” (Cuento 04). En este sentido, no es posible hablar de formación y educación si no hay una pregunta por el ser humano, incluyendo los procesos de carácter histórico, social y cultural que configuran al sujeto. Al respecto autores como Runge y Muñoz (2005) citados por Martín, Gutiérrez y Cáceres (2017) afirman que “(...) la formación del ser humano en, desde y mediante los espacios, se convierte en una realidad inherente a todo proceso educativo, donde no existe formación en abstracto y al margen de la configuración de los espacios dedicados a la formación” (p. 307)

Ahora bien, el proceso formativo también está mediado por el espacio-tiempo, pues se cree que, a mayor tiempo, mayor posibilidad de desarrollo formativo. Algunos ejemplos de ello están plasmados en el *Cuento 01* cuando el árbol le responde a Luis que se va a la escuela “Para crecer muchachito, cuando llegué aquí, yo era muy chiquitico. Mírame ahora, ¡soy hermoso y me siento

muy orgulloso!"; en el *Cuento 04*, en el momento en que Eloisa dice: "Con el tiempo ya me sabía el camino a la escuela"; o el *Cuento 02*, en la ocasión en que menciona que según el grado o nivel en que se encuentren los estudiantes se espera que estos tengan más capacidades.

En la escuela, los alumnos están organizados en tres niveles: los nuevos, que no saben ni donde están parados; los que ya saben algo, pero no lo suficiente, y los que ya lo saben casi todo y están a punto de obtener su título de ángel (*Cuento 02*)

El espacio, si bien participa de manera significativa –y a veces de forma implícita- en los asuntos formativos como lo menciona el *Cuento 10* "Libros e insectos vas a mirar la naturaleza vas a explorar", éste no determina de forma totalizante el proceso educativo. Por esta razón es necesario "repensar la incidencia del espacio físico en la formación de los sujetos" (Giraldo, 2015, p.51) porque no es suficiente con que el espacio esté equiparado con el mejor mobiliario, instalaciones y tecnologías, o por el contrario sean tachados de lugares prohibidos, de castigo o peligrosos, sino que es necesario hacer un trasfondo de análisis desde lo pedagógico, instrumental y significativo en cada lugar (Giraldo, 2015), en donde el adulto resignifique el espacio, escuchando la voz de los niños y el significado que éstos le dan, para así adecuarlo a sus necesidades y darle un sentido.



(*Cuento 07, "Peppa Pig: Un gran día en la escuela", p.9*)

La categoría **2.1.2 Cronotopos escolares** por su parte, hace alusión a las conexiones temporales y espaciales. El término cronotopo del griego kronos -tiempo- y topos -espacio, lugar-, es un ensamble esencial que reconoce la indisolubilidad de ambas categorías tomando fuerza en los ordenamientos escolares, tal como lo expresa Escolano, (2000), "El orden la de infancia se articula, fundamentalmente, en torno al orden de la escuela, de sus tiempos y de sus espacios" (pp. 10-11) y donde se exterioriza toda realidad.

La escuela, al ser un prototipo referencial de las sociedades disciplinarias, ordena y reparte los tiempos y los espacios para controlar los sujetos que permanecen en ese lugar; tal como se practica también en las fábricas. En estos lugares, se deben precisar los cronotopos escolares para cumplir con los deberes, de la misma manera, administrar los momentos libres o de descanso, aclarando que en la escuela, el tiempo de productividad es inquebrantable, ya que solicita unificarse con la organización de normas, restricciones e imposiciones. (Gimeno, 2008).

Una de las cronotopías más claras sobre la escuela es la obligatoriedad de asistencia. Ésta se declara dentro de normas y estamentos políticos que ordenan los tiempos precisos para que los sujetos ingresen a la vida escolar y, por tanto, es un reglamento que no puede ser discutido, “Es sencillo, todo mundo va a la escuela. Así es y punto. Y cuando yo sueño todos entran a clase.” (Cuento 01). A lo anterior, se une las normativas escolares anunciadas en el currículum prescrito, en donde se decretan los calendarios escolares y las dinámicas que esta selección espaciotemporal preside; “Las clases son de lunes a sábado. Empiezan después del desayuno y terminan a las cinco de la tarde. Claro que, al igual que en cualquier otra escuela, hay un descanso a la hora del almuerzo.” (Cuento 02).

Este ordenamiento se da, debido a que la educación goza de un espacio físico concreto, con unos sujetos específicos y unos tiempos vividos que se interpretan en un aquí y un ahora. (García del Dujo y Mínguez Vallejos citado en Martín, Gutiérrez y Cáceres, 2017, p.315). Los espacios y tiempos escolares expresan claramente que todo ser humano debe asistir y permanecer en la escuela gran parte de su vida “(...) y que están allí tanto si les gusta como si no.” (Jackson, 2001, p. 45), no importa las condiciones humanas o resistencias que apliquen, se necesitan personas preparadas y útiles para la vida laboral.

Dicho esto, la escuela debe ajustar los calendarios escolares y sus intereses educativos para responder a las demandas productivas y formativas. En un lugar como la escuela, los intereses personales se esconden bajo la sombra de los intereses institucionales, pues “El sometimiento a un horario exige a menudo que las actividades comienzan antes de haberse suscitado un interés y terminen antes de que ese interés desaparezca” (Jackson, 2001, p.56). La selección de actividades, áreas de conocimiento y sus tiempos determinan el rendimiento, el valor y la calidad de las mismas; al igual que la disposición y la transitividad emocional que esto genere, como lo declara Gimeno

(2008) “No es lo mismo el tiempo de aprender que el de enseñar, como no lo es una hora de clase de matemáticas y otra de educación física” (p.12).

Para ejecutar todas las actividades, las instituciones educativas cuentan con mecanismos de control horario -relojes, campanas- que se vinculan con los espacios y actividades escolares para ordenar la vida de los estudiantes, lo cual regula las actividades; “9:00 am hora de los números y las letras. 10:00 am hora del juego de roles: 11:00 am hora de pintar” (Cuento 07), coordinan de manera sistemática las acciones de los estudiantes en las aulas; “(...) Vamos de a uno y luego se van sumando los demás...” (Cuento 07) y los modos en que se presentan las labores; se puede observar en el *Cuento 07* un reloj que marca el tiempo de cada actividad, "A las nueve en punto, llegan todos a la escuela” (Cuento 09).

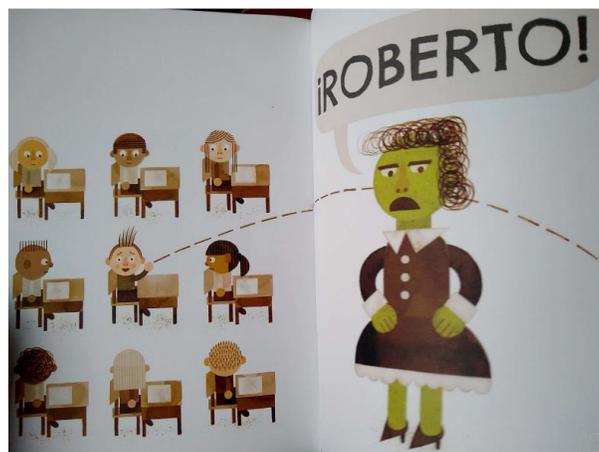


(Cuento 07, *Peppa Pig: Un gran día en la escuela*, p.8)

Las organizaciones espaciotemporales en las instituciones sociales también acogen prácticas éticas y morales vistas como normas que estabilizan el orden de la sociedad. Un ejemplo de ello, es la indelicadeza de llegar tarde, como anteriormente se había mencionado en la categoría panóptico con el *Cuento 09*, en donde la maestra reprende el mal accionar de Poni; un padre de familia que llega tarde a la institución para dejar a sus hijas; "¡Y entonces aparece Poni, en su coche, a toda velocidad! Siempre es el último en llegar" "- ¡Daos prisa que llegamos tarde! -les dice Poni- ¡Entrad en la escuela antes de que cierren la puerta!" (Cuento 09). Por esa razón, debe estar como voluntario en la lección de normas de cortesía, dado que los padres educan con el ejemplo.

En efecto, en esa regulación cronotopa emerge la selección curricular moldeando los horarios y tiempos de la escuela para cumplir con los objetivos institucionales y magisteriales, además, reordena y agrupa intencionalmente las áreas del saber para hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, las secuencias metódicas de trabajo y los tiempos de descanso, construyendo valoraciones y códigos que social y pedagógicamente marcan a los sujetos escolares, ya que “(...) los modos de ordenar el tiempo [y los espacios] se va introduciendo en la regulación pautada de la vida (...)” (Gimeno, 2008, p. 16).

Para finalizar, la categoría **2.1.5. Fantasmas escolares** pretende abordar todo lo relacionado al currículum oculto que se expresa dentro de las narraciones de la literatura infantil seleccionada. Esta significación curricular se hace presente desde lo espaciotemporal otorgando cargas, rasgos y valores específicos de lo social y sus hegemonías culturales. Un punto de partida, es la organización espacial del aula, “Los bichos están en una formación en filas, parados de menor a mayor, según la estatura” (Cuento 04) o “Alrededor de la maestra están los niños, niñas, a veces en fila, a veces en ronda, de pie o sentados” (Cuento 05). Pensar en estas diferentes distribuciones espaciales imprimidas por parte del maestro durante sus clases, genera una interacción diferente con los discursos escolares y relacionales, ya que al tenerlos en fila, le posibilita al maestro verlos constantemente y cohibiendo el diálogo gestual y oral entre los estudiantes; mientras que, al estar sentados en círculo, se facilita la circulación de la palabra y un reconocimiento entre pares.



(Cuento 08, *Mi maestra es un monstruo*, p.34)

Los equipos y el mobiliario en general comunican los mecanismos de reparto del poder en las aulas, la disposición de los pupitres en filas, la localización de la mesa del maestro que admite la observación panóptica “(...) es un tipo y un sistema de distribución del mobiliario que otorga todo

el poder [al maestro]” (Acaso y Nuere, 2005, p. 214). Eso se observó en varios de los cuentos analizados, en los cuales “El salón de clase tiene mesas y sillas ordenadas en filas en las cuales los bichos se sientan a realizar sus deberes” (Cuento 04); Se observan 8 animales sentados en el suelo y al frente se encuentra la maestra de pie. (Cuento 07).

Otra característica mencionada es el uso obligatorio del uniforme, especialmente observado en varios cuentos donde se visualiza que los individuos asistentes de la escuela portan un uniforme y por ello, al llegar un estudiante nuevo debe tener uno, lo que le brinda identidad y pertenencia a la institución; "La señorita Clueca le dijo a Boris que al día siguiente le daría su uniforme” (Cuento 03); “Todos usan un delantal verde como el que le puso su mamá esta mañana” (Cuento 06). Esta implementación del uniforme, reafirma la clasificación dada desde la ideología de género; otorgando un atuendo para los hombres y otro para las mujeres, además, funciona como mecanismo homogeneizador de las personas que asisten a este lugar, al tener que presentarse desde un principio de igualdad con el otro. Pero, por otro lado, esta decisión curricular reduce las diferencias socio-económicas de los estudiantes, ya que su adquisición disminuye la exposición social e identitaria que requiere el uso de la vestimenta consumida en la cotidianidad.



(Cuento 05, ¿Cómo funciona la maestra?, p. 9)

De esta manera, el espacio y tiempo escolar debe entenderse como un constructo cultural que presenta una *enseñanza silenciosa* porque están presentes fuertes significaciones transmitidas a través de estímulos, contenidos y currículum oculto. (Martín, Gutiérrez & Cáceres, 2017). Agregado a lo anterior, también se perciben los discursos hegemónicos tejidos dentro de un lugar

como la escuela y donde se expresa lo político, social, cultural y económico, es decir, se manifiesta de manera implícita las hegemonías culturales y coloniales y junto a ellas, las ideologías políticas, sociales, religiosas y de género.

De esos aspectos, el que más repunta es la figura de la maestra de educación infantil representada en la gran mayoría de los cuentos con el género femenino “La maestra tiene una parte de adelante, que es la que casi siempre se ve. Y una parte de atrás, que se ve cuando se da vuelta” (Cuento 05), lo cual también explicaría la emocionalidad que como mujer le transfiere a los procesos educativos “Cuando la maestra está enojada, todo se detiene. No se aprende nada más, no se logra dividir nada, los ríos no corren, y el hombre primitivo se queda quieto con la lanza levantada. Sólo si se retorna la calma, entonces todo vuelve a funcionar” (Cuento 05). Es válido enunciar, que dentro de este mismo cuento se reconoce la figura masculina “La maestra es a veces es un varón”, sin embargo, es algo que no ocurre con frecuencia dentro de la educación infantil.

Therborn (cómo se cita en Torres, 1996) indica que las ideologías cualifican a los sujetos desde tres perspectivas: Lo que existe y no existe, lo que es bueno y correcto y lo que es posible. De esta manera, se puede decir que las ideologías ponen en juego una intencionalidad en la organización del currículo, pues estas instauran valores, jerarquías e intereses que median las relaciones pedagógicas y la identidad del ser. Por esa razón, el autor pone en duda las posibilidades emancipadoras de los distintos currícula que se visualizan o no en la escuela, dado que, “El currículo oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio histórico” (Torres, 1996, p. 13).

Lo anterior, nos ayuda a comprender cómo el currículo; especialmente el currículo oculto, organiza, selecciona, estructura, fragmenta, invisibiliza y excluye conocimientos donde interfieren intencionalidades sociales, políticas y culturales que definen un deber ser dentro de la escuela, deber ser que también se expresa en las demás instituciones de socialización. Esta educación cifrada, invita entonces a reflexionar sobre esas expresiones que habitan en las escuelas; sus aulas, espacios y tiempos que pasan desapercibidos, o que, de algún modo, se naturalizaron a tal punto de convertirse en un sistema de abstracción que no se menciona y al mismo tiempo, convida a la búsqueda de esos efectos no esperados que surgen de las experiencias que enlazan a los sujetos influyendo en las dinámicas escolares.

De esta categoría, surge una subcategoría **2.1.5.1 Arquitectura escolar** la cual también ocupa un lugar importante dentro del currículum oculto, dado que la estructura escolar no sólo apoya la observación panóptica, sino también se mueve dentro de los ideales industriales que ha perseguido la educación, pues desde su arquitectura se visibiliza su construcción con el ideal de fábrica, operando implícitamente con la misma organización cronotopa, en la cual, “Las representaciones visuales creadas a través del lenguaje visual siempre transmiten dos tipos de mensaje, el manifiesto y el latente siendo este último a partir del cual nos llegan los contenidos del currículum oculto” (Acaso y Nuere, 2005, p. 210).

Como lo expone Deleuze (2006), el espacio escolar ubica su sentido (...) particularmente visible en la fábrica: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva” (p.183). En vista de lo anterior, desde la disposiciones espaciotemporales y curriculares y la vigilancia que respalda el espacio que enmarca el maestro sobre los estudiantes; añadiendo a esto el poder que ejecuta para garantizar el trabajo en las aulas, se considera entonces “(...) el docente como el primer «jefe» del estudiante.” (Jackson, 2001, p.70)

Es sustancial aludir que la ubicación espacial de los establecimientos educativos con respecto al resto de los edificios de la ciudad, refleja las concepciones y representaciones que la comunidad tiene de la escuela; su naturaleza, papel y la tarea que desempeña dentro de la sociedad (Viñao, 2004). En el *Cuento 09* “La escuela está ubicada en el establo número 3, junto al almacén de cereales y al taller de relojería”, una ubicación estratégica en donde la relojería es la encargada de controlar y marcar la hora de entrada a la institución. Es por esa razón que “La arquitectura y el espacio físico dedicado a la educación es una suerte de confluencias significativas que se dan en todos los ámbitos y lugares.” (Martín, Gutiérrez & Cáceres, 2017, p.306).

La distribución de los espacios escolares atestigua y acentúan las jerarquías sociales que allí existen, en donde la oficina del rector y el coordinador, las secretarías cuentan con una ubicación privilegiada, seguidamente la sala de profesores, las aulas, los baños y por último se encuentra la cafetería, cuartos de seguridad privada y aseo; lo cual transmite información de identificación de los sujetos: ser peones o directivos de alta posición. A ello, se agrega el mueblaje que acompañe el lugar, la separación de sexos de los baños y la distribución etaria de los estudiantes, la colocación en filas en el aula y la posición que asume el maestro; la forma del aula, la entrada a la escuela, entre otros (Acaso y Nuere, 2005; Salgado, 2009). Esas situaciones también brindan nociones

espacio temporales, "Arriba de la maestra está el techo del aula o el cielo cuando está al aire libre. Debajo de la maestra está el piso, o la tierra o la calle" (Cuento 05).

Un ejemplo de lo anterior, es lo narrado en el *Cuento 02* "Lo primero que uno encuentra es la oficina de San Pedro. Es una casona antigua de cuatro pisos, con buhardilla, llena de ventanas, de pasillos, de escaleras, pintada de azul y con techo de tejas de marrones, tiene un jardín delantero donde hay flores y un patio enorme", además, algunas frases indican que las modificaciones estructurales realizadas al espacio escolar se realizan con baja frecuencia e indica la poca inversión gubernamental que se da hacia los espacios y procesos educativos, "El edificio para serte sincero, no es ninguna maravilla. El cielo lleva años anunciando que van a hacerle una reparación general pero siempre, por un motivo u otro, la posponen. Por eso en algunas habitaciones el piso está desnivelado, las puertas chirrían y cuando llueve hay que poner vasijas debajo de las goteras" (Cuento 02).

La ambientación del espacio escolar es fundamental en la organización estética del lugar, pues un espacio cerrado como la escuela, requiere ser adecuado de forma llamativa para los estudiantes. Jackson (2001) refiere que "En sus esfuerzos por hacer más hogareñas las aulas, los profesores de primaria dedican un tiempo considerable a su decoración" (p.47) y de esta manera atraer a los salones de clase a los más pequeños, como en el *Cuento 03*, en donde el espacio escolar está ambientado en la parte superior con los números del 0 al 10. Hay un tablero donde está escrito los días de la semana y hay unas fichas que demarcan el estado del tiempo -sol, nublado, lluvia- y en el *Cuento 07*, alrededor del aula se encuentra un mobiliario que tiene tres cajones y encima de éste hay unos juegos, cubos, lápices dentro de un vaso y dos libretas y se puede ver un pizarrón donde está escrito las letras del abecedario y los números del 1 al 5.

Este tipo de decoración también expresa implícitamente algunos saberes curriculares que deben estar circulando dentro de las aulas; números, letras, colores, pinturas, lo que también entrega información del tipo de aula y la población que allí asiste; en general alude a los primeros años escolares, puesto que, al iniciar la primaria y los años consecutivos, estas ambientaciones van desapareciendo y se adhieren a la monocromía.



(Cuento 03, Boris *Un compañero nuevo en la escuela*, pp. 4-5)

Por consiguiente, la organización escolar desde su arquitectura atiende entonces a un sistema de reparto de poder totalitarista -lugares que existen para la coerción- frente a un sistema de reparto del poder democrático -como lo puede el patio u otros lugares que conceden cierta libertad-, en el cual, cada estudiante elige el lugar que desea ocupar. Estos sitios que ofrece la escuela, brindan un poder identificador de las personas que allí conviven, lugares que pueden actuar como facilitadores de la socialización o dificulta la interacción, “la escuela cuenta con un patio grande con una cancha de baloncesto, arenoso y un pequeño fragmento de césped con un gran árbol” (Cuento 04). Por esa razón, el espacio y el tiempo escolar constituyen dos componentes consustanciales del llamado currículum oculto en donde la arquitectura escolar puede considerarse como una forma silenciosa de enseñanza (Escolano, 2000).

6. Conclusiones y recomendaciones: *Bitácora final del viaje*

Con todo lo anterior, es posible ratificar el nexo existente entre las categorías espacio y tiempo dentro de la literatura infantil, ya que pensar en el espacio, involucra necesariamente el abordaje del tiempo. Pues no es posible pensar el *mundo de la vida* fuera de estas extensiones, dado que toda narrativa y experiencia está fijada en un lugar y momento específico. Del mismo modo, el vínculo del currículum con el espacio-tiempo escolar develan los ordenamientos que se hacen presentes en la escuela, como elementos sistematizadores y estructurantes que dotan de sentido las actividades y experiencias que se dan allí.

De este modo, la escuela narrada en los cuentos infantiles tiene características similares a la

praxis educativa, pero a la vez, puede proyectar discursos más poéticos y envolventes para familiarizar al niño con el lenguaje y las tradiciones culturales. Al mismo tiempo, en ellos, se plasman valoraciones sociales y estereotipos que son transmitidos a los sujetos participantes del espacio-tiempo escolar, con la particularidad, de establecer formas específicas de actuación para el escenario educativo. En otras palabras, el espacio-tiempo y el currículum escolar determinan las formas de comportamiento catalogadas en términos aceptables o inadmisibles.

Estudiar lo espaciotemporal desde el *currículum presentado* permite problematizar, reflexionar y conocer cómo la escuela ha cambiado a través de los años en sus dinámicas y prácticas escolares tanto en el uso del tiempo, como del espacio. Un ejemplo es la reestructuración que actualmente se les hace a los jardines para la primera infancia, basada en elementos arquitectónicos más acorde a esta edad. Del mismo modo, podría encontrarse como algunas situaciones perduran en la historicidad escolar siendo elementos que no han abandonado los pasillos y corredores, como los libros de texto que aún, siguen presentes en los procesos de enseñanza.

Hecha esta observación, se hace menester reconocer los encuentros generados entre las categorías durante el desarrollo de la discusión, resaltando diferentes situaciones: por un lado, las lógicas del espacio-tiempo escolar son constituidas por diferentes elementos como lo son la vigilancia, el control y el uso del poder: posibilitadores de dominio de todas las diferentes manifestaciones que transcurren en este escenario. No obstante, se reconocen acompañamientos que no suelen ser tan opresores en la relación pedagógica, comprendiendo que este encuentro requiere de presencia, pero a la vez de una ausencia que permita la elaboración personal, tal como lo diría Frigerio (2015) “Necesitamos alguien que nos sostenga tanto como nos deje libres” (s.p).

Estas construcciones escolares se dan gracias a las experiencias tejidas en la escuela como resultado de emocionalidades ambivalentes, y como procesos de socialización que influyen de manera considerable en la formación del sujeto, sus maneras de pensar y actuar en la vida, ya que precisamente el sujeto solo adquiere forma, a medida que coexiste en el espacio y tiempo, escribiendo en sincronía su propia historia. Y en ella, la escuela ha de ser un lugar imprescindible en la edificación de su subjetividad.

Estas posibles formas de relacionamiento que aparecen en las narraciones infantiles, configuran tanto la subjetividad como la colectividad de los personajes involucrados; así mismo, sucede en las personas que tienen algún acercamiento con los cuentos, abriendo un abanico de posibilidades

para entender las diversas formas en que se vive las cronotopías escolares. Dichas disposiciones, dan cuenta de espacios que pueden ser deseables como carcelarios; tiempos de padecimiento por la constante supervisión o por el contrario, espacios y tiempos para compartir con el otro, encontrar similitudes, gustos, afinidades, pero también, desencuentros desde la enemistad y la exclusión.

Por esta razón, no hay una forma exacta de denominar cómo es la vivencia del espacio-tiempo escolar en términos de - “positivo o negativo”-, pues como ya se había referido en los análisis, puede ser que para un mismo sujeto estas situaciones escolares abarquen un sin fin de relacionamientos; caracterizados desde lo circadiano que admite las impresiones de los lugares y los tiempos, pudiendo modificarse con el mismo transcurrir de la vida escolar sin necesidad de eternizarse en un mismo punto.

Así pues, el *currículum presentado* se convierte en una frontera espacio-temporal y discursiva que delimita y posibilita el encuentro o desencuentro entre las personas inmersas en lo escolar. En este sentido, la frontera es representada por diferentes fuerzas que al unirse cuentan con la capacidad de tejer diálogos o conflictos donde lo individual se vincula con un otro, -espacio, tiempo, sujeto, saber, cultura- admitiendo la intelección de la realidad social y en este caso puntual, la vida escolar; abriendo perspectivas de confluencia, contradicción y cambio ante las diferentes situaciones experienciales que emergen en las redes escolares. En relación a lo anterior, los desacuerdos que pueden surgir dentro del espacio escolar, son necesarios para traspasar las fronteras interpuestas, y poner otras miradas a las habituales para que el sujeto logre apropiarse de sus ideas y aproximarse a espacios y tiempos de libertad en aquellos limitantes que la escuela y la sociedad imponen.

Por último, el abordaje de la literatura infantil a modo de material de estudio, demuestra que su valor recursivo excede su significación como elemento didáctico, pues éste, permite crear conjeturas investigativas que no se alejan de la escuela y sus fines, sino, por el contrario, nos acercan a ella desde otros lenguajes. Del mismo modo, aunque los libros de texto corresponden a los discursos curriculares prescritos por el Estado, éstos cuentan con un rango de libertad y autonomía en los contenidos que son plasmados y un ejemplo claro de ello, son los cuentos infantiles.

En consecuencia, los libros de texto como los cuentos infantiles pueden manifestarse más allá de la instrumentalización que se le adjudica en el aula, convirtiéndose así, en una alternativa

pedagógica e investigativa que genere estudios sobre este campo literario; descubriendo, interrogando e investigando otras formas de relatar y contar la realidad, conjugada con otras conexiones posibles. Para lograr esta articulación contextualizada, se requiere el accionar del maestro como posibilitador de encuentros entre lo literario y lo real, generando espacios y tiempos para aprender a leer la vida y el mundo.

En efecto, como Licenciadas en pedagogía infantil consideramos necesario caracterizar la literatura infantil como un medio que hace posible la reflexión de nuestras prácticas escolares; las presencias y ausencias que facilitan o interfieren los procesos educativos; tanto como medio narrativo que expresa las experiencias sin pretensión alguna de homogeneizar la práctica educativa, como la admisión de vivencias de otras realidades posibles. Es a través de la literatura infantil donde se pueden encontrar respuestas a enigmas y fronteras escolares contemplados con irregularidad en la cotidianidad de la educación.

Del mismo modo, valoramos los estudios encontrados frente al análisis de contenido de los cuentos infantiles y abogamos por fortalecer este campo de investigación tomando como elemento principal la literatura infantil. Por otro lado, sugerimos continuar el estudio e indagación de forma conjunta de las categorías espacio-tiempo y currículum como elementos para pensar la escuela, y más en este momento, en donde lo escolar ha abandonado sus espacios físicos a causa del Covid-19, obligando su traslado al hogar configurando otras formas de vivir lo espaciotemporal y lo educativo. Esta situación da cuenta que la escuela no se constituye únicamente como un emplazamiento exclusivo de la educación, sino que ésta hace parte de todo relacionamiento social. Por esta razón, pensar el currículum, espacio-tiempo fuera de la escuela, también ha de ser una tarea de las futuras investigaciones.

También recomendamos aprovechar el escenario práctico para realizar estudios curriculares vinculados a la literatura infantil, donde sea posible visibilizar las apropiaciones, encuentros y desencuentros de los valores, estereotipos o significados que los maestros y estudiantes dan a los contenidos dispuestos en los libros y así generar una integración de diálogos y saberes. Cabe señalar, precisar la necesidad de comprender que más allá de generar cambios estructurales desde lo físico en el espacio y tiempo, se requiere realizar una reformulación del currículum comprendiendo que su significado trasciende a los planes de estudio.

Finalmente, invitamos a continuar el cuestionamiento frente a las similitudes y diferencias que se dan entre la literatura infantil y el libro de texto, pues sus características difieren notoriamente. Si bien, comprendemos el cuento como elemento curricular presentado, cabe problematizar si la literatura infantil siendo un medio literario, puede comprenderse en la misma magnitud que a las cartillas y libros de texto escolar, sabiendo que la primera es considerada por los especialistas que la han estudiado, un elemento que no solo trasmite saberes y conocimientos, sino que en sí misma interviene la realidad escolar como vehículo de esparcimiento que alimenta otras esferas de la vida, pudiendo ser concebida desde el disfrute y goce y no meramente un recurso educativo que el estudiante debe leer y responder. Por tanto, es importante continuar interrogando la forma en que es analizado y empleado el contenido de la literatura infantil, considerando sus características específicas.

7. Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/54901527/borra.pdf>
- Aleu, M., y Antelo, E. (2007). *Autoridad, acción y autonomía*. Recuperado de <http://www.estanislaantelo.com.ar/files/autonomiaautoridad.pdf>
- Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? In *Conferencia de cierre del Congreso Educativo y Popular organizado por ADOSAC (Asociación de docente de Santa Cruz), Río Gallegos*.
- Apple, M y Franklin, B. (2008). Historia Curricular y Control Social. En M. Apple (Ed.), *Ideología y Currículo*. (pp.85-109). Madrid, España: Akal.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (comp.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

- Bajtín, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En L. Borovsky. (Ed.), *Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. (pp. 9-66). Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta.
- Bermudez. (2006). Análisis sociolingüístico de textos de literatura infantil y juvenil contemporáneos. Descripción y proyección didáctica. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, (11), 4.
- Bollnow, O. (1969). Introducción. En *Hombre y espacio*. (pp.21-32). Barcelona, España: Editorial Labor, S.A
- Boom, A., & Tabares, J. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista Educación y Pedagogía*. 22(58), 103-119.
- Borja, M., Galeano, A., & Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*. 27, 157-177. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/9702>
- Boronat, J. (2005). Análisis de contenido Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 157-174.
- Botelho, R. G. (2012) Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, (3), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891262>
- Braga G y Berver, J. (2014). *El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*. Revista Complutense De Educación, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Carbonell, J. (2018, 18 de abril). No tienen tiempo de jugar. *Otras voces en educación*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/260616>

- Casado, D., Davila, A., & Mouriño, E. (2011). Del icono canónico a los cronotopos de la frontera. Un viaje de ida y vuelta por las Trincheras, el Muro y el Camino. *Política y Sociedad*. (36), Madrid. 13-28.
- Cassirer, E. (1967). El mundo humano del espacio y del tiempo. En *Antropología filosófica*. (pp. 40-51). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica México.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de Filología y su didáctica*. (2), 12. 157, 168.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G, Frigerio, M, .Poggi, y D. Korinfeld, (Ed.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativa.
- Cuervo, E. (2015). *El currículum y las teorías curriculares*. *Revista Debates*, (71). 13-23.
- Cuervo, E. (2017). *Del currículum nulo al "currículum proscrito" o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar*. *Notandum*. (44-45), 15-28.
- Deleuze, G. (2006). Postdata sobre las sociedades de control. *Revista de Teoría del Arte*, (14/15), 183-189.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. En *La escuela como frontera*. (pp.75-103). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica SA.
- Escolano, A. (2000). Tiempos y espacios para la escuela. En *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos (f)*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fayad, J. (1997). Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos. *Revista Educación y Pedagogía*. IX.X (No.19-20), 75-89.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ys43HNrv8jEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=vigilar+y+castigar+foucault&ots=VKdjhJw3cY&sig=dxRwaxmBh6iv7P9ySuvGIsLeTec>
- Foucault, M. (1978). Espacios otros: utopías y heterotopías. *Carrer de la Ciutat*, (núm. 1).

- Francesch, J. D., & i Cirera, J. V. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo (123)*. Graó. Recuperado de: <https://n9.cl/h0d3>
- Frigerio, G. (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. Llevado a cabo en Programa Ser con Derechos. Medellín, Colombia.
- Frigerio, G. (2015). Entre grandes y chicos: tramas de relaciones complejas. En *Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud: ¿Qué necesitan niños y adolescentes de los adultos hoy?*. Conferencia llevada a cabo en Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Galeano, M. (2012). Investigación documental: la construcción de conocimiento desde la cultura material. En *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. (pp.113-143). Medellín, Colombia: La Carreta.
- Galeano, M., & Vélez, O. L. (2010). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Gimeno, J. (2007). Capítulo V: La política curricular y el *currículum* prescrito. En *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. (pp.127-174). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2007). Capítulo VI: El *currículum* presentado a los profesores. En *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. (pp.176-193). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2008). Introducción y Las concepciones del tiempo y la educación. En *El valor del tiempo en educación*. (pp.11-25). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2012). Grandeza y miseria de los libros de texto. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 19-29). Madrid, España. Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2013). ¿Qué significa el currículum?.,. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 21-43). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Giraldo L. M. (2015). El espacio y su uso en la construcción social de la norma. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. (23), 49-72.

- Gutiérrez, J. C. (2015). El Concepto de Espacios de Poder desde la Mirada de Michel Foucault. *Amauta*, 13(25), 51-66.
- Hanán, F. (2008). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. *Seminario internacional de promoción de lectura*. Córdoba: CEDILIJ. Recuperado de: <http://www.cedilijweb.com.ar>.
- Hincapié, L. F., & Orrego, J. O. (2018). Relaciones pedagógicas en el aula y su incidencia en el desempeño académico. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2235/Luis%20Felipe%20Hincapie%20E.pdf?sequence=1>
- Ilgenfritz Toso, C. E., De Moraes, M. M. y Copetti Callai, H. (2016). Enseñar geografía con literatura. En R. Sebastián-Alcaraz y E. M. Tonda-Monllor (coords), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 749-758). Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
- Létourneau, J. (2007). La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual
- Lytle, S., y Cochran-Smith, M. (1999). Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo. En A. Pérez, Ruiz, J. y, Angulo, J. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica* (pp. 320-338). España, Madrid: Akal.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. Recuperado de: <https://www.uv.es/bonafe/El%20curriculum%20en%20la%20ciudad.pdf>
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de pedagogía*, (203), 4-18
- Martín, M., Gutiérrez, C., & Cáceres, J. (2017). Arquitectura y Educación. Una hermenéutica de los espacios en clave pedagógica. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 305-319.
- MEN. (2014). Documento 23: La literatura en la educación inicial. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html?noredirect=1>

- MEN. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- MEN. (2001). Estándares para el currículo. Bogotá, Colombia: Altablero <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87317.html>
- Méndez, J. (2001). Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. *Agora digital*. (2), 1-14.
- Mendiola, I. (2001). Cartografías liminales: el (des)pliegue topológico de la práctica identitaria. *Política Y Sociedad*, 36, 205 - 221. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0101130205A>
- Mockus, A. (1995). El debilitamiento de las fronteras de la escuela. En *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar* (pp.75-82). Bogotá, Colombia: Editorial Presencia Ltda.
- Molano, A. (martes, 14 de febrero de 2017). Los niños y la guerra. *Agencia Prensa Rural*. Recuperado de: <https://prensarural.org/spip/spip.php?article21017>
- Moreira, M. A. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. *Sancho JM Para una tecnología educativa*. Ed. Horsori. Barcelona.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES*, 30 (82), 281-309. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Peña, C. V. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad*, 14(1), 78.
- Pérez, J. F. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía Siglo XXI*, 1 (1), 111-126.
- Philip, J. (2001). Introducción. En *La vida en las aulas* (pp.27-38). Madrid: Morata.
- Rabinow, P. (2015). Espacio, saber y poder: entrevista a Michel Foucault. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, (19), 6.

- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 3(2), 51-81.
- Runge, A. K., y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 9, No. 2, 13-25
- Salgado, A. (2009). Arquitectura de los espacios escolares [versión electrónica]. Recuperado de 2020 <http://fortinoalmasuaped.blogspot.com/>
- Sanabria, C. I. (2017). La literatura infantil como eje integrador del currículo de ciclo inicial (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana).
- Tonucci, F. (4 de junio de 2009). El sentido del tiempo en la Infancia. En *III Foro Internacional para el Cambio*. Conferencia llevada a cabo en Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Quinta edición. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tosi, C. (27 al 30 de abril de 2010). El mercado de los libros de texto: Un análisis sobre el proceso de edición. En *IX Congreso Argentino de Hispanistas La Plata, Argentina. El hispanismo ante el bicentenario*. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina.
- Tyler, R. W. (1977). Hacia una teoría del currículum mejorada: la historia interna. *Consulta del plan de estudios*, 6 (4), 251-256.
- Valles, M. (2009). Decisiones de diseño II: de las cuestiones de investigación a los asuntos de conversación y otros aspectos de la sesión de entrevista. En *Cuadernos metodológicos, entrevistas cualitativas*. (pp.59-66). Madrid, España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Van Dijk, Teun (2009). Estructuras de discurso y estructuras de poder. En *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. (pp.59-120). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Van Dijk, Teun (4 de febrero de 2004). Discurso y dominación. En *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*. Conferencia llevada a cabo en Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Viñao, A (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista española de pedagogía*, 279-303. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23764535>

Viñao, A. (2008). *Escolarización, edificios y espacios escolares*. Universidad de Murcia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/317616682_Escolarizacion_edificios_y_espacios_escolares

7.1 Referencias de la literatura infantil seleccionada

Aliaga, R. (2017). *La hora de la escuela*. Barcelona, España. Ed. Cast.: edebé.

Baker, M. y Neville, A. (2015). *Peppa Pig: Un gran día en la escuela*. Bogotá, Colombia. Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S.

Brenifier, O. (2010). *¿Por qué voy a la escuela?* Ciudad de México, México. Santillana Ediciones Generales, S.A. de C.V.

Brown, P. (2016). *Mi maestra es un monstruo*. Ciudad de México, México. Océano de México, S.A. de C.V.

Buitrago, J. (2012). *Eloisa y los bichos*. Madrid, España. El Jinete Azul.

Campanella, M. (2018). *Ramón no quiere ir a la escuela*. Bogotá, Colombia. Panamericana Editorial LTDA.

Mattiangeli, S. (2013). *¿Cómo funciona la maestra?* Buenos Aires, Argentina. Calibroscoopio Ediciones.

Orlando, A. (2011). *La escuela de los ángeles*. Bogotá, Colombia. Santillana Ediciones Generales S.L.

Salom, A. (2018). *Yo voy a ir al colegio*. Bogotá, Colombia. Panamericana Editorial LTDA.

Weston, C. (2012). *Boris un compañero nuevo en la escuela*. Bogotá, Colombia. Educactiva S.A.S.

Anexos

Anexo 1: Información de la muestra de literatura infantil seleccionada

Cuento 1

Nombre del libro: “*¿Por qué voy a la escuela?*”

Autor: Oscar Brenifier

Año: 2010

País: México

Síntesis tomada de la contraportada del libro: A Luis le encanta hacer preguntas, todo tipo de preguntas, a veces, preguntas muy difíciles. Como todos los niños, Luis se pregunta con frecuencia muchas cosas. Con ayuda de su peluche Zof, trata de encontrar respuestas con todos aquellos que se cruzan en su camino.

Cuento 2

Nombre del libro: “*La escuela de los ángeles*”

Autor: Antonio Orlando Rodríguez

Año: 2011

País: Colombia

Síntesis tomada de la contraportada del libro: La escuela de los ángeles rinde homenaje a estos personajes alados que acompañan a la humanidad -y, especialmente, a la infancia- con ánimo

protector, desde tiempos muy antiguos, y pretende bajarlos de los altares para ponerlos a jugar, como niños pícaros y traviosos, en el espacio familiar y cercado de la escuela.

Cuento 3

Nombre del libro: *“Boris. Un compañero nuevo en la escuela”*

Autor: Carrie Weston

Año: 2012

País: Argentina

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: Cuando la señorita Clueca anunció que un nuevo animal iba a llegar a la escuela y que además se trataba de un oso, todos los animalitos se emocionaron mucho. Pero lo que no se imaginaron fue que Boris era más peludo, más enorme y más tenebroso de lo que esperaban.

Cuento 4

Nombre del libro: *“Eloísa y los bichos”*

Autor: Jairo Buitrago

Año: 2012

País: España

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: Eloísa acaba de mudarse a una nueva ciudad y entra en su nueva escuela donde todos sus compañeros son insectos de gran tamaño. Al ser nueva, ella se siente como un bicho raro porque todos la miran en la calle, en la clase, en el recreo.

Cuento 5

Nombre del libro: *“¿Cómo funciona la maestra?”*

Autor: Susanna Mattiangeli

Año: 2013

País: Argentina

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: Arriba de la maestra está el techo del aula, o el cielo cuando está al aire libre. Debajo de la maestra está el piso, o la tierra o la calle. Alrededor de la maestra están los niños, a veces en fila, a veces en ronda, de pie o sentados. Las maestras pueden tener colores y diseños muy distintos, la maestra es a veces un varón. Dentro de la maestra están

los números, las tablas, los ríos, los montes, el reloj, los cinco sentidos, el hombre primitivo y muchas otras cosas que de a poco también van a parar adentro de los niños. Ellas hablan separando bien las sí-las-bas o en voz baja o gritando. También, explican con gestos, signos o música.

Cuento 6

Nombre del libro: *“Ramón no quiere ir a la escuela”*

Autor: Marco Campanella

Año: 2018

País: Colombia

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: ¡No quiero ir a la escuela! ¡Quiero quedarme en la casa con mi mamá! ¿cómo terminará esta pataleta de Ramón? Igual que nuestros niños, Ramón a veces hace berrinches. Pero su mamá sabe qué hacer para ponerlo en orden y que sea un ratoncito bueno y obediente de nuevo, ¿Qué hará ella?.

Cuento 7

Nombre del libro: *“Peppa Pig: Un gran día en la escuela”*

Autor: Mark Baker, Astley Neville

Año: 2015

País: Colombia

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: Peppa está muy atareada en la escuela. Debe aprender los números y las letras, pintar, tocar instrumentos y jugar con sus amigos. Peppa está muy emocionada y quiere empezar la hora del Talento, donde cada uno muestra sus habilidades. Pero ¡otros eligen sus talentos antes que ella! Por suerte, Peppa tiene un talento especial: ¡saltar en los charcos de barro!

Cuento 8

Nombre del libro: *“Mi maestra es un monstruo”*

Autor: Peter Brown

Año: 2016

País: España

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: Las clases han comenzado y Bobby tiene un gran problema: su maestra, la profesora Kirby, es un monstruo real, con la piel verde y dientes puntiagudos, que ruge y deja sin recreo a los alumnos. Sin embargo, un sábado por la mañana, Bobby se encuentra con su maestra en el parque. Al principio quiere escapar de ella. Sin embargo, mientras ambos platican, descubre que hay aspectos de la profesora que no imaginaba. De manera sorprendente, los dientes puntiagudos de la señorita Kirby desaparecen y su piel verdosa adquiere un tono más humano. Estos cambios persisten cuando Bobby regresa a la escuela el lunes... al menos la mayor parte del tiempo.

Cuento 9

Nombre del libro: *“La hora de la escuela”*

Autor: Roberto Aliaga

Año: 2018

País: España

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: En La Granja todos los animalitos van a la escuela. Quieren aprender lo que les enseña Lady Vaca. Aunque a veces también van los mayores, porque han olvidado que a los hijos se les educa con el ejemplo.

Cuento 10

Nombre del libro: *“Yo voy a ir al colegio”*

Autor: Andréé y Salom Safi

Año: 2018

País: Colombia

Sinopsis tomada de la contraportada del libro: El ingreso al colegio especialmente para los niños o niñas que van por primera vez preocupa tanto a los padres como a los pequeños pues es un cambio de rutina para todos: madrugar, salir de la casa por varias horas y estar separados de todo aquello que hasta el momento constituía su mundo.

Anexo 2: Pautas y criterios para el análisis del material curricular

Martínez (1992)	<u>Méndez</u> (2001)	Boronat (2005)	Brava y Belver (2014)
<p><i>Modelo pedagógico que sugiere el material.</i></p> <p><i>Contenidos culturales que se seleccionan y cómo se presentan:</i> código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores.</p> <p><i>Qué estrategias didácticas modela.</i>Cuál es la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural.</p> <p><i>Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material.</i></p> <p><i>Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante.</i></p> <p><i>Tareas organizativas que implican al centro.</i></p> <p><i>Evaluación del material y su vinculación con programas de formación del profesorado.</i></p>	<p>1. Postulados educativos generales.</p> <p>1.1. Directrices generales.</p> <p>1.2. Perfil psicológico del alumno.</p> <p>1.3. Concepción del texto.</p> <p>2. Bases de programación.</p> <p>2.1. Determinación de objetivos.</p> <p>2.2. Contenidos del texto.</p> <p>2.3. Metodología.</p> <p>2.4. Evaluación.</p>	<p>Instrumento de análisis categorial dirigido a cuentos infantiles:</p> <p>Ilustración, fondo, color, imagen, temática, portada, protagonistas, tipo de texto, valores sociales, frecuencia de palabras.</p> <p>“Los cuentos infantiles representan un material digno de consideración y muy interesante, desde el punto de vista social y educativo, debido al impacto que ejercen sobre la población infantil y muy apropiado por la amplia gama de matices que pueden extraer su contenido” (p.168)</p>	<p>Análisis de los aspectos formales: aspectos estéticos, adecuación del lenguaje empleado, interacción entre el lenguaje verbal y la imagen.</p> <p>Análisis metodológico: estructura y estilo de las tareas, evaluación.</p> <p>Análisis de los mensajes: análisis del contenido. los valores y estereotipos, etc., plasmados en el texto y en las imágenes.</p> <p>Implicaciones para la profesionalidad docente</p>

Anexo 3: Cuestiones de investigación

Cuestiones de investigación	
Cuestiones de investigación	Preguntas de investigación
1. Relación de los conceptos de espacio y tiempo con los personajes del cuento	1.1. ¿Cómo vivencia el espacio escolar la maestra? 1.2. ¿Cómo vivencia el tiempo escolar la maestra? 1.3. ¿Cómo vivencia el espacio escolar el estudiante? 1.4. ¿Cómo vivencia el tiempo escolar el estudiante?
2. 2. Nociones escolares del espacio y tiempo en la literatura infantil	2.1. ¿Qué nociones de espacio y tiempo escolar se describen en el cuento?

Anexo 4: Mapa de conceptualización de significados

1. Relación de los conceptos de espacio y tiempo con los personajes de los cuentos infantiles seleccionados.

1.1 Vivencia del espacio escolar de la maestra: mediante este metacódigo se reúnen los códigos que reflejan las distintas significaciones frente a la relación del maestro con espacio escolar en la literatura infantil seleccionada.

1.1.1 Panóptico (Panóp): A través de este código se reúnen fragmentos narrativos que hace alusión al espacio escolar como un lugar de vigilancia y supervisión por parte de los maestros.

“Es un verdadero maniático que revisa que no haya ninguna arruga en las sabanas, ni una mota de polvo en el piso. Bueno, imagínate: por algo lo eligieron para ese puesto.” (Cuento 02)

1.1.1.1 Acompañamiento (Acompa): este código aborda el acompañamiento otorgado por los maestros, en el espacio-tiempo escolar desde la supervisión. Si bien, puede darse el juego y la libertad, todas estas acciones y actividades son dadas bajo la inspección.

1.1.1.2 Vigilancia (Vigi): hace referencia a una vigilancia regida por la disciplina, la obediencia, las normas de comportamiento y la prohibición. En este caso, el maestro es el vigilante encargado de regular todas las conductas que se dan en el espacio-tiempo escolar.

(...) es el sujeto obediente, el individuo sometido a hábitos, a reglas, a órdenes, a una autoridad que se ejerce continuamente en torno suyo y sobre él, y que debe dejar funcionar automáticamente en él. (...) formar un sujeto de obediencia plegado a la forma a la vez general y escrupulosa de un poder cualquiera. (Foucault, 1976, p.129)

1.1.2 Discursos de poder (DisPod): aquí, se aglutinan conceptos referentes al reconocimiento de los sujetos, el conocimiento y el saber como elementos de poder empleados por el maestro en las dinámicas escolares.

“El discurso pasará a ser el vehículo de la ley: principio constante de la trasposición universal del orden.” (Foucault, 1976, p. 111)

1.1.2.1 Sujeto de saber (SujeSa): dentro de este código se desarrolla el conocimiento, el discurso y la transmisión como medios de poder en las relaciones pedagógicas, en las cuales, se han fundado imaginarios colectivos que posicionan al maestro como sujeto de saber.

“(…) poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (Foucault, 1976, pp. 29-30).

1.1.2.2 Vínculos ambivalentes (VínAmbi): en esta ocasión, se toman fragmentos de las narraciones literarias dirigidas a los diferentes tipos de vínculo que puede construir el maestro en el proceso educativo. En ellas, es posible evidenciar tiempos de enojo, rabia, preferencia, favoritismo y afectividades que influyen en las actividades realizadas en el espacio escolar.

Los vínculos se pueden entender como (...) relaciones sociales (...) [que] no son unívocas; definen puntos innumerables de enfrentamiento, focos de inestabilidad cada uno de los cuales comporta sus riesgos de conflicto, de luchas y de inversión por lo menos transitoria de las relaciones de fuerzas” (Foucault, 1976, p.29).

1.2 Vivencia del tiempo escolar de la maestra: por medio de este metacódigo se agrupan las descripciones temporales que las maestras configuran respecto a la escuela, según los relatos literarios.

1.2.1 Tiempo de productividad (TiemProd): hace alusión a la valorización que realiza el maestro dentro del cuento, respecto al tiempo escolar en términos de trabajo, economía del tiempo y su empleo, para la realización de las actividades estipuladas durante el cronograma académico.

"No que estábamos aquí para trabajar." (Cuento 01)

1.3 Vivencia del espacio escolar del estudiante: recopila los códigos que precisan la relación construida entre el estudiante y el espacio escolar.

1.3.1 Prisión (Pri): la escuela se convierte en un escenario carcelario para el estudiante, concibiéndose como lugar de encierro, normas y prohibición.

"Eso es mejor que estar aquí encerrado sin moverse" (Cuento 01)

1.3.2 "Entre-dos" (EnDos): en este apartado se perfila las concepciones de los estudiantes frente a la escuela como un lugar para compartir, conocer nuevas personas y hacer amigos. Pues al ser una institución de socialización, posibilita el encuentro con sus pares.

"Qué lindo es estar con los amigos (...) muchos de sus amigos están ahí" (Cuento 06)

1.4 Vivencia del tiempo escolar del estudiante: este metacódigo reúne la relación del estudiante con el tiempo escolar según las descripciones dadas en los cuentos infantiles.

1.4.1 Tiempos vividos (TiemViv): se refiere al tiempo Kairos de los estudiantes en el espacio-tiempo escolar, acogiendo lo que menciona Gimeno (2008):

"La hora del reloj es única, pero es un tiempo diferente para quienes gozan y para quienes sufren" (p. 12).

1.4.1.1 Padecimiento (Pade): son los tiempos de dolor, sufrimiento e insatisfacción que los estudiantes tienen en el espacio-tiempo escolar, aquellos que se hacen largos y eternos de sobrellevar.

1.4.1.2 Disfrute: se direcciona a los tiempos de diversión, placer, descanso, disfrute y alegría, con la particularidad de ser momentos veloces y fugaces.

2. Nociones escolares del espacio y tiempo en la literatura infantil.

2.1 Espacio-tiempo escolar: dentro de este metacódigo se reúnen las percepciones espaciotemporales que los cuentos infantiles seleccionados otorgan a la escuela.

2.1.1 Fronteras espacio-temporales (FronEsTem): este código comprende tanto los límites espaciotemporales que se dan en la escuela, como las posibilidades de encuentro generadas ante las diferencias.

“El hombre, está, todo él y siempre, sobre la frontera, la cultura, toda ella se sitúa en las fronteras, las fronteras pasan por todas partes, atravesando cada momento de ella. Pues todo acto cultural vive en las fronteras. (...)” (Bajtín citado por Casado, Davila, Mouriño, 2001, p.15)

2.1.2 Cronotopos escolares (CrontopEs): en esta sección se hace presente el tiempo Kronos, los calendarios y relojes escolares como los delegados de organizar y dictaminar el actuar social y escolar en una distribución de tiempo específico; el tiempo de clase, el tiempo del descanso, el tiempo de la evaluación, entre otros.

“Una ordenación que sirve para actuar en la vida pública y privada, regulada por el poder civil, de modo que acomodarse al ritmo del tiempo es hacerlo a una pauta de vida y a una norma de comportamiento” (Gimeno, 2008, p. 16).

2.1.3 Tiempo de libertad escolar (TiemLibEs): su referencia está orientada a la relación Kronos y Kairos, siendo la escuela la encargada de decretar cuáles son los espacios de “libertad” para los estudiantes.

“Rato en el que los alumnos aprovechan para subirse en las matas de mangos, jugar a las muñecas, empinar cometas o correr por los pasillos dando saltos alaridos y volviendo locos a los maestros.”
(Cuento 02)

2.1.4 Formación (Forma): comprende los espacios y tiempos escolares dirigidos al aprendizaje y al proceso de formación individual que los personajes del cuento develan en la narrativa.

“La formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante” (Runge y Garcés, 2011, p.16)

2.1.5 Fantasmas escolares (FanEs): hace alusión a los elementos que no están explícitos pero se encuentran y se manifiestan de manera implícita en el espacio-tiempo escolar, derivados de discursos curriculares ocultos y proscritos que intervienen en los procesos de transmisión.

“No es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido. Socializa y educa. Posee una dimensión educativa, condiciona, es decir, facilita o dificulta, hace posible o imposible las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento docente.” (Viñao, 2008, p. 2)

2.1.5.1 Arquitectura escolar (ArquiEs): Aborda las descripciones espaciales reseñadas en el cuento, de acuerdo con su organización y estructura física que son pensadas para un fin particular, la educación.

Anexo 5: Mapas de codificación

Mapa de códigos			
Cuestiones de investigación	Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías
1. Relación de los conceptos de espacio-tiempo con los personajes del cuento	1.1 Espacio escolar maestra	1.1.1 Panóptico (Panóp)	1.1.1.1 Acompañamiento (Acompa) (Juego supervisado)
			1.1.1.2 Vigilancia (Obediencia, normas de comportamiento, prohibición) (Vigi)
		1.1.2 Discursos de poder (DisPod)	1.1.2.1 Sujeto de saber (Transmisión, discurso de poder) (SujeSa)
			1.1.2.2 Vínculos ambivalentes (VínAmbi)
	1.2 Tiempo escolar maestra	1.2.1 Tiempo de productividad (TiemProd)	
	1.3 Espacio escolar estudiante	1.3.1 Prisión (Pri)	
		1.3.2 "Entre-dos" (EnDos)	
	1.4 Tiempo escolar-estudiante	1.4.1 Tiempos vividos (TiemViv)	1.4.1.1 Padecimiento (Pade)
			1.4.1.2 Disfrute (Dis)
	2. Nociones escolares del espacio-tiempo en la literatura infantil	2.1 Espacio-tiempo escolar	2.1.1 Fronteras espacio-temporales (FronEsTem)
2.1.2 Cronotopos escolares (CrontopEs)			
2.1.3 Tiempo de libertad escolar (TiemLibEs)			
2.1.4 Formación (Forma)			
2.1.5 Fantasmas escolares (FanEs)			2.1.5.1 Arquitectura escolar (ArquiEs)

TEMÁTICA EN EL MAPA DE CÓDIGOS		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
1.1.1 Panóptico	<i>1.1.1.1 Acompañamiento</i>	<i>1.1.1.2 Vigilancia</i>
1.1.2 Discursos de poder	<i>1.1.2.1 Sujeto de saber</i>	<i>1.1.2.2 Vínculos y afectividad</i>
1.2.1 Tiempo de productividad		
1.3.1 Prisión		
1.3.2 "Entre-dos"		
1.4.1 Tiempos vividos	<i>1.4.1.1 Padecimiento</i>	<i>1.4.1.2 Disfrute</i>
2.1.1 Fronteras espacio-temporales		
2.1.2 Cronotopos escolares		
2.1.3 Tiempo de libertad escolar		
2.1.4 Formación		
2.1.5 Fantasmas escolares	<i>2.1.5 Arquitectura escolar</i>	

TEMÁTICA EN EL MAPA DE CÓDIGOS		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
1.1.1 Panóp	1.1.1.1 Acompa	1.1.1.2 Vigi
1.1.2 DisPod	1.1.2.1 SujeSa	1.1.2.2 VínAmbi
1.2.1 TiemProd		
1.3.1 Pri		
1.3.2 Endos		
1.4.1 TiemViv	<i>1.4.1.1 Pade</i>	<i>1.4.1.2 Dis</i>
2.1.1 FronEsTem		
2.1.2 CrontopEs		
2.1.3 TiemLibEs		
2.1.4 Forma		
2.1.5 FanEs	<i>2.1.5 ArquiEs</i>	

CÓDIGOS INFERENCIALES		
CUESTIÓN 1	1.1.1 Panóp	<i>1.1.1.1 Acompa</i>
		<i>1.1.1.2 Vigi</i>
	1.1.2 DisPod	<i>1.1.2.1 SujeSa</i>
		<i>1.1.2.2 VínAmbi</i>
	1.2.1 TiemProd	
	1.3.1 Pri	
	1.3.2 EnDos	
	1.4.1 TiemViv	<i>1.4.1.1 Pade</i>
<i>1.4.1.2 Dis</i>		
CUESTIÓN 2	2.1.1 FronEsTem	
	2.1.2 CrontopEs	
	2.1.3 TiemLibEs	
	2.1.4 Forma	
	2.1.5 FanEs	<i>2.1.5.1 ArchiEs</i>