

Reflexiones en torno a la memoria de la literatura infantil.

“Las Maletas De Auschwitz” como posibilidad de tensión en la educación infantil

María Alejandra Mejía Londoño, ✉ aleja_mejia.009@hotmail.com

Susana Torres Preciado, ✉ susana-tp@hotmail.com

Daniela Martínez Tabares, ✉ danimarti9730@gmail.com

María Camila Gil Ossa, ✉ milaossa25@gmail.com

Monografía presentada para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesor: Alba Mery Blandón Giraldo, Mg. En Educación

Víctor Daniel Gómez Montoya, PH. (C.) en Ciencias de la Educación



Universidad de San Buenaventura

Facultad de Educación (Medellín)

Licenciatura en Educación Infantil

Medellín, Colombia

2021

Citar/How to cite	(Gil Ossa, Martínez Tabares, Mejía Londoño, & Torres Preciado, 2021)... (Gil Ossa et al., 2021)
Referencia/Reference	Gil Ossa, M. C., Martínez Tabares, D., Mejía Londoño, M. A., & Torres Preciado, S. (2021). <i>Reflexiones en torno a la memoria de la literatura infantil. Las maletas de Auschwitz como posibilidad de tensión en la educación infantil.</i> (Trabajo de grado Licenciatura en Educación Infantil). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.
Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	



Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	¡Error! Marcador no definido.
1 Las Maletas de Auschwitz (Palumbo, 2011) – Sinopsis	8
2 Planteamiento del problema	12
3 Capítulos.....	34
3.1. Educación: propósitos y perspectivas.....	34
3.1.1 Educación desde la Paideia griega.	34
3.1.2 Educación desde el paradigma humanista.	36
3.1.3 Educación en J.J Rousseau.	37
3.1.4 Educación en Kant.	39
3.1.5 Educación después de Auschwitz.	39
3.1.6 Necesidades de la educación en la modernidad.....	41
3.2 Educación infantil en Colombia	42
3.2.1 Bases curriculares de la educación infantil en Colombia.	43
3.2.2 El maestro de educación Infantil en Colombia.	44
3.2.3 Detracción a la educación infantil en Colombia.	45
3.3 La literatura Infantil como posibilidad de transformación de la educación	46
3.3.1 Literatura Infantil en Colombia.	47
3.3.2 La necesidad de la palabra.	49
3.3.3 Literatura infantil en la modernidad.	50
3.4 Otras posibilidades de la literatura en la Infancia	51
3.4.1 Concepción de: educación, literatura infantil y niño. Perspectivas del presente trabajo.	52
3.4.1.1 Concepción de educación infantil formal.....	52

3.4.1.2 Concepción de literatura Infantil.....	52
3.4.1.3 Concepción de niño.....	53
3.4.2 Recopilación de alguna literatura infantil que narra mediante la memoria.	55
3.4.2.1 El niño con el pijama de rayas (Boyne, 2009).	55
3.4.2.2 La cicatriz del humo (Einat, 2004).....	56
3.4.2.3 El diario de Ana Frank (Moggach, 2009).....	57
3.4.3 Las Maletas de Auschwitz (Palumbo, 2011) como otra forma de literatura Infantil.....	57
4 Reflexiones finales	60
Referencias	63

Lista de tablas

Tabla 1 Lectura por capas	21
---------------------------------	----

Resumen

El proyecto educativo moderno ha evidenciado al niño como imposibilitado dentro de la vida social, en otras palabras, no se le cree capaz para vivir en esta, lo cual, le obstaculiza el acercamiento hacia la humanización (libertad, dignidad y autonomía), centrando la educación únicamente en la instrucción y olvidando la razón sensitiva y la necesidad de experiencia en la educación, para que el niño se acerque a la realidad tal y como es y más no, permeada por la necesidad inferida por el adulto. Es por esto que, en la educación infantil formal, en algunas ocasiones se le presentan al niño mediaciones que no favorecen su experiencia, como es la literatura infantil, el caso específico del presente proyecto; en esta, los diferentes tipos de literatura infantil exponen una vida social más utópica que real; una transformación en dichas mediaciones que posibiliten el acercamiento al niño mediante la memoria, es decir, al razón sensitiva, implicarían por sí solas, una transformación en el proyecto educativo y en la vida social.

Palabras clave: Educación infantil formal, Niño, Humanización, Vida social, Memoria, Razón sensitiva, Literatura infantil.

Abstract

The modern educational project has shown the child to be impossible in social life, in other words, he is not believed capable of living in it, which hinders him from coming closer to humanization (freedom, dignity and autonomy), focusing education only on instruction and forgetting the sensitive reason and the need for experience in education, so that the child comes closer to reality as it is and not, permeated by the need inferred by the adult. That is why, in formal children's education, sometimes mediations are presented to the child that do not favor his experience, as it is the case of children's literature, the specific case of the present project; in this, the different types of children's literature expose a social life more utopian than real; a transformation in such mediations that make possible the coming closer to the child through memory, that is to say, to the sensitive reason, would imply by itself, a transformation in the educational project and in the social life.

Keywords: Formal childhood education, Child, Humanization, Social life, Memory, Sensitive reason, Children's literature.

1 Las Maletas de Auschwitz (Palumbo, 2011) – Sinopsis

El libro *Las Maletas de Auschwitz* de la italiana Daniela Palumbo, escrito en el año 2011, presenta las historias de cuatro niños durante la época de la oscuridad de Europa. El régimen Nazi. Historias cargadas de violencia, esperanza, valores y realidad que le permiten al niño, como posible lector, evidenciar la vida social al descubierto y prepararse para vivir en ella. Mediante este libro se conserva la memoria de una época de la historia marcada por la pérdida de la humanidad. El niño se acerca al humanismo desde la apreciación y el análisis de historias con situaciones donde el humanismo estuvo carente. A continuación, se presenta una breve sinopsis de los capítulos del libro.

Carlo – Italia. Este capítulo del libro narra la historia de Carlo, un niño judío de nueve años que vivió durante la época de Alemania Nazi junto a su madre, su padre y su abuela. Carlo disfrutaba principalmente de los trenes, ya que era el trabajo de su padre y usualmente cada semana, era llevado a la estación de trenes y almacenaba las colillas de los tiquetes como recuerdos de sus experiencias. Carlo disfrutaba más de estos momentos que de ir a la escuela. También le gustaban los animales, en especial los gatos, pero su madre decía que estaban prohibidos y para un niño, ante lo prohibido no se puede hacer más que obedecer.

En la escuela, Carlo había conocido dos maestros, Francesco que amaba las historias y compartía siempre con sus alumnos y Silvana una maestra que prefería gritar y regañar. Debido al régimen Nazi, Carlo tuvo que abandonar la escuela, él prefería escuchar los regaños que estar en casa, el día se hacía lento y no entendía que habían hecho los judíos para que su vida se empezará a destruir poco a poco, no podían trabajar, ni estudiar, no tenían amigos y parecía que tampoco tenían familia, puesto que cada día sus papás estaban más callados, furiosos y ocupados; solo con la abuela, Carlo podía responder sus inquietudes.

Carlo cada vez comprendía menos a los Fascistas, pero fueron muy lejos al entrar a su casa y llevarse a su padre para golpearlo, Carlo lo único que quería era huir, así que se alojó en la estación de trenes, para él los trenes eran sinónimo de fuerza, lo que necesitaba para sobrevivir. Luego fue llevado a casa por un amigo de su padre y comprendió lo importante que era para su familia a pesar de las dificultades. Sin embargo, tiempo después, los alemanes fueron por Carlo, sus padres y la abuela, quien motivó a Carlo para llevar los boletos de tren que tanto amaba,

seguramente Carlo apreció estos billetes que le recordaban su antigua vida y le daban fuerzas y esperanza.

Hannah y Jacob en Alemania. Dos niños que vivían con su padre y su madre, Hannah de doce años y Jacob de siete años que tenía dificultades cognitivas y físicas, lo que le impedía actuar como los niños de su edad y por esto, era de motivo de burla de los demás niños. El segundo apartado revela el tránsito de sufrimiento que la familia judía tuvo que enfrentar durante la dictadura del Fuhrer y los sucesos de violencia que los hicieron renunciar a sus propias costumbres para conservar sus vidas, como el claro ejemplo de la madre de Hannah y Jacob quien se negó a vestir la estrella amarilla en su ropa para que los alemanes no la identificaran como judía.

La madre de Hannah y Jacob enfrenta una difícil situación de salud con su hijo, de inmediato acude al médico de la familia donde es rechazada y no es atendida, ya que sus derechos como judía habían sido negados por el régimen alemán, por ende sufre una gran humillación al ser expulsada con su hijo y días después sufre el dolor de que este le sea arrebatado por el ejército alemán y sin ninguna explicación Jacob desaparece, lo que les causa un gran dolor como familia. Desde ese entonces Hannah recordaba a su hermano Jacob contando las estrellas del cielo como lo hacía anteriormente con él, para mantener vivo su recuerdo. Los padres de Hannah no tuvieron más remedio que callar y las sonrisas fenecieron de sus rostros y de su hogar, donde vivieron momentos inolvidables en familia y que permanecerían con ellos aunque el destino los separara debido a que conocían cuál era su fin, al ser obligados a emprender un viaje que no tendría regreso. En esta Europa oscura los Nazis implantaron una serie de leyes raciales para los judíos, vulnerando sus derechos y denigrando su humanidad hasta tal punto de que sus vidas cambiaron para siempre: dejaron de frecuentar la escuela, sus amigos empezaron a ignorarlos, los parques y el juego se convirtieron en vagos recuerdos que solo quedaban en la imaginación

Émeline en Francia. Émeline, una niña judía francesa de 7 años que vivía en París con su madre Brigitte y su padre Pierre, en el edificio de la calle Leboutoux. La familia Samuel se caracterizaba por sus particulares ventanas de color azul Bretaña, haciendo una diferencia de las demás ventanas del conjunto residencial donde vivían; Fabien Durand el administrador del edificio defendía y apoyaba las ventanas que le recordaban a la Gran Bretaña, pero los inquilinos no pensaban igual, lo veían como un insulto a su propiedad. Émeline era una niña feliz, con sueños y esperanzas de que algún día conformaría una familia, tal cual como la que ella tenía. Sin embargo, la llegada de los fascistas a París afectó la vida de Émeline al igual que la de millones de niños

judíos, negando su existencia, arrebatando su identidad y con ella las cosas simples pero importantes de la vida como: entrar al parque, ir a la escuela y jugar con amigos; sin esto, la magia de la vida, se acabó para ella, solo por portar la estrella de David como símbolo de ser judía, acabando con todo lo que un niño necesita para ser feliz.

En la travesía de este relato Émeline se escapó de su hogar como símbolo de protesta por los sucesos que estaban afectando a su familia; se encontró con Jacques un anciano que habitaba en el parque cerca de la casa de Émeline. Jacques le ayudó a sobrevivir mientras ella estaba en la calle, enseñándole la fascinación y la realidad de ser judío. Mientras Émeline aprendía a sobrevivir en la calle, sus padres Brigitte y Pierre la buscaban por todo París, hasta que llegaron los gendarmes a su hogar y les pidieron que hicieran sus maletas, sin ninguna explicación ni un destino a donde ir, además la preocupación de no saber dónde estaba Émeline. El administrador del edificio Fabien Durand se dio cuenta de lo sucedido y fue en busca de Émeline, la encontró y la llevó a un lugar seguro, a diferencia de sus padres que llevaron sus maletas a Auschwitz.

Dawid Polonia. Se narra la historia de Dawid un niño de tan solo 10 años, el cual vivía con su madre, su padre y su hermana Marja, ellos llevaban consigo la desgracia de ser judíos y a su vez una estrella amarilla sobre una franja blanca en sus brazos, en representación de lo que significaban para los alemanes en la época Nazi, una raza despreciable. Dawid tenía cierta pasión que compartía con su padre por la música y, específicamente por el violín, después de que sus padres en su cumpleaños número seis le regalaran este instrumento. Los alemanes iban en una constante búsqueda del exterminio de los judíos, en algún momento estos comenzaron su batida por un grupo, del cual hacía parte la familia de Dawid.

El padre de Dawid ya tenía claro cuál iba a ser el fin de su familia, es por esto que decidió construir un escondite, prolongándole un poco la oportunidad de vivir a uno de sus hijos, Dawid fue el único que tenía el tamaño para poder estar en el escondite. Después de que Dawid se escondiera, pasó lo que algún día se imaginaron que iba a suceder, toda la familia de Dawid estaba tendida sin vida en el suelo, los alemanes los habían asesinado abruptamente. Después de que Dawid teniendo tan solo 10 años presenciara la imagen de su padre, su madre y su hermana asesinados, tenía que continuar con las especificaciones que su padre le había dado en el momento en el que lo estaba ocultando; su padre le dio una dirección en donde vivía un viejo amigo, él no era judío, era allí a donde Dawid debía dirigirse, tendría que alejarse obligatoriamente del gueto para sobrevivir. La búsqueda de la casa de Jan Posanan (viejo amigo del padre) la hizo con su

pequeño vecino Piotr, él tenía 8 años y quedó huérfano y desolado al igual que Dawid, quien solo tenía su violín como amuleto del recuerdo de su familia y que era tanpreciado para el pequeño de 10 años.

Dawid y Piotr lograron encontrar la casa de Jan Posnan, pero él ya no estaba, solo quedaba su esposa, él era médico y por tratar de ayudar a un judío los alemanes lo habían asesinado; sin embargo, su esposa los auxilió solo por una noche, pues ella temía terminar igual que su esposo. Después de que la mujer de Jan Posnan los apartara de su casa, los dos niños comenzaron a ser responsables de sus propias vidas, trabajando en un parque con ayuda del violín de Dawid y de la voz de Piotr. En su intento por sobrevivir, un golpe de suerte les llegó a la vida de los dos pequeños, Tereza quien había sido la niñera de Dawid y Marja por mucho tiempo, les brindó ayuda y los auxilió en su hogar; pero por desgracia no todo salió como se esperaba, la vecina de Tereza quien sospechaba de la procedencia del par de niños los delató con los alemanes, quedando bajo su mando no solo Dawid y Piotr sino también Tereza, que con todo el amor del mundo quería salvar las vidas de los pequeños niños. De esta manera la esperanza y la poca felicidad que habían recuperado los niños después de haber pasado por la peor situación de sus vidas, teniendo tan solo 10 y 8 años, había desaparecido, ahora lo único y verdaderamente importante que les generaba tranquilidad, quedaba en sus memorias.

2 Planteamiento del problema

Pensar la infancia y las diversas concepciones sobre el niño en el marco de una Licenciatura en Educación Infantil es tránsito obligado en la medida que sobre la infancia y el niño se despliegan todos los discursos educativos. Desde una mirada histórica, se puede exponer cómo el niño, en diferentes épocas, ha sido asumido como un adulto pequeño o como aquel que requiere de cuidado. Cuidado que ha posibilitado generar nuevas reflexiones en torno al niño, entre las cuales se asume que es más que un adulto en potencia. Todas estas reflexiones sobre el niño, conscientes e inconscientes, generan cambios o sitúan posiciones sobre la manera en la que se visibiliza a sí mismo, el adulto y la vida social, que mediante las instituciones sociales, en especial la escuela, asume el cuidado y la preparación del niño para la vida. En consecuencia, el adulto suscita una búsqueda constante en el niño por conservar las prácticas de la vida social y educarlo de acuerdo con las necesidades de esta.

La modernidad o, de manera taxativa, el proyecto moderno, ha mostrado que la escuela en la mayoría de los contextos tiene como propósito un actuar instructivo que deja de lado otros proyectos diferentes al que asuma la razón como principio y fin. La escuela vista como una tecnología instructiva reproduce los saberes y en consecuencia el olvido de la condición humana. Además, la escuela, como institución social que obedece a las formas de la vida social, ve en el niño la posibilidad de instaurar la vida social mediante la experiencia de toda razón sensitiva, entendida como la capacidad del niño para comprender y aprender desde la experiencia, e imponiendo la razón intelectual entendida como un comprender instructivo que el adulto funda en el niños, sobre otros proyectos que asumen la razón no como principio, medio y fin, sino como una posibilidad dentro de la misma condición del hombre.

En este punto la investigación piensa al niño dentro de los procesos educativos en la medida que las representaciones [del niño] son el resultado de lo instaurado por la escuela merced de la vida social. El punto de tensión radica en la posibilidad de reflexionar el niño al interior de la escuela desde las condiciones y pretensiones de la educación misma, más que buscar un método, que se erija como final y definitivo. El fin es evidenciar la precariedad de la educación y de todo proyecto educativo que tenga como máxima reafirmar las concepciones compartidas en la vida social. Precariedad que se ha hecho evidente con la segunda guerra mundial, que se traduce en el fracaso educativo en clave de los alcances de los planteamientos de Kant de la educación como

proceso humanizador. Auschwitz por ejemplo como lo interpreta Adorno (1967), es la certeza de que todo el proyecto educativo y con ello la escuela, han fracasado. La base de la educación, dentro del proyecto ilustrado y moderno, responde a las prácticas que la vida social ha reservado para el niño: ser aquello que los demás esperan, o de manera más radical, ser aquello que espera de los demás. El niño termina supliendo las exigencias de la vida social y se pierde la educación desde la autonomía y libertad de este.

En caso contrario a la modernidad, pensar en el niño como un proyecto a realizar en palabras de Kant, supone comprender la disposición natural del niño para perfeccionarse, es decir, para humanizarse. Se justifica la idea de que el niño requiere del adulto para formarse y dar como resultado la humanización del hombre, desde el desarrollo natural, que se guía, sin limitarse. “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada [...] el hombre solo puede volverse hombre mediante la educación. Él no es más que lo que la educación hace de él” (Kant, 1995).

En el *Emile ou de l'éducation* (Emilio o de la educación), se presenta al niño como un otro que demanda diferentes formas de verle y acogerle (Rousseau, 1772). Se adjudica a Rousseau la metamorfosis de la concepción del niño y de la infancia; su reflexión requiere comprender la infancia como estado natural del hombre, que desplaza la concepción del niño como un adulto incompleto; es decir, con Rousseau se presenta una forma de reconocer la naturaleza del niño desde un lugar diferente a las sujeciones de la vida social.

Para Aries (1987), la infancia como construcción en la época moderna es una sensibilidad supeditada a la vida social, a la idea de libertad y a la igualdad. Sensibilidad que pretende mostrar que las instituciones sociales de ningún modo la trascienden, sino que limita y somete la concepción del niño al asistencialismo, dejando en un segundo plano el reconocimiento y libertad. El niño necesita ser cuidado, empero, las instituciones sociales ponen al descubierto la borradura de su condición, entendida como la libertad del niño para educarse y por ende, humanizarse mediante la experiencia; en la modernidad las instituciones sociales limitan la libertad de desarrollo del niño, inferida como la necesidad natural del niño por desplegarse en la vida social mediante la educación. La concepción del niño adoptada por la vida social se espera sea reconvenida por una correcta educación. Esta reconvenición supone elevar una reflexión por fuera de las frecuencias ya conocidas e instauradas por la vida social y, retomando los postulados de Rousseau y Kant, ratificar la necesidad de brindarle al niño la autonomía, la libertad y la dignidad, pensándolo, como un proyecto a realizar.

Si la vida social actúa como condicionante de la educación y por ende de lo que se espera o del cómo se concibe el niño, lo que resta es preguntarse dentro de la educación como poder pensar o emprender una reflexión que triangule la educación misma, la escuela y el niño; todo dentro del marco de la vida social. Desde esta propuesta, la concepción del niño invita a identificar diferentes concepciones de este en el proyecto educativo moderno y permite reflexionar críticamente las mediaciones como la literatura infantil en la educación formal con el fin de poner al descubierto algunas de las prácticas instructivas, reproductivas y aparentes que se dan por y en la educación. Así, la mirada se focaliza en la literatura infantil como posibilidad dentro de las mediaciones que se contemplan para la educación en la escuela de hacer evidentes las formas en las que se representa el niño y luego el hombre. Son la violencia, la historia y la memoria las categorías que permiten comprender y explicar el problema en toda su complejidad.

A partir de lo que se ha planteado, unas categorías para la reflexión en el presente trabajo son: la infancia, la educación infantil formal (contexto escolar) y la literatura infantil, siendo esta última una de las rutas para acercar el niño a la realidad.

En un primer momento se realizó un recorrido histórico para observar las concepciones de infancia a través de diferentes épocas. El propósito, evidenciar en el desarrollo teórico las concepciones de infancia que han influido sobre la práctica educativa, en especial la educación infantil formal para poder establecer una suerte de análisis sobre la literatura infantil como mediación en la práctica educativa en la que la fantasía prima como factor, ocultando el acercamiento del niño con la vida misma. El interés de la investigación es la comprensión estructural de las categorías de niño, infancia, educación infantil y literatura infantil y, cómo ellas siguen la inercia de la vida social, como supuesto de la investigación misma, sin centrar el interés en la identificación de los cambios paradigmáticos, ni la lectura histórica de las fluctuaciones.

La reflexión suscitada en torno a las investigaciones de infancia analizadas en el presente proyecto pone al descubierto la diversidad de los postulados frente a este objeto de estudio. En la indagación hegemónica e histórica presentada en gran parte de los antecedentes, se refleja la preocupación por el niño en la relación con el adulto y la vida social, tanto desde la antigüedad, situándose en Europa, como en la modernidad, en diferentes continentes. Sin embargo, no se presenta una concepción de infancia moderna que conlleve a pensar el niño por sí solo y ligado a las instituciones sociales, sino que se generalizan las necesidades de los niños para presentar la infancia. Diferenciar la infancia del niño resulta un punto diferenciador en el rastreo y de abordaje

importante, al igual que la concepción de infancia desde la simetría de derechos que, la modernidad casi que imposibilita su aparición. Se insta a develar un análisis de la concepción moderna de infancia que mane desde diversas perspectivas sociales, históricas y culturales para precisar la infancia como objeto reflexivo y transversal en la práctica educativa.

El periodo de observación para las concepciones de infancia comprende 43 años, iniciando en 1974 con los aportes de Lloyd DeMause hasta 2017 con algunas alusiones en plano local sobre la infancia, como lo es la Doctora Beatriz Elena Arias Vanegas. Se toman producciones en español e inglés. También se recuperan las reflexiones de clásicos como lo son Rousseau y Phillippe Ariés.

Entre los pensadores de infancia, se tiene a: (Álzate, 2013; Arias, 2017; Ariés, 1986; De Mause, 1974; Gómez & Álzate, 2014; Maneiro, 2011; Ospina et al., 2013; Santriano, 2008) Estos autores en sus artículos, presentan históricamente la evolución de la concepción de infancia y las transformaciones de esta, desde diversos campos de estudio, en especial, el psicopedagógico. La infancia se presenta como un *consenso social* (2013) partiendo del análisis de diversos autores como: (Ariés, 1987; De Mause, 1991; Varela, 1986). Se hace un recorrido desde la perspectiva socio-histórica evidenciando que hay más de una concepción de infancia, que se transforma de acuerdo a la época y el lugar; también se hace análisis de la perspectiva pedagógica y educativa, en la que se vela principalmente por la protección y el reconocimiento de la infancia; desde una perspectiva de derecho de la infancia se refleja que los derechos son los encargados de mediar las formas de relación entre los niños y los adultos; y finalmente, se denomina la *nueva infancia* desde autores como Postman (1982) y Casas (1988), que afirman que las concepciones de infancia se han ido desvaneciendo hasta formar en la infancia características de comprensión desde los adultos, como la capacidad y habilidad que poseen los niños para ser diferenciados y reconocidos, con el fin de brindarles educación.

A manera de conclusión del rastreo de la categoría de infancia, se afirma que la infancia desde sus diferentes concepciones a lo largo de la historia, ha sufrido cambios que ponen en evidencia su visibilidad en la relación con los adultos, reflejada en la preocupación por las pautas de crianza, la preparación para la adultez y concebirla como un periodo vital en el que se desarrolla gran parte de la vida social y, entra la preocupación por las instituciones como la escuela. La infancia desde la pedagogía se concibe como la esperanza y el lugar de intervención para propiciar desarrollo al hombre, desde la psicología social se diferencia a los niños de los adultos, y por

último, desde el derecho se concibe al niño como merecedor de este y a partir de esta concepción, se implementan políticas, planes y programas para proteger la infancia.

A través del rastreo en el cuestionamiento de la educación infantil formal, se abordaron postulados en los que, se le prioriza desde la formación integral de los niños en edad temprana. El adulto visto en el rol de facilitador de conocimientos y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, por último, se hizo énfasis en las políticas educativas como base para la educación infantil de calidad. Las pesquisas abordadas limitan la investigación al análisis superfluo de la educación, dejando a un lado la preocupación por vincular la reflexión transversal de la infancia al ámbito educativo integral.

Se retomaron documentos concernientes a la educación formal en el niño, revisando teóricamente un total de 10 antecedentes entre el año 1998 y el año 2014 a nivel internacional, nacional y local en países como: España, Chile y Colombia y en ciudades como: Bogotá, Cartagena y Cúcuta.

Postulados orientadores propuestos por (Blanco, 2005; Lázaro & Ancheta, 2010; Montes, Gamboa & Lago, 2013; Múnera, 2014; Pineda, 2014; Pinto & Misas, 2014; Rodríguez, 2003; Sierra & Pérez, 2013; Vila, 1998); presentan que la educación de calidad implica tres factores: la pertinencia en acceder a un aprendizaje congruente al contexto, la relevancia de promover aprendizajes en pro de un desarrollo integral de los niños y el derecho de la educación no solo para acceder a ella sino con la finalidad de lograr en los niños aprendizajes significativos. Se fundamenta la importancia de la calidad educativa que, emerge a partir de las necesidades que presentan los niños y se logra mediante la planificación educativa para construir y evaluar el desarrollo integral de los niños.

Se propone comprender en un primer momento la educación infantil como base para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida social; en un segundo momento, la calidad educativa como objetivo principal de la educación formal infantil, teniendo en cuenta la integralidad de los agentes educativos. Finalmente, en un tercer momento el mejoramiento de las políticas educativas para garantizar la calidad educativa.

En última instancia en alusión a la literatura infantil, ésta ha sido estudiada como una mediación estratégica para arraigar el lenguaje y las habilidades de lectoescritura en la infancia, teniendo en cuenta las emociones que el niño naturalmente desarrolla. Sin embargo, los estudios no centran su foco en exponer la literatura infantil teniendo como actor principal el niño, en el

contexto y las problemáticas; en donde se refleje una realidad frente a la infancia, algunas características de la modernidad y situaciones donde están inmersos los niños.

En la literatura infantil como tercera categoría, se analizaron un total de 11 trabajos, durante un periodo de 50 años, esbozado desde 1968 y, se finiquita el rastreo con aportes modernos que, hasta el 2018 contribuyen con el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la literatura infantil.

(Alaster, 2005; Cervera, 1968; Colomer, 2005; Correa, 2008; Gonzales, 2010; Hurtado, 2018; Montoya, 2004; Morón, 2008; Reyes, 2011; Olilla, 1998; Pagés & Querol, 2013; Riquelme & Munita, 2011) Los autores mencionados ostentan desde un contexto sociocultural, tres funciones que cumple la literatura infantil relacionándolas con las características del contexto. Como primer factor, el lenguaje cumple la función de adquirir en la diversidad formas literarias básicas que desarrollen competencias interpretativas en los niños a lo largo de su educación literaria. Como segundo factor, se hace referencia al imaginario donde el niño se incorpora desde la colectividad; y como último factor, se menciona los valores y las conductas que se despliegan en la cultura como elementos que influyen en la socialización de las nuevas generaciones.

En los artículos se indaga acerca de las representaciones que se fundamentan en la literatura infantil, analizando la fantasía como la actividad lúdica que permite reafirmar la identidad en la infancia de manera individual y colectiva, mediante cuentos populares, relatos de aventura, rondas y poesías que, producen la potencialización de la fantasía. En conclusión, se entiende la literatura infantil como aquel puente entre la autenticidad y la creación, aportando en la infancia el incremento y la potencialización del pensamiento y del lenguaje, que ayuda al niño en la formación estética y de valores, en el crecimiento de la sensibilidad y, en el descubrimiento de la fantasía.

A partir del rastreo bibliográfico la relación entre infancia, educación infantil formal y literatura infantil, oscila bajo la interacción del mundo que opera en un estado estático, es decir, existen “verdades” que son asumidas, aplicadas y enseñadas a los niños, verdades que pueden denominarse como hegemónicas. En el influjo de la modernidad lineal se le presenta al niño la realidad impuesta por el adulto y que éste quiera que conozca, en su relación con el otro y lo otro y, como consecuencia, el lugar que ocupa en la vida social.

Se afirma que en la modernidad se deja a un lado el reconocimiento al niño dentro de la práctica educativa, debido a que se le niega la experiencia, el sentir y, se reduce su razón a la instrumentalidad, pues vive en un mundo de concepciones preestablecidas que el niño debe

reproducir en la vida social, esto tiene lugar en la escuela como institución social predilecta para la reproducción. En la escuela se implementan diversidad de mediaciones para disfrazar la realidad exhibida a la infancia, sin embargo, la mediación que se analiza y reflexiona en el presente trabajo es la literatura infantil, en clave de narraciones que le presentan al niño como primer factor, la idea de felicidad dentro de la fantasía y, como segundo factor la recompensa y castigo (moralejas), como integridad en el accionar del niño. Estos factores imposibilitan que el niño conozca aquello que realmente sucede en la vida social como: la violencia, la historia y la memoria que, desde la fracturación de la modernidad lineal permiten la no-negación de la condición del niño como hombre.

La reflexión suscita en el porqué del encubrimiento de la realidad, especialmente la violenta y, de diferentes imágenes no reproductivas al niño en la educación formal, con ello se evidencia que el niño se le ha mostrado no preparado para escuchar los relatos violentos, más no porque no pueda, sino porque es una imposición de la vida social. Las concepciones hegemónicas han presentado al niño desde la inocencia privándolo en la vida social y afirmando que existe una condición humana que se le está negando, condición impuesta en la razón, que puede ser expuesta a través de otra literatura infantil enmarcada en concepciones diferentes del niño.

Las concepciones antropológicas presentadas al niño por la vida social, corresponden a una realidad preestablecida y modificada que se quiere mostrar, mediante la escuela como lugar de instrucción, en cuanto la teoría se aleja de la práctica, ya que a nivel de políticas y documentos ministeriales, se fundamenta la necesidad de humanizar y posicionar al niño como el centro del proyecto educativo, sin embargo, la práctica se muestra incongruente, debido a que el niño sigue viéndose sometido a los ideales regulativos de la vida social.

En medio del proyecto moderno la reflexión por el niño, de una u otra forma, termina observando o remitiéndose a las instituciones sociales y en ellas a la escuela. El niño que con Rousseau se asume como otro con unas formas de ser y estar que distan del adulto y que con Kant se evidencia la necesidad de asistencia para poder concretar lo que es, o lo que se espera que sea, la vida social asume, al niño, no como otro diferente, sino como lo nuevo por controlar (Gómez – Montoya, 2018). Para Schérer (1987), el niño pasa a ser objeto de control, ya no es lo que olvidado o lo que se debe tolerar, sino lo que debe vigilarse en aras de lo que puede llegar a ser: un hombre.

La educación a la que aspira el niño, o dicho de manera más contundente, la educación a la que se le somete, bajo el supuesto de la asistencia que requiere para poder vivir y lograr un lugar

dentro de la vida social, se incumple el propósito kantiano de la humanización como lo evidenció Auschwitz. La educación no es aquello que requiere el niño, es solo el instrumento que la vida social emplea para reproducir las concepciones que ella misma fabrica y que hacen del mundo, y en el hombre, un todo ya dado. No es en vano que la crítica de Rousseau se centre en las representaciones y no, como ligeramente se le ha leído, en busca de un proyecto educativo que trascienda hacia la libertad y autonomía del niño, con el fin de que este desarrolle una razón sensitiva como puente a la humanización. Emilio o de la Educación, no es un plan de lecciones a seguir, es la queja inmanente por la apariencia a la que es sometido el niño y el hombre. Crítica que no espera la reconvención de todo, sino, por lo menos, romper con el sistema inercial que la vida social depone para la vida misma haciendo de la condición humana, una condición de y para la apariencia y el agrado mutuo entre los hombres.

Si se mira la educación formal, dentro del contexto colombiano, esta tiene lugar con la educación infantil. En ese contexto, el propósito enunciado por las instituciones gubernamentales, se expone a la literatura infantil como eje de los procesos de relacionamiento del niño con el mundo, consigo mismo y con los otros en el mundo. Para el gobierno colombiano, desde el año 2009, la literatura infantil representa la posibilidad de acercarse y representar la memoria individual y colectiva *para reconocer las palabras e historias que reafirmen el presente a través de la historia y que revivan las experiencias de la comunidad* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, p. 8). Empero, el cuestionamiento gira en torno las sugerencias literarias que presenta el mismo MEN ya que de ningún modo se logra asegurar que mediante estas se lleve a cabo el cometido que se pone de manifiesto. Lecturas como Adivina qué es, Sopa de soles, Amigos, Tío tigre, tío conejo y el pedazo de queso, El queso, entre otros, obstaculizan las evidencias de cómo concretar un pensamiento crítico, la comprensión del presente o el reconocimiento de la experiencia en el niño. Así, la pregunta que se suscita es: ¿La literatura infantil que tiene por objeto la narración de la memoria de la vida social (Las maletas de Auschwitz, por ejemplo) posibilitaría una lectura crítica (diversa) de la educación infantil? Esta pregunta se desarrollará teniendo en cuenta el objetivo general del presente trabajo que es: Posibilitar una lectura crítica de la educación infantil, mediante la literatura infantil que tiene por objeto la narración de la memoria de la vida social (Las maletas de Auschwitz, por ejemplo); y, mediante unos objetivos específicos que son, en primera instancia, reconocer en el proyecto educativo de Colombia, la practica en la que el niño se regula con los ideales de la vida social desde la reproducción e instrucción, incongruente con la fundamentación

teórica de los documentos ministeriales, que propone la humanización del niño. En segunda instancia, reflexionar críticamente las mediaciones como la literatura infantil en la educación formal, con el fin de poner al descubierto algunas de las prácticas instructivas, reproductivas y aparentes que se dan por y en la educación. Y, finalmente, proponer otras formas de literatura infantil que, mediante la narración de la heterogeneidad, la historia, la memoria y la violencia; permitan el acercamiento del niño a la vida social.

Se propone para la reflexión en torno a la pregunta del proyecto como método la **lectura por capas** y como enfoque el **(Re) leer el presente** como partes constitutivas de una metodología emergente que permite un análisis profundo, haciendo eco al requerimiento de las sugerencias del MEN (Ministerio de Educación Nacional) de proponer métodos alternativos. El presente proyecto que es un proyecto teórico, construye un método que permite leer y reflexionar desde los supuestos relacionados con la infancia, la educación y la literatura infantiles, el problema que conlleva esperar una lectura crítica en medio de una vida social que hace el retorno constante a lo mismo. Esto en cuanto desde el análisis del estado de la cuestión se muestra la oportunidad de una interpretación elaborada que parta de las investigaciones y reflexiones acerca del niño y considerando el tiempo y el espacio, reincidiendo en discursos que parecen similares aunque las épocas y contextos de análisis se presenten diferentes.

El desplazamiento innato del hombre en la vida social, implica a la vez, el desplazamiento de las concepciones como la construida para la infancia, que siempre está en movimiento y se evita generalizar en los principios globales. Las concepciones se introducen en los imaginarios de acción que son formas propias y no colectivas para, simbolizar lo vivido y narrar la modernidad heterogénea (Herlinghause, 2000).

La modernidad heterogénea de Herlinghause (2000), expone la premisa de finalizar con la modernidad céntrica, entendida como el poder que constata las concepciones modernas y, en contraposición, aborda el desplazamiento del pensamiento sobre el discurso hegemónico hacia la conciencia crítica. Ésta implica una mirada hermenéutica diversa que interrelacione la modernidad, desde el análisis social e intercultural para reformular la comprensión como *concepto crítico dentro de la crítica*. (Herlinghause, 2000)

La literatura infantil como mediación comunicativa, entendiendo mediación como el puente que permite la relación recíproca entre el niño y la educación, con el fin de narrar la modernidad heterogénea, esta mediación no solo cumple una función reproductiva e instrumental dentro de la

<p>PERSPECTI VA 1</p>	<p>Desde una perspectiva psicogénica de la historia de la infancia, De Mause (1991) enseña que las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Se conciben éstas como formas o tipos de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad. Así tenemos los siguientes tipos: infanticidio (antigüedad-siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX mediados del XX); ayuda (se inicia a mediados del siglo XX). (Álzate Piedrahita, 2002)</p>	<p>Una educación básica de calidad, entonces, a la luz de Álvarez y otros (2000) está orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el establecimiento de las bases necesarias para aprender, para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para alcanzar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural, política y</p>	<p>La literatura infantil en edades tempranas debe generar, principalmente, placer y ayuda al autoconocimiento y la interpretación del mundo que rodea al niño/a. Si esta función se cumple, es más probable que ese niño/a desarrolle de forma natural un gusto por las obras literarias conforme vaya creciendo. (Morón, 2008)</p>	<p>Foucault (2012) señala que podría pensarse que el propósito del encierro ha sido castigar. No obstante, más importante todavía es que con el encierro se inducen comportamientos, aspiraciones sociales y valores determinados. En otras palabras, el encierro puede ser una forma de castigo, pero, más allá de eso, es el ejercicio mediante el cual se prescriben las acciones y las ideas aceptables para una sociedad. (Hincapié y escobar, 2017)</p>	<p>Esto quiere decir que el problema no consiste tanto en preguntarse por qué las sociedades crean estos sistemas sino mediante qué juegos de verdad las sociedades establecen lo que debe incluirse y lo que debe excluirse (o eliminarse). Mediante qué dispositivos es producido e invadido por distintas operaciones políticas lo que se incluye y lo que se excluye. Las anteriores preguntas se complejizan a partir de otra pregunta: ¿cómo llegó el cuerpo a ser lo que se reclama en la azarosa lucha entre las heterogéneas fuerzas históricas? El intento de Foucault por distanciar su análisis de Durkheim tiene que ver con el rechazo a conceder que la prisión sea un modo</p>	<p>Este acontecimiento tiene como protagonistas al filósofo, escritor y teórico de la política y la pedagogía Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y su "novela pedagógica" <i>Émile, ou De l'éducation</i> (1762). Es en el <i>Émile</i> de Rousseau en donde, por primera vez, se reclama y proclama el derecho del niño a ser niño, pues, como allí se sostiene: <i>La naturaleza quiere que éstos, antes de ser hombres sean niños. Si queremos invertir este orden, produciríamos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto, y que se pudrirán muy presto; tendremos doctores muchachos, y viejos niños. Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles</i></p>	<p>La infancia ha sido determinada a lo largo de la historia por la violencia enmarcada en la relación adulto-niño, en la cual, se considera al niño como un ser carente y necesitado y por tanto la educación para la vida social es impuesta por la conveniencia del adulto; uno de los medios utilizados en la educación, es la literatura como puente para que el niño se conozca a sí mismo y se introduzca en la vida social. La concepción se modifica, mediante los planteamientos de Rousseau, quien destaca la diferencia entre el niño y el</p>
----------------------------------	---	---	--	---	--	--	--

		para proponer el desarrollo de la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal. (Montes, Gamboa, Lago, 2013)			atenuado de castigo. En esta toma de distancia descubre que el cuerpo es aquello que reclaman las distintas fuerzas históricas porque no solo se le produce y se le forma para arrancarle la verdad sino para introducirla en él (Foucault, 1975). (Hincapié y escobar, 2017)	<i>los nuestros</i> (Rousseau, 1982, 47). (Runge, 1999)	adulto, resaltando el carácter natural de la infancia, sin embargo, las instituciones sociales como la escuela, continúan sometiendo al niño.
PERSPECTIVA 2	Desde esta perspectiva, la infancia es una categoría relacional en la que se pone en juego el poder; relación que se devela históricamente en las prácticas (discursivas o no) y en las luchas que la atraviesan. La infancia no es un sujeto a priori o un sujeto jurídico abstracto formal, sino una construcción histórica y relacional. (Arias, 2017)	Frente a este cuestionamiento, en el último decenio se ha acuñado el término de educación inicial que, a pesar de evocar, no sólo el inicio del proceso educativo de la niñez, sino el primer acercamiento que cualquier persona pueda tener con una disciplina o área de conocimientos en particular, ha venido teniendo mayor	Existe una visión en alza de la literatura infantil que se caracteriza por su afán de globalización. Según esta concepción, bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño. (Cervera, 1989)	Si bien es cierto que deseamos eliminar la violencia también es cierto que es necesario preguntarnos si no es ya suficiente ambivalente el propósito de erradicarla. ¿Cómo podemos examinar-puede negarse que el deseo de erradicarla es en sí mismo violento? ¿Acaso “erradicar” no supone un acto de exterminio? Justo aquí encontramos esa	Aquella exige, más bien, impulsar hasta los límites externos de lo posible el esfuerzo en torno a una comprensión mental; así, con ese esfuerzo se acrecienta y asciende la vida misma [...] Pero sabe, igualmente, que toda afirmación que apunte hacia algo se encuentra ligada a aspectos particulares a partir de los cuales no se comprende la vida en su totalidad, y	Con la paradoja del reconocimiento, el niño empieza a padecer por todos los frentes y hasta ahora no se le ha podido evitar ese sufrimiento: <i>el de tener que dejar de ser niño para ser, calculadamente, hombre.</i> (Runge, 2012)	Los sucesos históricos han buscado la transformación del hombre para obtener la comodidad, y esta transformación inicia en la infancia, lo que implica que el niño se encuentre en constante proceso para convertirse en hombre, sin tener cuenta el carácter importante de ser niño, exponiend

		acogida entre quienes trabajan en este sector. Recientemente se ha venido promoviendo o la noción de educación infantil que según Peralta y Fujimoto, caracterizan la infancia en sus condiciones particulares y por fuera de los rangos de minoría (niño pequeño) o de potencialidad (Niño preescolar). (Rodríguez, 2003)		ambigüedad de la cual Balibar nos habla: La idealidad conlleva también su propia violencia, en otras palabras, todo ideal contiene un elemento normativo que, las más de las veces, se impone, y no sin una dosis significativa de fuerza y de violencia. (Piñeres, 2016)	que detrás de todo resultado así logrado permanece la oscuridad de lo no esclarecido (1980: 51). (Hincapié, 2012)		o una forma de violencia que no se erradica y permanece oculta en la historia. Se considera que la educación es el primer acercamiento que determina las interacciones del niño con su entorno, pero son interacciones preestablecidas en su gran mayoría, que no posibilitan la libertad y el cambio como transformación de la vida social.
PERSPECTIVA 3	En general, podría decirse que la infancia es un tiempo en que la persona parece estar muy a menudo out of place, en el lugar equivocado. Si bien todas las personas en cualquier sociedad están limitadas espacial y geográficamente por los criterios de discreción, privacidad, propiedad privada,	La Educación Infantil tiene un ciclo fundamental que se inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los seis años, en el cual se constituye las bases del desarrollo moral, físico, emocional, social, cognitivo y estético, y	La literatura infantil, aparte de ser una auténtica y alta creación poética, que representa una parte importante de la expresión corporal del lenguaje y el pensamiento, ayuda poderosamente a la formación ética y estética del niño, al ampliarle su incipiente	La condición humana es el resultado de las ataduras y límites que han impuesto las instituciones sociales que solo suman más partes al denominador que fragmenta al hombre, alejándolo de su unidad y dejándolo ser. La consecuencia es el encumbrami	Si la conciencia fuera un simple reflejo no se podría hablar de los significados construidos por los hombres a propósito de las relaciones consigo mismos, los otros, el mundo y los objetos. Lo que se está planteando implica que las relaciones	En tal sentido, los niños se constituyen tempranamente como sujetos plenamente sociales y políticos. Esta perspectiva tiene consecuencias en la forma en que se enfrenta la investigación con niños, ya que desde el punto de vista epistemológico y	Los conceptos sobre infancia son ambivalentes, ya que se considera al niño como necesitado de la vida social y merecedor de derechos, sin embargo, se excluye de la vida social y se distancia de la

	<p>adscripción política, entre otros, las limitaciones de los niños y niñas frecuentemente no tienen principios claros y responden, esencialmente, a necesidades y criterios adultos. Así, en términos de espacio social, están situados aislados y distanciados y, si bien se señala que es bueno para pa/madres e hijos/as estar juntos, cada vez más a menudo pasan la mayor parte del tiempo separados. (Marre, 2013)</p>	<p>se inicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los procesos comunicativos, afectivos, el razonamiento en identidad y respeto por sí y por el otro (LAGO de Zota, Alejandrina . MUNERA Cavadias, Liris. 2008). (Múnera, 2014)</p>	<p>sensibilidad y abrirle las puertas a la fantasía. Sin embargo, así como la fantasía es un poder positivo que estimula la creatividad humana, es también un poder peligroso. (Montoya, 2004)</p>	<p>ento de la cultura que en la Época Moderna expone la condición humana (y a la misma sociedad) como un todo ya dado, blindado frente a toda crítica. En su momento, Benjamin, como lo muestra Mate (2009), sitúa al hombre como una construcción moderna que no se detiene a ver lo que realmente es. No es la violencia a modo de totalitarismo la que se concentra en la imagen del hombre moderno, sino bajo la forma del abandono de la mirada a lo particular: “el hombre concreto”. Benjamin afirma que se ha negado la idea de la humanidad en cuanto a la individualidad, para sobreponer la idea de la colectividad (Mate, 2009). (Gómez, 2019)</p>	<p>del ser humano no son meramente reflejos. Estas relaciones están mediadas por el lenguaje y por las condiciones que hicieron posible su desarrollo en la infancia. (Runge, 2012)</p>	<p>metodológico o los nuevos estudios sociales de la infancia conciben a los niños como intérpretes sutiles de su entorno. De esta manera, esta perspectiva busca transformar la condición habitual de los niños de objetos de estudio para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento. (Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015)</p>	<p>realidad, como se evidencia en la literatura infantil, que más allá de crear una sensibilidad, su enfoque se centra en la fantasía como base en el proceso educativo, que se supone, es el fundamento para el desarrollo del niño.</p>
--	---	---	--	--	---	--	---

	que son los niños.			inferior que debe obedecer a unos ideales preestablecidos específicamente en la vida social, el ideal es un sinónimo de violencia, debido a que se define un objetivo claro que se debe alcanzar y no se da cabida para la diferencia, considerada como una característica potencialmente negativa. El hombre subyuga a sus semejantes en actos violentos, cuando busca un fin inalcanzable y utiliza a los demás hombres como medio.		social lo conlleva a hacer superflua su vida de niño y centrarse en una vida de adulto enfrentando las consecuencias de las realidades impuestas por el poder y las instituciones sociales, perdiendo su autonomía y libertad. El niño opera como ideal regulativo que comprende el canon de la idealización de la infancia y se le llama a servir a la vida social y no a sí mismo.	del niño como fin del proceso educativo, implica presentarle la realidad, la violencia, la historia y la vida social perversa, para que este pueda desarrollarse en ella.
ELEMENTOS PROBLEMÁTICOS	La infancia se analiza desde la perspectiva socio-histórica e intentando establecer unas definiciones concretas para operar sobre ellas. No se generan perspectivas diferentes y cercanas a la realidad sobre la infancia.	La educación se refleja como un proceso humanizador e integral, pero solo en el discurso y principalmente en los planteamientos de la vida social, sin embargo, en la	La literatura infantil, que se supone es el puente principal para que el niño se acerque a la construcción de la realidad y su ser en la vida social, se basa en la fantasía e imaginarios, lo cual se considera un impediment	La violencia se normaliza en la vida social, ya que el hombre está cegado y no visualiza aquellas prácticas que desde el poder lo limitan y lo cosifican. La violencia se evidencia solo como aquellos actos	En la historia se narran algunos sucesos de diferentes épocas, empero, se puede afirmar que la historia está oculta e invisible, debido a que existieron o existen situaciones que desde las	En la modernidad existen múltiples disciplinas que se cuestionan sobre el niño, pero no es posible definirlo exactamente, ni mucho menos construir estereotipos de lo que el niño es o debe ser. Lo	El niño comprendido en la vida social desde la inocencia, imposibilita su reconocimiento y por tanto es distanciado de la realidad, tanto en el ámbito educativo, como en otras

		práctica educativa, se percibe una educación que no tiene su preocupación en el niño, lo que obstaculiza su libertad y desarrollo.	o para posibilitar la reflexión crítica del niño en el proceso educativo. Expandir la literatura infantil hacia el campo de una literatura pensada desde el contexto real, posibilita en la educación transformar las prácticas sociales del niño.	visibles que afectan a un hombre o un grupo de hombres específicos, sin embargo, la vida social esta permeada de violencia.	exigencias de la vida social no se pueden relatar. Presentar diferentes posturas de la historia y diversos sucesos, amplia el panorama de la realidad y las construcciones es historias individuales de cada hombre y niño.	que se refleja en la vida social, son las prácticas de subyugación y limitación, que demuestran la consideración del adulto sobre el niño como una inferioridad y más no como una otredad que está preparada para enfrentarse a la vida social y la realidad.	esferas que lo rodean. Además surge la reflexión por la carencia de ilación entre los postulados de las diferentes disciplinas y la práctica que se aplica sobre el niño y con él, generando el fracaso del proyecto educativo.
HERLINGHAUSE	El desplazamiento entre la cultura, implica a la vez, el desplazamiento de las identidades como la construida para la infancia, que siempre está en movimiento y no pueden generalizarse en los principios globales. Las identidades se introducen en los imaginarios de acción que son formas propias y no colectivas para, simbolizar lo vivido y narrar la modernidad heterogénea.	La modernidad Heterogénea de Herlinghaus se suscita la premisa de finalizar con la modernidad centrada, entendida como el poder que constata las identidades modernas y, en contraposición, abordar el desplazamiento del pensamiento sobre el discurso hegemónico o hacia la crítica. Ésta implica una mirada hermenéutica diversa que interrelaciona	La literatura infantil, como mediación comunicativa no solo cumple una función reproductiva e instrumental, sino que desde los planteamientos de Herlinghaus, se busca la interpretación de las nuevas experiencias, manifestando la clara necesidad por trascender lo escrito o lo narrado para llevarlo al campo del pensamiento, del análisis y ante todo, de la razón.	El afán por la globalización y definir una modernidad, o en mejores términos, idealizarla, conllevó a generar relatos amplios de identidad hegemónica que, a nivel socio-cultural insta a reconocer el incumplimiento de la identidad, es decir, la diferencia en el hombre como punto negativo y más no, visualizar la alteridad, e inclusive las aporías, como formas diversas de	La historia no es homogénea, sino que al igual que la modernidad heterogénea de Herlinghaus, la historia fluctúa en la diversidad de experiencias y de sucesos que penetran en la vida individual y colectiva de los hombres. Por lo tanto, la historia no podría considerarse algo definitivo, ya que en ella existen sucesos no narrados y que son parte de la vida social y la cultura.	El niño al igual que la infancia se rige bajo una identidad preestablecida, pero no deseada, en tanto no se concibe la comprensión individual, sino que de manera colectiva se estandariza unos objetivos inalcanzables que oprimen y limitan el accionar del niño. Se hace el llamado para reclamar un sistema propio, en el que reluzcan las diferencias, el análisis y la interacción de pensamientos.	La pretensión es contribuir a la construcción de la modernidad heterogénea, identificando una imagen de niño, que permitiría reflexionar críticamente acerca de la educación desde la literatura infantil. La imagen que se pretende identificar y exponer, no es con el fin de que sea hegemónica, sino poder contrastarla

		ne la modernidad , desde el análisis cultural e intercultural para reformular la comprensión como <i>concepto crítico dentro de la crítica.</i>		pensamiento crítico.			a con las imágenes preestablecidas y analizar las implicaciones reproductivas de las imágenes del niño en la educación.
LA CUESTIÓN DEL MAL	La modernidad pretende que, en la infancia se adopten las formas de vida social encargadas de construir imágenes antropológicas de un supuesto niño natural reflejando la educación instructiva y reproductiva que, tiene como fin atender al orden social y no disponer al niño para conocerse, moldearse y encaminarlo en la libertad y su proyecto de perfectibilidad, como idea cercana a la formación	Desde Kant la problemática que obstaculiza la ratificación del hombre, emerge desde la carencia que existe de educación, por medio de la cual lograría alcanzar su verdadero destino. La educación oscila en el hombre como medio de humanización, es decir, el hombre es hombre, producto de lo que la educación ha hecho de él.	Las mediaciones realizadas en la praxis educativa, cuyo fin se supone que es la humanización, pierden su objetivo cuando no se expone la realidad, caso específico de la literatura infantil, en donde los niños son ajenos a los cuentos de hadas, las fábulas y las princesas; lograr disponer la educación para la vida, es una de las tareas grandes de la modernidad que puede retomar el fin de la educación en Kant (2003).	La violencia, no solo es una característica de la modernidad, a lo largo de la historia, esta se ha visto reflejada en las prácticas de la vida social de los hombres, como algo inherente a su naturaleza misma.	En una perspectiva cultural el ascenso del hombre idealizado respecto a su actuar, se manifiesta mediante la modernidad en aras de concebir el progreso como excusa de mitigación de la problemática antropológica, ofreciendo la idea de una reafirmación en la humanidad.	Kant basado en el ideal Cosmopolitán se refiere a la educación como la necesidad de educar al niño no para el presente sino para el futuro, con la finalidad de construir un ideal universal que se encargue de valorizar al hombre como merecedor de cuidado y de la preservación; en otras palabras, el cosmopolitismo sería la idea del progreso que el niño debería alcanzar desde la racionalidad de sí mismo y de lo otro.	En una perspectiva cultural el ascenso del niño como hombre idealizado respecto a su accionar, se manifiesta mediante la modernidad en aras de concebir el progreso como excusa de mitigación de la problemática antropológica y la perversidad social, ofreciendo la idea de una infancia idealizada como reafirmación antropológica del hombre en la vida social.

EDUCAR DESPÚES DE AUSCHWITZ	La infancia es visualizada desde la subordinación, sin embargo se le debe reconocer socialmente pero no puede caer la sobreprotección, puesto que su contacto con el exterior puede generar un choque si no es reconocido desde la infancia, el niño requiere de las instituciones sociales para ser formado, moldeando desde su naturaleza con el fin de alcanzar la idealidad del hombre.	La educación tiene como fin último formar al niño como ser social y humano. El papel de la educación no es seguir repitiendo los mismos patrones de enseñanza, se trata de una educación que lleve al niño a ser un sujeto crítico y pensante sobre el entorno que habita.	La cultura es un aspecto que permea constantemente las creencias, tradiciones e incluso la forma de pensar, si esto es así quiere decir que la conciencia a nivel cultural frente a las conductas humanas tomarán un cambio social, personal y transitorio, lo cual se manifiesta en la literatura.	Las ataduras de la sociedad demuestran lo sádico, destructivo y desintegrador que el hombre puede llegar hacer. Los culpables de esto no son las víctimas, son quienes de cierto modo han agredido y violentado la integridad del otro, de allí se desprende la causa.	Ciertos sucesos de la historia que afectan al hombre no han sido suficientes para comprender la necesidad de transformación de una sociedad circundante en el error. La historia universal ha sido el reflejo de la conducta humana, es a partir de ella que el sujeto toma las bases para llevar a cabo un patrón repetitivo de acciones que lo encadenan.	El niño como ideal regulativo de la modernidad, obedece unas lógicas sociales, por ende se debe pensar una educación para la formación del niño que de alguna manera posibilite una reflexión crítica para ser consciente el estado degenerativo de la vida social.	Auschwitz es un concepto de un imaginario que sobrevive en la historia del hombre y por tanto de la educación, con el fin de analizar el fracaso de todo proyecto educativo y como consecuencia la degeneración del hombre, en cuanto oprime y utiliza a los demás como medio para alcanzar sus fines.
ANÁLISIS	Existen concepciones preestablecidas de la infancia, que rigen en la vida social y la subordinan desde las instituciones sociales, sin embargo existen también diversidad de movimientos en la identidad de la infancia, especialmente en la modernidad que generan nuevas concepciones, que deben ser analizadas y puestas al descubierto.	La educación como medio humanizador, refleja su objetivo en la obtención del pensamiento del niño como conciencia crítica y comprensión, con el fin de evitar la repetición de patrones en proyectos educativos fallidos y disponer el niño como ser	La literatura infantil es una mediación comunicativa, que genera un acercamiento a la comprensión de la realidad desde el proceso educativo e interactúa con la construcción individual y social de la cultura.	La idealización antropológica que se pretende que el hombre alcance para pertenecer a la vida social, genera violencia en el proceso y suscita formas normalizadas de ver la subordinación (acto violento de la vida social).	La historia se muestra en grandes rasgos, desde la búsqueda del progreso y la imagen del hombre idealizado, sin embargo, la historia no fomenta el análisis, ni la reflexión, ya que repetitivamente surgen los mismos sucesos, no se visualiza la transformación del verdadero progreso de	El niño en la historia y en la modernidad, siempre ha sido visualizado desde la identidad preestablecida, empero, la necesidad de educar al niño para el futuro y más no para el presente, permite la movilización del niño desde la reflexión crítica.	

	social y humano.		la vida social.	
CAPAS				
HISTÓRICO	<p>La infancia se reconoce en autores como Lloyd DeMause (1974), Aries (1987) y Rousseau (1762). Marcando la conexión intrínseca entre la concepción de infancia, definida desde la relación entre el adulto – niño, es decir, las formas de interacción entre estos denotaban las apreciaciones sobre la infancia, atravesando diferentes épocas en las que el niño se encontró violentado, acusado, intervenido y estigmatizado, inclusive la educación y la literatura, como mediación era solo para aquellos de clase alta, quienes tuvieran la posibilidad de enseñar a los niños el oficio de la vida mediante los denominados “tutores”. Con el Ginebrino Rousseau se da un tránsito en la denominación de la infancia como un estado, es decir, ya los niños no se visualizaban como incompletos, sino como diferentes al adulto, rompiendo algunos estigmas educativos y dando paso al surgimiento de nuevos enfoques educativos, centrados en el niño como parte del proyecto educativo manifestando el interés por la transformación de la literatura, que hasta cierta época (edad media) era solo para los adultos y que, centró su foco también en la denominación de la literatura infantil; sin embargo la invisibilización y el poco reconocimiento de la infancia, aún en la época ilustrada y en la modernidad, sigue latente, ya que se concibe la infancia como un grupo carente o necesitado y la educación se basa en suplir la vida social reglamentaria; al igual, la literatura infantil como mediación en el proceso educativo se ha transformado, pero su pretexto se encuentra en la fantasía y no en la realidad.</p>	<p>La invisibilización del niño a través de la historia se traduce en el resultado de la modernidad, en la cual se observa un proyecto educativo reproductivo, que significa a su vez el fracaso de éste y una vida social perversa, en la que se normaliza el poder en la violencia y prácticas que limitan la condición y libertad del niño.</p> <p>Así como el hombre, el niño ha sido idealizado. En la modernidad y el afán del mundo globalizado y “homogéneo” la reflexión suscita hacia las prácticas violentas que obligan al niño a convertirse en un hombre idealizado. Cuando se habla de un hombre idealizado, se hace referencia a un hombre perfecto, no para sentir la vida, sino para sobrevivir a la vida social; es decir, se reclaman exigencias propias de la colectividad que impulsan a que el niño abandone su naturalidad y esencia y, requiera atender a prácticas específicas que traen consigo la pérdida de la autonomía y el uso de la razón, lo que implica la obtención de hábitos como la limitación y la privación del ser.</p>	<p>La infancia ha sido sometida a cambios, que no han sido espontáneos sino repentinos e impuestos, tanto de concepciones como de formas de vivir y ser de los niños, donde los factores de la vida social luchan por visibilizar al niño como un sujeto activo desde el supuesto colectivo imaginario, pero lo invisibilizan en su accionar desde la sujeción de las instituciones sociales. Las interacciones del niño consigo mismo, con el otro y lo otro, se ahogan en la falta de diversidad.</p>	

<p>DE LO PEDAGÓGICO - EDUCATIVO AL NIÑO Y AL TEXTO</p>	<p>El fin de la educación es que sea para la vida, mediante esta, se obtienen aprendizajes significativos que nutren la formación. La educación se da primeramente en la familia y luego en la escuela como un lugar de encuentro entre los niños, diversión y aprendizajes; en muchos casos, la escuela es el refugio para olvidar los problemas que a veces se cree que no tienen los niños, pero que al igual que los adultos, los poseen y los afectan. Sin embargo, no solo se aprende en la escuela, la necesidad de llevar la educación a servicio de la vida, es convertir la cotidianidad en un escenario para el aprendizaje, ya que en muchos casos la escuela para los niños no existe, y su mejor enseñanza, la obtienen de la interacción con el otro y con lo otro, es por esto que lo más importante de la educación no es obtener conocimientos, sino disponerse para afrontar los retos de la vida social e individual.</p> <p>Sin embargo, en el caso específico de la mediación de la literatura infantil se priva al niño de conocer la realidad, ya que en la fantasía se le presenta la infancia y la vida social, como imaginarios utópicos y perfectos, esto en clave de que se considera al niño como incapaz de comprender la realidad y como “no-preparado” para que se le exponga a la vida social; esto resulta contradictorio, debido a que las condiciones de los niños demuestran que la realidad se puede enmarcar desde la violencia y resulta poco oportuno presentar un mundo que no será accesible a los niños.</p>	<p>El niño es leído desde la necesidad de la asistencia y desde las consideraciones convenientes que el adulto ejerce sobre él. Empero, privar al niño de la naturaleza, sensibilidad y el contacto con la realidad, presenta como resultado un niño subyugado desde la crueldad de las instituciones sociales. Considerando que el hombre y más aún el niño, se construyen mediante el pasado en el presente. Sin importar la construcción de la historia, el mundo opera bajo regímenes estáticos que no demuestran formas diversas para representar el mundo, sino solo aquellas formas que desde la vida social son aceptadas y cumplen con el canon de la modernidad.</p>	<p>Las historias cercanas a la realidad, permiten al niño sentirse identificado y construir concepciones sobre la infancia, lo que vincula el aprendizaje significativo de contenidos y llevando así, la vida a la educación.</p>
<p>INVERSIÓN</p>	<p>El libro <i>Las maletas de Auschwitz</i> de Daniela Palumbo (2013), es un caso particular para evidenciar que existe otro tipo de literatura infantil, en la que entra en juego la razón de la literatura como mediación educativa para entrelazar al niño con la realidad. Esto en contraste de la escuela como metáfora de institución social que encierra al niño y prevalece en ella la analogía de la reproducción de la vida social. El libro de la Italiana, da paso a la reflexión por otras formas de interacción del niño con la literatura infantil, en la que se le presenta la concepción de infancia desde la realidad, en la que la felicidad (que no existe en la vida social perversa) no es siempre la protagonista, sino también desde la historia, la violencia y la memoria.</p> <p>En el libro se narran cuatro historias de niños Judíos, se presenta la infancia desde el contexto de Alemania Nazi y según los prototipos o ideales impuestos por la sociedad de esta época, en Auschwitz los niños Judíos no tenían importancia para los Alemanes, ellos clasificaron a los judíos como una raza inferior y dentro de esta raza entraba la infancia, que se le daba el mismo trato que a los adultos, sin</p>	<p>En las cuatro historias narradas por Palumbo (2013), se presenta al niño como un producto de la construcción de la vida social, esto en aras de visibilizar los juegos de poder en los que entran la violencia del adulto y recae sobre el niño. Se resalta la importancia de la memoria, como medio para construir aprendizajes y para figurar la heterogeneidad de cada niño y de la infancia, que es importante reconocer en cada época y contexto. La memoria es inherente al hombre y se vincula a su capacidad de razonar y por ende, recordar; en la memoria se conservan aquellas vivencias, sentimientos y emociones que marcan momentos significativos en la vida del hombre tanto positivos como negativos, evocando felicidad o tristeza y, esperanza de revivir los sucesos. El recuerdo es considerado la forma más especial de almacenar acontecimientos trascendentales que se convierten en aprendizajes. Los sucesos que marcan al hombre quedan resguardados en un lugar donde el alma se desviste y es conocida como la memoria, que es propia y colectiva. Este lugar que alberga sensibilidad, razón crítica y fundamentos para la libertad, propicia el encuentro del niño con</p>	<p>El niño en la vida social se le ha mostrado no preparado para afrontar las narraciones y el accionar de la realidad violenta e histórica del hombre social; negando al niño la condición de la razón sensitiva que da como fruto la libertad, e</p>

	considerar que los niños se caracterizan por aprender a través del juego y la interacción con sus pares, los Nazis efectuaron cambios drásticos en la vida de los niños, que modificaron su pequeño mundo y su entorno familiar sin razón alguna, manifestando la violencia; esto se ve reflejado también en la modernidad en grupos o clases sociales específicas, en las que la infancia es invisibilizada.	su naturalidad, para cumplir el propósito humanizador de la educación.	introduciéndolo en una razón instrumental que atiende a la vida social.
--	---	--	---

3 Capítulos

3.1. Educación: propósitos y perspectivas

En el primer capítulo, se expone como componente principal la educación como práctica de la vida social que ha sido asumida desde diferentes postulados entre ellos: el ideal educativo presentado por la Paideia griega y ésta articulada a la Paideia Franciscana de la Universidad de San Buenaventura; además se evidencia las propuestas educativas de algunos pensadores como Kant, Rousseau y Adorno. El objetivo principal de este capítulo es contribuir al presente proyecto, desde la categoría de la educación, esto con el fin, de poner al descubierto las necesidades de la educación en la modernidad entre ellas y la más importante para el presente proyecto, el retorno de la educación formal que tenga como base el humanismo.

3.1.1 Educación desde la Paideia griega.

La educación ha sido por excelencia una actividad que pertenece a la vida social del hombre, históricamente, Grecia es el ejemplo más claro de la educación puesta al servicio de la vida social, ya que este cumplía a cabalidad dos objetivos claros del proyecto educativo: la instrucción que corresponde a dirigir al niño para que se eduque como un hombre y desempeñe su rol dentro de las necesidades de la vida social y la educación, que apunta hacia la conquista de la humanización. En consecuencia, dentro del ideal griego conocido como la *Paideia griega*, la educación se equilibra entre la esencia y el accionar del hombre.

La Paideia como ideal de educación del hombre griego refleja la conquista de la humanización, en cuanto tiene como fin, la apropiación por parte del hombre de la vida social. La vida social, al igual que la educación, era considerada la base de la estructura de la vida del hombre griego. Para los griegos la vida social y la educación se reúnen en la *Paideia griega*, esto en clave de que aunque la vida del hombre transcurre de manera individual, es atravesada inevitablemente por la vida social, en la cual se da su transformación. En la *Paideia griega*, se entiende la *educación como proceso de construcción consiente* (Jaeger, 2001) y por tanto, más que educación se considera *Bildung*, debido a que va más allá de la instrucción para la vida social, buscando el autoconocimiento como la cúspide de la educación y puente para la humanización.

La educación en Grecia significaba dotar al niño y potenciar sus capacidades, atendiendo de forma simultánea al llamado natural que posee el niño y a las implicaciones de la vida social. Desde la lógica natural, el niño que se convierte en hombre comprende las normas de la vida social, los valores de esta y las fuerzas de acción propias. Se depende de la educación, para dar estabilidad a los principios de la vida social. El hombre en Grecia era considerado una idea que se construye mediante la *Bildung* y no un ideal impuesto como sucede en la modernidad; en este orden de ideas, al niño se le da forma como lo hace un alfarero al moldear, mediante su esencia y el accionar, que son mediadoras de la libertad del niño, en la que prima el descubrimiento individual (generación de conciencia) en la posición del niño, como digno y autónomo dentro de la vida social.

Haciendo un acercamiento a la educación en la modernidad, en el caso concreto de la Universidad de San Buenaventura, se presenta la *Paideia Franciscana* como sustento pedagógico de la Universidad, manifestando el compromiso social con la calidad humana y profesional. La propuesta tiene como fundamento el humanismo franciscano, que pone en discusión la educación del hombre, en un proceso dinámico y transformador que parte de la pluralidad, el encuentro con el otro y el diálogo como puente del conocimiento.

La *Paideia Franciscana*, como bien su nombre lo indica, se deriva del ideal griego de educación: la *Paideia griega*. Ambos ideales, se centran en la construcción de hombres plurales y al servicio de la vida social. Empero, aunque los dos ideales ya mencionados, surgen de una propuesta común en la pregunta por el hombre, la *Paideia Franciscana* genera la reflexión en la antropología pedagógica, que se entiende desde la pregunta por el hombre, también se cuestiona acerca de su capacidad para perfeccionarse, o en otras palabras, para ser mejor y alcanzar la humanización desde la necesidad de educación. (Cardona, Muñoz, Álvarez & Velásquez, 2006)

En la modernidad se hace necesario analizar de donde provienen los ideales formativos que fundamentan la educación para la vida social, como el ejemplo propuesto anteriormente de la *Paideia Franciscana* que proviene de la *Paideia griega* como ideal de educación consciente de los hombres. Profundizar en las capas históricas como un medio en el que se alojan las posesiones altas del hombre, es mitigar la barrera de la historia oculta que a su vez opaca el presente mediante la invisibilización de la historia. La vida social del hombre y en consecuencia, la educación, en especial, la infantil, está vinculada a la historia, que se analiza solo para indagar sobre qué pasó y cómo pasó, con el fin de influir en el presente desde legados de gran valor como el griego. El

análisis de la historia trae consigo la reflexión por los choques, los encuentros, las similitudes, las transformaciones y las renovaciones que implican al niño, al hombre y la vida social.

El retorno hacia la historia desde posturas plurales y particulares, implica considerar otras verdades que no son absolutas y centrar el foco en la reflexión por la realidad y evitar la construcción conveniente que el hombre ha hecho de la misma; de esta forma, se ratifica la *Paideia griega* como un vínculo con una educación infantil que retoma el carácter natural del niño, mediante la instrucción y la *Bildung*, desde la conciencia, la razón y el accionar, que se congregan como un todo dentro de la vida social. Una mediación particular en el proceso educativo y caso específico del presente trabajo, es la literatura infantil, que le presenta al niño realidades diferentes desde el relato de la idea (modificable) y más no de la idealización (impuesta).

3.1.2 Educación desde el paradigma humanista.

El paradigma humanista concibe la educación como un proceso para construir la vida social y no como un requisito para ser parte de ella, como puede visualizarse en la modernidad. En clave humanista, se piensa al niño como parte de la vida social y disponer desde la práctica educativa, principalmente en la escuela como institución social, las mediaciones y los medios para que se forme y transforme al niño, logrando la humanización, dentro de la cual se alojan: la dignidad, los valores, el desarrollo de conciencia, las metas de la vida del hombre y los medios para la consecución de metas y fines. Cada uno de los niños desde el humanismo, tiene diferentes esencias y naturalezas diversas, que se forman mediante la educación, pero no se modifican abruptamente desde este proceso, como se espera en la modernidad.

Se considera al niño en la perspectiva humanista como autónomo, libre y responsable (García, 2006). El niño tiene la capacidad de mediante la orientación y la instrucción correcta, que se supone debe ser brindada por la educación formal, autoformarse y generar conciencia del proceso educativo, ya que el niño naturalmente busca su perfeccionamiento, en la relación y el intercambio procedente de sí mismo, el otro y lo otro. Por tanto, el niño es parte de la vida social, y se conoce a sí mismo, para poder vivir en el contexto que lo rodea. El niño mediante la educación humanista obtiene la capacidad de elección y decisión, mediante la intencionalidad de su pensar, razonar y sentir, que confluyen en el accionar.

El humanismo tiene como fin el encuentro del niño con el desarrollo de su esencia, entendido como el reconocimiento de sí mismo mediante la experiencia y el descubrimiento del

entorno que, tiene en cuenta la vida social y la vida del niño como un todo; es por esto que la educación y la vida social se entrelazan y sirven la una a la otra. La educación, en cuanto forma al niño para la vida social y la vida social, en cuanto se convierte en una mediación que interfiere en la educación del niño, lo transforma y lo forma.

A diferencia de la educación en la modernidad considerada en su gran mayoría desde la práctica que responde a las necesidades de la vida social, desde un proceso unidireccional que ubica al adulto en la cúspide sobre el niño, en el paradigma humanista, la educación es un influjo intencionado pero no condicionado, se hace referencia al adulto como un guía en el proceso educativo y al niño como el encargado de, además de obtener conocimientos, ponerlos a disposición en la vida social. Se da el tránsito de una práctica educativa meramente instructiva e individual, hacia una práctica educativa humanizante y colectiva. Es necesario aclarar que, aunque en la modernidad se mencione el humanismo y la tendencia por resaltar al niño dentro del proceso educativo, en la práctica, se distancia debido a las mediaciones que se generan en esta. Dentro de la idea del humanismo el niño se podría reflejar como un ser plural compuesto por la razón y por su carácter sensitivo. La educación humanista fomenta en el niño el desarrollo de un pensamiento crítico, hermenéutico y razonable como características de un hombre que construye la vida social y más no un hombre, que se construye bajo las exigencias de la vida social.

La transformación del proyecto educativo moderno, en clave del paradigma humanista, invita a la transformación del proceso educativo en una experiencia significativa, que vincule la vida social desde la realidad, como lo puede ser a través de la memoria, que permite generar en el niño conocimientos para la vida social, en el descubrimiento de una forma experimental del ser, un ser activo en la educación formal.

3.1.3 Educación en J.J Rousseau.

La propuesta educativa de Jean Jacques Rousseau, tiene como precepto principal: la naturaleza, en cuanto en esta, se incita al adulto o la institución social, como lo es la escuela, encargados de la orientación educativa en el niño, para que dispongan mediaciones y experiencias en las que el niño además de encauzarse en la naturaleza, sea guiado espontáneamente por el adulto con el fin de propender por el desarrollo del niño, teniendo como objetivo el conocimiento de sí mismo, que trae consigo como meta la autonomía, característica fundamental de la educación en Rousseau.

Para el ginebrino, en el proceso educativo se destaca la necesidad de que los conocimientos sean experienciales, poniéndolos al servicio de la vida social del niño que posteriormente será la vida social del hombre; es por esto que la experiencia juega un papel significativo en el proceso de educación, en términos de Rousseau, el niño aprende por vivencia propia, es decir, desde la razón sensitiva. La experiencia en la educación significa emplear la libertad, las virtudes, la autonomía y la búsqueda del bien común; todos estos pilares de la propuesta Rousseauiana. Los conocimientos que se obtienen de la experiencia, se basan en la utilidad como la mejor herramienta en la educación, en cuanto permite que los conocimientos perduren en la vida social del niño.

El niño es el centro del proceso educativo en Rousseau, quien visualiza la infancia, por primera vez en la historia, como un modo de ser propio, haciendo el tránsito en la educación y fijando la mirada sobre el niño. La cúspide de la educación en Rousseau es la autonomía del niño, partiendo del precepto de que el verdadero llamado del hombre en la vida social, es poder ser libre; sin embargo está expuesto a una vida social que limita dicho fin, por el contrario, mediante las instituciones sociales se condiciona al hombre para suplir las necesidades de la vida social y no solventar mediante esta la dirección de la naturaleza del niño como hombre, que se supone debe ser la finalidad de una vida social liada a la educación.

En la modernidad, la mayoría de las prácticas educativas formales se basan en procesos de repetición en los que prima el discurso del adulto sobre la experiencia del niño como principal actor; empero, una educación partidaria de la evasión de la experiencia y la construcción de la razón sensitiva en el niño, es una educación momentánea que se dispersa perdura en la vida social, ya que solo a partir de la vivencia y la sensación se genera memoria, como fuente de conocimiento para la vida. En la actualidad, el adulto considera al niño como un ser incapaz, por tanto, realiza todo por él: piensa por él, siente por él, decide por él y razona por él; como consecuencia el niño se desconoce a sí mismo y en un futuro, como hombre de la vida social, estará inevitablemente condicionado en cuanto espera que alguien más piense, decida y determine por él. Pierde en totalidad su autonomía. El retorno a una educación natural implica, además de recuperar la autonomía, centrar el foco en los intereses, las particularidades, las sensaciones, las necesidades y la participación del niño en el proceso educativo, que es meramente del niño y no del adulto o de las instituciones sociales.

3.1.4 Educación en Kant.

En Kant la educación tiene como propósito y único fin la humanización. Se considera la educación formal y por tanto, la escuela como la institución social encargada de formar al niño, ya que solo mediante el proceso educativo se influye sobre el niño y se perfecciona su naturaleza (Kant, 2003), esto con el fin de formar la razón e instruir al niño para que actúe sobre sí mismo y pueda ser parte de la vida social.

Se ratifica la necesidad del niño y del hombre por la educación, en la cual, según Kant, es necesario de: la instrucción, la disciplina, la moralidad y la preparación para la vida social (Hincapié, 2014). La instrucción, como una de las primeras condiciones que trae consigo la educación en Kant, es el medio fundamental para que el niño sea guiado y logre adquirir los conocimientos primarios de la vida social; la disciplina es el precepto partidario de la educación y la vida del hombre, como medio para enfrentar la inclinación por la maldad en el niño y el hombre; en la moralidad se traduce gran parte de la humanización, debido a que es el puente que facilita el uso intencionado de la razón, cuyo fin es el accionar del hombre bajo las virtudes naturales que adquiere en el proceso educativo; y por último, la preparación para la vida social, en la que se aloja la disciplina y la instrucción, permitiendo que el hombre sea libre en el accionar, sin embargo, dentro de esta libertad, la humanización permite que el hombre sea un fin para sí mismo y se considere igual a los demás hombres.

Según Kant, la educación permite que el hombre sea humano. A pesar de esto, en la modernidad, la concepción sobre la razón instrumental, se encuentra alejada de la libertad y la autonomía y se centra en la perspectiva de mediante la educación, formar un niño que como hombre puede ser parte de una vida social y atender plenamente a las disposiciones que esta exige, por tanto, el sometimiento y la coacción de la vida social y el sistema moderno, conlleva a la educación formal a que más allá de la disciplina, instrucción, dignidad y preparación, opere bajo procesos educativos superficiales en los que confluye la adquisición de conocimientos y la represión de la libertad y la naturaleza del niño, dando como resultado un proyecto educativo que pierde la humanización de su horizonte.

3.1.5 Educación después de Auschwitz.

La educación para Adorno (1966) tiene como fin formar al hombre para la vida social y para sí mismo, es decir, la humanización. En este proceso, se hace necesaria la reflexión de formar

conciencia y razón sensitiva en el niño, como pilares de la educación formal. Se resalta la importancia de la educación infantil, como fundamento para desarrollar en el niño cualidades que posibiliten la vida social desde la reflexión crítica de la realidad, que trae consigo la violencia y otro tipo de sucesos que permean la vida del hombre, con el fin de que el niño conozca la vida social. Desde esta perspectiva, la educación aporta a la humanización del niño, eludiendo los patrones repetitivos e instrumentales en los procesos educativos.

La autonomía, la dignidad, la razón y la libertad, son el vínculo esencial que brinda la educación para que el hombre no sea sometido en la vida social. En Auschwitz, Adorno expone un claro ejemplo de que la educación con base en la instrucción, genera en el niño un desconocimiento de sí mismo y de su libertad, dando como resultado un hombre y una vida social contiguos en el error.

La obligación de la educación frente a sucesos como Auschwitz, que es solo un ejemplo de fuertes acontecimientos que han influido en la vida del hombre, no consiste solo en presentar, lo sucedido en Auschwitz u otros escenarios violentos que han marcado la historia de un país o del mundo, sino que también consiste en educar a partir de la prevención o la erradicación de la repetición de patrones en contra del humanismo del hombre.

La importancia de la historia en el proceso educativo, es un deber que como experiencia genera saber y un conocimiento desde la razón sensitiva del niño que permanece a lo largo de su vida, generando el humanismo e inclinándose por la necesidad de que prevalezca la igualdad y la autonomía de cada hombre en la vida social. Sin embargo, en la modernidad, Auschwitz se encuentra carente de memoria y de experiencia que brinde el conocimiento, es una historia que relata sucesos pero no trasciende a la vida del niño y del hombre. Auschwitz trae consigo una responsabilidad por la humanización del niño y del hombre, permitiendo que en la educación se reflexione en la idea de igualdad y autonomía.

La educación en Adorno no puede leerse separa de su dialéctica negativa (1966), esto significa, que se educa en la justicia, analizando la injusticia; se educa en valores, desde la reflexión de situaciones con ausencia de valores y por tanto, se educa en la humanización, desde la reflexión de experiencias de deshumanización; en consecuencia, la nueva educación después de Auschwitz debe partir de la experiencia violenta y el análisis de la realidad.

3.1.6 Necesidades de la educación en la modernidad.

Es evidente la necesidad de reestructurar la educación formal infantil y las mediaciones educativas en la modernidad, desde cuatro ejes de análisis fundamentales: el primero, el retorno a la educación natural propuesta por Rousseau (1962), quien involucra la experiencia como medio para el desarrollo del niño, la cual le apremia al niño y posteriormente al hombre, virtudes para la integralidad en la vida social, dando paso al segundo eje, en pro a la consecución de la humanización en el hombre desde la educación, en términos Kantianos (2013), lo que implica desde la educación infantil, una educación integral en el niño a partir de conocimientos significativos. Estos dos cambios en la perspectiva del proyecto educativo, dan como resultado el tercer eje, analizando la necesidad de concebir al niño desde la heterogeneidad y, por último, un cuarto eje en el que se pone al descubierto una nueva función de la educación en la que sirve a la vida social y viceversa.

La clave de la educación, como lo expone Rousseau en el *Emilio o de la educación* (1762), reside en respetar las etapas del niño siendo él quien desarrolle y satisfaga de forma natural la inquietud y necesidad de conocer la vida social, enfocada en el aprendizaje por la experiencia, respetando el libre y autónomo desarrollo del niño. Sin embargo, en la modernidad, en la educación se cuestiona si verdaderamente se considera al niño como un ser pensante, capaz de aprender por sí mismo y que requiere de la guía del adulto para ser formado, por tanto, se entiende como un niño heterónimo, un ser pasivo y un receptor de información, impidiendo la interacción, la exploración del entorno y la humanización.

En la modernidad, se propone reflexionar y aplicar lo que la naturaleza pueda brindar al niño para enfrentar una vida social perturbada por sucesos que hacen del hombre, un hombre sometido a las decisiones de otros; por esto, la educación infantil se supone debe propiciar al niño experiencias que le permitan pensar por sí mismo, que en definitiva, lo lleve a navegar en un mar de conocimientos realistas y no utópicos, donde puede desarrollarse de manera integral, extrayendo de todas las interacciones con la vida social aprendizajes para la vida individual y colectiva.

En la modernidad, la educación del niño se instaure en la adquisición de conocimientos desligados tanto a la vida social como a la educación del niño como hombre libre, lo que conlleva a la pérdida de la humanización (Kant, 2013). Se le enseña al niño mediante una razón instructiva, en la que no se comprende, no se toma posición, ni mucho menos se es libre, ya que se forma como hombre para desempeñar un rol que la vida social ya tiene predispuesto para él. Por consiguiente,

se carece en la modernidad de una realidad educativa frente al imaginario que existe de la educación, ya que se encuentran distanciadas la teoría y la práctica. Resignificar la educación formal infantil es un acto consciente del hombre y del niño, para formar la construcción de conocimientos y la toma de decisiones desde la dignidad y la autonomía; como parte de la reflexión crítica que la educación forma en el niño, para que como hombre, se desenvuelva en la vida social.

Una de las múltiples necesidades fundamentales del proyecto educativo en la modernidad, es permear la educación de la vida social; como se ha analizado en el presente proyecto, una educación que desde la naturaleza forme al niño para apremiar al hombre la humanización, es una educación elocuente con las prácticas de la vida social y por tanto debe dejarse impregnar de esta. Sin embargo, una educación puesta para la vida social, no implica que cumpla a cabalidad con las exigencias de la vida social, sino que pueda estar a su servicio, para que el niño aprenda a desenvolverse y a vivir en esta. Al hacer referencia a vivir, implica en consecuencia, que el niño sea libre, sea autónomo y tenga la capacidad para tomar decisiones.

Pensar en una educación que esté al servicio de la vida social implica a pensar en una vida social que también este a servicio de la educación; por excelencia, la educación permite la conservación de la vida social, al efectuar cambios en la educación infantil, se verán también reflejados en la vida social, pensando en un niño que su fin último sea la humanización. De esta forma, la vida social puede pasar de idealizar al niño como hombre, para ver en el niño una idea de llegar a ser un hombre que conozca su libertad y pueda ejercerla con los demás, un hombre que se tenga a sí mismo como fin y como medio, que se conozca y pueda formar su esencia. La transformación de la vida social es un proceso elocuente con una educación infantil en aras de heterogeneidad, para encaminar en cada niño el conocimiento del hombre.

3.2 Educación infantil en Colombia

En el segundo capítulo se expone la educación infantil formal en Colombia, retomando el documento de las Bases curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2017), además se retoma en este capítulo el rol del maestro dentro de la fundamentación legal presentada por el MEN; esto con el objetivo, de argumentar la necesidad de articular la teoría y la práctica en la educación infantil formal en Colombia, puesto que se evidencia que legalmente se promueve una educación para el niño que propicie procesos de humanización, sin embargo, en la práctica

educativa se imposibilitan estos espacios de humanización, debido a las exigencias de la vida social y a la falta de recursos materiales y humanos para cumplir a cabalidad con dicho proceso.

3.2.1 Bases curriculares de la educación infantil en Colombia.

A nivel Nacional, se han generado múltiples documentos ministeriales, en los que se exponen los lineamientos, las bases y las directrices necesarias para llevar a cabo el proceso educativo en Colombia. Sin embargo, para el presente proyecto, se retoma el documento de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017), debido a que este abarca la mayoría de las propuestas para poner en marcha la práctica educativa.

En el documento de Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, el MEN (2017) expone la necesidad de la calidad educativa en Colombia, desde una perspectiva integral, con el fin de posibilitar el conocimiento en el niño. En dicho documento, se presenta el aprendizaje como un proceso de construcción colectivo en el que participa el niño, sus pares, la familia, la sociedad y los agentes educativos, que tiene como objetivo aproximar al niño al conocimiento. Además, se entiende el desarrollo como un proceso interdependiente, en el que confluyen factores biológicos, sociales y culturales, que desde las interacciones le permiten al niño formarse y transformar su entorno.

Desde la propuesta del acercamiento al desarrollo y el aprendizaje, se considera fundamental que estos se potencien en la escuela, como institución social encargada de la educación formal del niño. Se pretende que esto se lleve a cabo mediante el currículo basado en la experiencia, que es considerado como un medio para garantizar la participación del niño en el proceso educativo, además permite dotar de significado las experiencias educativas, para acercar el conocimiento que obtenga el niño a su vida. Dentro del currículo basado en la experiencia, se genera en el niño un interés por conocer el mundo que lo rodea y, el maestro, es el encargado de organizar la experiencia y propiciar el aprendizaje.

Las interacciones, son consideradas como el puente principal para generar el aprendizaje en el niño, mediante la relación con las diferentes instituciones sociales en las que este converge. En el caso específico de la escuela, las interacciones se deben propiciar mediante el maestro, con el fin de que pueda observar, escuchar y disponer el ambiente oportuno para las relaciones del niño con sus pares. Se necesitan de tres aspectos fundamentales, en primer lugar, el cuidado desde el bienestar y la confianza; en segundo lugar, el acompañamiento desde el cuerpo y la palabra; y por

último, en tercer lugar, la provocación, desde el desencadenamiento de situaciones que partan de la curiosidad y la experiencia del niño.

Se propone adicionalmente, en el documento, que la práctica educativa es permeada por la experiencia y, esta se adquiere mediante las actividades rectoras propuestas por el MEN (2017), consideradas como parte fundamental en la educación infantil, ya que propician en el niño, la posibilidad de formarse desde la individualidad y la colectividad. Las actividades rectoras son: literatura infantil, exploración del medio, arte y juego. La literatura infantil, es comprendida como el repertorio oral en el que se le presenta al niño la vida social y se le prepara mediante la palabra para esta. La exploración del medio, abarca la curiosidad, una de las características principales de la infancia, permitiéndole al niño conocer y comprender el mundo. El arte, es entendida como una mediación principal que le permite al niño expresarse y mediante esto, arraigarse a la vida social. El juego, se expone como la mediación en la que el niño se relaciona, interactúa y construye significados del mundo.

El documento de las bases curriculares del MEN (2017) tiene como principal meta, exponer los fundamentos teóricos para poner en práctica en el proceso educativo y lograr en este, que el niño se forme y transforme su entorno, por medio de intercambios y experiencias que producen la construcción de significados y aprendizajes para la vida en el niño.

3.2.2 El maestro de educación Infantil en Colombia.

Los documentos ministeriales de educación: Guía 23 del MEN (2014), documento de Bases Curriculares para la educación inicial (2017), Derechos Básicos del Aprendizaje (2016), Ley 115 Ley General de Educación (1994), describen al maestro como un mediador del proceso educativo, que se involucra directamente con el niño y construye junto con él, el conocimiento. El maestro, atiende al saber pedagógico y la práctica pedagógica, entendiendo el primero, como una composición constante, generada de la práctica educativa y la reflexión de la misma; y el segundo, es comprendido como el bagaje de la formación del maestro y la transformación del proceso educativo, mediante la indagación, la proyección y la vivencia del proceso.

El maestro, además de mediar las experiencias vivenciadas por el niño en la práctica educativa, tiene clara, la intencionalidad de este proceso para dotar de sentido la práctica pedagógica y centrar su perspectiva en el reconocimiento del niño. Para esto, el MEN (2016), presenta los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) a partir de los cuales, se genera la

contextualización sobre el conjunto de aprendizajes que apremia la educación infantil en los niños, entendida como el proceso que desde la diversidad de interacciones con el otro y lo otro se consolida en aprendizajes, para el niño relacionarse con la vida social y formar bases desde la educación, que faciliten en el niño la adquisición de conocimientos vinculados a la realidad. Los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) indican al maestro los conocimientos que se proporcionan en la educación del niño con herramientas para la vida social, mediante las cuales pueda desarrollar y permearse de procesos activos para la comunicación y comprensión del mundo, teniendo en cuenta el contexto de desarrollo del niño y las pluralidades.

En el análisis a las propuestas educativas planteadas por el MEN, se identifica desde perspectivas diversas la importancia de articular simétricamente la educación y el contexto que permea al niño, a partir de mediaciones como las actividades rectoras y directrices para los maestros, quienes son los encargados de desarrollar la práctica; esto con el fin de vincular el niño a la realidad y a la vida social.

3.2.3 Detracción a la educación infantil en Colombia.

De acuerdo con los documentos del MEN expuestos en los anteriores apartados, se vislumbra un claro distanciamiento entre la fundamentación teórica y la práctica educativa, en tres características principales: la experiencia del niño como actor principal del proceso educativo, el acercamiento del niño a la realidad y por último, el rol del maestro en la educación infantil formal.

En primera instancia, en los documentos ministeriales, se propone la experiencia como medio principal para que el niño obtenga aprendizajes para la vida, sin embargo, en la práctica educativa, no se refleja esto a cabalidad, debido a que la mayoría de los procesos educativos consisten en la sistematización de conocimientos que atienden a la precariedad de la vida social y de aquello que el adulto considere conveniente para que el niño aprenda. Por tanto, la experiencia, el interés y las particularidades de cada niño se ven desplazadas a un segundo plano.

En segunda instancia, la necesidad expuesta por el MEN de acercar al niño a la realidad, se ve oculta en un proceso educativo que no comprende al niño como un ser capaz de vincularse a la realidad de la vida social, en consecuencia, las mediaciones educativas como las actividades rectoras y, el caso específico de la literatura infantil abordada en este proyecto, le presentan al niño la realidad disfrazada en la fantasía y la utopía, por lo cual el niño no conoce la vida social y le resulta difícil ser parte de ella.

En tercera instancia, el rol del maestro identificado por el MEN, como mediador y guía del proceso educativo del niño, queda imposibilitado, en cuanto no se le capacita a este para cumplir con su rol y, no se le proporcionan los medios y recursos necesarios para llevar a cabalidad con su deber de posibilitar experiencias al niño. Al mismo tiempo, se dificulta su rol, en cuanto otras instituciones sociales como la familia y, la vida social misma, exige que el niño cumpla con la idealización propuesta para él, es decir, que el maestro se encargue de preparar al niño para que obedezca a las determinaciones de la vida social.

En clave de progreso y en el afán por la globalización de la vida social, la educación sufre un tránsito en el que el niño pasa de ser visto como un ser necesitado de educación para conocerse a sí mismo, a ser visto como un ser educado con el fin de responder a la vida social que impone sus necesidades.

Moldear, someter y reprimir al niño, son las características del proceso educativo en el que se busca imponer al niño un ideal de hombre, al que debe acogerse. Se evidencia en el proyecto educativo moderno, el sometimiento del niño, pues el cuidado ha sido entendido como limitación y carencia en el niño. Es imprescindible una transformación en la educación de la modernidad, para que no sea el niño quien se adapte a la educación, sino la educación a la pluralidad del niño, recuperando planteamientos como los de Rousseau en los que se visualiza al niño como cuerpo y sensibilidad.

En conclusión, se evidencia que la fundamentación teórica de la educación infantil formal en Colombia apunta a la humanización del niño mediante la razón sensitiva, como necesidad educativa abordada en el presente trabajo, a pesar de esto, la brecha reflejada en la práctica, imposibilita la humanización del niño, ya que no le permite conocerse a sí mismo, ser digno y autónomo, es decir, su razón es instrumental.

3.3 La literatura Infantil como posibilidad de transformación de la educación

En el tercer capítulo se presenta la literatura infantil en Colombia, tomando como base la guía número 23 del MEN (2014) que hace referencia a la literatura infantil como actividad rectora en la educación formal, que posibilita el acercamiento al niño con la realidad y la vida social; paulatinamente se analiza la ambivalencia de la práctica y la teoría en la educación infantil formal, en cuanto se describe como necesario en la guía de la literatura infantil, vincular al niño a su

realidad, empero, en la práctica educativa la fantasía prima sobre la realidad en las diferentes formas de la literatura infantil. Finalmente, se evidencia como menester la posibilidad de una literatura infantil que tiene como objeto la memoria infantil de la vida social, para encauzar una educación humanista y por tanto, que desarrolle una lectura crítica y diversa de la educación infantil.

3.3.1 Literatura Infantil en Colombia.

Cuando se hace referencia a la literatura se remite la reflexión hacia las grandes historias y narraciones que se encuentran plasmadas en infinidad de libros, que tienen como objetivo exponer pensamientos, ideas e historias que han marcado al hombre y la sociedad. La literatura es el medio que el hombre posee para registrar y expresar aquello que colma de sentido su existencia. De allí, se desprenden diferentes ramas como lo es la literatura infantil que acoge a la infancia, donde no se habla de una literatura homogénea sino heterogénea que, abarca un sin fin de narraciones e historias que posibilitan la interacción del niño con el mundo exterior por medio de imágenes y escritos, propuestos en la literatura infantil; esta es entendida para el Ministerio de Educación Nacional (2014) como, *el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños.*

Según el MEN la literatura infantil como actividad rectora, remite a la imaginación, a la fantasía, y a la magia que alberga la curiosidad del niño en la infancia, mediante relatos disfrazados de realidades que han marcado de manera significativa al hombre y son llevados a la infancia por medio de cuentos, poesías, narraciones y libros de imágenes que, permiten vincular la realidad y la fantasía que encierran y expresan la más profunda sabiduría, deseos y esperanzas vividas por el hombre. Por esto, en la educación infantil formal, la literatura infantil implica familiarizarse con el acervo oral y escrito, expresando sentimientos, emociones y creando historias a partir de los relatos que ofrece la vida social, con el fin de vincularla al niño en la educación y la relación que hace el niño en su proceso formativo, adquiriendo nuevos conocimientos para ser parte de la vida social.

Para que la literatura infantil cobre sentido en el proceso educativo del niño y posteriormente en la vida social como hombre, se propone comprender la literatura como una mediación y una forma de expresión que le permite al niño conocer realidades, no solo desde la fantasía, sino también desde el conocimiento de la vida social y la historia atada a la memoria.

La literatura infantil dentro del marco del presente proyecto y como consecuencia del análisis de la propuesta educativa colombiana y otros documentos relevantes de dicho concepto y su aplicación, es considerada como una mediación comunicativa en el proceso educativo, que le permite al niño un acercamiento a la realidad y la comprensión de la misma, esto solo se logra mediante la experiencia, lo que significa la necesidad de propiciar espacios y herramientas para que en la educación infantil, la literatura infantil disponga de medios que generen la posibilidad de la interacción del niño con la construcción colectiva e individual de la vida social. La literatura infantil como mediación en la práctica educativa cumple la función de presentarle al niño el mundo y vincularlo con las dinámicas de la vida social.

En la reflexión de la función de la literatura infantil como mediación, es importante resaltar que dentro de la dinámica de la literatura infantil, no solo se alojan los textos escritos como los cuentos, sino también como lo menciona el Ministerio de Educación (MEN, 2014) producciones orales y escritas que principalmente buscan la conservación de la vida social, sin embargo, este debe ser un proceso en el que se tenga como pilar reafirmar la libertad del niño y propiciar la formación de una razón sensitiva que le permita al niño y posteriormente al hombre, desarrollar la hermenéutica en clave de comprensión y la capacidad crítica para formarse como un hombre autónomo, libre y digno.

El carácter natural de la educación y por tanto la naturaleza que debe acompañar la literatura infantil, es expuesto como pilar principal dentro de la fundamentación teórica del MEN; empero como se manifiesta anteriormente, en la educación infantil en Colombia la teoría y la práctica están desligadas, así mismo en la literatura infantil como mediación de la educación infantil, la fundamentación teórica se encuentra distanciada de la práctica, en cuanto en la mayoría de las producciones literarias presentadas al niño, se le es negada la humanización cuando la fantasía se interpone de manera inherente a la interacción del niño con la realidad de la vida social, ya que se presenta al niño una vida social o realidad imaginaria y de carácter utópico.

Se considera necesario retomar una literatura infantil con base en la historia desde la realidad y la pluralidad, en concordancia con un proceso educativo que busca el regreso a la educación que tiene como fin la humanización. Es pertinente la necesidad de no solo presentar al niño la fantasía en las producciones literarias, como es usual en el proceso educativo, sino también involucrar en la escuela, como institución social referente para la humanización, producciones literarias en las que se vincule la historia y la realidad, con la posibilidad de transformar las

prácticas de la vida social, desde el análisis de la violencia, la memoria, la historia, la pluralidad, la autonomía y la dignidad que corresponde a cada hombre.

3.3.2 La necesidad de la palabra.

La palabra le brinda al niño humanidad en cuanto le permite comunicar o expresar aquello que siente, desea, necesita y en especial, lo que piensa. Privar al niño de la palabra significa a la vez privarlo de la identidad y de la esencia, lo que se refleja como inhumanidad.

La mayoría de las situaciones en las que el hombre es carente de la palabra, se generan cuando el poder ejerce sobre la dignidad y prevalece el mal. Ricardo Forster (2012) en su texto *Hurbenik: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz*, pone en manifiesto un claro ejemplo de la inhumanidad que se vivió en los campos de concentración de Auschwitz; en el texto, Ricardo Forster, trae a colación la representación de los judíos, un grupo de hombres, que por su condición racial fueron expuestos a la barbarie, perdiendo la dignidad, autonomía y libertad; todas estas características de la humanización del hombre.

La pérdida de la humanidad en los judíos, pone al descubierto la facilidad del hombre para ser capaz de hacer lo inconcebible, como consecuencia de una vida social que idealiza al hombre y lo pone al servicio de esta y más no, de sí mismo y el otro. La idealización es una forma de violencia, en cuanto se rechazan las diferencias de cada hombre, idealizar conlleva a no concebir algo diferente a lo establecido; realizando la comparación con la educación infantil formal, se idealiza cuando no se le propicia al niño la humanización, cuando no se piensa en la heterogeneidad, es decir, se le somete para que cumpla con las necesidades de la vida social en cuanto nace, vive y obedece a las exigencias del contexto; es carente de palabra, no posee libertad y autonomía. La restitución de la palabra al niño, como una metáfora de la posibilidad que mediante la educación infantil, el niño pueda conocerse, implica la transformación del proceso educativo que conciba una idea heterogénea y no una idealización homogénea. Acentuar la identidad y visibilizar la pluralidad, es el llamado a la escuela, como institución social que transmite la vida social a los niños.

Pensar en una educación infantil que devuelva al niño la palabra, que lo humanice, implica reivindicar las diferencias, la diversidad y la interacción. Significa retornar la mirada hacia la esencia del niño. El medio propuesto para esta educación, implica invocar la curiosidad y preparar al niño para conocerse a sí mismo, al otro y lo otro, logrando una razón sensitiva en la

humanización; además, retomar la literatura infantil como forma de recuperar la historia y de dotar de significado la identidad individual y colectiva, mediante el análisis de la historia, esto implica la construcción de memoria, a través de relatos de sucesos en el que la palabra fue violentada, al igual que el hombre y su ser.

La memoria construye razón sensitiva en el niño desde experiencias históricas de violencia. La memoria nace en la palabra, permite salvar la esencia del hombre, en cuanto se conserva lo que este ha aprendido. La inhumanidad y la carencia de palabra, expuesta en Auschwitz y reflejada en la modernidad no solo significa la pérdida de la dignidad y la violencia, sino también la opresión y el sometimiento a una vida social que promete libertad pero oculta la heterogeneidad. La educación es la salvación para la humanización del niño mediante la palabra.

3.3.3 Literatura infantil en la modernidad.

La educación infantil y las mediaciones dispuestas para esta, se han transformado en las diferentes épocas de acuerdo con la concepción del niño y su relación con el adulto. En la modernidad, el niño se concibe desde la inocencia y el cuidado como dos características fundamentales dentro del proceso educativo, el niño es considerado como un ser vulnerable y esta apreciación, conlleva al adulto para que de una u otra forma, se considere, más que protector del niño, un hacedor por él; esto significa, que es el adulto el encargado de entregarle todo al niño, dejando a este en un segundo plano e imposibilitado para descubrir, interactuar, explorar, ser libre y autónomo.

La literatura infantil en el proyecto educativo moderno, le presenta al niño una realidad alterada desde la fantasía, siendo más fantasía que realidad. La fantasía se considera como una facultad necesaria dentro del desarrollo del niño, sin embargo, al ser presentada todo el tiempo en la literatura infantil, ocasiona un distanciamiento del niño con la realidad y el desconocimiento de esta, esto implica que, como hombre se verá enfrentado a una vida social que desconoce, además, de ser sometido a esta ya que no posee una razón sensitiva y libertad.

La transformación de la concepción del niño, implica visualizarlo desde una propuesta heterogénea, es decir, pensar en una nueva concepción de niño en la modernidad, supone comprenderlo desde la diversidad, puesto que, esta nueva concepción no es considerada como definitiva, sino como otra forma de comprender al niño y en consecuencia, es variable y modifica el proceso educativo y sus mediaciones, permitiendo acercar la teoría a la práctica en la educación

infantil formal en Colombia. Una nueva concepción del niño en la modernidad puede entenderse desde la capacidad del niño para ser partícipe del proceso educativo, además de la necesidad de propiciarle una educación natural que lo encamine a la libertad y la autonomía, siendo el niño un ser diferente al adulto, que necesita de sus cuidados y de su guía, pero que a la vez debe ser libre, para explorar y adquirir conocimientos significativos para la vida, mediante la experiencia.

Repensar una nueva concepción de niño, implica modificar tanto el proceso educativo como las mediaciones de este, en el caso específico y análisis del presente trabajo, la literatura infantil. Presentar al niño una literatura infantil diversa a la fantasía, le posibilita vincularlo directamente a la realidad, debido a que por medio de relatos que contengan un acercamiento a la vida social, se genera experiencia y conocimiento que a la vez, son una forma para el niño interactuar con la vida social y llegar a ser libre y autónomo en esta. La literatura infantil propuesta, se basa en historias de carácter real, acontecimientos que marcaron la historia del hombre y por tanto, generan desde la violencia, el mal, la crueldad y el sufrimiento, una razón sensitiva, que conceptualiza la conciencia para desde una educación natural, evitar que el niño sea sometido a la vida social.

3.4 Otras posibilidades de la literatura en la Infancia

En el cuarto y último capítulo, se argumentan las posturas frente a las concepciones de: educación infantil formal, literatura infantil, niño e infancia; categorías claves en el análisis y desarrollo del presente proyecto. Además, se presenta las Maletas de Auschwitz (Palumbo, 2011) como un ejemplo de uno de los múltiples libros de literatura infantil que permiten al niño el acercamiento con la realidad y la vida social, entre ellos: La cicatriz del humo (Einat, 2004), El Diario de Ana Frank (Aguirre, 2001), Infancia en traje de rayas (Bartnikowski, 2009). Estos libros posibilitan desde la construcción de memoria, una visualización diferente del niño y en consecuencia, de la educación formal. Finalmente, en este capítulo se realiza un acercamiento al libro las Maletas de Auschwitz (Palumbo, 2011) expuesta su sinopsis al inicio del presente trabajo, con el fin de poner al descubierto otro tipo de literatura infantil, basada en la historia y que propicia el humanismo en la educación del niño.

3.4.1 Concepción de: educación, literatura infantil y niño. Perspectivas del presente trabajo.

3.4.1.1 Concepción de educación infantil formal.

La educación infantil formal es un proceso en busca de que el niño y el hombre conozcan, aprendan y comprendan la vida social en la cual se está inmerso, con el fin de perfeccionarse a sí mismo desde las disposiciones naturales, para conocerse y hacerse libre mediante la autonomía, es decir, lograr la humanización en términos Kantianos (2013). Se entiende el perfeccionamiento, en el presente trabajo, como la facultad del hombre para estar en constante transformación, visionando la humanización como foco de la idea de aquello que el niño y, en consecuencia el hombre debe alcanzar, teniendo la capacidad para construirse a sí mismo como ser integral en el mundo y, que comprende el presente e incentiva la construcción del futuro.

La educación infantil desde la humanización, es el proceso transversal para la formación del hombre en su totalidad, siendo por excelencia el puente para que el niño conozca y permanezca en la vida social y sus dinámicas, sin dejar a un lado el concebir la esencia y el conocimiento de sí mismo como pilares fundamentales, para transformar la relación con la vida social, con el otro y consigo mismo. La humanización implica una conquista desde la educación que va más allá de la obtención de conocimientos, debido a que es necesaria la experiencia desde sucesos históricos o modernos de la deshumanización, para que el niño la logre.

La comunicación en el proceso educativo es en vano sino se logra la comprensión; es por esto que, la educación en la humanización trae consigo la perspectiva de concebir al niño como una idea a construir mediante la experiencia, que genera transformación en la razón del niño. La experiencia no se causa solo desde la interacción, sino también, en ambientes y mediaciones potenciales, que originen en el niño la razón sensitiva, como fuente del aprendizaje. En la sensibilidad el niño construye memoria y humanización, ya que se identifica y desde el sentido común aprende conocimientos para la vida social e individual.

3.4.1.2 Concepción de literatura Infantil.

La literatura infantil es una mediación en la educación desde la humanización, que tiene como fin, vincular al niño con la realidad y presentarle la vida social a la que pertenece. En el presente trabajo, se propone esta mediación como herramienta para facilitar el aprendizaje, desde la memoria que se encuentra vinculada a la razón sensitiva del niño, en cuanto mediante las

situaciones o historias que le producen sensaciones al niño, se le permite comprenderse a sí mismo, comprender la vida social y generar conocimientos para la misma desde la humanización.

La historia que ha construido la vida social del hombre, es un medio fundamental para generar en el niño una razón sensitiva, ya que en la historia se albergan sucesos de violencia, crueldad, exceso de poder y todas aquellas características que ocasionan la deshumanización, para transversalizarlas en cuentos, historias, poemas, libros animados y otras formas de literatura infantil, que pretenden recordar y revivir en la imaginación de quien lo lee, todo aquello que algún día fue importante, permitiendo la construcción de conocimientos y potenciando la facultad del niño para perfeccionarse. La literatura infantil más allá de la fantasía, debe propender la vinculación del niño con la vida social y su contexto tal y como son, esto con el fin de formarlo como un hombre humanizado.

3.4.1.3 Concepción de niño.

Para dar un acercamiento a la idea de niño, es importante realizar un breve recorrido socio – histórico, con el fin de evidenciar los sucesos que han construido la concepción de niño y a la vez, argumentar la postura del presente trabajo frente a lo que posiblemente se concibe como niño en la modernidad. Las concepciones de niño, parten de sucesos históricos y homogéneos, por lo cual la perspectiva de análisis continúa siendo condicionada; debido a esto, en la modernidad se puede analizar una nueva concepción de niño, una concepción que contribuye a la pluralidad desde la reflexión y no se pretende sea homogénea sino que pueda ser debatible y modificable; con el fin de continuar en el proceso de construcción de la concepción de niño que tiene como fin impactar en la educación infantil formal.

La relación adulto –niño es una variable que condiciona en todo tipo de perspectivas, la historia y las formas de vida del niño en cada contexto (Klaus, 1999). Autores como Lloyd DeMause y Aries identifican la historia del niño como un suceso de transformación de la vida privada y social, esto en cuanto los acontecimientos que fluctuaban en la vida social, permeaban de manera inherente la vida privada de instituciones sociales como la familia. En este orden de ideas, el progreso y los avances que se presentaban en la vida social, también eran consolidados en la vida del niño, por esto podría considerarse la modernidad como la mejor época para la valoración del niño, en el aumento del cuidado y la preocupación por la educación formal.

Uno de los acontecimientos significativos que marcan la historia del niño, es el Cristianismo, el auge del componente teológico como pieza fundamental de la vida de todo hombre y determinante del comportamiento de este en la vida social, implicó a su vez reconocer al niño como necesitado de educación, instrucción y guía por parte del adulto; además se da gran importancia a la familia y se establece como núcleo de esta el niño, en consecuencia, la valoración por parte del adulto al niño, aumenta de manera significativa.

A pesar de desarrollo del cristianismo, la educación continua siendo un acto de sometimiento en el cual es el adulto quien es considerado la cúspide del conocimiento y el niño como carente de todo tipo de saber. Desde diferentes perspectivas, se evidencia que la concepción de niño es una aparición reciente, podría llamarse Moderna, debido a que es a finales de la edad media y en continuidad con la época ilustrada, en donde el niño toma fuerza siendo visibilizado, reconocido, se convierte en el centro y la preocupación para el adulto.

Se posicionan nuevos pensadores como Rousseau, que eleva al niño a la altura del adulto, para dejar de considerar al niño como un recipiente vacío y verlo como un ser diferente al adulto, pero con capacidades y formas de ser propias, que le permiten educarse y formarse como hombre. El niño se instaure en la época ilustrada como desconocido, debido a que planteamientos como los de Rousseau, Aries y DeMause, en que se destaca la sensibilidad del niño, las capacidades que posee, la libertad que merece y la razón que como hombre debe formar; generan nuevos cuestionamientos sobre las maneras de intervención y de trato con el niño; es decir, los procesos educativos formales. Con las nuevas características atribuidas al niño, este hace parte del proceso educativo, no como un simple espectador que debe condicionarse a lo que el adulto disponga, sino como participe y centro del proceso educativo.

En la modernidad no es posible definir de manera exacta al niño debido a que es una idea moldeable y heterogénea que se transforma desde las particularidades e individualidades del niño en cada época y contexto; los intentos a través de la historia por encasillar al niño en una definición concreta, han ocasionado la idealización del niño y por tanto, actos de violencia sobre él, ya que no se le permite alterar los estándares preestablecidos por el adulto y la vida social. En el presente trabajo, se pretende contribuir a la heterogeneidad del niño, analizándolo desde diferentes perspectivas y ampliando su campo de comprensión, centrándose en su variabilidad desde la idea educativa del niño.

El niño representa la pureza y la naturalidad que no posee la vida social contaminada, es identificado como una otredad que requiere de las instituciones sociales como la escuela y la familia para ser orientado en el proceso natural que implica la educación desde la humanización. El niño posee la facultad de perfeccionarse, además de comprender y adaptarse a su contexto y aquello que lo rodea. Las dos necesidades principales que atañen la vida del niño, son la educación y el cuidado, articulados entre sí, con el fin de que el niño pueda vivir desde la experiencia y la construcción de conocimientos significativos.

El niño, como niño vive la infancia, entendida como un imaginario producto de la construcción de la vida social, permeada por la esfera pedagógica, biológica, cultural, económica y política. Este imaginario influye en la vida del niño, ya que a lo largo de la historia y en la modernidad, las construcciones que hacen los adultos sobre los niños, modifican y someten sus formas de vivir y visualizarse en el mundo.

3.4.2 Recopilación de alguna literatura infantil que narra mediante la memoria.

3.4.2.1 El niño con el pijama de rayas (Boyne, 2009).

Este libro escrito por John Boyne (2009), relata una historia conmovedora durante la Segunda Guerra Mundial que narra la vida de un niño de nueve años llamado Bruno, este era hijo de un oficial de alto rango militar alemán, él vivía feliz con su familia, pero cierto día le ordenaron a su padre mudarse desde Berlín hasta Auschwitz. Cuando llegaron al nuevo lugar Bruno entra en depresión ya que ha dejado a sus tres amigos de la vida, y le surge gran curiosidad al mirar por la ventana, observando un lugar muy particular que estaba rodeado de alambrado y en éste personas que vestían pijamas. Queriendo observar más de cerca este lugar, Bruno lo visita y conoce un niño con su cabeza rapada, que vestía un pijama de rayas, su nombre era Schamuel, ambos forjan una inocente y gran amistad que en medio de los horrores de la guerra es ajena a lo que sucede alrededor. Estos niños no entendían lo que pasaba y nunca entre ellos se presentó el sentimiento de maldad ni rechazo.

Esta amistad se fortaleció en medio de un conflicto originado por las diferencias sociales y religiosas. Por una parte, Bruno tenía privilegios gracias al cargo de su padre permitiéndole gozar de libertad, entre otros beneficios, por el contrario Schamuel estaba prisionero en el campo de

concentración; sin embargo, en este par de niños predominó la inocencia por encima del entorno en el que se encontraban.

Esta historia hace una reflexión acerca de los prejuicios que se presentan en la vida social, provocando violencia y deshumanización en los hombres, demostrando, que para los niños, no tiene importancia la diversidad o la diferencia, para ellos solo es importante la búsqueda de la felicidad, la diversión, el acompañamiento y la comprensión del adulto, empero en la historia se puede evidenciar la ruptura de estos valores humanizadores en los adultos, que tan solo piensan en el bien propio y el egoísmo, por encima de la libertad, la dignidad y la autonomía.

3.4.2.2 La cicatriz del humo (Einat, 2004).

El libro *la cicatriz del humo* escrito por Amenla Einat en el año 2004, narra desde la barbarie en las tierras altas de las llanuras polacas, la historia de un grupo de recién graduados del bachillerato y una tropa de ancianos con almas de jóvenes, que recorren este territorio en donde se encuentran los campos de concentración de Auschwitz. La consternación que generó la visita a los campos de concentración en Auschwitz, por este grupo de jóvenes y, por todos aquellos que vivieron en carne propia la masacre que allí se originó, desató horror al conocer el refugio de franjas sombrías que estaban adosadas por una filigrana de dolor, provocando un sinfín de preguntas e incógnitas que soporta en sí, una cicatriz la cual es fruto de ese humo de grandes heridas que dejó la desgracia, en donde el tiempo no fue la ficha clave para producir respuesta a tantos enigmas que dejaron las tierras altas de las llanuras polacas.

Karen, uno de los personajes principales y que más se destaca en la historia, era hija de una mujer polaca y de un hombre judío, los cuales son una muestra de las confirmaciones turbadoras de aquellos sobrevivientes al drama de Auschwitz, Amenla Einat se asienta ante el encuentro de un territorio frío, refiriéndose a la excusa para mediante la memoria, propiciar la reconciliación interior, capaz de cauterizar todas las heridas del alma. La historia es situada desde la Shoá (holocausto) no únicamente como un acontecimiento histórico, sino que a su vez coloca en evidencia los retratos míticos de quienes hicieron parte de un probable exterminio palestino; Jose Saramando y Eduardo Haro Teglen ven la Shoá como aquella prueba legítima del exterminio, siendo partícipes no solo quienes estuvieron inmersos en el dolor, sino también quienes han sido capaz de tolerar y reconciliar dicho padecimiento.

3.4.2.3 *El diario de Ana Frank (Moggach, 2009).*

Este libro relata la historia de Ana Frank, una niña de trece años alemana con descendencia judía que, tras la invasión de los Nazis a Holanda, emigró a Ámsterdam con su familia, donde vivieron de una forma peculiar las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, puesto que permaneció escondida junto a ocho personas en un anexo del edificio donde se encontraba la oficina en que trabajaba su padre; el escondite estaba tras de un librero que se comunicaba con una casa en la que se albergaban y podían ocultarse de la Gestapo.

Antes de comenzar la invasión Nazi, Ana emprende un viaje hacia el recuerdo y la memoria que vive día a día durante la estadía oculta del ejército Nazi, narrando sus sentimientos y emociones durante el Holocausto, plasmados en un Diario en el que perduran aquellos escritos que se convirtieron en un conmovedor testimonio de la inocencia del niño frente al mal puro de una vida social, que evoca una de las atrocidades más grandes de la historia de la humanidad.

Después de más de dos años de estar ocultos, unos vecinos neerlandeses los delatan avisando a la Gestapo que allí se encuentran unos judíos y estos son reportados a campos de concentración. De las ocho personas escondidas, la única que sobrevive es Otto Frank el padre de Ana que, cuando culmina la guerra, encuentra el diario de Ana y este es publicado. Ana fallece pero su memoria sigue viva.

3.4.3 *Las Maletas de Auschwitz (Palumbo, 2011) como otra forma de literatura Infantil.*

La compilación de historias y el libro en general, es un medio de la literatura infantil, como mediación de la educación infantil formal y un ejemplo, entre muchos que se tienen al alcance, para evidenciar la necesidad de poner al servicio de la educación la vida social, es decir, enseñarle al niño conocimientos para la vida desde el humanismo; estos se construyen mediante la interacción con la realidad y mediante la memoria, como el caso del libro, para generar una razón sensitiva que conlleve al niño, no solo a conocer sino también a sentir aquello que conoce, esto significa, educarse para ser un hombre con humanidad.

En el primer capítulo, el niño lector se siente identificado, ya que la historia narra cómo Carlo ama a su familia y valora los momentos junto a su padre, quien es su modelo a seguir, al igual que para muchos niños. Permite a la vez, que el niño comprenda la violencia que estuvo

presente y aun lo está en el mundo, mostrando como en ocasiones se huye ante los problemas, pero es necesario retomar la fuerza y vivir con esperanza. Este capítulo es una manifestación de cómo viven y se sienten los niños frente a las dificultades del mundo exterior, puesto que, el adulto en ocasiones considera que el niño no comprende el problema y no le importa, pero este se ve afectado y por tanto necesita ayuda, explicación y amor para enfrentarse a los problemas. Carlo representa a aquellos niños que diariamente padecen dificultades: en la escuela, en la familia, o en la vida social y permite desarrollar una razón sensitiva, desde el rechazo a la violencia y la necesidad del amor familiar pese a las dificultades.

En el segundo capítulo se ve reflejado una serie de historias reales que le podrían suceder a cualquier niño de la modernidad, en donde se evidencia la discriminación y la vulnerabilidad de los niños, que a través del tiempo se ha aumentado en una vida social, en donde el respeto por la vida y la dignidad ha pasado a un segundo plano por la falta del cumplimiento de las leyes que velan principalmente por el niño y la dignidad de cada hombre. Esta narración de literatura infantil rescata la memoria de las voces de niños y niñas, mediante la autora, que dio a conocer las experiencias vividas en una época de violencia y crueldad que refleja la vida perturbada que vivieron los niños en Auschwitz y se perdieron en la incertidumbre.

El niño mediante esta lectura puede fortalecer su humanidad, para ser más consciente y reflexionar sobre el respeto al otro, el valor de la de la familia y la igualdad ante las limitaciones y diferencias que en la vida social se reflejan. Como toda historia del pasado es necesario que toque el corazón y traspase a la memoria, por más cruel que haya sido, para que nunca más se repita.

En el tercer capítulo, se evidencia en la vida social el rechazo por la diversidad, ya que la familia Samuel era mal vista por tener las ventanas de color azul Bretaña, diferentes al resto del conjunto residencial. Empero, la enseñanza que le dejaron a su hija Émeline, es el valor de lo diverso, compartiendo pensamientos, opiniones y la importancia de expresar de diferentes maneras los gustos y disgustos de la vida social, siendo el medio para que el niño aprenda desde la diversidad, puesto que desde allí surgen grandes ideas y aprendizajes para la vida.

En la educación del niño, la literatura juega un papel importante para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de sucesos que han sido cruciales en la historia del hombre, como lo es el capítulo de Émeline en Francia, en el cual el niño logra hacer una reflexión crítica sobre las perspectivas de la violencia, la historia, la memoria y el papel que cumple el niño en el mundo,

además temas que ratifican la importancia de la familia, los recuerdos y la esperanza en la educación del niño.

En el cuarto capítulo, Dawid y Piotr pasaron por situaciones, las cuales, ningún niño debería pasar y sufrir, evidenciando frente a sus ojos la desgracia de ver a sus familias asesinadas y, además de esto, les habían arrebatado toda su inocencia, mediante actos atroces que los pequeños debían vivir cada día, viendo como cada una de las personas y su hogar se desvanecían por culpa de la violencia ocasionada por los alemanes. De esta manera el hecho de ser niño había pasado a un segundo plano, forzosamente Dawid y Piotr se habían convertido en adultos responsables de sí mismos, ellos tenían en sus manos la oportunidad de sobrevivir y de poder continuar con sus vidas. Es de destacar que es importante que el niño pueda pasar por cada una de las etapas que permita el desarrollo integral y el disfrute, mediante la tranquilidad, felicidad y confianza que actúan como factores fundamentales para el desarrollo adecuado en los niños, además, se tiene en cuenta que los niños son el futuro de todo lo que se aproxima para la vida social, y que la educación formal que en ellos se disponga en su infancia va a ser el resultado de la construcción de la vida social que se generara en pro de la humanidad.

En este libro, más que poner al descubierto sucesos atroces que marcaron la vida del hombre, enseña los pequeños acontecimientos que hicieron de estos niños, unos niños valientes; en los que el receptor del libro pueda analizar y reflexionar de manera cociente la realidad de niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos que cargaron una maleta sin un destino fijo a Auschwitz, las maletas están ahí y deben ser recordadas para que Auschwitz no se repita y quede albergada en la memoria de quien lo lee, con el fin de cambiar la vida social en la que se está inmerso. Mediante actos pequeños que luego serán grandes, se recobraré la educación fundada en el humanismo.

4 Reflexiones finales

En la vida social moderna existe una fractura en la idea de educación, especialmente, la educación infantil formal, en cuanto se pierde el objetivo de la humanización y de enseñar a pensar, centrándose únicamente en un proyecto educativo que tiene como último fin la instrucción. La instrucción por parte del adulto al niño, no es considerada como un aspecto negativo de la educación, antes por el contrario esta favorece el proceso, permitiendo que el niño tenga al alcance los recursos para ser parte de la vida social; sin embargo, una educación pensada en aras de la humanización, invita a que la instrucción este acompañada del desarrollo de la personalidad del niño, es decir, conocerse a sí mismo y desarrollar su razón sensitiva en búsqueda de la condición humana.

La deformación del proyecto educativo moderno, se concibe debido a la competitividad de la vida social, es por esto por lo que solo que se evidencia la necesidad de instruir al niño para que responda a las exigencias de la vida social moderna y, más no, educarlo desde la libertad, la autonomía y la dignidad, tres fundamentos de la educación infantil que tiene como objetivo la humanización del niño. La conquista de la humanización en el niño, es un proceso atribuido a la educación, que implica retomar los orígenes de los proyectos educativos, e invitar a la escuela como institución social, para que acompañe al niño en la conquista de la humanidad, mediante la experiencia y la interacción.

En la actualidad, el proceso educativo considera que el niño alcanza la humanización mediante la comunicación de lo que este debe aprender, empero esta ruta para entender la educación, pasa a un segundo plano cuando se evidencian acontecimientos históricos como la Segunda Guerra Mundial, en los que la vida social misma evidencia la deshumanización, la pérdida de valores y la ausencia de memoria en el olvido de Auschwitz. Por tanto, comunicar al niño aquello que debe o no hacer, es solo una instrucción, pero cuando se le invita a que razone, analice, piense, recuerde y sienta, se le permite aprender a pensar; descubriendo en base a la reflexión de experiencias intensas de la humanidad. En otras palabras, analizar las situaciones de deshumanización permite hacer conciencia de la humanización que es necesaria como resultado de la educación infantil formal.

Pensar en una nueva educación infantil y por ende, tensionar dicho concepto, invita a propiciar mediaciones, como la literatura infantil, el caso específico del presente proyecto, que se

fundamente en una literatura que tiene como objeto la narración de la vida social mediante la memoria, como categoría inherente al proceso de educación infantil. Al hacer referencia a la memoria, no se enfatiza solo en el conocimiento y la explicación de sucesos históricos, sino que el discurso se traslada a la obligación social de repensar y reflexionar en la importancia del deber en la memoria, mediante un esfuerzo cognitivo y epistémico que conlleve a concebir de otra forma los sucesos.

El proceso epistémico de formar una razón sensible en el niño, mediante la memoria narrada en la literatura infantil, es una concepción de la modernidad heterogénea que es difícil de poner en práctica, debido a que la educación de la vida social ha impartido en el hombre la necesidad de responder a las exigencias de esta, por lo cual, el hombre vive en la experiencia instantánea y no trasciende a la comprensión de las experiencias y situaciones que permitan ser aprendidas en sí mismo; en relación a esto, la vida social no posibilita al niño las experiencias, es decir, no lo encamina, sino que le proporciona la meta evitando la memoria. El deber de la memoria, implica una modernidad heterogénea, en la diversidad de historias, una pluralidad de narraciones que no pierdan de vista en el niño, la conquista de la razón sensitiva, poniendo a disposición en la educación el pasado que permita construir el presente y más no, reforzarlo como se busca en las historias homogéneas; es por esto que, el deber de memoria descubre lo oculto, lo invisibilizado por la vida social y que es necesario para reconstruirla y transformarla.

La escuela es el espejo que refleja la construcción o deconstrucción de la vida social, en cuanto en esta se ponen al descubierto todas las necesidades de la vida social; transformar la escuela, implica a su vez transformar la vida social, mediante una literatura infantil cargada de memoria en la que es más importante la reflexión que la idea expuesta y en la que la prioridad se centra en brindar al niño, una educación congruente en teoría y práctica, que lo humanice y le dé la responsabilidad de ser libre en la vida social, que deforma a la historia y se deforma a sí misma, cuando oculta la narración heterogénea.

La reflexión del tema y el presente proyecto es relevante en cuanto proporciona a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín la construcción de propuestas innovadoras del tipo reflexivas - teóricas que se sitúen como base para el diseño o la implementación de propuestas prácticas y metodológicas. A la vez, que se transforman los campos temáticos clásicos investigativos de la Facultad, buscando problemas de investigación que trascienden la práctica pedagógica y por tanto, la concepción de niño desde la diversidad y la

heterogeneidad, permitiendo la construcción de saber pedagógico desde la reflexión que se extiende más allá de la reproducción de los discursos que se presentan a sí mismos como hegemónicos.

A nivel del programa de Licenciatura en Educación Infantil, posibilita implementar una propuesta para los licenciados en educación infantil, que más allá de ser metódica, se concibe como la posibilidad de pensar propuestas de enseñanza- aprendizaje que dan cuenta del entramado curricular (aquel que define contenidos, desempeños y competencias que los niños deben lograr) y al tiempo posibilita cumplir lo que el MEN (Ministerio de Educación Nacional) exige, es decir, educar a los niños mediante una literatura infantil que desarrolle en ellos, [de verdad] la lectura el pensamiento crítico permitiéndoles a los niños posicionarse frente a la vida, no para asumirla sino para cuestionarla.

Referencias

- Aguirre, M. (2001). *El diario de Ana Frank*. Chile: Pehuén Editores.
- Alastre, C. (2005). Comprensión de la lectura inicial consideraciones actitudinales acerca de la lectura y la escritura en el nivel de educación inicial. *Educere*, 9(28). Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100017
- Álzate, M. V. (2002). Concepciones de imágenes de la infancia. *Revista de ciencias humanas*, (28), 114-122. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
- Álzate, M. V. & Gómez, M. A. (2013). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Arias, B. E. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Revista Ratio Juris*, 12(2), 127-142. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6748976.pdf>
- Ariés, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=507>
- Boyne, J. (2007). *El niño con el pijama de rayas*. Barcelona: Salamandra.
- Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques educacionales*, 1(7), 11-33. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf
- Cardona, C., Muñoz, D., Álvarez, J & Velásquez, J. (2006). La Paideia Franciscana una mirada a la expansión humana. *AGO-USB*, 6(2), 147-315. Recuperado de: https://www.usbmed.edu.co/Portals/0/PDF/CIDEH/Paideia_Franciscana.pdf
- Cervera, J. (1968). En torno a la literatura infantil. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. (12), 157-168. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Chávez, P., Peña, M., Vergara, A. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas Individuo y sociedad*, 14(1), 55-65. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/544/408>
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*. (1), 203-216. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2005/re2005_16.pdf
- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13(44), 89-98. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571011.pdf>
- Einat, A. (2004). *La cicatriz del humo*. Cuenca: El Toro de Barro.
- Escobar, B. Hincapié, A. (2016). Dar la palabra. Entorno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(15), 59-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627003.pdf>

- Forges, J.F. (2006). *Educación contra Auschwitz historia y memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial
- Forster, R. (2013). Una mirada a Auschwitz desde Iberoamérica. Enraizamiento y particularismo humano. *Mem.soc*, 12 (24), 43-65. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8168>
- González, E. (2011). La creatividad lecto-literaria en educación infantil. Una investigación con alumnado de 5-6 años. *Investigaciones en didáctica de la lengua*, 233-249. Recuperado de: https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=a31c64c9-2c29-4830-898b-03da07515d9e&groupId=299436
- Herlinghause, H. (2000). Comprender la modernidad Heterogénea: Recolocar la crítica dentro de la crítica. *Revista Iberoamericana*, 66(193), 771 – 784. Recuperado de: <https://revistaiberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/download/5815/5960>
- Hincapié, A. Escobar, B. (2017). El encierro del cuerpo: lecturas en torno a la maternidad en la prisión. *CES Psico*, (1), 26-39. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v11n1/2011-3080-cesp-11-01-00026.pdf>
- Hincapié, A., Cardona, J., Scarpetta, D., Pérez, F., Gómez, V., Cardona, D., Pajoy, M., Cossío, D., Ríos, E., Echavarría, J., Mejía, J., Moreno, M., Martínez, J., Arias, B., Moreno, N. (2019). *Pedagogía, Educación y Ciencias Sociales. Reflexiones de los maestros de Medellín y Antioquia*. Medellín: Editorial Bonaventuriana. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Garcia13/publication/341265105_Pedagogia_educacion_y_ciencias_sociales_Reflexiones_de_los_maestros_de_Medellin_y_Antioquia/links/5eb64059299bf1287f77eb0a/Pedagogia-educacion-y-ciencias-sociales-Reflexiones-de-los-maestros-de-Medellin-y-Antioquia.pdf
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro primero*. México: Fondo de Cultura Económica México.
- Kuri Camacho, R. Una mirada a Auschwitz desde Iberoamérica. Enraizamiento y particularismos humanos. *Memoria Y Sociedad*, 12(24), 43-65. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8168>
- Lloyd, D. M. (1974). *The history of childhood: The untold story of child abuse*. New York: Peter Bedrick Books.
- Maneiro, R. (2011). Un recorrido por el significante Infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 95-100. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549017014.pdf>
- Magda, S. (2014). Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina. *Historia de la educación- anuario*, 15(2), 93-118. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3143>
- Marre, D., Alvarado, S. V., Ospina, M. C., Ospina, H. F., Unda, L. R., Llanos, E. D., Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Argentina: CLACSO.

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Bases Curriculares de la Educación Infantil y Preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Montoya, V. (2004). El poder de la fantasía y la literatura infantil. Bolivia: *Editorial La Hoguera*.
- Morón, C. (2008). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (8), 1-6. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>
- Munera, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, ciencia, libertad*, 9(1), 147-156. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2003>
- Pagés, A., & Querol, M. (2013). La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* (11), 119-136. Recuperado de: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/918>
- Palumbo, D. (2013). *Las maletas de Auschwitz*. Bogotá: Torre Amarilla.
- Pinto, M. & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(2), 119-140. Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/889>
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. *Cerlalc, centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe*. 1-46. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (1), 269-277. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100015
- Rodríguez, P. I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/796>
- Runge, A. (2012). La educación como una antropogénica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/14207>
- Runge, A. K. (2015). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación Y Pedagogía*, 11(23-24), 65-86. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/24051>
- Rodríguez, S. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y Saberes*, (19), 31-42. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6166>
- Santriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria*, (3), 1-7. Recuperado de:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4869/514517%20infancia.pdf?sequence=1>

Sierra, B. & Pérez, M. (2013). La educación en J.J. Rousseau: un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 121-139. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42646>