



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**Entre voces y experiencias: representaciones sociales de la infancia rural en la  
literatura**

**Gabriela María Lemus Vanegas**

**Sharol Juliana Robles Páez**

**Vanessa Vergara Carrillo**

**Evelyn Solanyelht Velásquez Contreras**

**Trabajo de grado para optar por el título de Pedagogo**

**Dirigido por**

**Cindy Johana Quintero Garzón**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Departamento de Psicopedagogía**

**Programa en Pedagogía**

**Bogotá D.C**

**2025**

## **Agradecimientos**

*A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirnos sus puertas y transformar nuestras vidas con su inmensa vocación; por demostrarnos un compromiso ético y social que trasciende las aulas, por formar en nosotras el espíritu crítico y reflexivo de quienes sueñan con un país más justo. ¡Gracias por ser la educadora de educadores! y por permitirnos construir las amistades que hoy se han convertido en un pilar esencial de este camino compartido. Sin cada una de estas presencias, este trabajo no habría sido posible.*

*A los maestros memorables que dejaron huella en nuestro camino, gracias por abrirnos las puertas a nuevos mundos y en especial a nuestra maestra Cindy Quintero, por su apoyo que ha sido nuestro faro en este camino, y su ejemplo quedará grabado para siempre en nuestro quehacer como pedagogas. ¡Gracias, maestra, por dejar huella imborrable en nuestros corazones!*

## **Dedicatoria**

*Dedico este trabajo a mi madre, Gloria Carrillo, la mujer más maravillosa y el apoyo constante en cada etapa de mi vida. A mi abuela, Francisca Carrillo, mi ejemplo e inspiración para seguir adelante siempre.*

*También a mis abuelos Roberto Villanueva y Milciades Barragán, quienes desde el cielo me protegen, me acompañan y celebran cada uno de mis logros. Extiendo esta dedicatoria a Sofía Méndez, por su apoyo y amistad incondicional desde el inicio de mi proceso universitario.*

*Finalmente, a mi pareja, Diego Murillo, por ser mi compañero en cada paso, por su paciencia, su cariño y por creer en mis capacidades, incluso cuando yo no lo hacía.*

*A todos ustedes, con profundo amor y gratitud, les entrego este logro.*

**Vanessa Carrillo**

*A mí abuela, cuya memoria abraza, ilumina y guía cada uno de mis pasos. Gracias por ser ese refugio eterno tan bello que me amó y me enseñó a ser quien soy y seré.*

*A mí gato, mi pequeño universo peludo, guardián silencioso y ronroneante de mis días y noches.*

*A mí familia, por cada gesto, cada palabra y cada travesía que hemos recorrido juntos.*

*A mis amigas, Pau y Ale cómplices de risas y abrazos al corazón.*

*A quien envuelve mis días con la calma del mar al atardecer, y me hace sentir en casa.*

**Gabriela Lemus**

*Dedico este trabajo a mi mamá, Yaleides, cuya fuerza, amor y valentía han sido el sostén más firme de mi vida. A ella, que ha creído en mí incluso cuando yo dudé, que ha sido guía, abrazo y esperanza, y que con su paciencia ha hecho posible cada uno de mis pasos.*

*A los seres que ya no están, pero cuya memoria me acompaña y orienta. A mi familia, raíz y refugio en cada etapa.*

*A mis gatos, pequeñas luces en mi rutina, que, con su compañía suave, sus miradas sinceras y su amor silencioso llenaron de paz mis días y volvieron más ligero este camino.*

*Y a mi compañero, por su apoyo, su calma y su abrazo en los momentos difíciles.*

*A todos ellos les ofrezco estas páginas, porque esta tesis también nació de su amor y confianza.*

**Sharol Robles**

*A mis padres, por ser el amor inquebrantable, el apoyo constante y la dedicación que me enseñó a volar.*

*A mi familia, por ser el amor que me sostuvo en cada paso, en la celebración y acompañamiento de este logro.*

*A ti, por ser el amor que transforma caminos en destinos, que convierte las dudas en certezas y los sueños en realidad compartida.*

*Y a mis perritos, por ser el amor más puro e incondicional, por acompañarme en las largas noches de estudio y llenar cada día de alegría desinteresada.*

*Esta victoria es nuestra, forjada en la calidez de sus abrazos, fue posible por la paciencia infinita que cada uno de ustedes me brindó. Porque al final, todo es amor. Y nada más.*

**Evelyn Velásquez**

## Tabla de Contenido

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. Antecedentes</b> .....	4
<b>1.1 Trabajos Locales (Bogotá)</b> .....	4
<b>1.2 Trabajos Nacionales</b> .....	7
<b>1.3 Trabajos Internacionales</b> .....	9
<b>2. Planteamiento del Problema</b> .....	11
<b>3. Objetivo general:</b> .....	17
<b>3.1 Objetivos Específicos:</b> .....	17
<b>4. Justificación</b> .....	18
<b>5. Referentes Teóricos</b> .....	19
<b>5.1 Representaciones sociales</b> .....	19
<b>5.2 Representaciones sociales de la infancia</b> .....	22
<b>5.3 Infancia</b> .....	24
<b>5.4 Literatura Infantil</b> .....	25
<b>6. Marco Metodológico</b> .....	27
<b>6.1 Momentos de la investigación</b> .....	31
<b>7. Paralelo de vidas y huellas de escritura</b> .....	34
<b>7.1 Gloria Cecilia Díaz</b> .....	34
<b>7.2 Yolanda Astrid Pino Rúa</b> .....	36
<b>8. La infancia que renace con fuerza</b> .....	38
<b>8.1 Entre montañas y atardeceres: relatos de la infancia rural</b> .....	38
<b>8.3 Infancias que brillan y emergen en el valle</b> .....	51
<b>8.4 Voces que sienten, sueñan y transforman</b> .....	58
<b>8.5 Susurros del campo: relatos que germinan en la educación inicial</b> .....	60
<b>9. Narrativas en diálogo: dos espejos de la infancia rural</b> .....	67
<b>10. Reflexiones pedagógicas</b> .....	72
<b>11. Conclusiones</b> .....	76
<b>12. Anexos:</b> .....	79
<b>13. Referencias bibliográficas</b> .....	79

## Introducción

El presente trabajo de grado, derivado de la línea de investigación “Infancia y Cultura” reconoce la infancia como una construcción histórica, social y cultural que se ha configurado de manera distinta según los contextos y las épocas. Desde las investigaciones de Ariés (1986) se evidencia que la infancia no es la que entendemos hoy. En sus inicios se le concebía como un momento vital, fugaz o sin un lugar significativo dentro de la sociedad. Sin embargo, con la modernidad se universaliza la idea de los niños como seres distintos al adulto, no solo por su edad sino por las formas particulares de actuar y relacionarse con el mundo.

Al estudiar históricamente dicha noción, se percibe que esta construcción adquiere matices particulares en contextos rurales, donde las carencias educativas, el trabajo infantil y las limitaciones de acceso configuran realidades muy distintas a las urbanas. En este marco, el interés investigativo surge de analizar cómo diferentes narrativas reflejan estas tensiones y representaciones sociales de la infancia rural. Al respecto llama la atención que la colección “*Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales*” del Ministerio de Educación Nacional, publicada en el año 2023 bajo la autoría de Yolanda Pino, busca promover el desarrollo y la identidad de los niños a través de relatos que celebran su contexto y cultura. Estos referentes institucionales pueden ser contrastados con las obras literarias de Gloria Cecilia Díaz, una escritora colombiana que vivió su infancia en la ruralidad y ha dedicado gran parte de su vida a la literatura infantil y juvenil.

Por esta razón, se vuelve fundamental reflexionar sobre las representaciones sociales de la infancia en el contexto rural, lo que conduce a la pregunta problema que sustenta la investigación: ¿Cómo son representados los niños y niñas rurales en la colección ‘*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*’ del Ministerio de Educación Nacional y qué diferencias emergen en las obras de autores que vivieron su infancia en la ruralidad, como Gloria Cecilia Díaz?

Para responder la pregunta se plantearon los siguientes objetivos: (1) identificar las representaciones sociales de la infancia rural en ambos corpus; (2) contrastar la perspectiva institucional con la perspectiva vivencial; (3) analizar las implicaciones pedagógicas de dichas representaciones y su posible influencia en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras.

El marco teórico se estructuró a partir de cuatro categorías: representaciones sociales, representaciones sociales de la infancia, infancia y literatura infantil. El concepto de representaciones sociales introducido por Moscovici (1979) y desarrollado por Jodelet (1986) nace en el campo de las ciencias sociales y ha sido adoptado en múltiples disciplinas como: la educación, la sociología, la antropología y la psicología social debido a su capacidad de describir los modos en que las personas desde su vida cotidiana construyen sentido colectivo sobre las realidades sociales, políticas o culturales.

Categoría que va de la mano con las representaciones sociales de la infancia, fundamentada en la idea de que la infancia no es únicamente una etapa biológica o cronológica, sino una construcción simbólica compartida colectivamente. Casas (2006) señala que “La infancia [...] no es sólo una realidad observable y objetivable. Es también [...] una realidad representada [...] individual y colectivamente” (p. 29). De allí que se constata la infancia como una construcción histórica, social y cultural que se transforma según la mirada interpretativa. Y, por último, la categoría de *Literatura Infantil* concebida como un artefacto cultural que expresa diferentes maneras de representar la infancia, el mundo y la cultura.

El proceso analítico se adelantó desde el *corpus* literario seleccionado, asunto que implicó la revisión de la producción completa de Díaz y, por tanto, priorizar aquellas que dieron cuenta de los modos en que se representa la infancia rural. Las obras seleccionadas fueron: “*El sol de los venados; La otra cara del sol y El valle de los cocuyos*”. Respecto a la colección “*Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales*” se decidió la lectura y análisis de los ocho cuentos que la conforman pues todos aludían a la infancia rural.

Se optó por una revisión individual de cada una de las obras en la que se prestó atención a: sus narrativas, personajes, escenarios y temáticas abordadas, pues todos ellos son elementos tanto de lo social, como de lo cultural e incluso de lo geográfico que, inciden en las representaciones sociales de la infancia. Luego se llevó a cabo una lectura colectiva dónde se compartieron y contrastaron las interpretaciones, lo que generó un diálogo que enriqueció la identificación y análisis de las representaciones sociales que emergieron de cada una de las obras. Posteriormente, se construyeron los análisis y reflexiones en clave pedagógica, desde el rastreo de las representaciones sociales de la infancia en los dos *corpus* literarios.

Finalmente, se realizó el análisis comparativo de las obras seleccionadas, de las dos autoras, en las que se atendió a la construcción de los personajes infantiles, la representación de escenarios rurales, la presencia de costumbres, valores, tradiciones, el uso del lenguaje y, los recursos narrativos para establecer similitudes y diferencias entre las obras de las dos escritoras colombianas. Esta fase resultó crucial, pues permitió no solo abordar la generalidad de las obras sino, también, revisar los temas, situaciones y momentos más relevantes relacionados con las representaciones sociales de la infancia, con el fin de comprender cómo éstas se construyen, se manifiestan y se relacionan entre sí.

La construcción derivada de estos análisis refleja que la literatura infantil construye representaciones sobre la infancia rural con posibles efectos directos en las prácticas pedagógicas en escenarios educativos. En este sentido, se asume que los textos literarios son manifestaciones culturales que no solo reflejan las realidades de la infancia, también juegan un papel fundamental en la construcción de representaciones sociales respecto a las expectativas y modos de vida de los niños y las niñas en la ruralidad y, por tanto, inciden en la configuración de las identidades de los sujetos de estos contextos.

De la lectura y análisis de las obras de Gloria Cecilia Díaz se destaca que su escritura no solo aporta testimonios literarios que reflejan la realidad de la infancia rural, sino que abre un horizonte de reflexión pedagógica, situada en la cultura y desde aportes del lenguaje literario que, permiten analizar las implicaciones que tiene en el terreno educativo la construcción de las identidades, los lenguajes y símbolos de la cultura a los que se acude para la construcción de memoria colectiva y, por esa vía, las posibilidades de resignificación o no de las experiencias infantiles. En cambio, en la Colección “*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*” del Ministerio de Educación Nacional presenta una perspectiva institucional y educativa que visibiliza la ruralidad, pero tiende a homogeneizar experiencias.

Este análisis abre horizontes de reflexión a propósito de la diversidad de significados que las obras literarias generan tanto en niños como en adultos que han vivido en entornos rurales y permite a su vez tensionar o legitimar las ideas que desde los entornos urbanos se construyen a propósito de la infancia en la ruralidad.

## **1. Antecedentes**

La literatura infantil es considerada un artefacto cultural que moviliza representaciones sociales en torno a los niños y, por tanto, un lugar susceptible de rastreo de dichas comprensiones. La infancia, como fenómeno o legado producto de la modernidad, ha sido retratada y sus imágenes socializadas a través de libros dirigidos a un público infantil. Las representaciones sociales de los niños y niñas rurales, en la colección “*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*” del Ministerio de Educación Nacional, evidencian una perspectiva institucional que puede ser contrastada con las interpretaciones que emergen en las obras de autores que han vivido su infancia en la ruralidad, como Gloria Cecilia Díaz. Por ello, se hace necesario revisar los antecedentes que han explorado la relación entre la literatura infantil y las representaciones sociales de la infancia, particularmente, las relacionadas con la ruralidad.

Los hallazgos de esta búsqueda fueron organizados de manera cronológica desde el año 2017 hasta el año 2024 y seleccionados según criterios de ubicación: locales, nacionales e internacionales. Los documentos encontrados correspondieron en su mayoría a trabajos de grado, aunque se hallaron investigaciones desarrolladas en diplomados, maestrías y doctorados.

### **1.1 Trabajos Locales (Bogotá)**

Respecto al primer criterio de búsqueda se encontraron ocho trabajos de grado que dieron cuenta de la relevancia que tiene la literatura en el campo pedagógico, especialmente, en los entornos rurales.

El trabajo de grado titulado: “*Literatura Infantil y Cuerpo: Una experiencia pedagógica en la escuela rural El Líbano*” de Jessica Prieto (2018) implementó una propuesta pedagógica centrada en las relaciones que existen entre el cuerpo, las narrativas literarias y su incidencia en la educación infantil rural. Allí se empleó la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), la cual permitió transformar las prácticas educativas mediante procesos de reflexión-acción. Incluyó técnicas como: fichas de registro, diarios de campo y bitácoras, las cuales facilitaron el análisis de situaciones particulares y sus relaciones con las categorías abordadas. Este estudio es un precedente para aquellas investigaciones que buscan fortalecer y favorecer el desarrollo identitario de los niños y niñas en entornos rurales a través de estrategias que integran la expresión corporal y la literatura.

El trabajo de grado “*El Valor de la Lectura en la Educación Rural: De la Utopía a la Realidad*” de Leidy Barbosa, Lina Soler y Andrea Veloza (2018) abordó la importancia de la lectura en el ámbito educativo de las zonas rurales, centrada en los estudiantes y docentes de la Universidad de La Salle-Utopía en Yopal, Casanare. El estudio resaltó el papel de los docentes para superar obstáculos tales como: el desinterés lector y las deficiencias educativas. Las investigadoras demostraron que la lectura permite reconstruir y resignificar la comprensión de la realidad rural. También revelaron que los estudiantes presentaron dificultades para realizar análisis de los textos y consolidar hábitos lectores. Lo que evidenció que, aunque la lectura es considerada una herramienta esencial en el proceso educativo, enfrenta obstáculos significativos en su implementación, por las deficiencias que persisten en la educación secundaria en entornos rurales.

El trabajo de grado titulado *Escuela rural y escritura de sí: una experiencia pedagógica* desarrollada por Paola Lara (2018) realizado en la escuela rural La Leonera de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe del municipio de Toca, Boyacá, reveló cómo se problematiza la escritura de sí, entendida desde la perspectiva de Michel Foucault y los modos en que esta contribuye a la configuración del sujeto en contextos escolares atravesados por la ruralidad, lo que posibilitó el reconocimiento, la reflexión y la transformación personal de los estudiantes. Esto dio lugar a procesos de subjetivación que enriquecieron la práctica pedagógica. Lara destacó que el uso de cuadernos de escritura, la lectura y escucha activa permiten a los niños narrarse a sí mismos por medio de nuevas formas de vivir y escribir.

La tesis *Representaciones sociales de los niños y las niñas sobre la paz* por Rafael Daza; Carlos Góngora; Julieth Rincón, (2018) analiza cómo los niños de quinto grado construyen sus ideas sobre la paz a partir de las percepciones y significados que surgen en sus contextos cotidianos, reconociéndolos como sujetos capaces de interpretar su realidad. Con un enfoque cualitativo y etnográfico, compara dos instituciones (una urbana en Bosa y otra rural en Usme Alto) para comprender cómo las experiencias de interacción social configuran dichas representaciones. Los resultados muestran que los niños conciben la paz como relaciones respetuosas y armónicas, así como la ausencia de situaciones que afecten la convivencia, evidenciándose diferencias emocionales entre los contextos urbano y rural. La investigación concluye que estas representaciones se construyen desde las vivencias y vínculos de los niños. En ella, los autores resaltan la importancia de escuchar sus voces en los procesos educativos para la paz.

La tesis titulada *La Literatura Infantil Colombiana 2015-2018 desde una Perspectiva Sociocultural* realizada por Lily Socha (2020) estudia los ámbitos que conforman el sistema literario, situado en esta época. Desde una perspectiva hermenéutica, la investigación se desarrolla mediante la contextualización de perspectivas previas, la caracterización de obras a partir de géneros y temáticas, y la identificación de tendencias socioculturales a través del análisis de información oficial catalogada. Socha concluye que hay un sistema literario en transformación, caracterizado por la tensión entre su valor artístico como expresión de la realidad y los intereses comerciales, configurado por la incursión de editoriales independientes, el rol transformador de autores-ilustradores y la expansión de la mediación lectora hacia espacios no escolares.

El trabajo de grado titulado: *El libro álbum: un lugar para entretener memoria entre líneas e imágenes*, de Rosa Motta y Luz Cabrera (2022) evidenció el análisis de cuatro obras colombianas: “Antonia va al río; Eloísa y los bichos; Tengo miedo y Gabriela camina mucho”, narrativas que abordan el conflicto armado desde estrategias narrativas y visuales. A partir del enfoque hermenéutico, las investigadoras analizaron los componentes simbólicos y estéticos de estos libros, al representar fenómenos como el desplazamiento forzado y la violencia política en una forma accesible para el público infantil. El trabajo destacó el papel de la mediación literaria para guiar a los lectores infantiles en la construcción de conexiones entre las historias y su contexto social. Este estudio reveló que las obras literarias no solo transmiten contenidos históricos, sino que fomentan en los niños y niñas una comprensión crítica y reflexiva de su realidad, al tiempo que honran las experiencias de las víctimas desde un enfoque ético y estético.

El trabajo de grado titulado *Análisis de las representaciones sociales de los conceptos duelo y muerte, presentes en la novela de literatura infantil “El sol de los venados” de Gloria Cecilia Díaz* realizado por Cindy Monsalve (2023) analiza la muerte y el duelo a través de la obra literaria y cómo estos temas pueden ser abordados desde la escuela. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y hermenéutico, que permitió identificar aquellas representaciones sociales desde una mirada infantil, estas últimas surgen de las experiencias vividas en su entorno y cultura. Monsalve destaca que la literatura es una herramienta pedagógica, en la cual se comprenden ciertos temas sobre la infancia, y concluye que las representaciones son un vehículo para que los niños se reconozcan e interpreten su realidad.

El trabajo de grado titulado *“La literatura infantil en un contexto rural: una posibilidad para fortalecer el desarrollo de la lengua inglesa”* realizado por Kevin Castillo, Luz Peña y Carolina Vélez (2024), fue desarrollado en la vereda de San Miguel, en el municipio de San Francisco de Sales- Cundinamarca. Su investigación permitió explorar cómo la literatura fortalece el acceso al inglés en niños y niñas de 7 años del contexto mencionado. La propuesta pedagógica integró el uso de canciones, juegos y la exploración de su entorno, desde la articulación de la literatura infantil con la metodología TPR (Total Physical Response) lo que generó un aprendizaje significativo. El resultado fue la creación de un libro álbum personalizado, en el que se recopilaron los aprendizajes adquiridos a partir de imágenes tomadas del contexto acompañadas del vocabulario trabajado en el espacio de clase. El estudio demostró que el vínculo entre la literatura y el contexto potencia la adquisición de una segunda lengua y favorece experiencias motivadoras y significativas para los niños.

## **1.2 Trabajos Nacionales**

Para este segundo criterio se hallaron cinco estudios: dos trabajos de grado y una tesis de doctorado, una de diplomado y una de maestría que indagaron sobre la literatura infantil en contextos rurales. En ellos se evidenció el valor de la literatura para fortalecer los procesos de lectura.

La tesis titulada *“Estrategia pedagógica basada en la literatura infantil para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primero y tercero de la Institución Educativa Club Unión del municipio de Bucaramanga”* realizada por Lilian Rojas y Diana Zapata (2017) propuso una serie de actividades planificadas a partir de textos literarios infantiles, pensados no solo como herramientas didácticas, sino como objetos estéticos capaces de generar interés y una reflexión para el desarrollo lingüístico de los niños y niñas. El objetivo principal fue mejorar las competencias de lectura y escritura mediante la integración de la literatura infantil como herramienta pedagógica en contextos escolares públicos.

El trabajo de grado titulado *“La literatura infantil como parte vital para la vida de los niños y niñas del jardín infantil Divino Salvador”*, desarrollado por Nidia Forero y Anyi Espinosa (2022), presentó una propuesta pedagógica para fomentar la lectura en niños del grado transición en el jardín ubicado en Acacias Meta, desde el uso de estrategias didácticas

basadas en el arte y la lúdica. Este proyecto permitió reconocer que la literatura infantil es fundamental para estimular el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños en sus primeros años de escolaridad. La investigación fue adelantada desde talleres donde los niños exploraron cuentos infantiles mediante su expresión corporal, la música, el modelado de plastilina y el dibujo. La metodología no solo les permitió enriquecer la comprensión lectora, también potenció la creatividad, la motricidad fina y gruesa y el trabajo en equipo.

Por su parte, el trabajo de grado titulado *“La literatura infantil colombiana como medio para fortalecer los procesos de lectura y escritura en la escuela rural”* de Sandra Ceballos, Olga Monroy y Astrid Botero (2023), acudió a la implementación de estrategias didácticas orientadas a mejorar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria, en tres instituciones educativas de las ciudades de Antioquia y Caldas. Esta investigación tuvo un enfoque de carácter cualitativo y hermenéutico que permitió analizar las vivencias y experiencias de los participantes apoyándose en referentes teóricos del campo literario y de la educación. La literatura infantil colombiana fue el eje central en la propuesta educativa acompañada de actividades como: la lectura en voz alta, debates, dramatización y creación de cuentos. También destacan que su propuesta podrá ser de utilidad para maestros que quieran fortalecer la escritura y lectura en escuelas rurales.

Se revisará ahora el trabajo de diplomado titulado *“Sistematización de la experiencia: Exploradores de la literatura infantil de la Escuela Rural Venceremos del municipio de Zapatoca”* de Carolina Borrero (2023), presentó la experiencia de un club de lectura infantil en un aula multigrado con once estudiantes de preescolar y básica primaria, de edades desde los seis hasta los once años. La investigación evidenció la precariedad de la infraestructura, la falta de material didáctico y la ausencia de recursos bibliotecarios como limitantes en el acceso a la lectura y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Usaron técnicas e instrumentos de recolección de información como: la observación, las encuestas, las fotografías y los talleres. Los resultados mostraron que el club de lectura no solo aumentó el interés y el hábito lector, sino que generó un ambiente positivo y participativo en el escenario escolar.

La tesis de maestría *“La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria en Medellín”* de Edgar Varilla (2016), analizó las formas de la enseñanza de la literatura en profesores de básica primaria en dos instituciones rurales del municipio de San Pedro y en el

Urabá Antioqueño, con el fin de reconocer cómo los imaginarios y las condiciones sociales influyen en las prácticas pedagógicas. El trabajo buscó generar reflexiones en los maestros sobre el uso de la literatura en los contextos rurales en arreglo a las realidades sociales, culturales y económicas que emergen en estos entornos. Así mismo se enfatizó en la necesidad de integrar a la familia y a la comunidad en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras.

### **1.3 Trabajos Internacionales**

Para este tercer y último criterio se encontraron cuatro investigaciones internacionales en las que se destacan las funciones pedagógicas de la literatura, así como sus implicaciones sociales.

El trabajo de doctorado titulado: *Las representaciones sociales de la infancia en la literatura mexicana de principios del siglo XXI: una aproximación desde la sociocrítica*, de Selene Vergara (2021), en México, estudió el concepto de infancia en la literatura contemporánea enfocándose en su recreación, función y definición a través de las voces narrativas infantiles. Allí destaca que la literatura construye preconcepciones sobre la infancia. La investigación concluyó que, el análisis de las representaciones de niños y niñas en la literatura tanto infantil como para adultos, refleja los cambios históricos en la percepción de la infancia, el rol asignado a los niños en la sociedad y la postura de los adultos frente a ellos.

La tesis *La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)*, de Lucía Belén (2022), se enfocó en analizar los modos en que diversos campos intervienen, producen y leen la literatura y la cultura infantil en Argentina en el período desde 1959 hasta 1976, así como los modos de teorizar, escribir y enseñar la misma. También resaltó la importancia de diferenciar a dos tipos de lectores: el niño y el joven, así como la preocupación por el campo de la educación y la literatura. La autora concluyó que es fundamental que los investigadores analicen, cuestionen y problematicen el campo crítico de la literatura para niños en Argentina.

El estudio “*Literatura Instrumentalizada En Educación Infantil: Revisión y Análisis*” de María Mateos (2023), en España, se centró en caracterizar la literatura instrumentalizada para la infancia, utilizó el aprendizaje basado en la investigación (ABI) como metodología, para recopilar y sintetizar la información recolectada. La investigación reveló que, a pesar de

las críticas a la literatura infantil instrumentalizada, su formato atractivo influyó en las decisiones de compra de los niños, quienes mostraron interés en estas colecciones. Aunque existe debate sobre si esta literatura debiese considerarse como tal, su popularidad es innegable, especialmente entre niños y sus familias. La encuesta realizada reveló que muchos educadores desconocían este tipo de literatura; lo que pone en evidencia la necesidad de una mayor formación en programas universitarios.

El trabajo de grado titulado “*La literatura infantil como herramienta para trabajar la inclusión en la etapa de la educación infantil*” de Laura Martínez (2024) en Segovia España, demostró cómo la literatura infantil puede ser una herramienta educativa útil para trabajar la inclusión desde temprana edad. A través de los análisis realizados a ciento cuatro libros logró identificar distintos tipos de inclusión presentes en algunas obras dirigidas a niños y niñas. El estudio acudió a la investigación cualitativa, así como a la revisión, recopilación y análisis de fuentes escritas tales como libros, artículos, revistas, blogs, entre otros. Una de las principales conclusiones indica que, a pesar de adelantar una búsqueda amplia, no se encontraron cuentos que aborden la inclusión digital, ni la económica.

Los antecedentes revisados demuestran que, la literatura infantil ha sido reconocida como un recurso pedagógico, cultural y social que influye en el desarrollo identitario de los niños, en la construcción del pensamiento crítico y la comprensión de sus realidades. Así mismo, evidencian cómo los libros álbum, las obras literarias, las narraciones y los cuentos infantiles potencian las competencias de lectoescritura y estimulan el desarrollo cognitivo, emocional y social; facilitan la comprensión de problemáticas complejas como el conflicto armado, el desplazamiento, la violencia o la inclusión. También las investigaciones analizadas ofrecen un panorama amplio de los modos en que la lectura y la creación literaria abren espacios significativos para que los niños no solo desarrollen habilidades comunicativas, sino que además sean reconocidos como sujetos culturales capaces de comprender, interpretar, actuar y transformar su entorno.

No obstante, aunque los estudios revisados resaltan la relevancia de la literatura infantil en contextos escolares y comunitarios, se observa un vacío respecto al análisis de las representaciones sociales de la infancia rural. La mayoría de las investigaciones se han centrado en procesos educativos, en el desarrollo de capacidades lingüísticas, en la enseñanza y mejora de la lectura y la escritura, pero pocas han interrogado los modos en que son representados los niños y niñas de territorios rurales en las obras literarias infantiles dirigidas

a ellos. Además, se identificaron tres investigaciones locales adicionales tituladas: *Representaciones sociales de los niños y las niñas sobre la paz* por Rafael Daza ; Carlos Góngora; Julieth Rincón, (2018); *La Literatura Infantil Colombiana 2015-2018 desde una Perspectiva Sociocultural* realizada por Lily Socha (2020); *Análisis de las representaciones sociales de los conceptos duelo y muerte, presentes en la novela de literatura infantil “El sol de los venados” de Gloria Cecilia Díaz* realizada por Cindy Monsalve (2023), tienen estrecha relación con el presente estudio, pues abordan el análisis de las representaciones sociales y la literatura infantil colombiana. Sin embargo, aunque estos trabajos ofrecen aportes relevantes, aún persiste un vacío en los abordajes que aquí se proponen. Por ello, la investigación desarrollada adquiere especial importancia, al contribuir con una perspectiva que aún no ha sido suficientemente analizada desde el campo pedagógico.

## **2. Planteamiento del Problema**

Philippe Ariès (1986), plantea que la infancia tal como la entendemos hoy no ha existido siempre, sino que es una construcción social que ha cambiado a lo largo de los siglos. En sus investigaciones, reconoce tanto a los niños rurales como a los urbanos, particularmente en el periodo comprendido entre la edad media y la modernidad.

En las sociedades rurales de la Edad Media y hasta el siglo XVII, los niños no eran vistos como seres frágiles o dependientes, sino como pequeños adultos. En estas comunidades, la vida cotidiana giraba en torno al trabajo y desde muy temprana edad los niños eran integrados en las actividades productivas del hogar y el campo. El objetivo principal no era proteger al niño o darle una identidad propia o un espacio para el juego, sino prepararlo para asumir responsabilidades laborales, necesarias para la supervivencia de la familia.

Contrario a ello y particularmente en la modernidad, la infancia se construyó desde el reconocimiento de los niños como seres que debían ser protegidos, cuidados y quienes debían recibir una educación formal para enfrentarse al mundo. "La vida del niño se convierte en un valor, el propio niño se convierte en una forma interesante y agradable, señal de la atención que se le presta" (Ariès, 1987, p. 9). Adicionalmente, el siglo XVIII trajo consigo la idea de que el niño es un ser inocente, vulnerable y necesitado de cuidados especiales. De allí la afirmación que sostiene que, en este siglo aparece el fenómeno conocido como el descubrimiento o sentimiento de infancia. Sin embargo, en las zonas rurales esta idea tardó en

desarrollarse debido a las necesidades económicas y las formas de vida tradicionales. Al respecto Marín y León (2018) afirman que:

[...] La infancia en áreas rurales no debe entenderse como una etapa homogénea ni ajena a las dinámicas sociales que atraviesan los territorios. Los niños y niñas rurales enfrentan un conjunto de retos específicos, como la precariedad educativa y la necesidad de integrarse a temprana edad en actividades productivas familiares, lo que no solo condiciona su presente, sino que también delimita sus futuros posibles, relegando su derecho al juego y al aprendizaje significativo (p. 34).

En este sentido, se destaca la importancia de reconocer las particularidades de la infancia en contextos rurales, ya que a menudo su realidad es desdibujada en las narrativas prevalentes. Estas narrativas en su mayoría han sido construidas desde una visión homogeneizadora que no logra captar la diversidad de experiencias que atraviesan los niños y niñas que habitan territorios rurales. Según López (2006) "su relación con el medio natural, las ocupaciones que desarrollan, sus formas particulares de vivienda y organización social, requieren una educación que dé respuesta a sus particularidades poblacionales" (p. 154).

Para el caso de la ruralidad colombiana, los niños y las niñas enfrentan una serie de desafíos a los que vale la pena prestar atención, pues sus experiencias se encuentran marcadas, en su mayoría, por el acceso limitado a una educación básica en condiciones dignas, servicios de salud oportunos y preventivos, disfrute de actividades recreativas, uso del tiempo libre, entre otras. Además, son mayores los riesgos ante situaciones como el trabajo infantil y la presión de contribuir a las labores del hogar o del campo. Como lo menciona Termine (2012), en el documento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT): "La escasez de mano de obra en los picos de la actividad agrícola y la necesidad de obtener ingresos adicionales, para satisfacer las necesidades básicas del hogar, son factores que contribuyen a la prevalencia del trabajo infantil" (p. 1). A partir de lo anterior, es importante reconocer que estas condiciones se agudizan en los entornos rurales, lo que puede determinar los modos de vida de los niños y favorecer que prácticas como el trabajo infantil, entre otros, permanezcan.

Frente a esta problemática el proyecto de ley No. 010 de 2023, aprobado por la Cámara de Representantes de Colombia, en la Comisión Sexta, titulado "*Concepto al*

*proyecto de ley No. 010 de 2023 Cámara: Por medio del cual se adopta la Ley de Calidad de la Educación Rural en Colombia*" realizado por Daniel Mejía y Alejandro Ríos, propone mejorar las condiciones educativas en las zonas rurales a través de la atención a asuntos relacionados con transporte, comunicaciones y educación. Esta propuesta reconoce que para garantizar una educación de calidad en estos territorios es esencial cambiar las barreras de acceso, conectividad y recursos educativos que afectan el desarrollo académico y social de los estudiantes. Al integrar estos aspectos, el proyecto busca fortalecer la infraestructura educativa rural, facilitar el aprendizaje y promover una equidad que permita a los niños y niñas rurales acceder a las mismas oportunidades educativas y de desarrollo.

Por ello, el proyecto de Ley considera pertinente garantizar una educación inclusiva y de calidad para los niños en áreas rurales, pues como lo señala la UNICEF (2021) “La falta de infraestructura, los largos desplazamientos a las escuelas, y la insuficiencia de recursos educativos son barreras críticas que afectan a los niños en áreas rurales” (párr. 8). El proyecto de Ley pretende abordar factores que limitan el acceso a la educación y que afectan directamente el derecho a aprender y formarse en un entorno seguro y resalta que se requieren entornos adecuados con formación docente especializada y un currículo que atienda a la realidad cultural y social. Al respecto Mejía y Ríos (2023) argumentan:

[...] en el Plan Especial de Educación Rural (PEER), el sentido de la calidad “integra estrategias de acceso y permanencia con aquellas orientadas al mejoramiento de la calidad, de manera tal que permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollarse integralmente apoyados en una trayectoria educativa y escolar completa que estimule el conocimiento y faculte a los sujetos para construir proyectos de vida personales y colectivos” (p. 6).

Es preciso resaltar que el proyecto se enfoca en valorar la infancia como un grupo que necesita apoyo específico para superar barreras estructurales y garantizar sus derechos educativos desde los primeros años de vida. De allí su apuesta por crear la colección “*Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales*” con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, bajo la autoría de Yolanda Astrid Pino Rúa. Colección que, según lo expresado por la autora, busca presentar los modos en que los niños y niñas perciben, sienten y viven su entorno, así como capturar la riqueza de los contextos, culturas y regiones que hay en el país. Como dice en el blog “*Sobre mí: Yolanda Pino*”:

Soy mamá, estudiante, contadora de historias, investigadora y profe. Defensora incansable de la lúdica y la literatura como formas “otras” de tejer relaciones profundas, divertidas e inspiradoras. Habito de forma apasionada y con la misma intensidad los mundos de la crianza, la academia y las palabras, los integro, los nutro y me nutro de ellos todos los días (párr. 1-2).

La colección fue lanzada en la Feria del Libro de Bogotá en el stand “*Territorios que Dialogan del MEN*”, cuenta con ocho textos que presentan diversas experiencias de niños y niñas que viven en entornos rurales de Colombia y surge del proyecto de ley No. 010 de 2023. Al respecto Mejía y Ríos (2023) destacan la necesidad de crear:

[...]recursos y orientaciones pedagógicas para la ruralidad, con los que se busca fortalecer el marco curricular desde un enfoque cultural y territorial, así como enriquecer la literatura infantil desde el disfrute de la Colección de Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales (p. 17).

Esta propuesta evidencia un interés por fortalecer la educación rural mediante recursos pedagógicos, que les permitan a los niños avanzar en sus trayectorias educativas con base en el reconocimiento de su patrimonio cultural y del territorio al que pertenecen. En este sentido el Ministerio de Educación Nacional (2023) retoma las ideas de Pino y comenta que:

[...] la colección refleja la diversidad del territorio y las particularidades de los niños en sus contextos con unos elementos centrales alrededor de la importancia de la educación en la ruralidad. Es absolutamente conmovedor este resultado que me motiva a seguir trabajando a favor de la literatura (párr. 14).

Vale la pena recordar, que en el lanzamiento de la colección el Ministerio de Educación Nacional menciona que el objetivo es resaltar las experiencias de los niños en las zonas rurales de Colombia desde una perspectiva más amplia, enfocada en promover el desarrollo y la identidad de los niños a través de relatos que celebran su contexto y cultura. Así mismo, destacó que estos relatos no solo son un recurso pedagógico esencial para los docentes, sino que también fortalecen el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, ya que facilitan el disfrute de la lectura en un entorno que respalde el aprendizaje compartido. Por lo que el Ministerio de Educación Nacional (2023) presenta la colección como una:

[...] apuesta por enriquecer las experiencias de los niños y niñas que habitan en la ruralidad y aportar en la construcción de su identidad. [...] La riqueza de la narrativa se manifiesta en las interacciones que se tejen entre los diferentes actores, en la relación con la biodiversidad, en el reconocimiento de las distintas culturas y en la valoración de los procesos de educación propia que tiene cada comunidad (párr. 1).

Estos referentes institucionales movilizan unas representaciones sociales sobre la infancia que pueden ser contrastadas con otras de obras literarias de autores que vivieron su experiencia de infancia en la ruralidad, como es el caso de Gloria Cecilia Díaz, una escritora colombiana, nacida en el municipio de Calarcá, Quindío, quien ha dedicado gran parte de su vida a la literatura infantil y juvenil. Díaz se consolida como un referente de estudio crucial en la literatura colombiana pues, trasciende las representaciones tradicionales de la infancia. Cómo señala Robledo (2007):

En este caso no se trata de un recurso técnico bien utilizado, sino de una visión de mundo que logra encarnar el personaje. Lo que la niña ve y vive, lo que la niña cuenta no es algo ajeno a su percepción de las cosas, no es algo diferente a su manera de concebir el mundo (p. 7).

Sus obras se caracterizan por ofrecer una literatura humanizadora que amplía las formas de concebir al niño, alejándose de los estereotipos simplistas del niño bueno o niño malo. Su enfoque realista y poético permite la manifestación de una visión del mundo que logra encarnar la experiencia infantil.

Robledo (2007), afirma que Díaz abre un camino novedoso en la representación de los personajes infantiles, al darles una autonomía narrativa. Los personajes son liberados para contar sus propias historias y revelar sus complejidades desde su propia voz. En palabras de la autora “Son personajes que adquieren autonomía, que tienen unas características propias y singulares que les permite dar el grito de independencia frente a su creador y comienzan su propio recorrido en el imaginario de una cultura” (p. 2). En este sentido, sus obras no solo reflejan las realidades de la infancia rural, sino que también invitan a una reflexión más amplia sobre la literatura como espacio de construcción de identidad y memoria.

En síntesis, mientras Gloria Cecilia Díaz construye narrativas que revelan matices y vivencias desde su infancia que transcurrió en la ruralidad, desde un lenguaje simbólico,

poético y profundamente estético logra dar voz y autonomía a sus personajes, quienes reflejan la complejidad de la experiencia infantil en contextos rurales. Por su parte, Yolanda Pino, con la colección "*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*", promovida por el Ministerio de Educación Nacional, se sitúa desde una mirada que busca reflejar a los territorios, la diversidad y las particularidades culturales de los entornos rurales. Cómo ella lo afirma: "escribo porque amo hacerlo y porque deseo aportar un puñado de palabras que inspiren, inviten y aporten a construir otras realidades" (Pino, s.f, párr. 3) lo que demuestra la intención de la autora al escribir literatura infantil.

Díaz y Pino, desde lugares distintos de enunciación coinciden en el interés por representar la infancia rural, también difieren en sus enfoques: mientras Díaz recurre a la literatura como vehículo para visibilizar las tensiones y realidades profundas de la niñez rural, Pino apuesta por relatos que fortalecen los procesos educativos y el sentido de pertenencia territorial.

Por esta razón, se vuelve fundamental reflexionar sobre las representaciones sociales de la infancia en el contexto rural, lo que conduce a la pregunta problema que sustenta la investigación: ¿Cómo son representados los niños y niñas rurales en la colección '*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*' del Ministerio de Educación Nacional y qué diferencias emergen en las obras de autores que vivieron su infancia en la ruralidad, como Gloria Cecilia Díaz?

De allí que se plantee como objetivo general de la investigación identificar las diferencias y similitudes en las narrativas y su representación de la experiencia de infancia en contextos rurales. Por ello se analizaron las influencias culturales y sociales que moldean dichas narrativas, con el fin de comprender cómo se representa a los niños en la literatura, el papel que juega la ruralidad en la construcción de estas historias y los modos en los que se acude a la literatura para promover la valoración de la cultura y las vivencias de los niños en contextos rurales.

La investigación se adelantó desde un enfoque cualitativo y hermenéutico, con énfasis en los referentes ofrecidos por el análisis de contenido, lo que permitió examinar las representaciones de la infancia en las obras seleccionadas. Esta perspectiva, permitió identificar no solo las narrativas que se construyen en torno a la infancia, sino también las implicaciones sociales y culturales de dichas representaciones. Como sostiene, Rosell (2010):

[...]toda obra maestra de literatura infantil es el resultado de un descubrimiento, de una invención, de una revelación, de un compromiso del espíritu del autor inevitablemente un adulto con las esencias y posibilidades de lo humano que se revelan a través de los niños (p. 3).

De este modo, la literatura infantil no solo representa las realidades de la infancia, sino que recrea la cultura de la niñez al involucrar las expresiones, la imaginación, el juego, los sentimientos que orientan las producciones a la hora de retratar al sujeto infantil. “Toda esa riqueza de la poesía tradicional que culturalmente se recrea en la infancia: los juegos de palabras, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, estribillos, son incorporados por la literatura infantil como manifestación de esa cultura de la niñez” (Robledo, s.f, p. 4). Esto da lugar a la construcción de experiencias y percepciones del mundo infantil, que a su vez inciden en la formación de identidades y en la manera en que se conciben sus representaciones.

### **3. Objetivo general:**

Analizar las representaciones sociales de la infancia rural en la colección “*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*” del MEN escritos por Yolanda Pino y en las obras de Gloria Cecilia Díaz con el fin de identificar narrativas predominantes y evaluar las implicaciones pedagógicas de dichas representaciones.

#### **3.1 Objetivos Específicos:**

- Identificar las representaciones sociales de la infancia rural en la colección “*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*” del Ministerio de Educación Nacional y en las obras de Gloria Cecilia Díaz, con el propósito de reconocer estereotipos, narrativas y elementos culturales en los relatos seleccionados.
- Contrastar las representaciones sociales de la infancia rural en las obras de Gloria Cecilia Díaz con las presentes en la colección “*Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*” del Ministerio de Educación Nacional para distinguir diferencias en la construcción de la perspectiva infantil rural en función de la experiencia vivida por la autora.
- Analizar las implicaciones pedagógicas de las representaciones sociales de la infancia rural, en la literatura y su posible influencia en las prácticas pedagógicas de maestros y maestras.

#### **4. Justificación**

Esta investigación se sustenta en el reconocimiento del pedagogo como intelectual de la cultura, con una gran responsabilidad de potenciar su campo disciplinar desde la posibilidad pregunta por la infancia. Al adentrarse en las representaciones sociales de la infancia rural presentes en la literatura, el pedagogo accede a un universo simbólico que refleja las miradas construidas colectivamente respecto a los idearios que circulan actualmente sobre los modos de ser niños en la ruralidad. Esto le permite reflexionar e interrogar los imaginarios que la humanidad ha creado, los elementos simbólicos que revelan ideologías y las formas culturales que representan la experiencia infantil. De esta manera, el pedagogo asume una lectura crítica y consciente de los imaginarios que circulan sobre los niños y niñas en la sociedad y las influencias posibles que podrían tener dichos imaginarios en las propuestas educativas que se les entregan o construyen.

Este estudio afirma la necesidad de reconocer la literatura, no solo como un recurso didáctico, sino, especialmente, como un vehículo y espacio simbólico donde se narran y expresan las vivencias infantiles. El pedagogo descubre en ella un campo estético, sensible, imaginativo e interrogador que lo conduce a repensar la educación más allá de la transmisión de saberes y entenderla como un proceso de construcción de sentido, diálogo, resistencia y desaceleración.

Así mismo, la investigación invita al pedagogo a pensar su responsabilidad como profesional, lector y mediador simbólico, que se forma en la lectura del mundo y en el encuentro con las historias, las voces y las memorias de los niños y niñas vehiculizadas por la literatura. Esta última, se convierte en un espejo que abre las puertas para leer la infancia, la cultura, sus bienes legados y el mundo en sí mismo. Además, la investigación fortalece la identidad del pedagogo como sujeto de pensamiento y construcción de saber, pues ofrece elementos para mirar la infancia y la ruralidad con nuevos lentes, para percibir lo no visible y comprender lo educativo desde coordenadas que tensionen los lugares comunes y que reconozcan la potencia de la literatura en la formación de las nuevas generaciones.

A través de los relatos literarios presentados en la investigación, el pedagogo puede cuestionar los estereotipos, analizar que las representaciones sociales de la infancia están íntimamente relacionadas con las políticas educativas y las experiencias vividas. También indagar sobre el uso literatura infantil con fines moralizantes y didactizantes y por ello interrogar si los materiales educativos de instituciones como el Ministerio de Educación

Nacional, realmente reflejan la riqueza y diversidad de la experiencia infantil. Así, los pedagogos, desarrollan una lectura crítica que enriquece el discurso pedagógico al confrontar las propuestas institucionales con la realidad de los niños, especialmente en contextos rurales.

## **5. Referentes Teóricos**

Este marco teórico se estructuró a partir de cuatro categorías, sustentadas por autores relevantes en el campo. La primera es representaciones sociales, desarrollada a partir de Jodelet (1986) y Moscovici (1979); la segunda es representaciones sociales de la infancia abordada desde Casas (2006); la tercera categoría es Infancia, trabajada por Marín y León (2018); Carli (1999) y Narodowski (1994). Por último, Literatura Infantil, analizada desde las perspectivas de Isava (2010); Cándido (2013); Robledo (2007), con contribuciones adicionales de Reyes (2007).

Estas categorías permitieron realizar un análisis sobre las representaciones sociales de la infancia rural en la colección: *Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*, del Ministerio de Educación Nacional y contrastarlas con las expresadas en las obras de Gloria Cecilia Díaz. El trabajo desde estas categorías permitió no solo comprender cómo la literatura infantil configura dichas representaciones, también analizar sus implicaciones pedagógicas en las prácticas de maestros.

### **5.1 Representaciones sociales**

El concepto de representación social nace en el campo de las ciencias sociales y ha sido adoptado en múltiples disciplinas como la educación, la sociología, la antropología y la psicología social debido a su capacidad de describir los modos en que las personas construyen sentido colectivo sobre realidades sociales, políticas o culturales desde su cotidianidad. En este marco, las representaciones sociales ofrecen una vía para analizar cómo se han configurado históricamente ciertas imágenes, creencias o valoraciones, entre ellas, las que se construyen respecto a la infancia.

Jodelet (1986) en su texto: *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, define las representaciones sociales como “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474). Es decir, que se trata de un conocimiento socialmente

elaborado y compartido que actúa como sistema de interpretación de la realidad y que estructura la forma en que se percibe y se interactúa con los objetos, las personas y los fenómenos.

Una representación social, por tanto, se define por su contenido: imágenes, actitudes, creencias, opiniones e información que están relacionadas con objetos, acontecimientos económicos o personajes sociales. También implica una relación de un sujeto, que interactúa con otro que ocupa un lugar en la sociedad, la cultura y la economía y que se representa de múltiples formas, esto es en imágenes que permiten interpretar lo que sucede y dar sentido a lo ocurrido.

Se trata de un saber que se construye y transforma a través de los contextos en los que se sitúan los grupos y los individuos, en la comunicación, los valores y los códigos relacionados con las posiciones y roles sociales. Las representaciones sociales se ubican en la intersección entre lo psicológico y lo social, “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, educación, y comunicación social” (Jodelet, 1986, p. 473). Es un conocimiento que se elabora en lo colectivo y se comparte con los otros.

Estas representaciones no solo deben entenderse como reflejos del mundo exterior, sino como construcciones simbólicas que surgen de la interacción social. Se configuran a partir de la historia, la cultura y las prácticas de los grupos sociales, esto significa que están ligadas a valores, ideologías y prácticas previas que explican la realidad social. En este sentido, la categoría de representaciones sociales se constituye en un referente esencial para analizar cómo la literatura infantil actúa, en tanto recurso simbólico que refleja y configura sentidos sobre la infancia, y que contribuye a moldear el conocimiento social, el significado y la comprensión de lo que sería ser niño o niña en determinados contextos históricos y culturales.

Por otro lado, Moscovici (1979) en su estudio sobre *La difusión y apropiación del psicoanálisis en la cultura*, propone el concepto de representaciones sociales como el conjunto de “imágenes y de lenguaje que recortan y simbolizan actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (p. 116). Esta definición subraya el carácter formativo y funcional de las representaciones sociales, al enmarcar no sólo cómo percibimos la realidad, sino también cómo actuamos en ella.

Para este autor, las representaciones sociales “producen y determinan comportamientos, porque al mismo tiempo definen la naturaleza de los estímulos que nos rodean y el significado de las respuestas que debemos darles” (Moscovici, 1979, p. 117). Con ello enfatiza en su función reguladora, pues los saberes compartidos no son solo descripciones, sino referentes simbólicos que guían las prácticas cotidianas de los individuos y los grupos. Expresarse de las representaciones sociales puede resultar evidente en lo cotidiano, pero definir el concepto con exactitud es más difícil de lo que parece. Moscovici (1979) señala que esta dificultad se debe, por un lado, a razones “en gran parte históricas” y, por otro, a su carácter “mixto”, al encontrarse “en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos” (p. 27).

Para entender mejor esta categoría, Moscovici (1979) explora las representaciones sociales como construcciones simbólicas que surgen de los procesos de comunicación, distribución del saber y apropiación colectiva, asignándoles un lugar clave en la construcción de la realidad compartida. Para ello, el autor identifica dos procesos centrales en la formación de las representaciones sociales:

1. Objetivación, que convierte lo abstracto en imagen perceptible: “Objetivación: hacer real un esquema conceptual, duplicar una imagen con una contrapartida material” (Moscovici, 1979, p. 121). Este proceso posibilita que un saber técnico se incorpore como parte del sentido común. No se trata de un tratamiento reducido, sino de una transformación simbólica que lo vuelve visible y relevante en contextos culturales específicos.

En la literatura infantil los relatos convierten a los planteamientos o conceptos complejos como la autonomía infantil, formación de conciencia, el desarrollo moral o la herencia cultural de saberes, en representaciones literarias específicas: un niño que cuida gallinas en el patio de su casa, una niña que guía a su hermanito por el camino hacia el colegio, un abuelo que narra historias en la fogata, entre otras. Así, la literatura funciona como un recurso central de la objetivación: representa los planteamientos pedagógicos, psicológicos y sociales sobre la infancia en imágenes narrativas cargadas de un significado colectivo.

2. Anclaje, que incorpora las ideas nuevas en esquemas de pensamiento preexistentes: “La sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer... y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979, p. 124). Mientras la objetivación permite ver, el anclaje permite usar. Es

decir, el conocimiento ya transformado simbólicamente debe integrarse en las dinámicas sociales para que pueda transmitirse y tener sentido en la práctica.

En la literatura infantil, esto se evidencia cuando los valores de la época, tales como: los derechos de la infancia, el cuidado del medio ambiente o la igualdad de género se introducen en los relatos a través de formas narrativas tradicionales como cuentos de animales, leyendas, personajes sabios del campo, relaciones entre generaciones.

En conjunto, las representaciones sociales actúan como construcciones simbólicas que definen una realidad compartida entre los miembros de una sociedad. Estas representaciones no solo describen o reflejan el mundo, sino que también moldean las formas en que las personas perciben, entienden y se relacionan con él. Por ello, son una herramienta clave para analizar cómo la literatura infantil contribuye a construir representaciones sociales sobre lo que significa ser niño en determinados contextos.

A partir de la aproximación general del concepto de representaciones sociales, resulta pertinente ahondar en aquellas representaciones que se tejen en torno a la infancia.

## **5.2 Representaciones sociales de la infancia**

La categoría de representaciones sociales de la infancia se fundamenta en la idea de que la infancia no es únicamente una etapa biológica o cronológica, sino una construcción simbólica compartida colectivamente. Casas (2006) señala que “La infancia [...] no es sólo una realidad observable y objetivable. Es también [...] una realidad representada [...] individual y colectivamente” (p. 29). De este modo, cualquier estudio que pretenda ser riguroso sobre la infancia debe reconocer el doble carácter de la misma, su dimensión objetiva (niños y niñas concretos) y su dimensión subjetiva (imágenes, mitos y creencias sociales). Para comprender cómo se forman dichas representaciones, Casas (2006) retoma los postulados de Moscovici, según los cuales la objetivación y el anclaje son procesos esenciales para que una idea abstracta se concrete y se integre en el marco cognitivo colectivo. Al seguir la definición Moscoviana, el autor deja claro que en el caso de la infancia:

La objetivación: Se hace concreto lo abstracto. Nociones tan imprecisas como enfermedad, locura, psicoanálisis, (teoría de la) relatividad, profesión, infancia, etc...., se nos aparecen como realidades, las naturalizamos. El anclaje: La representación y su objeto se enraízan. El objeto es integrado cognitivamente dentro del sistema de pensamiento preexistente, y se carga de

unos significados y de unas utilidades, que orientan las conductas y las relaciones sociales (Casas, 2006, p. 31).

En el caso concreto de la infancia, este doble movimiento opera así: Objetivación. La idea de “qué es ser niño” se concreta en metáforas o imágenes (por ejemplo, “niño inocente” o “niño vulnerable”) que facilitan la comprensión y naturalizan la noción de infancia. Anclaje. Esas imágenes infantiles se integran en valores culturales previos (por ejemplo, la idea de la niñez como etapa de pureza o de dependencia) y por tanto, orientan la manera en que la sociedad entiende y trata a los niños.

Estas ideas se traducen en formas de pensar y actuar que suelen darse por evidentes. Por ejemplo, se tiende a asociar automáticamente a los niños con cualidades como la ternura, la dependencia o la vulnerabilidad. Estas imágenes naturalizadas no son neutras, forman parte de una representación social que, al integrarse en el pensamiento colectivo, influye en cómo la infancia es tratada en distintos espacios familiares, escolares, legales y en cómo se definen sus derechos, límites y necesidades. Casas (2006) subraya que:

La infancia, en el sentido de conjunto de población de un territorio o sociedad no es sólo una realidad observable y objetivable. Es también (y quizás sea superfluo añadir que para un psicólogo social es “sobre todo”) una realidad representada no sólo por cada uno de nosotros individualmente, sino también colectivamente (p. 29).

Este enfoque permitió comprender que lo que entendemos por “niño” no está dado de forma universal, sino que se construye culturalmente, y que esas construcciones tienen consecuencias directas sobre cómo se vive la infancia y cómo se interviene sobre ella. De este modo, la apropiación que hace Casas (2006) de los planteamientos de Moscovici permite comprender que la infancia, más allá de ser una etapa biológica o una categoría poblacional, es una construcción social cargada de significados compartidos. A través de los procesos de objetivación y anclaje, ciertas ideas sobre los niños como su fragilidad, dependencia o inocencia se convierten en imágenes colectivas que parecen naturales y evidentes. Estas representaciones no solo moldean el modo en que la sociedad piensa la infancia, sino también cómo actúa sobre ella, lo que influye en prácticas educativas, familiares, institucionales y políticas.

### 5.3 Infancia

Abordar la categoría de infancia implica referirse a un conjunto de prácticas, saberes, imaginarios y representaciones que configuran los modos particulares de comprender a los niños y niñas en diferentes contextos históricos y sociales. Como lo expresan Marín y León (2018):

La infancia como noción cultural se encuentra atravesada y atraviesa las prácticas sociales y políticas, en las cuales se definen formas de pensar y actuar con relación a los niños, pero también las formas como estos se entienden a sí mismos (p. 46).

La infancia puede entenderse como una construcción histórica, social y cultural configurada por diversos entornos educativos, políticos y económicos. Como afirma Carli (1999) “no se trata de una categoría natural ni fija, sino de un fenómeno histórico que se redefine continuamente a través de procesos sociales y culturales” (p. 4). De este modo, las concepciones de infancia adquieren nuevos significados, rasgos y sentidos según como se perciba y represente.

Su historia ha estado marcada por dos hechos significativos: el sentimiento de infancia y la aparición de instituciones protectoras dedicadas al cuidado y la formación. Estos dos acontecimientos permitieron repensar la educación dirigida a los niños y las políticas de protección y cuidado. En este panorama la pedagogía y la educación desempeñan un papel clave, pues han posibilitado modos de comprender y configurar a la niñez como sujeto educativo.

Narodowski (1994) analizó cómo estos campos son esenciales para pensar la infancia desde la historia y lo conceptual. A lo largo del tiempo la percepción de la infancia ha tenido transformaciones significativas. Por ello, trae los postulados de Philippe Ariès quien sostiene que el concepto de infancia no fue plenamente reconocido hasta el siglo XVIII. Sin embargo, el autor señala que, aunque su concepción haya variado, los niños siempre han existido y requerido atención y protección.

Este análisis se enriquece con las contribuciones de Jean-Jacques Rousseau, quien, en *Emilio, o De la educación* (1762) define la infancia como una fase distinta, marcada por una esencia natural y necesidades específicas que deben ser respetadas en el proceso educativo.

Rousseau subraya la importancia de proporcionar a los niños lo que les corresponde según su edad y evitar sobrecargarlos con responsabilidades o modos de pensar propios del mundo adulto. En palabras de Narodowski (1994):

Es necesario otorgar al hombre aquello que es propio del hombre (al adulto en –palabras más actuales– lo propio del adulto) y al niño lo que le pertenece en tanto tal. Es necesario detectar y asignarle un lugar a cada uno, unas cualidades y unas conductas (p. 7).

Asimismo, Narodowski (1994) expone la postura de Comenio, quien considera que la infancia no debe ser entendida como un objeto de estudio independiente, sino una fase dentro de un proceso gradual hacia la plenitud humana. Para este pedagogo argentino, Comenio compara el desarrollo infantil con procesos naturales, como el crecimiento de los árboles o la maleabilidad de la cera. En su analogía, la infancia se asemeja a la cera blanda antes de ser moldeada, simbolizaba su flexibilidad, mientras que las etapas tempranas de plantas y animales reflejan la gradualidad inherente al desarrollo.

Con ello, Narodowski (1994) evidenció que la infancia no es una fase biológica o una categoría universal, sino una construcción social que refleja las ideas, expectativas y realidades sociales y culturales de cada contexto. Desde esta perspectiva, el niño es reconocido como un sujeto que tiene un lugar significativo en la sociedad, con un mundo propio, capacidades, experiencias y formas únicas de habitar la realidad.

Tras considerar la infancia como una construcción social, histórica y cultural, es pertinente abordar, ahora, la literatura infantil como un espacio donde dicha noción se representa, se reproduce y en ocasiones se cuestiona.

#### **5.4 Literatura Infantil**

La literatura, es concebida como un artefacto cultural, un juego de palabras que expresa diferentes maneras de representar la infancia, el mundo y la cultura. En este sentido, Isava (2010) define que “La palabra “artefacto” es, claro está, la composición de las palabras “arte” y “facto”, es decir, aquello que es hecho (facto) con arte” (Isava, 2010, p. 439). Bajo esta idea, la literatura infantil es una creación artística, estética con una función poética que complejiza los significados y le permite al lector construir los propios. Las obras literarias

son producciones artísticas que demuestran las vivencias, realidades e imaginarios que se tienen tanto de la infancia como del mundo en sí mismo.

La literatura es un universo de palabras que socializa el mundo, le entrega al público una manera de verlo y proyectarlo. Cómo lo plantea Cándido (2013) “Toda obra literaria es antes que nada una especie de objeto construido y, en tanto construcción, su poder humanizador es grande” (p. 4). De este modo, la literatura abre caminos amplios hacia el mundo, concede a sus lectores pensamientos y nuevos sentimientos hacia la realidad en la que actúan. En suma, humaniza, pues conmueve, despierta, interpela y reta la manera de vivir.

Cándido (2013) considera que la literatura es un derecho humano, pues si existen bienes indispensables como la vivienda, la alimentación, la vestimenta, la salud y la educación también se disfruta de otros bienes como la cultura, los libros, la literatura y las demás artes. La literatura permite, entonces, conocer la realidad desde diferentes perspectivas, más que ser un simple entretenimiento, las narrativas le dan al sujeto elementos para familiarizarse con el lenguaje, descubrir el mensaje que hay detrás de las ilustraciones y el lenguaje poético de las obras literarias.

Pensar la literatura implica reconocer su capacidad para contener el tiempo y las culturas. Las narrativas adquieren un valor reflexivo cuando los personajes cobran vida ante los lectores, quienes a menudo sienten lo que la obra da a conocer. Es así como la literatura no solo actúa como un espejo que refleja la realidad, se convierte en un espacio donde las experiencias están retratadas y resuenan en quienes las leen. Al respecto, Robledo (2007) enfatiza que:

una literatura se vuelve plena cuando crea personajes. No caricaturas de papel, sino seres que encarnan sentimientos, sensaciones, deseos que cada lector vivencia de manera diferente. Los personajes en la literatura son como los amigos en la vida: están allí plenos, inmortales para el afecto, y son incondicionales (p. 1).

La literatura no solo está dirigida a un público especializado, entre sus lectores se encuentran los niños, niñas, jóvenes y adultos. Robledo (2007) destaca que “en la literatura infantil los personajes se vuelven doblemente importantes: no solamente entran a vivir en el corazón y la imaginación de los niños lectores, sino que se vuelven interlocutores reales con

quienes pueden identificarse, discutir o conversar” (p. 1). Está conexión emocional con los personajes literarios permite a los niños ampliar su experiencia en el mundo, pues los lectores viven lo que vivió el personaje. A través de esa interacción pueden comprenderse a sí mismos y enriquecer sus procesos cognitivos al construir los sentidos de las obras.

Las obras literarias les ofrecen a sus lectores posibilidades para salir del mundo, entrar en otros posibles, ser otros. Cómo lo afirma Reyes (2007) en su texto: *La casa imaginaria*, los libros permiten que cada “pequeño lector comience a descubrir, no solo quién es, sino quién quiere ser y quién puede ser” (Reyes, 2007, p. 15). Este material simbólico no es un simple objeto, es una casa construida de palabras dónde habita el niño y desde el cual empieza a construir su identidad e imaginación que le posibilita ver y pensar el mundo desde diferentes maneras y posibilidades. “La imaginación nos permite ser otros, y ser nosotros mismos, descubrir que podemos pensarnos, nombrarnos, soñarnos, encontrarnos, conmovernos y descifrarnos en ese gran texto escrito” (Reyes, 2007, p. 15). En este universo simbólico, la literatura acompaña los procesos de subjetivación y propicia el encuentro entre el lector y su mundo interno, pues cada historia abre una ventana hacia nuevas realidades. Ese diálogo presente entre la imaginación y la realidad hace que la literatura sea un refugio donde los niños pueden cuestionar, crear y reconfigurar sus modos de ver el mundo.

Así, la casa imaginaria se plantea “como el lugar de la mente humana donde nos creamos como lectores, dónde la educación literaria y nuestras propias experiencias hacen que construyamos el sentido de lo que leemos” (Reyes, 2007, p. 45). La literatura es el territorio de la libertad, en el que es posible imaginar, construir y recrear esa casa de estrellas o esa casa de palabras. También es un terreno donde se configuran representaciones sociales de la infancia. Un lugar simbólico desde el cual los niños construyen significados del mundo al tiempo que reciben imágenes sobre lo que significa ser niño.

## **6. Marco Metodológico**

Esta investigación sigue un enfoque cualitativo que integra análisis hermenéutico y documental, orientado a la comprensión e interpretación de obras literarias en relación con las experiencias, sentidos y significados culturales que emergen respecto a las representaciones sociales de la infancia que se configura en la literatura infantil. Este enfoque permite adentrarse en los significados presentes en los textos, esto es, las formas en las que Díaz y Pino construyen universos simbólicos vinculados al mundo infantil.

La hermenéutica no se limita a la traducción de textos, sino que constituye un proceso interpretativo que abre horizontes de sentido respecto a las representaciones sociales de la infancia que aparecen en las obras de cada una de las autoras. El trabajo de interpretación procede del análisis del tejido que se elabora entre la voz del autor, la que se construye al interior de la obra y lo que el lector dilucida cuando se enfrenta al texto. Este último se convierte en coautor de la obra, pues al enfrentarse a la lectura del texto le da vida a los relatos cuando aporta referentes, experiencias y contextos que le son propios.

Cómo señala Zambrano (2006): "Comprender el texto es encontrar el sentido, descubrir su horizonte, pero, ante todo, situarlo en el discurso" (p. 35). Desde esta perspectiva, interpretar una obra es comprenderla, descubrir los sentidos explícitos e implícitos que el autor quiso transmitir y al mismo tiempo, reconocer aquellos significados que emergen más allá para luego analizar. La hermenéutica, entonces, no busca sólo reproducir lo dicho, por el contrario, exige una actitud reflexiva que permite interrogar al texto, vincularlo con un horizonte cultural y proyectar su sentido hacia nuevas interpretaciones.

En consonancia con Galeano (2004), la investigación cualitativa privilegia lo "subjetivo y lo vivencial... lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores" (p. 20-21). Bajo esta premisa, las obras literarias son analizadas o interpretadas en tanto artefactos culturales, que contribuyen a la construcción de identidades y significados sociales, especialmente en el ámbito de la infancia rural. Las obras de literatura infantil se abordan no solo como textos que narran historias, sino como expresiones culturales que reflejan y configuran las realidades socioculturales de la infancia en contextos rurales.

Por su parte, la investigación documental enriquece y valida el proceso de indagación. Más allá de su función tradicional como fuente de datos, esta estrategia se integra activamente en el diseño metodológico cualitativo, pues aporta profundidad histórica, contextualización crítica y contraste de perspectivas. Su particularidad radica en cómo articula diversas fuentes primarias y secundarias, asumidas no como elementos aislados, sino como insumos para un análisis interpretativo que dialoga con otras técnicas cualitativas.

Así concebida, la investigación documental trasciende su rol auxiliar para convertirse en eje reflexivo que amplía las posibilidades comprensivas del enfoque cualitativo y de la hermenéutica. Como afirma Galeano (2004):

Para la investigación cualitativa, la investigación documental no sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación; y como estrategia cualitativa, también combina diversas fuentes (primarias y secundarias) (p. 114).

Las obras de literatura infantil, para el caso, las producciones de Gloria Cecilia Díaz y la colección: *Cuentos para Conocer y Soñar la educación inicial en los territorios rurales*, de Yolanda Pino, constituyen las fuentes primarias que sustentan la investigación y se analizan a partir de los referentes y reflexiones ofrecidas por las fuentes secundarias expuestas en el marco teórico y en el apartado de antecedentes.

De acuerdo con Carli (1999), las representaciones sociales de la infancia no son estáticas ni universales, sino que dependen de las condiciones socioculturales específicas en las que se encuentran los niños. Este enfoque histórico social permite enriquecer el análisis de las representaciones de la infancia rural en la literatura desde el uso de fuentes secundarias, es decir, desde las voces de otros autores que han aportado al campo de los estudios de la infancia, desde perspectivas históricas, sociales y culturales. La valoración de lo subjetivo y lo vivencial es clave para entender cómo la literatura infantil refleja y construye significados sobre las realidades culturales y sociales de la infancia rural. Así, las obras literarias seleccionadas no solo se leen desde una perspectiva textual, sino que se analizan también desde los significados y los relatos que los lectores, en su contexto rural, aportan a estos textos.

La elección de Gloria Cecilia Díaz, como una de las autoras centrales de este estudio, se sustenta en el papel destacado que diversos autores del mundo de la literatura infantil colombiana le han asignado. Su presencia se impregna de una cierta adjudicación como voz esencial para comprender las formas en las que se representa la infancia. Cómo señala Robledo (2007) al referirse a *El sol de los venados*, Díaz logra "soltar de la mano a sus personajes, dejarlos vivir su propia vida, permitirles que sean ellos quienes entreguen su

propia visión de mundo" (p. 8). En consecuencia, Díaz ha sido referenciada como una escritora con propuestas literarias que trascienden los moldes tradicionales de estereotipos moralizantes, al otorgarle a la niñez una voz auténtica, construida desde un enfoque realista y poético que consigue encarnar la experiencia infantil en toda su complejidad.

Su trayectoria da cuenta de una amplia producción de obras (ver tabla 1). Para esta investigación se seleccionaron: *El sol de los venados* (1993); *La otra cara del sol* (2016) y *El valle de los cocuyos* (2013). Éstas fueron priorizadas, pues se consideran relevantes dentro del mundo de la literatura infantil colombiana y dentro de su trayectoria como autora. Dichas obras plantean narraciones amplias sobre la infancia y la ruralidad, aspectos centrales de los que se ocupó la presente investigación. Todo ello, permitió analizar los modos en que se configuran las representaciones sociales de la infancia y las maneras en las que se aporta a la configuración de una cultura de la niñez que supere miradas estereotípicas a propósito de la relación entre la infancia y la ruralidad.

Si bien otras obras de la autora tales como: *El secreto de la laguna azul* (1991); *La bruja de la montaña* (1990); *Óyeme con los ojos* (2000); *La botella azul* (2002) y *Eliador y el viaje de regreso* (2021) entre otros, son significativas en el campo de la literatura infantil, no abordan de manera directa las relaciones planteadas tanto en el problema de investigación, como en los objetivos, por lo que no fueron tenidas en cuenta para en el corpus documental.

### **Tabla 1**

*Producciones literarias de Gloria Cecilia Díaz*

Base de datos "Obras de Gloria Cecilia Díaz"		
Título	Año	Editorial
Las flores visitan el bosque	1978	Voluntad
La hormiga Felisa	1978	Voluntad
El Secreto de la laguna	1991	Toray
La concha de caracol	1983	ICEF, OEA
El Valle de Los Cocuyos	1986	Ediciones SM
La bruja de la montaña	1990	Ediciones SM
El sol de los venados	1993	Ediciones SM
El árbol que arrulla y otros poemas para niños	1995	Norma
Oyeme con los ojos	2000	Anaya Infantil y Juvenil
La botella azul	2002	Susaeta Ediciones S.A.
El rey de corazones	2007	Anaya Infantil y Juvenil
La otra cara del sol	2007	Ediciones SM
Las cometas del recuerdo	2008	Ediciones SM
Maia	2009	BABEL
Los derechos de la infancia	2014	Anaya Infantil y Juvenil
El vuelo de Lisa	2016	Susaeta Ediciones S.A.
Cuentos y leyendas de América Latina	2018	Anaya Infantil y Juvenil
Horripilantisim Monstrisim	2019	Norma
Eliador y el viaje de regreso	2021	Panamericana
Dali dulce bandido	2023	Panamericana
Los horizontes de Karim	2024	Susaeta Ediciones S.A.

Nota: La presente tabla recopila las obras publicadas por Díaz, desde su primera publicación hasta la más reciente.

Por su parte, Pino orienta su escritura hacia relatos que otorgan un lugar central a la diversidad, la identidad local y las particularidades culturales. Sus relatos frecuentemente están ambientados en escenas familiares y territorios que recuperan lo cotidiano, privilegian una escritura accesible y con marcas propias de la oralidad, con imágenes y toques de fantasía que facilitan la lectura en voz alta y la mediación docente. Si bien sus historias se sostienen en imágenes, en un lenguaje y en una mirada infantil como eje narrativo, no puede desconocerse que gran parte de su producción circula en colecciones institucionales diseñadas para apoyar procesos de enseñanza y mediación lectora. En este sentido, la escritura de los cuentos de Pino adquiere un carácter instrumental <sup>1</sup>al estar orientados a fortalecer valores como el cuidado, la solidaridad y el respeto por la naturaleza, así como a proponer dinámicas concretas de aula, por lo que la literatura se asume como instrumento didáctico.

## 6.1 Momentos de la investigación

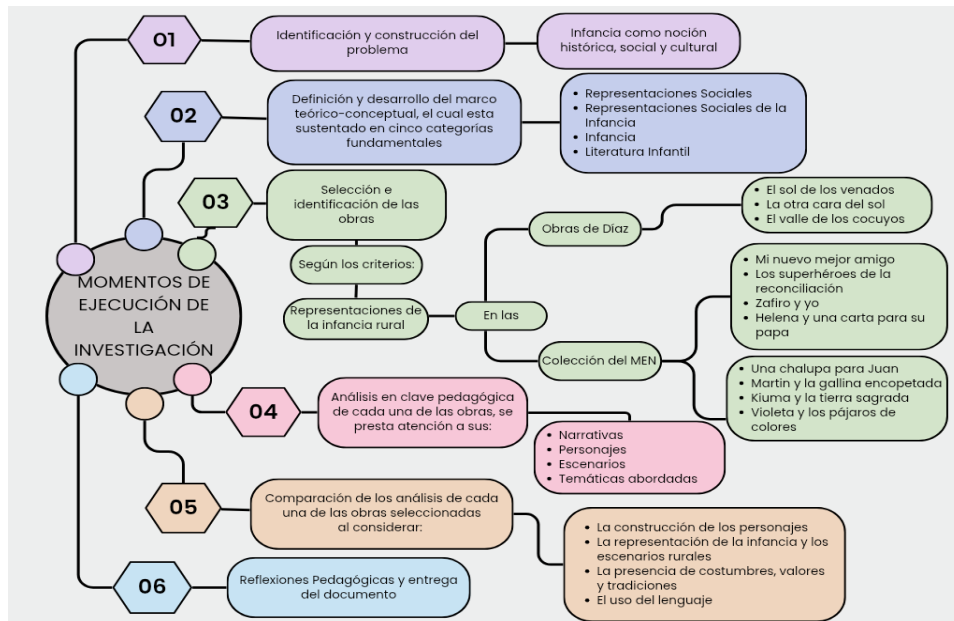
Para el alcance tanto del objetivo general, como de los específicos propuestos en la investigación, se estructuró su desarrollo a partir de seis fases interrelacionadas que

<sup>1</sup> Lo instrumental, en este sentido, es el uso del lenguaje con fines moralizantes, normativos que refuerzan miradas estereotipadas a propósito de la infancia.

permitieron adelantar el análisis de las representaciones sociales de la infancia rural en las obras literarias de Pino y Díaz.

**Figura 1**

*Esquema de los momentos de ejecución de la investigación*



Nota: El esquema muestra las etapas del proceso de investigación.

En primer lugar, vale la pena situar que el proceso de identificación y construcción del problema se realizó luego del abordaje teórico de las relaciones entre la infancia y la cultura, así como del cruce con los antecedentes, en el que se realizó una exploración general a propósito de la infancia como noción histórica, social y cultural, con especial énfasis en la infancia rural, asunto de interés por parte del equipo investigador y una categoría fundamental para el campo pedagógico. Ésta primera fase permitió delimitar el objeto de estudio el cual se orientó a las representaciones sociales de infancia en la literatura infantil. En consecuencia, se estableció la pregunta orientadora y se realizó la definición de los objetivos de la investigación.

En la segunda fase, se procedió a la definición y desarrollo del marco teórico, que se sustentó desde cuatro categorías: representaciones sociales, representaciones sociales de la infancia, infancia y literatura infantil. Una vez consolidado el marco conceptual y el diálogo

entre las apuestas de los distintos autores referenciados, se definieron las herramientas que permitieron analizar de manera crítica las obras seleccionadas de las dos autoras.

La tercera fase, trajo consigo la selección del corpus literario, asunto que implicó la revisión de la producción completa de Gloria Cecilia Díaz y, por tanto, priorizar aquellas que dieron cuenta de los modos en que se representa la infancia rural, las seleccionadas fueron: “*El sol de los venados, la otra cara del sol y el valle de los cocuyos*”. Respecto a la colección “*Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales*” producida bajo orientación del Ministerio de Educación Nacional en el año 2023 por Yolanda Pino se decidió la lectura y análisis de los ocho cuentos que la conforman, pues todos presentaban referencias respecto a las representaciones sociales de infancia en la ruralidad y su extensión era breve, por lo que se optó por una revisión completa.

La decisión de contrastar las obras de Gloria Cecilia Díaz y Yolanda Pino se fundamentó en la intención de mostrar la diversidad de propuestas narrativas que configuran la literatura infantil en Colombia. Mientras Díaz ofrece un universo literario de gran densidad simbólica y de amplio alcance estético, Pino propone relatos más directos y accesibles, orientados al contexto escolar. Pese a estas diferencias, ambas autoras abordan la infancia en escenarios rurales, lo que permite establecer puntos de encuentro y, al mismo tiempo, contrastar los modos en que la literatura infantil refleja realidades sociales y culturales diversas. Este contraste enriqueció los análisis, pues evidencia la coexistencia de voces que, desde registros distintos contribuyen a la identificación y análisis de las representaciones sociales de la infancia.

La cuarta fase, correspondió al análisis de cada una de las obras. Allí se decidió optar por una revisión individual de cada una de las fuentes primarias en las que se prestó atención a sus narrativas, personajes, escenarios y temáticas abordadas, pues todos ellos son elementos tanto de lo social, como de lo cultural e, incluso, de lo geográfico que inciden en las representaciones sociales de la infancia. Luego se llevó a cabo una lectura colectiva: se compartieron y contrastaron las interpretaciones, lo que generó un diálogo que enriqueció la comprensión desde diversas perspectivas. Después, se construyeron los análisis de las representaciones sociales de la infancia para los dos *corpus* literarios. Junto a ello se efectuó una síntesis de las tres obras de Díaz.

En la quinta fase se adelantó la comparación de los análisis en las obras seleccionadas, de las dos autoras en las que se atendió a la construcción de los personajes infantiles, la representación de escenarios rurales, la presencia de costumbres, valores, tradiciones, el uso del lenguaje y los recursos narrativos para establecer similitudes y diferencias entre las obras de las dos escritoras colombianas. Esta fase resultó crucial, pues permitió no solo abordar la generalidad de las obras, sino también otorgarles sentido y significado en el marco de la investigación. El análisis permitió identificar tanto las características adjudicadas a la infancia como los rasgos de los personajes infantiles que emergieron en cada narración, así como los temas, situaciones y momentos más relevantes relacionados con las representaciones sociales de la infancia, con el fin de comprender cómo estas se construyen, se manifiestan y se relacionan entre sí.

Finalmente, el proceso culmina con la elaboración de reflexiones pedagógicas y conclusiones derivadas del análisis que dan respuesta a la pregunta problema y a los objetivos de la investigación, en los que se integra una discusión sobre el papel de la literatura en la construcción de representaciones sociales de la infancia rural. Es importante destacar que, estas fases, permitieron una comprensión profunda de las representaciones sociales de la infancia rural en la literatura.

## **7. Paralelo de vidas y huellas de escritura**

Para realizar la contextualización de las obras seleccionadas, no solo es indispensable su abordaje textual, también es fundamental para esta investigación la búsqueda biográfica de las autoras, la cual permite una contextualización de sus trayectorias personales y profesionales en el campo de la educación; esta búsqueda permite evidenciar como sus textos no solo refuerzan el valor de la literatura, si no la capacidad que se puede tener para una reflexión sobre cómo se representa la infancia en los distintos entornos sociales.

### **7.1 Gloria Cecilia Díaz**

Es una reconocida escritora colombiana nacida el 21 de septiembre de 1951 en el municipio de Calarcá, Quindío. Desde muy pequeña se familiariza con la tradición oral campesina: cuentos, leyendas que su madre y abuela compartían con ella que marcaron profundamente su imaginario en la primera infancia. A los 6 años empezó a leer poesía, a los

11 había escrito su primer poema y a los 21 publicó su primera obra oficial. Su trayectoria ha estado profundamente vinculada a la literatura infantil y juvenil.

Estudió Lenguas Modernas en la Universidad del Quindío, allí profundizó tanto en el análisis de la literatura infantil desde diferentes culturas, como en su valor pedagógico para formar lectores. A comienzos de los años ochenta obtuvo una beca para continuar su formación en Francia: en la Universidad de La Sorbona defendió, en 1988, una tesis doctoral sobre la narrativa infantil colombiana, lo que no solo la certificó como *Doctor ès lettres*, sino que le brindó herramientas críticas para analizar y producir textos en diálogo con la tradición europea de literatura para niños.

Los inicios de Díaz como escritora empiezan formalmente en Colombia a principios de los años ochenta, cuando publica su primer cuento largo en revistas especializadas: “La concha de caracol” (1983), con el que obtiene el Segundo Premio Nacional de Cuento Infantil Rafael Pombo. En 1985 gana el Premio “El Barco de Vapor” con “El valle de los cocuyos”, obra que la posiciona en el panorama latinoamericano de narrativa para jóvenes lectores.

Durante su estancia en Europa, la autora amplió sus horizontes: París se convierte en escenario y motor creativo, Barcelona actúa como puerta editorial hacia el mercado hispanoamericano. Entre 1990 y 1995 publica títulos como: *La bruja de la montaña*; *El secreto de la laguna* y *El sol de los venados*, este último merecedor del segundo lugar en el mismo concurso de “*El Barco de Vapor*” en 1992. A partir del año 2000 continuó su producción con obras más centradas en la poesía y el símbolo, como: *Óyeme con los ojos* (2000); *La botella azul* (2002) y *Las cometas del recuerdo* (2008), hasta llegar a su más reciente novela *Los horizontes de Karim* (2024).

Uno de los rasgos distintivos de la narrativa de Díaz es la fusión de la memoria afectiva de la infancia con elementos fantásticos extraídos de la cosmovisión campesina quindiana. Sus relatos suelen desarrollar un ritmo pausado, donde la descripción del paisaje natural (montañas, bosques de niebla, ríos, etc.) dialoga con el mundo interior de sujetos infantiles protagonistas que descubren su propia identidad. Su estilo, combina un lenguaje sencillo y cercano a los niños con detalles poéticos, metáforas extraídas de la flora y fauna, símbolos del agua y la luz que subrayan las emociones de sus personajes. Asimismo, recurre al registro oral, cómo lo son las voces narrativas que imitan el cuento contado para mantener

viva la tradición y convencer al lector de que, más allá de la página, el relato continúa vivo en la memoria colectiva.

Además, sus estudios críticos y su tesis doctoral sobre narrativa infantil colombiana han aportado insumos para la investigación literaria en América Latina, pues fomentan el reconocimiento de autores nacionales y la articulación con corrientes internacionales. El Premio Iberoamericano SM que le fue concedido en 2006 por el conjunto de sus obras, la posiciona como influencia y legado referente para posteriores estudios sobre infancia y literatura. Por tanto, incluir a Díaz en esta investigación no solo permite acercarse a las representaciones sociales de la infancia rural en la literatura, sino también resalta el valor pedagógico, simbólico y cultural de sus obras dentro del contexto colombiano y latinoamericano.

Gloria Cecilia Díaz se ha afirmado como una de las voces más relevantes de la literatura infantil y juvenil colombiana al introducir un enfoque más contemplativo y poético, distinto a los libros con tono moralizante convencionales para niños. Sus obras no solo han contribuido a la consolidación de un imaginario literario vinculado a la tradición oral y al paisaje andino de su región natal, sino que ha abierto caminos en el tratamiento de temas universales, cómo lo son la memoria, la identidad y la relación con el entorno, desde una mirada sensible y poética. Sus libros han sido incluidos en programas escolares, antologías académicas y manuales de lectura, gracias a su capacidad de articular placer narrativo y reflexión sobre el entorno.

## **7.2 Yolanda Astrid Pino Rúa**

Es una mujer cuya vida y obra giran en torno a la crianza, la educación, la literatura y la investigación. Como ella misma afirma: “Hábito de forma apasionada y con la misma intensidad los mundos de la crianza, la academia y las palabras, los integro, los nutro y me nutro de ellos todos los días” (Pino, s.f, párr. 1). Su enfoque como madre, estudiante, contadora de historias y docente investigadora se basa en “la lúdica y la literatura como formas 'otras' de tejer relaciones profundas, divertidas e inspiradoras” (Pino, s.f, párr. 1).

Desde los once años, Yolanda encontró en la escritura un refugio sagrado, por ello plasma en diarios y cuentos sus emociones, sueños y fantasías. Sobre este proceso creativo reflexiona: “Creo en el maravilloso poder de los diarios, no solo son terapéuticos, sino que permiten que el ser creativo se amplíe y que el deseo de escribir no se extinga jamás. No hay

soledad cuando se narra y se abraza la propia vida” (Pino, s.f, párr. 4). Esta práctica la llevó a convertirse en una autora comprometida con la infancia, pues como ella dice: “Escribo para niños, niñas y sus familias con lo que soy, con el amor que me habita y también con mi dolor de mundo” (Pino, s.f, párr. 3).

Sus obras literarias están impregnadas de dos elementos fundamentales que ella denomina “dos amigas del alma”: (Pino, s.f, párr. 9) la magia y la alegría. Sobre la primera afirma: “La magia es una apuesta vital para no olvidar la importancia de la fantasía, de la imaginación y de la creación consciente de otros mundos posibles” (Pino, s.f, párr. 10). Respecto a la segunda, adopta las palabras de Eduardo Galeano al afirmar que: “Requiere más coraje la alegría que la pena, a la pena al fin y al cabo estamos acostumbrados”, (Pino, s.f, párr. 11) y añade su propia visión: “La alegría como resistencia, la alegría como construcción, la alegría como esperanza” (Pino, s.f, párr. 11).

Respecto a su formación académica vale indicar que estudió Trabajo Social en la Universidad de Antioquia, la maestría en Educación y Desarrollo Humano en el CINDE y actualmente el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del que espera reflejar la convicción de que “la investigación puede transformar el dolor del mundo”. Como narradora y educadora, cree firmemente que “escribir para niños y niñas es escribir para tod@s, porque tod@s fuimos niñ@s alguna vez” (Pino, s.f, párr. 8), con ello recuerda la célebre frase de Saint-Exupéry sobre cómo pocos adultos recuerdan su infancia.

Sus obras literarias son extensiones de su experiencia vital. Como ella explica: “Cada uno de mis libros es un fragmento de mi existencia” (Pino, s.f, párr. 7). Así, reconoce que “no sería la autora de ‘Candelaria y su abuela mágica’ si no amara con locura el pueblo en el que vivió mi abuela” (Pino, s.f, párr. 7), ni “existiría ‘Coraje’ si mi pequeño Koel no hubiera arribado a mi mundo a enseñarme que todos somos diferentes” (Pino, s.f, párr. 7).

Como investigadora y conferencista internacional, Yolanda Pino Rúa ha dedicado 12 años al CINDE, institución a la que considera fundamental en su desarrollo. Su trabajo permanece guiado por la convicción de que “para recuperar la alegría hay que hacer lo que se ama” (Pino, s.f, párr. 11), (como dice su personaje Candelaria), combina siempre el rigor académico con la magia de lo cotidiano y el poder transformador de las palabras.

## **8. La infancia que renace con fuerza**

A continuación, se presentan los análisis de las obras previamente seleccionadas, en los que se expresan reflexiones respecto a las tres novelas y los ocho cuentos desde las categorías propuestas a lo largo de la investigación. Allí se visibiliza el lugar que ocupa la infancia en los territorios rurales y las representaciones sociales de la infancia que reflejan los ideales y perspectivas de diferentes grupos sociales.

### **8.1 Entre montañas y atardeceres: relatos de la infancia rural**

*El sol de los venados* (1993), obra de la escritora colombiana Gloria Cecilia Díaz, es un retrato literario de la infancia rural que transporta al lector a un pequeño pueblo colombiano, lleno de montañas, ríos y atardeceres. Un entorno rural hermoso en el que se destaca la riqueza del paisaje andino y la conexión que sus habitantes tienen con la naturaleza. Su título alude a aquellos atardeceres en los que el cielo parece incendiarse de un rojo intenso con tonos naranjas y amarillos que adquieren un valor simbólico que va más allá de la descripción. La historia se sitúa en los años sesenta, un periodo marcado por la presencia latente de las tensiones sociales, económicas y políticas que afectaron a la Colombia de esa época.

El relato de vida está narrado por la protagonista principal: Jana, cuyo verdadero nombre es María Juanita, una niña de 10 años que observa todo lo que la rodea desde la curiosidad y la fascinación por entender el mundo. La historia cuenta gran parte de su infancia, dónde su familia y las personas a su alrededor ocupan un lugar central en su vida. Su universo está conformado por sus seis hermanos: Tatá, José, Nena, Coqui, El negro y Monona, junto a ellos juega, ríe y explora el mundo. También se encuentran su madre Helena, una figura amorosa y frágil, su padre, trabajador y responsable, aunque limitado por las condiciones de la vida y las dificultades económicas, mientras que sus abuelos representan la sabiduría, la memoria viva del pueblo y la transmisión de historias familiares que marcan a Jana profundamente. A su núcleo familiar se suman otros personajes como Ismael, un amante de las letras que despierta en ella el amor por los libros, su padrino Pacheco, la Tía Alba, entre otros.

En la narrativa se presentan diversas representaciones sociales de la infancia, entendidas como imaginarios colectivos que, según Casas (2006), expresan las dinámicas culturales y sociales con las que cada época e institución concibe la infancia. Estás

representaciones sociales configuran modos de pensar y actuar compartidos, ya que, como sostiene Moscovici (1979) “producen y determinan comportamientos, porque al mismo tiempo definen la naturaleza de los estímulos que nos rodean y el significado de las respuestas que debemos darles” (p. 117). Así, las representaciones sociales constituyen formas de conocimiento elaborado colectivamente, ligados a ideologías, tradiciones y creencias que permiten comprender e interactuar con la realidad.

En *“El sol de los venados”* dichas representaciones se manifiestan a través de distintos escenarios sociales. La familia como el primer espacio que asocia a la infancia con el cuidado, pero también un cuerpo que debe soportar la violencia física como medio para corregirla y, por tanto, vinculada a imaginarios que la asumen como una etapa de subestimación y de minoridad. Otro espacio que aparece en la obra es la escuela como una institución social que vincula la infancia con la falta de razón y la necesidad de corrección. Finalmente, el territorio se erige como un espacio donde la infancia se muestra vulnerable debido a las condiciones materiales de la existencia, pero que, al mismo tiempo, es asumida como un momento en el cual se constituye la identidad.

El hogar de Jana se constituye en el primer escenario donde se materializan diversas representaciones sociales de la infancia. La primera de ellas vincula la infancia al momento de cuidado y protección. La familia se configura como un espacio de afecto y protección hacia cuerpos frágiles que transcurre entre sus padres, sus abuelos y sus siete hermanos. Así lo expresa Jana “Mamá nos cuida con besos, canciones y con las historias de cuando ella era chiquita o contándonos las películas que ha visto” (Díaz, 1993, p. 42). Este fragmento revela una representación social del niño como un ser frágil, necesitado de protección constante y guía de otros. Dicha representación se asume como legado de la modernidad, periodo en el que surge el llamado sentimiento de infancia y, con él, nuevas atribuciones provenientes tanto de la religión como de la sociedad, que conciben al niño como un sujeto dotado de pureza, inocencia y cuidados específicos. Esta concepción refuerza la idea del niño como ser que debe ser cuidado y encaminado.

Junto a esta visión protectora se despliega del ámbito familiar otra representación social ligada a la corrección a través de la violencia física. La escena en la que el padre castiga a los niños por la pérdida de la cadena resume esta tensión “[...] papá se quitó el cinturón y nos pegó con él. Nos mandó a la cama sin comer, y nosotras, que no entendíamos porque nos castigaba, lloramos hasta quedarnos dormidas” (Díaz, 1993, p. 9). Esta escena no

solo deja al descubierto la violencia física, sino que evidencia cómo la representación del niño “desobediente que merece castigo” o “debe de obedecer sin cuestionar” se asocia con la idea de una infancia carente de razón. Desde esta perspectiva, el adulto recurre a la violencia como medio para corregir, sin dar espacio a la reflexión sobre el error, únicamente a la imposición del castigo o la violencia. Los niños deben obedecer sin replicar y no se contempla la posibilidad de que los adultos pidan disculpas o manifiesten incomodidad frente al trato brindado.

Desde las representaciones sociales de la infancia que se construyen en la familia el niño se asume también como un sujeto que se subestima. Así lo evidencia Jana cuando se pregunta con inocente perspicacia “Siempre son los niños los que deben pedir perdón a los mayores, pero al revés no ¿Por qué?” (Díaz, 1993, p. 10). Esta pregunta que podría parecer sencilla cuestiona las estructuras familiares y sociales que han permanecido a lo largo del tiempo, dónde el adulto siempre tiene la razón y el niño debe obedecer sin decir algo al respecto. Este cuestionamiento refleja que las representaciones sociales de la infancia se configuran desde la perspectiva adulta, dónde el niño es un ser subordinado, sin voz, cuya palabra carece de valor frente a la del adulto. De este modo, la infancia se asume cómo condición de ser “inmaduro” y un momento en que se aceptan las reglas sin cuestionarlas.

Junto a lo anteriormente mencionado, se enlaza otra representación social en la familia, aquella ligada a la minoridad e incredulidad en la que el niño es visto como un cachorro humano, incompleto, dependiente, ingenuo, incapaz, guiado por otros y obediente que debe ajustarse a los valores, costumbres y normas impuestas por los adultos. Esta percepción se refleja cuando Jana y sus hermanos le cuentan a su abuela que habían visto una bruja, pero ella no les cree. A Jana le queda clara la razón “Si hubiese sido una persona mayor la que lo hubiera dicho, con seguridad la habría creído” (Díaz, 1993, p. 17). La frase refleja una representación social heredada culturalmente en la que los niños exageran, inventan y no saben bien lo que dicen, “La abuela, como todas las personas mayores, cree que nosotros los pequeños no sabemos nada” (Díaz, 1993, p. 22). Esto denota que la infancia es asumida como un espacio de incredulidad y subestimación, en el que sus palabras son puestas en duda, se les exige que sean sinceros, pero no se les cree cuando lo son, su palabra no tiene el mismo peso que la del adulto.

La escuela se configura como el segundo escenario donde aparece una representación social de la infancia asociada a la falta de razón y la necesidad de corrección. En este

contexto, la institución y los adultos particularmente la profesora actúan como figuras autoritarias que corrigen a través de la violencia física y verbal. En la obra la profesora de matemáticas no es una figura de cuidado o un sujeto de saber, es una persona autoritaria que reprime cualquier gesto que cuestione la norma:

La temible profesora de matemáticas me sacó al tablero [...] tenía tanto miedo [...] la vi encima de mí. Me zarandéo y me empujó contra el tablero. Luego me cogió de la oreja y, de un empujón me sentó en mi silla mientras me decía que era una bruta (Díaz, 1993, p. 37).

A través de la profesora de matemáticas se evidencia no solo una forma de violencia física, manifestada en los empujones y tirones de oreja, sino también una violencia verbal, expresada en la humillación y el uso del miedo como mecanismo para corregir. Si bien, la relación entre un profesor y un estudiante es asimétrica, en la obra esta diferencia se expresa como autoritarismo. Así, la escuela deja de ser un espacio de descubrimiento y se convierte en un espacio donde la violencia y el miedo sustituyen el interés y la formación. En este contexto, los niños suelen ser percibidos como sujetos incompletos y maleables que deben ser moldeados y corregidos.

El territorio constituye el tercer escenario en el que se configuran representaciones sociales de la infancia. En la obra, la infancia aparece atravesada por la pobreza como expresión tangible de limitación social, en el que los niños y niñas son representados desde la vulnerabilidad y la dependencia. La pobreza y la precariedad se hacen visibles en la experiencia escolar de Jana, Tatá y sus compañeros “[...] no comen bien: solo toman agua de panela por la mañana y, a veces, cuando estamos en fila, se desmayan” (Díaz, 1993, p. 11). Este fragmento confirma cómo la pobreza condiciona la vida cotidiana de algunos niños en la ruralidad. Los desmayos en la escuela y la leche en polvo que a casi nadie le gusta se deben consumir para continuar las clases, ello refleja una infancia marcada por la carencia, la dependencia y la vulnerabilidad económica y social. En consecuencia, el niño pobre y rural suele ser visto como un ser necesitado de ayuda, carente de oportunidades y sin acceso a derechos básicos.

Esta situación se relaciona directamente con las políticas de la época, en particular, con la Alianza para el Progreso, un programa de ayuda impulsado por Estados Unidos a Colombia, que distribuía alimentos en zonas rurales. La obra muestra que la vulnerabilidad infantil está estrechamente vinculada a la ausencia de condiciones materiales como la

educación, la alimentación y la salud, lo que visibiliza la infancia rural como testimonio de la desigualdad social, primero, por su edad, luego, por las condiciones en que se desarrolla.

Sin embargo, Díaz (1993) no se detiene en mostrar a los niños como víctimas sino las representaciones legadas en los diferentes escenarios. Al contrario, retrata cómo Jana logra percibir y cuestionar las desigualdades: “Me pregunté por qué, con tantas vacas en nuestro país, teníamos que tomar esa leche tan asquerosa que, además, era como una limosna” (Díaz, 1993, p. 13). Lo que demuestra que la obra no oculta la pobreza, sino que la presenta como una circunstancia desde la cual los niños también elaboran preguntas, comprensiones y críticas sobre la justicia, la carencia, las reglas y el perdón.

Junto a la anterior representación social se encuentra otra ligada al territorio, allí la infancia se asocia a un momento en el cual se constituye la identidad y el sentido de pertenencia. El territorio aparece como un personaje más y adquiere una fuerza simbólica que acompaña, consuela y da sentido a las experiencias de los niños. Tras la muerte de su madre, Jana encuentra en la naturaleza una conexión muy fuerte que calma su dolor.

Miré la ventana de mi casa. No, mamá no estaba. Sentí una rabia inmensa.  
Alcé la vista de nuevo. El sol de los venados dominaba nuestro pueblo. [...]  
Me pareció que esa luz dorada tenía una música que poco a poco lo calmaba todo. Sentí la presencia de mamá y su voz resonó en mi corazón “Es el sol de los venados, Jana” (Díaz, 1993, p. 120).

En este fragmento, el atardecer deja de ser un fenómeno natural para convertirse en el puente entre el vínculo afectivo y la memoria. “*El sol de los venados*” representa la continuidad entre la vida, la muerte y el territorio, hace visible la manera en que la naturaleza se entrelaza con las emociones, los recuerdos y la identidad. Jana ama las montañas, el silbido de los pájaros, el silencio, el sol. “Aspire el olor de la tierra, aún húmeda de rocío, y contemple el paisaje que tenía ante mí: las montañas a lo lejos como murallas guardianas, los campos sembrados” (Díaz, 1993, p. 95). De este modo, el territorio funciona como un espacio simbólico cultural que otorga una identidad y sentido a la experiencia y memoria infantil. El entorno provee creencias, formas de ser y pensar, en relación con la naturaleza, los ríos y atardeceres. De esta forma, la infancia no solo se caracteriza por su heteronomía, sino también por qué pertenece a una comunidad portadora de saberes culturales y sociales que dan las bases para configurar su existencia e interacción con los otros y lo otro.

En la travesía poética de *“El sol de los venados”* de Gloria Cecilia Díaz, se evidencian diversas representaciones sociales de la infancia que se construyen desde instituciones y entornos diversos. La familia aparece como el primer espacio de socialización donde se configuran representaciones sociales de la infancia ligadas al cuidado, la violencia física, la subordinación, la subestimación, la minoridad e incredulidad. En la obra los niños no solo son seres protegidos, también deben cumplir con tareas del hogar, asumir responsabilidades con sus hermanos menores y con las labores domésticas. Esta situación evidencia que la infancia se define más por lo que debe ser y debe hacer que por lo que siente o piensa, lo que provoca que sus decisiones, opiniones y críticas no se reconozcan dentro del núcleo familiar.

La escuela se presenta como otra institución que moldea la representación social de la infancia vinculada a la carencia de razón y necesidad de corrección. En ella predomina la imagen del niño como el sujeto que hay que corregir y disciplinar a través de la violencia física y verbal. En la obra, la escena con la profesora de matemáticas evidencia que la educación rural se representa como aquella marcada por la carencia, pobreza y la subestimación hacia los niños. Así, la escuela se asume como un espacio violento donde niños y niñas debe permanecer obedientes y sin posibilidad de expresarse.

Por último, el territorio ofrece una representación social de la infancia rural ligada a la configuración de la identidad. El mundo natural no es solo escenario, es consuelo, es compañía, es metáfora. La sensibilidad hacia el entorno también forma parte de ese modo de estar en el mundo que tienen los niños. Es un entorno que posibilita el desarrollo identitario a través del reconocimiento de ser parte de una comunidad portadora de tradiciones y significados. No obstante, este territorio también refleja las condiciones materiales de la pobreza que condicionan a la vida rural.

En conjunto, estas representaciones sociales de la infancia permiten comprender que la familia, la escuela y el territorio se correlacionan para revelar cómo la infancia se juega entre una etapa biológica o una etapa de desarrollo fija y lineal y un proceso que varía considerablemente entre personas y contextos sociales, económicos y culturales que la resignifican e interpretan como una categoría amplia y multifacética.

*“El sol de los venados”* es una obra que honra la esencia más valiosa de la literatura infantil, respeta la voz de la infancia, le da palabra, emoción y pensamiento, confía en su sensibilidad, les da lugar a sus emociones y ofrece una casa imaginaria profundamente simbólica donde se puede pensar y sentir. Se erige como un hito en la literatura infantil

colombiana al ser la primera novela realista pensada para los niños y al reconocer que la infancia piensa, siente emociones complejas y vive el mundo adulto a su modo.

Díaz nos recuerda que la infancia no es un adorno literario, ni un tema menor; a través de su obra logra exponer cómo se representa la infancia rural, tal cual como es, sin necesidad de subrayar, moralizar y juzgar. Solo deja hablar a Jana y en esa voz se condensan múltiples tensiones que atraviesan los modos de habitar el mundo. La infancia que obedece, que calla, que no puede expresar el dolor, que vive con miedo, pero que también imagina, pregunta y se aferra a lo que ama.

En definitiva *“El sol de los venados”* rompe con la visión tradicional de la infancia rural como etapa inocente y pasiva. Jana es una niña que piensa, imagina, siente, recuerda, duda, llora, se sonroja y se angustia. A través de su voz, se reconocen unas formas particulares de pensar, hablar, sentir, actuar y habitar el mundo desde una perspectiva infantil. Con su manera de hablar tranquila pero cargada de significado, deja al descubierto cómo la sociedad representa a los niños, cómo se les mira, se les trata y qué se espera de ellos.

## **8.2 Sombras y destellos de la memoria en la infancia rural**

La obra *“La otra cara del sol”* publicada en el año (2016) es la continuidad de *“El sol de los venados”* (1993), de Gloria Cecilia Díaz y se construye como un cosmos narrativo donde orbitan múltiples universos infantiles interconectados. Es una novela profundamente conmovedora que relata la vida de Jana, una niña que, junto a sus seis hermanos, enfrenta el doloroso vacío dejado por la muerte de su madre y las complejidades de crecer en una familia numerosa, donde se construye una historia íntima y profunda sobre la familia y la infancia rural.

A través de un relato poético, la autora explora temas como el duelo, la resistencia frente a las adversidades y la búsqueda de identidad. También, revela representaciones sociales de la infancia rural que emergen producto de construcciones colectivas de tres escenarios: la familia, lugar en el que la infancia se asume como un momento en que los niños asumen la responsabilidad de cuidar del otro cuando se atraviesa por situaciones que trastocan las dinámicas familiares, como es el caso del duelo que se vive en la familia de Jana. En consecuencia, la infancia se asume como un momento de la vida vinculado a las responsabilidades de adelantar labores domésticas.

En la escuela, la infancia se representa como el momento en el que se forma el sujeto futuro, un ciudadano moralmente correcto quien desde los bienes ofrecidos por la escuela tensiona lo instituido. Finalmente, en el territorio la infancia se asume como el tiempo para construir y reforzar la identidad, en un escenario dominado por la ausencia de recursos materiales. Cuando en la obra *“La otra cara del sol”* se representa la infancia en la ruralidad se acude a anclar los niños a las características del territorio en el que transcurre el relato.

La novela está ambientada en un contexto rural marcado por la pobreza y la definición normativa de los roles familiares. El texto narra cómo los integrantes del hogar reconstruyen su cotidianidad bajo el cuidado de un padre amoroso pero que está abrumado por la pena ante la pérdida de su esposa, mientras Jana y Tatá – sus hijas, deben sustituir las labores de su madre: “Tatá y yo nos convertimos en dos pequeñas mamás, nada que ver con las de los juegos de cuando éramos unas criaturas” (Díaz, 2016, p. 4). Aquí, la autora destaca la representación social de la infancia vinculada a los oficios domésticos, al revelar el cansancio emocional que presenta Jana frente a este nuevo rol y afirma: "Yo quería ser única para mamá, no una madre para papá" (Díaz, 2016, p. 19). Esta tensión entre el deber impuesto y el deseo personal de cada personaje configura el eje central del drama identitario que recorre la narración y que tensiona las ideas idílicas respecto a la infancia en la ruralidad.

La obra entrelaza las historias de los siete hermanos y sus voces, cada personaje asume un tono, un ritmo y una fuerza se unen para construir un relato donde se replantean las normas impuestas por el mundo adulto, a través de resistencias cotidianas y del desarrollo de espacios de autonomía. A lo largo de la narración cada uno de los personajes desarrollan estrategias para sobrevivir emocionalmente, Jana, por ejemplo, encuentra refugio en la lectura y la escritura, Tata asume el rol de sostener a su familia lo que le exige una madurez prematura; por otro lado, Coqui y el Negro realizan lecturas clandestinas y los más pequeños encuentran refugio en el juego.

Estas representaciones sociales de la infancia se articulan a un relato en el que se manifiestan las tensiones entre lo instituido y los desafíos que los niños emprenden. Al respecto vale la pena recordar que, la representación social definido para Jodelet (1986) es “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (p. 474), que se visibilizan en la narrativa de Díaz. La autora no solo representa la infancia rural, sino que desentraña los mecanismos mediante los cuales las construcciones sociales de

la infancia se instalan en la subjetividad infantil. Como señala Casas (2006), "La infancia [...] no es sólo una realidad observable y objetivable. Es también [...] una realidad representada [...] individual y colectivamente" (p. 29), y esta dimensión es explorada en la novela.

La obra evidencia cómo las representaciones sociales que refuerzan ideas dominantes sobre la infancia como etapa de pureza y dependencia se tensionan con las experiencias concretas de los personajes, lo que tensiona las comprensiones de los niños y las niñas ofrecidas por el sentido común. Díaz (2016) captura este conflicto cuando muestra que la infancia aparece como un espacio marcado por el dolor, que a su vez debe ser protegido, pero también como una etapa que debe ser acelerada en su tránsito hacia la vida adulta. Estas contradicciones atraviesan las representaciones sociales de la infancia que se construyen en contextos de fragilidad, pues, por un lado, se idealiza la inocencia y se le adjudica el carácter de infantil que termina por reforzarla como un bien que debe preservarse a lo largo de la vida mientras que, por otro lado, se normaliza la pérdida de la inocencia ante las demandas de las responsabilidades domésticas del mundo adulto.

Sin embargo, lejos de reproducir acríticamente estas representaciones, la autora las interroga al demostrar cómo los niños no son receptores pasivos del dolor, sino que transforman su realidad activamente, asunto que desborda los marcos establecidos por la sociedad que buscan contenerlos. En consecuencia, la idea del niño con una suerte de autonomía infantil cuestiona la representación que los concibe como sujetos pasivos y destaca su potencial para negociar, resistir y reinventar su lugar en el mundo. Esto revela que la infancia no sólo constituye una etapa de preparación para la vida adulta, sino un momento vital con valor en sí mismo, donde se gestan formas particulares de comprender y habitar la realidad. Los niños aparecen como constructores activos de su cotidianidad, capaces de incidir en sus contextos inmediatos y desafiar las representaciones que los sitúan en una posición de completa dependencia.

En el espacio doméstico se materializan representaciones sociales contradictorias donde la infancia aparece como una etapa que debe protegerse del dolor, pero forzada a superarse rápidamente. Esta contradicción se evidencia en las obligaciones impuestas a los niños, especialmente en el cuidado de los más pequeños. Tras la muerte de su madre, Jana y sus hermanos deben asumir roles adultos: cocinar, cuidar a los pequeños e incluso consolar a su padre. Esta carga, lejos de ser cuestionada, se normaliza como parte de su "deber filial". La autora objetiva esta representación a través de escenas cotidianas: "Nos tocó de verdad correr

con los biberones de Nena, José y Monona; cocinar para nuestro ejército cuando ya la abuela se había ido" (Díaz, 2016, p. 4), es así como Jana y sus hermanos empiezan a asumir la responsabilidad de cuidar de su hogar.

Paradójicamente, mientras Jana y Tata asumen las responsabilidades de las labores domésticas, la muerte de la madre se convierte en un tema prohibido, un "asunto de adultos" que los niños no pueden nombrar: "Mamá se había convertido en el tema tabú. Yo repetía mamá bajo las mantas muchas veces antes de dormirme" (Díaz, 2016, p. 8), esta escena evidencia un vacío que los adultos pretenden llenar con silencio y que niega a los niños la posibilidad de habitar su dolor y nombrar lo innombrable.

Es así como la cocina adquiere múltiples significados: es el escenario donde el padre intenta mantener la unidad familiar a través de los domingos culinarios: "Los domingos siguientes, como presa de un frenesí, nos hizo platos diferentes, al cual más de sabroso. Lo sentimos volver a la vida." (Díaz, 2016, p.7). Es evidente que la cocina se convierte en una parte esencial de la rutina familiar, una costumbre a la que Jana y su familia no solo se adaptan, sino que esperan con entusiasmo, un momento cotidiano que se configura en un espacio de unión y celebración. Como expresa Jana: "Nuestros domingos de desolación se habían convertido en una pequeña fiesta. Nuestra casa en la noche se volvía restaurante, con un chef único y siete clientes incondicionales" (Díaz, 2016, p. 7). Estas tensiones del espacio doméstico encuentran su contraparte en las imposiciones institucionales que marcan la escuela como segundo escenario en el que se configuran representaciones sociales de la infancia en la ruralidad.

Ahora bien, al explorar las representaciones sociales que aparecen en la escuela se analiza el colegio católico como un espacio de negociación identitaria donde los adultos buscan moldear a las niñas según ideales preestablecidos socialmente. Las monjas encarnan la visión adulta de lo que debe ser una "niña decente" e imponen reglas estrictas sobre vestuario, conducta y hasta la expresión del duelo: "No quiero que estas niñas vengan vestidas de luto, tienen que llevar el uniforme como todo el alumnado" (Díaz, 2016, p. 30). Frente a esta demanda Jana y Tata desarrollan prácticas de resistencia: Tatá, por ejemplo, adopta una estrategia de cumplimiento que satisface las expectativas del colegio "siempre que había algo que organizar en nuestro grupo era Tatá quien se encargaba" (Díaz, 2016, p. 31), esta posición le permite conservar un margen de autonomía dentro de los límites impuestos.

Mientras Jana utiliza los recursos que la escuela le ofrece para tensionar lo instituido, logra desafiar el silencio impuesto al conseguir que su poema, titulado "Buscando la alegría", fuera publicado en el periódico y enviado al concurso regional: "La hermana Rosalía dijo que, sin lugar a dudas, lo mandaría al concurso regional [...] Mi poema aparecía en la primera página" (Díaz, 2016, p. 91). Esta resistencia a través de la creación literaria ejemplifica cómo la escritura se convierte en una vía para enfrentar las adversidades. También se visibiliza la escuela como un espacio de resistencia espiritual, pues Jana cuestiona los sermones: "la mayoría de las veces, cuando oigo el sermón del cura, me parece más bien un regaño" (Díaz, 2016, p. 13) y busca tener una relación directa con Dios a través de la contemplación silenciosa en la iglesia.

La novela examina los modos en que las crisis identitarias por las que se atraviesa en diferentes momentos de la vida se intensifican cuando se entrecruzan con diferencias de clase y etnia. Mientras las compañeras de Jana exhiben privilegios económicos: "llevaban aretes, anillos y cadenas de oro, maletines de marca" (Díaz, 2016, p. 31), ella y sus hermanos enfrentan carencias que los diferencian socialmente: "Cualquier gasto extra pone a papá de muy mal genio" (Díaz, 2016, p. 60) pero, también, impulsa la creatividad y simboliza la pobreza, un ejemplo de ello aparece en la parte del relato en la que los niños reparan zapatos o transforman ropa usada: "Coqui con sus manos de oro confecciona correas, repara zapatos, hace collares y nos fabrica bolsos" (Díaz, 2016, p. 42). Esta anécdota, que está sujeta a una vivencia de la autora, revela las limitaciones de crecer en un escenario como el descrito, pero también las posibilidades de hacer frente a la misma con recursos de diverso orden.

Es así como la escuela también se convierte en un escenario de exclusión. Allí Jana y Tatá son señaladas por su pobreza: "Las niñas del colegio nos miraban a Tatá y a mí como dos bichos raros porque no teníamos televisión" (Díaz, 2016, p. 7). El clasismo y el racismo emergen cuando Cristina, su compañera le pregunta: "¿Cambiaste de raza? ¿Ahora eres negra?" (Díaz, 2016, p. 87). Sin embargo, la escuela también se transforma en un espacio de resistencia donde Jana encuentra en los libros y en la poesía posibilidades para desafiar ese lugar de precariedad asignado: "Ahora tenía la fuerza de las palabras" (Díaz, 2016, p. 91). Estas dinámicas escolares reflejan las representaciones sociales que atraviesan el territorio rural, donde los niños deben negociar constantemente entre estigmas que circulan en la cotidianidad y la construcción de identidades desde recursos culturales y simbólicos.

El territorio se constituye en el tercer escenario de configuración de representaciones sociales de la infancia rural y allí se signa como el momento en que se construye y refuerza una identidad infantil fuertemente atravesada por el contexto geográfico. La experiencia que Jana tiene en la costa ilustra este proceso transformador cuando expresa: "Me sentí enseguida hija del mar, sentí que ese mundo era también mío" (Díaz, 2016, p. 82). A través del viaje de Jana se evidencian dos formas opuestas de construcción identitaria: mientras en su pueblo la identidad infantil se asocia con la carencia y ciertas limitaciones, en la costa se forja una identidad basada en la pertenencia y el descubrimiento de nuevas posibilidades.

El conflicto identitario de Jana alcanza su expresión más aguda en su relación con el espejo: "¿Por qué nadie me decía que era linda? [...] Me miré mil veces al espejo y detesté mis ojos rasgados y mi pelo liso" (Díaz, 2016, p. 14). Esta crisis se resuelve a través de la solidaridad entre pares cuando su amiga Malena le señala: "Te pondría una cinta alrededor de la cabeza para que te parecieras mucho más a nuestros ancestros indios. Con esos ojos tan rasgados y ese pelo tan liso eres una linda descendiente de nuestros antepasados" (Díaz, 2016, p. 89) y agrega: "Este es un país de acomplejados [...] aquí todos quieren ser españoles" (Díaz, 2016, p. 89). Este momento de reconocimiento mutuo ilustra una crítica a las estéticas impuestas, pero también la dificultad de construir una imagen sobre sí en momentos y lugares determinados.

El viaje de Jana a la costa constituye el momento de máxima realización de su transformación identitaria, pues lejos de miradas restrictivas se aproxima a la poesía de Neruda, descubre el mar, un testigo ancestral que le devuelve a Jana una imagen reinventada de sí misma, y que la reconcilia con su cuerpo: "¡No me reconocieron! ¡Qué negra estás! ¡Qué hermosa!" (Díaz, 2016, p. 85). La representación social de la infancia ligada al momento de definición de la identidad se asume desde el viaje que se asume como encuentro y reconocimiento de sí, pero también como un momento que se cristaliza por la vía de la palabra. Escribir poesía se vuelve un acto de autonomía y resistencia: "Ahora tenía la fuerza de las palabras, las que siempre me habían dado los míos, las de los libros... esas que brotaban de mi alma" (Díaz, 2016, p. 91). Este proceso de creación literaria permite a cada niño pensar que puede "descubrir no sólo quién es, sino quién quiere ser y quién puede ser" (Reyes, 2007, p.17).

De esta manera, el territorio trasciende su dimensión física para convertirse en un espacio simbólico donde las representaciones sociales internalizadas sobre la inferioridad

racial y cultural son desmontadas, lo que permite a Jana reconstruir su identidad desde la afirmación y el orgullo de sus raíces, demuestra que la relación con el espacio geográfico puede operar como una fuerza transformadora frente a las representaciones hegemónicas de la infancia rural.

A lo largo de la novela *“La otra cara del sol”*, Gloria Cecilia Díaz construye un entramado de representaciones sociales que se despliegan en tres escenarios fundamentales, cada uno revelador de las complejas negociaciones que los niños emprenden frente a los mandatos del mundo adulto. En consecuencia, desde la familia la infancia rural se asume como un momento oportuno para cuidar del otro cuando atraviesa por el duelo o un cambio en los roles tradicionalmente asignados, que deriva en la responsabilidad de adelantar las labores domésticas que parecían reservadas para los adultos.

Esa cocina, que inicialmente se vive con desolación por la pérdida familiar, termina convertida en territorio de celebración y encuentro, demuestra que los niños no son sólo receptores pasivos de las dinámicas familiares, sino participantes de su reconfiguración. Esta transformación del espacio ilustra el proceso de objetivación que plantea Moscovici, al referir que las representaciones abstractas se materializan en prácticas concretas que terminan por alterar el orden inicial. La tensión entre el deber impuesto y el anhelo de ser cuidado en lugar de cuidar revela un conflicto identitario que atraviesa a los niños que están obligados a asumir responsabilidades tradicionalmente relegadas para ellos.

Por otro lado, en la escuela demuestra la representación de un sujeto infantil idealizado para formar el ciudadano moralmente correcto, pero también las posibilidades que les ofrecen los bienes culturales legados para tensionar lo instituido. Ejemplo de ello es la demanda de renuncia a la expresión del duelo, donde los personajes infantiles desarrollan prácticas de resistencia que van desde la adaptación hasta la confrontación a través de la creación artística.

Finalmente, el territorio, actúa como momento en el que se construyen y se refuerza la identidad. El viaje se transforma en una travesía interna que posibilita desmontar las representaciones incorporadas que los niños tienen acerca del cuerpo y la herencia cultural. Lo que en el contexto inicial se percibía como estigma, en el nuevo territorio se revela como un motivo de orgullo y belleza, pues las representaciones sociales, según indica Jodelet (1986), son ese “saber de sentido común” (p. 474) que organiza nuestra comprensión de la realidad. La novela de Díaz contribuye así a interrogar este sentido común acerca de la

infancia, al evidenciar su complejidad, su capacidad para participar y su potencial transformador.

Esta obra ilustra la infancia rural como un momento para que los niños descubran su identidad y encuentren su voz desde la poesía y la escritura, es así como Jana consigue convertir su sufrimiento en creación: “Sentí que había crecido, sentí que comenzaba otra etapa de mi vida y tuve la certeza de que mi padre y mis hermanos lo percibían” (Díaz, 2016, p.85). Este proceso de desarrollo artístico y personal muestra que la cultura de la niñez no es estática, sino que se forma a través de la interacción con el mundo y de la reinterpretación de las vivencias cotidianas.

Es así como la obra se asume como una invitación a comprender la infancia rural como una categoría no homogénea, marcada por la carencia, sino como un espacio plural donde se libran batallas decisivas por la identidad, la autonomía y la posibilidad de imaginar futuros y escenarios alejados de los estereotipos que la reducen a la pasividad o la victimización, desde el cual los niños negocian constantemente su lugar en el mundo y en el proceso terminan transformándolo.

### **8.3 Infancias que brillan y emergen en el valle**

Por su parte, la novela “*El valle de los Cocuyos*” de Gloria Cecilia Díaz (2013), cuenta la historia de Jerónimo, un niño de diez años que habita en un valle encantado donde abundan las luciérnagas y lagartijas parlantes, junto a la anciana Anastasia que es como si fuera su abuela. Un día, Jerónimo se encuentra con el Pajarero perdido - un anciano enigmático - y juntos inician una travesía en busca de los alcaravanes. La narración combina elementos de fábula para abordar temas referidos a la memoria, el olvido, el valor de la familia y de la amistad.

En “*El valle de los Cocuyos*” la narrativa está llena de metáforas, (árboles y animales que hablan), que permiten abordar conceptos como la esperanza, el olvido, el miedo y la amistad. Al mismo tiempo, el relato destaca las prácticas tradicionales del mundo rural y el saber ancestral ligado a la naturaleza, los sueños y a los presentimientos. A partir de estos elementos, el presente análisis busca examinar cómo en la obra se construyen representaciones sociales de la infancia y del mundo rural. En este sentido, se evidencia la representación social de la infancia como guardiana de la memoria, que se manifiesta en escenarios como el territorio, la familia y la comunidad, y que se configura a partir de

elementos como: la pertenencia, la identidad, los relatos orales y los vínculos que fortalecen la transmisión de saberes.

El análisis se apoya en el diálogo entre categorías teóricas, entre ellas las representaciones sociales propuestas por Moscovici (1979) y Jodelet (1986), y la literatura entendida como un universo de palabras que establece sus propias reglas y símbolos, pero que al mismo tiempo está ligada a la vida social y cultural. Desde este planteamiento, se evidencia que el elemento narrativo en *"El valle de los cocuyos"* trasciende de la concepción de la infancia como una simple etapa biológica para vincularse a un momento de construcción cultural que se da en relación con otros y en el que la infancia en la ruralidad se asume como el producto de una experiencia cultural.

El universo narrativo de *"El valle de los Cocuyos"* permite identificar cómo se construyen representaciones sociales, entendidas como formas de conocimiento compartido que reúnen memoria, naturaleza y saberes locales. Tal como indica Jodelet (1986). "Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, educación, y comunicación social" (p. 473). En este marco, la novela se presenta como un espacio donde la comunidad refuerza sus formas de comprenderse, transmitir saberes y protegerse entre sí.

La memoria colectiva se manifiesta en objetos y en seres vivos. En lugar de registrarse en documentos escritos, el pasado de la comunidad se conserva en cuerpos y paisajes que transmiten historias. Esta idea se simboliza en la imagen recurrente de las tortugas y su relación con la memoria: "Cada tortuga contaba una historia en su caparazón." (Díaz, 2013, p. 19). Esta metáfora cumple varias funciones: convierte la memoria en algo accesible y transmisible, ubica la transmisión entre generaciones fuera de las instituciones formales y resalta la continuidad entre naturaleza y cultura. Desde la perspectiva de las representaciones sociales, la memoria no se concibe como un concepto abstracto, sino como una práctica que se expresa en lenguaje cotidiano, en la realidad y en la relación con el entorno. En este marco, la infancia encarna esa función de guardiana de la memoria, al ser el vínculo que mantiene viva la relación entre pasado y presente, entre saberes ancestrales y experiencias cotidianas.

Asociada a esa memoria, la figura de la abuela (Anastasia) aparece como portadora y transmisora de los saberes locales. Su autoridad no proviene de un título formal, sino del

conocimiento simbólico que encarna, “—¿Vez? Te he dicho ya muchas veces que todo es posible —le dijo la vieja solemnemente.” (Díaz, 2013, p. 20). En este libro Anastasia está estrechamente vinculada a la tierra: “Tú debes ser hija de la Tierra Anastasia.” (Díaz, 2013, p. 11.) Estas expresiones reflejan lo modos en que la comunidad rural válida concepciones tradicionales ligadas al saber, la medicinas, los sueños y las leyendas, que dirigen la vida social y moral.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales, Anastasia no solo regula las relaciones entre jóvenes y mayores, sino que también se presenta como una figura clave en la formación de la infancia. A través de su saber práctico y espiritual, acude a la naturaleza para transmitir valores de respeto, conexión con el entorno y la comunidad. En este sentido, su palabra no solo se impone como norma, sino que también guía y modela los primeros vínculos del niño con el mundo, con los otros y con la naturaleza, posicionándose como una figura formadora y protectora en la etapa infantil.

En el relato aparecen insectos que iluminan la noche, un valle con paisajes vivos y animales capaces de hablar. La obra muestra que la naturaleza no se limita a hacer un escenario, sino que interviene de manera activa en la construcción de sentidos y significados colectivos. Un ejemplo de ellos es la imagen poética “Se enamoraron del valle a la luz de los cocuyos.” (Díaz, 2013, p. 121). En este marco, el paisaje se convierte en un referente central del sentimiento de pertenencia y a la vez, en fuente de experiencias estéticas que consolidan la identidad colectiva como parte de la representación social de la infancia. Así, la relación entre comunidad y entorno da forma a una idea de ruralidad entendida como una vivencia sensorial y ética, dónde formar parte del territorio implica reconocerlo, respetarlo y asumir una relación de cuidado del ecosistema.

Moscovici (1979) asume el concepto de representaciones sociales como el conjunto de “imágenes y de lenguaje que recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (p. 116). Desde esta perspectiva, la representación social que se despliega en la novela ofrece un material valioso para comprender cómo la infancia es construida simbólicamente dentro del mundo rural. En la novela, elementos como la memoria, la figura de la anciana y la naturaleza, entendida como sujeto, revelan formas colectivas de conocimiento y aprendizaje, en las que el niño participa como guardián de la memoria y mediador entre lo humano y lo natural.

En consecuencia, el libro despliega una representación social de la infancia entendida como guardiana de la memoria. Esta perspectiva permite comprender que la infancia no aparece reducida a una fase biológica (crecer, edad, necesidades físicas), sino que se configura como una identidad social y simbólica construida en la relación entre niños y mayores, entre niños y paisajes, y entre experiencias diarias y narrativas compartidas. La voz narrativa y los episodios de Jerónimo muestran que ser niño en el valle es aprender a habitar un mundo de significados colectivos (rituales, historias, figuras protectoras), que moldean lo que la comunidad entiende por infancia en la ruralidad.

La vinculación de Jerónimo con la comunidad se desarrolla a través de encuentros que son simultáneamente simbólicos. Cuando el Pajarero lo encuentra y le dice “—No tengas miedo, no te vayas, no voy a hacerte daño —dijo el viejo...” (Díaz, 2013, p. 29), aparece el alivio y una propuesta de vínculo. La voz del anciano orienta al niño y le permite relacionarse con lo extraordinario dentro de la comunidad, el permiso y la confianza se transmiten mediante el lenguaje, así Jerónimo inicia una experiencia que lo introducirá en saberes colectivos (leyendas, búsquedas, oficios del valle). El Pajarero, al presentarse como: “Soy el Pajarero que busca los alcaravanes.” (Díaz, 2013, p. 29), Actúa como mediador entre generaciones y como guía que potencia nuevos roles para el niño en la comunidad, reafirmando su papel como guardián de la memoria.

En la obra la infancia se configura como un momento de aprendizaje que se adelanta a través de la experiencia y de la narración. En Jerónimo aprender implica actuar, recorrer y observar, pero también escuchar y contar. Así ocurre cuando camina “entre las tortugas inmóviles”. Estos actos de observación y de recorrido son prácticas sociales que enseñan a distinguir, a esperar y a interpretar señales del entorno: “Se puso a caminar luego entre las tortugas inmóviles, mirándolas, pero sin detenerse en ninguna...” (Díaz, 2013, p. 36). Esa caminata no es un simple paseo, sino una forma de iniciación práctica en la lectura del territorio. Se trata de una lección que une conciencia del cuerpo con memoria colectiva y saberes del entorno. Así, la práctica cotidiana (caminar, mirar, escuchar) se convierte en vehículo de aprendizaje y de relación con el mundo.

Casas (2006) señala que “La infancia [...] no es sólo una realidad observable y objetivable. Es también [...] una realidad representada [...] individual y colectivamente” (p. 29), se hace visible cuando Jerónimo imagina que “la historia del valle estuviera escrita en los lomos de las tortugas” (Díaz, 2013, p. 36). La metáfora de la escritura de la historia

comunitaria en el paisaje refuerza la idea de que la infancia se conecta con una forma de aprender en la que el legado cultural, es decir los mitos, las fábulas y los recuerdos funcionan como una clase extendida de la escuela primaria. Allí los niños aprenden leyendo el territorio y escuchando las voces de los mayores. De este modo, la representación social de la infancia que emerge en la narración no es la del sujeto pasivo o dependiente, sino la del niño que participa activamente en la transmisión de saberes y en las construcciones de la memoria colectiva. La infancia aparece como una etapa de aprendizaje colectivo, donde conocer el mundo implica también heredar y reinterpretar la cultura del lugar.

Hablar de la infancia rural en la obra implica reconocerla como construcción colectiva y simbólica, en la que los niños crean formas propias de comprender y habitar el mundo. En *“El valle de los cocuyos”* (Díaz, 2013), la infancia se representa como una experiencia vinculada al territorio y a los saberes comunitarios, los niños dialogan con la naturaleza, los relatos y los oficios del valle. Esta mirada permite entender la infancia no como una etapa aislada, sino como un espacio de participación y cohesión social. Así, Jerónimo encarna una representación de la infancia que integra la identidad, la memoria y el territorio.

En *“El valle de los cocuyos”*, la infancia se representa como guardiana de la memoria, pues los niños no solo reciben las enseñanzas de los mayores, sino que las interpretan y las mantienen vivas a través de su imaginación y sus vínculos con el territorio. La transmisión de esa cultura se realiza en su mayoría, por medio de la oralidad y de prácticas donde la palabra, el gesto, y el juego se convierten en formas de aprendizaje. En este marco, Anastasia encarna la sabiduría ancestral que orienta y educa no mediante métodos formales, sino a través de refranes, consejos y experiencias cargadas de significado. Su legado aparece cuando repite que “todo es posible” (Díaz, 2013, p. 43) o que “no hay que temer a los que habitan los otros espacios” (Díaz, 2013, p. 43) y funcionan como principios de vida para Jerónimo, quien aprende a no separar lo visible de lo invisible. De esta manera, las representaciones sociales de la infancia se manifiestan como un proceso de socialización en el que los niños participan activamente en la conservación de la memoria y los saberes del valle, lo que reafirma su papel dentro del tejido cultural de la comunidad.

Un rasgo esencial de la representación social de la infancia como guardiana de la memoria es la frontera que existe entre el sueño, la imaginación y el recuerdo. Jerónimo trae a colación como uno de sus primeros recuerdos una reunión de cocuyos y lagartijas que lo envolvían en luz y ternura, pero él mismo duda de si se trató de “un recuerdo o un sueño”

(Díaz, 2013, p. 10). Esa frontera difusa revela que la infancia en la obra y en la ruralidad, más que insistir en verdades fijas, válida modos de conocimiento en los que lo soñado y lo vivido se entrelazan. Lejos de ser un error o una confusión, esa incertidumbre constituye la manera propia de la niñez de producir sentido, donde la imaginación adquiere valor cognitivo y el misterio se integra en la experiencia de crecer. La imaginación funciona como una característica de la representación social de la infancia, pues posibilita que los niños recreen y resignifique las historias heredadas, al integrar el pasado a su experiencia cotidiana. En *“El valle de los cocuyos”*, imaginar no es simplemente “jugar a que”, sino una forma de releer el mundo y darle sentido al territorio. Así, la imaginación se vuelve una práctica de memoria y de conocimiento sensible que fortalece la identidad colectiva y la continuidad cultural.

La infancia, además, incluye la conciencia de peligro y la necesidad de protección. La figura del Espíritu del volcán y la amenaza de extraviarse en el agua del olvido ponen de manifiesto que crecer implica enfrentarse a riesgos. Pero la manera en que Jerónimo se aproxima a esos peligros no es con miedo paralizante, sino con la seguridad que le otorgan las enseñanzas de los mayores y con la certeza de que siempre hay aliados visibles o invisibles que lo acompañan. En esa interacción, el niño no solo es protegido, sino que aprende a cuidar, a advertir, a ofrecer ayuda, como cuando se propone acompañar al Pajarero en la búsqueda de los alcaravanes.

La novela introduce elementos simbólicos que aportan al sentido social y cultural del relato; por ejemplo, el texto presenta los “pájaros del olvido” como seres ligados a un elemento que tiene nombre y fuerza en la historia: “Son los pájaros del Olvido, descritos como seres que “nacieron de las entrañas del volcán de Piedra, del agua del Olvido”(Díaz, 2013, p. 74). Más que simples criaturas imaginarias, encarnan la amenaza de perder la memoria colectiva, lo cual reafirma el lugar de la infancia como guardiana de la memoria. A través de estas imágenes, el texto transforma lo fantástico en un lenguaje de advertencia y aprendizaje: los niños no sólo escuchan historias, sino que aprenden el valor de recordar y de sostener la historia común frente al olvido.

En suma, la representación social de la infancia rural que aparece en *“El valle de los Cocuyos”* articula cuidado, imaginación y pertenencia a la comunidad. La novela no solo narra experiencias infantiles, sino que configura un modo colectivo de comprender a los niños, como sujetos que guardan la memoria del territorio y sostienen los vínculos afectivos entre generaciones. A través de figuras como la de la abuela y los elementos míticos del valle,

el relato construye una representación donde la infancia es valorada como espacio de conocimiento, sensibilidad y continuidad cultural. En este sentido, la obra no describe únicamente una infancia vivida, sino una infancia imaginada y compartida por la comunidad, es decir, una representación social que define cómo se entiende y se cuida a los niños en ese mundo narrativo. Marín y León (2018) destacan que:

La infancia como noción cultural se encuentra atravesada y atraviesa las prácticas sociales y políticas, en las cuales se definen formas de pensar y actuar con relación a los niños, pero también las formas como estos se entienden a sí mismos (p. 46).

Es así como el territorio se asume como posibilidad de moldear una construcción identitaria, el valle no es fondo neutro, no es un escenario pasivo, sino que interviene activamente en la vida de los niños, el valle ofrece sensaciones concretas (colores, olores, sonidos, texturas), es ese lugar donde los niños perciben y descubren el mundo a través de los sentidos, pero también es un espacio cargado de significados, porque allí se inscriben valores, creencias, imaginarios, vínculos con la naturaleza y la cultura.

En ese valle los niños crean relatos, inventan juegos, y construyen recuerdos que más tarde serán parte de su identidad. Esta relación entre infancia y territorio permite analizar cómo la literatura infantil representa la formación de los sujetos en diálogo con su entorno. En *"El valle de los Cocuyos"*, el espacio no es un simple decorado, sino una fuente activa de experiencias que dan forma a la subjetividad infantil. La infancia, entonces, se vive y se entiende dentro de ese entorno, no aparte de él.

En *"El valle de los Cocuyos"*, la infancia rural se muestra desde una mirada cercana y sensible. Más que una etapa biológica, la novela la presenta como una experiencia social y afectiva que se va formando en relación con el territorio, la comunidad y la memoria de quienes lo habitan. Los niños no solo aprenden de los adultos, también participan activamente, observan, imaginan y transforman lo que los rodea a través de sus sentidos, su lenguaje y su creatividad.

La vida en la ruralidad aparece como un espacio lleno de significados y lazos, donde el saber circula por medio de historias, costumbres y figuras queridas, como la de la abuela. En ese contexto, la memoria, los mitos, la relación con la naturaleza y las emociones

compartidas dan forma a una infancia que crece conectada con su entorno y sostenida por los vínculos de su comunidad.

#### **8.4 Voces que sienten, sueñan y transforman**

A través de las tres obras: "*El sol de los venados*" (1993), "*El valle de los Cocuyos*" (2013) y "*La otra cara del sol*" (2016), Gloria Cecilia Díaz construye una visión humana y compleja de la infancia. La autora colombiana teje un universo literario donde la niñez rural se revela como un territorio de contradicciones y resistencias, un espacio donde coexisten la vulnerabilidad y la fortaleza, el silencio impuesto y la voz que se abre paso.

En estas tres obras, Díaz nos presenta una infancia que es al mismo tiempo producto de las estructuras sociales adultas y artífice de sus propios significados, demuestra que los niños no son sólo receptores pasivos de la cultura, sino activos creadores de sentido. Sus relatos permiten evidenciar la manera en que la cultura, la memoria y el territorio se entretejen en contextos marcados por desigualdades sociales, familiares y escolares, pero también por la fuerza de la imaginación y la riqueza simbólica que los niños despliegan.

La autora muestra, a lo largo de estas tres novelas, cómo la infancia opera en una tensión constante entre las representaciones sociales legadas por el mundo adulto y caracterizadas por el control, la subestimación, la asignación de roles rígidos y la capacidad de los niños para generar culturas de resistencia. En "*El sol de los venados*", la infancia se representa como un espacio marcado por la fragilidad y la esperanza. Los niños transitan entre juegos, aprendizajes y afectos, en los relatos se evidenció cómo Jana y sus hermanos enfrentan el orden establecido a través de la imaginación y la solidaridad fraterna. Aquí la cultura de la niñez se expresa en los juegos, en los pactos secretos, en las preguntas y en las interpretaciones de lo que los rodea.

En "*El valle de los Cocuyos*", en cambio, Jerónimo se da cuenta de que puede negociar su posición en el mundo por medio del diálogo con la naturaleza y las sabidurías ancestrales. La infancia es un puente entre generaciones en el que las historias, la sabiduría, la naturaleza y la tradición posibilitan entender lo simbólico con lo cual los niños recrean su universo. Por medio de su brillo singular, los cocuyos se transforman en símbolos de la imaginación de los niños, dando luz al mundo que los rodea y a sus historias.

Por otro lado, "La otra cara del sol" analiza a fondo el sufrimiento y el luto los cuales pueden transformarse en elementos que impulsan la consolidación de la propia identidad y el progreso emocional. La historia revela que es esencial indagar más allá de lo que se percibe a simple vista y que la infancia en la ruralidad incluye dudas, paradojas e indagaciones. El sol funciona como un símbolo de dualidad: la penumbra y la claridad, la inseguridad y la convicción. Esta simbología manifiesta que crecer es una travesía que está llena de hallazgos que le dan la posibilidad al individuo de entenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Más que ver esta fase de la vida con ojos idealistas, Díaz examina cómo el dolor, las carencias, las dificultades económicas y sociales moldean la forma de pensar de los niños. La muerte de la madre en "*El sol de los venados*" y "*La otra cara del sol*" se muestra tal cual es, sin adornos, ni minimizaciones, como algo que consume el día a día y que empuja a los niños a buscar y reinventar su lugar en el mundo. Pero la autora también nos enseña cómo estos personajes reconstruyen ante lo que les ha pasado a través de textos secretos, con la creación de rituales propios, juegos que son simbólicos y con la creación de sus propios espacios, los niños dejan claro que tienen una habilidad para convertir el dolor en algo que les ayuda a crear y crecer.

La tradición oral, representada por los abuelos y los mayores, es la vía más importante que los nuevos miembros de la comunidad tienen para comenzar a construir su propia identidad. Los mitos, los relatos, las canciones, los refranes y otros no solo mejoran la preparación cultural de los niños, sino que favorecen su integración a un mundo simbólico mediante la transmisión generacional y la pertenencia al grupo. Les ofrece a los niños las herramientas para descifrar la realidad que los rodea, enfrentar sus temores e interactuar activamente en la dinámica social.

En esencia, la literatura se percibe como artefacto cultural significativo, que se convierte en un refugio y una herramienta que les permite explorar lo desconocido, cuestionar los silencios impuestos por los ideales de la sociedad y transformar su vida. En las novelas de Díaz, los personajes encuentran en los libros no solo una forma fugaz de eludir las dificultades del día a día, sino también un lugar en el que pueden explorar distintas formas de ser y estar en el mundo. La escritura y la lectura se convierten entonces en actos de resistencia emocional y política, los niños ejercen la capacidad de escribir un mundo distinto al que se les ha impuesto y a través de la lectura inventar otro presente posible.

En conjunto, las tres novelas evidencian que la infancia no es un período apartado de los conflictos sociales sino, por el contrario, un período con tensiones, silencios y desigualdades a la par de amistades, solidaridades y luchas. Al retratar a los niños como seres sociales, racionales e intuitivos, Díaz subraya que la infancia y sus representaciones sociales son construcciones que en ocasiones se hacen a través de otras instituciones y contextos distintos. Así, la cultura de la niñez se relaciona con la narración, con tradiciones, con reglas y modos únicos de ser que no solamente reiteran formas de ser existentes o nuevas, sino que también son formas de ser que desafían las miradas estereotipadas. Desde luego, su narrativa deja entrever que la infancia no es solo un tránsito hacia la adultez, sino un espacio en el que la cultura se enriquece en representaciones, palabras y enseñanzas individuales y colectivas.

A continuación, se presenta una síntesis de las representaciones sociales de la infancia rural en las obras de Díaz.

Representaciones sociales	El sol de los venados (1993)	La otra cara del sol (2016)	Valle de los cocuyos (2013)
Familia	La infancia se asocia al cuidado, la violencia física como forma de corrección, la subestimación, la minoridad e incredulidad.	Momento en el que el sujeto se encuentra vinculado con la responsabilidad de cuidar del otro cuando atraviesa por el duelo y también ligado adelantar las labores domésticas.	La infancia aparece como guardiana de la memoria a través del contacto con la naturaleza, los paisajes vivos y los saberes ancestrales del valle.
Escuela	Institución social que vincula la infancia con la falta de razón y la necesidad de corrección.	Momento donde se forma el sujeto idealizado para crear un ciudadano moralmente correcto, se evidencia el niño como sujeto que desde los bienes ofrecidos por la escuela tensiona lo instituido.	La infancia se construye mediante la transmisión de saberes orales y afectivos, especialmente a través de figuras como Anastasia, que conectan el pasado y presente.
Territorio	Se asume la infancia como momento de identidad, pertenencia y vulnerabilidad debido a las condiciones materiales.	Instante en el que se construye y se refuerza la identidad.	La infancia participa de la memoria colectiva y de los saberes compartidos que circulan entre generaciones y sostienen la vida comunitaria.

### 8.5 Susurros del campo: relatos que germinan en la educación inicial

La colección: *Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales*, escrita por la autora Yolanda Astrid Pino Rúa, publicada el 29 de abril de 2023 por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Biblioteca del Plan Nacional de Lectura y Escritura, recopila un total de ocho cuentos narrados desde la voz de un niño o una niña rural. Los cuentos que se encontraron son: *Mi nuevo mejor amigo*, historia que destaca la importancia de la amistad y el afecto familiar en la vida de Sofía y German; *Los superHéroes de la reconciliación*, que describe la historia de dos niños que buscan la reconciliación de sus madres por medio de perdón. En *Zafiro y yo*, se resalta el vínculo inquebrantable ligado a una

niña y su caballo, que se convierte en su apoyo y compañía frente a los temores de iniciar la escuela.

El relato de *Kiuma y la tierra sagrada*, muestra una niña emberá chamí y destaca la riqueza cultural, el amor por el entorno, las raíces, la tradición y la memoria que fortalecen la identidad en la infancia rural. En *Una chalupa para Juan*, se narra la historia de un niño que recibe una chalupa como regalo de cumpleaños por parte de su padre y abuelo, lo que significa la posibilidad de ir a la escuela, la conexión con su entorno y la unión familiar.

En la historia de *Violeta y los pájaros de colores* se evidencia la cercanía con su entorno, la naturaleza y su relación con las aves “Caciques Candela”, unos pájaros de plumaje negro con pechos rojos brillantes. Por otra parte, *Helena y una carta para su papá* narra la historia de una niña que convive con su madre, pero constantemente extraña a su padre, quien se tuvo que ir a vivir a otra ciudad, y con las dinámicas de clase revive su deseo de tenerlo en casa. Por último, el cuento de *Martin y la gallina encopetada* visualiza el amor, el afecto, el cuidado y la amistad de un niño y su gallina favorita.

En cada cuento la colección se enriquece a partir de relatos que, desde diferentes escenarios y voces infantiles, logran profundizar sobre cada uno de los espacios y las características de representaciones sociales de la infancia. Dichas representaciones se configuran como un conjunto de símbolos e ideas que permiten comprender la percepción en los distintos entornos sobre los niños y las niñas rurales. A partir de la lectura se encontraron las siguientes: en el escenario de la escuela, se evidencia la infancia ligada a momentos de socialización con el otro; por otro lado, el territorio como escenario de construcción identitaria a raíz del vínculo con la naturaleza y, por último, el escenario de la familia que revela la infancia relacionada con la necesidad de protección y al cuidado por parte de un adulto.

En este sentido, la escuela como institución de enseñanza y aprendizaje se convierte en un referente esencial de las representaciones sociales al ligar la infancia a momentos de socialización. Aquí se permite que los niños tengan un momento libre, lleno de creatividad y alegría para compartir vínculos llenos de diversas experiencias individuales y colectivas. De este modo, la escuela deja de ser vista como un escenario de formación, para asumirse como un lugar para el juego que hace posible el aprendizaje, la comunicación y la imaginación. A

través de él, los niños logran encontrar diversión, exploración y construir un lenguaje propio de su cultura.

Así se demuestra en *Violeta y los pájaros de colores* cuando destacan que las capacidades de la protagonista van más allá de las limitaciones que se pueden presentar: “Me dice que yo soy una inventora de historias y que puedo seguir estudiando y un día crear aparatos para mejorar los cultivos, para curar a las personas o para viajar” (Pino, 2023, *Violeta y los pájaros de colores*, p. 31). La infancia se construye como un espacio de imaginación, creatividad y proyección hacia el futuro, de esta manera la escuela representa la idea del niño y niña como un sujeto creativo, soñador y con capacidad de aprender, transformar su entorno, su futuro y a quienes lo rodean.

Por otro lado, la creatividad se revela como la posibilidad que tienen los niños para comunicarse de manera distinta, crear juegos, palabras y situaciones que les permita no solo socializar intereses compartidos, también expresar ideas, intereses y formas de representar e interpretar el mundo: “Nuestro juego preferido es el de los superhéroes, doña Leticia nos tejió dos muñecos de trapo con capa y todo, uno de capa roja como Superman y otro de capa negra como Batman” (Pino, 2023, *Los superhéroes de la reconciliación*, p. 14). Aquí el muñeco de trapo se convierte en la materialización de la imaginación y la creatividad donde el deseo de salvar el mundo es el vehículo para transformarse en héroes.

Respecto a la relación con el mundo adulto, estos se retratan como los representantes de juicios y normas: “Yo no estaba peleando con Pedro, estábamos jugando mamá. Le dije muchas veces mientras caminábamos, pero ella estaba roja de la rabia y no escuchaba, empezó a decir que doña Leticia era una mala persona” (Pino, 2023, *Los superhéroes de la reconciliación*, p. 29). Los adultos y particularmente las madres juzgan sus acciones, sin comprender que exploran nuevas formas de relacionarse y jugar entre sí.

Por su parte, la escuela aparece como un espacio en el que se articula el esparcimiento y las diferentes experiencias, desde lo lúdico y las experiencias sociales compartidas, donde se apuesta por un desarrollo significativo, así lo expresa Kiuma: “La escuela es un lugar muy divertido: jugamos, aprendemos, conversamos, tejemos, pintamos y nos reímos mucho” (Pino, 2023, *Kiuma y la tierra sagrada*, p. 13).

La infancia, se representa aquí como un momento en el que los niños aprenden, configuran ideas y saberes por medio de la institución educativa y los sujetos que la habitan.

Allí las maestras son comprensivas: “La profe me dice que es normal estar asustada el primer día, pero que todo estará bien” (Pino, 2023, *Zafiro y yo*, p. 27) y tienen gestos que reconocen el miedo infantil ante lo desconocido, pero también la importancia de acompañar con palabras que tranquilizan. Lo que exhibe la escuela como un lugar en el que no solo se enseñan contenidos, sino que se acoge a los niños en sus procesos de adaptación y crecimiento.

El entorno educativo se convierte en espacio de comunicación, socialización e interacción recíproca que forma parte de los vínculos sociales. La escuela es un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que acompañan y benefician a los niños y niñas en su vida intrapersonal e interpersonal.

En los cuentos creados por Pino, también aparece el territorio como escenario, que visibiliza la representación social de la infancia ligada a la construcción identitaria desde el vínculo con la naturaleza. Este escenario se configura como un espacio de aprendizaje e identidad, desde el cual los niños y niñas construyen y tejen sus vínculos con su entorno, la memoria social y comunitaria. El sentido de pertenencia también se construye en relación con el entorno natural, en el que el ser humano logra reconocer su vínculo con la naturaleza y se siente parte de él, como sucede en el relato de Juan donde el entorno aparece como un espacio cargado de un valor espiritual y sagrado: “Mientras la chalupa avanza, Juan recuerda que su papá le ha hablado muchas veces del agua como un ser vivo y sagrado” (Pino, 2023, *Una Chalupa para Juan*, p. 15).

Así, la infancia se configura no como una etapa de preparación, sino como el espacio vital donde se teje la identidad individual y colectiva, lo que demuestra que los niños no son sólo receptores pasivos, sino que también son activos en su proceso de transformar su realidad, desde la inocencia y la esperanza. Es así como la representación social la infancia en la ruralidad se encuentra estrechamente vinculada con la naturaleza, los rituales sagrados, la cultura y el entorno:

Nosotros creemos que la naturaleza es nuestra casa sagrada, nos da todo lo que necesitamos para vivir, nuestro deber es cuidarla, defenderla y aprender de ella: el río, las plantas, los animales, el viento y las piedras son maestros para nosotros. (Pino, 2023, *Kiuma y la tierra sagrada*, p. 34)

De esta forma, la relación con la naturaleza se teje con el territorio y la cultura, convirtiéndose no solo en un lugar de resguardo sino, también, en una fuente de aprendizaje constante. La conexión con sus raíces evidencia cómo los niños y niñas se reconocen como parte de una comunidad en la que se tejen relaciones significativas con la familia. Como en el caso de Kiuma, quien muestra el sentido de pertenencia a partir de las experiencias escolares, allí el museo de los niños y niñas emberá impulsa actividades diseñadas por la profesora, que invita a cada estudiante a llevar un objeto con valor personal e histórico. Kiuma decidió moldear una vasija de barro que: “Representa mi casa, la hice con mi papá, con arcilla fresca del lado del río y la secamos en el Horno de don Juan” (Pino, 2023, *Kiuma y la tierra sagrada*, p. 19). Aquí lo lúdico y lo manual se transforman en un ritual que permite a los niños aprender a reconocer, habitar y transformar su mundo.

En las historias se destaca que el territorio no es solo un espacio físico sino un lugar cargado de historias para contar: “Cada noche abrimos las ventanas para que entren las historias que vienen enredadas en el viento, mi abuelo las desata y las cuenta despacio, con los ojos cerrados, son historias antiguas que hablan del origen de nuestro pueblo” (Pino, 2023, *Kiuma y la tierra sagrada*, p. 22). La voz del abuelo permite tejer su memoria colectiva y revela que lo narrativo y lo simbólico se nutren tanto de lo heredado como de lo individual.

Además de la conexión con el territorio en el que la infancia aparece ligada a la configuración identitaria y creativa, también aparece la pobreza como representación social ligada a las limitaciones sociales que emergen en algunas narraciones y que permiten entrever que vivir en espacios rurales implica ventajas y desventajas. Así aparece en la historia de *Una chalupa para Juan*. Su escuela está apartada de las zonas donde habitan los niños, lo cual marca una limitación evidente para el acceso de derecho a la educación: “Los niños de esta zona viven muy lejos los unos de los otros y no todos tienen una chalupa como la de Juan, algunos deben caminar más de cuatro horas para llegar a la escuela” (Pino, 2023, *Una chalupa para Juan*, p. 22). Esta frase refleja las condiciones de vida de los niños y su estrecha relación con el espacio físico que se habita, en el que las distancias y los obstáculos geográficos se convierten retos para acceder a la escuela.

La representación social de la infancia ligada a la pobreza no se asume en las obras como una vivencia homogénea, sino como un asunto atravesado por las realidades sociales, económicas y culturales que determinan tanto oportunidades como limitaciones sociales. Por ejemplo, la comunidad de Juan está ubicada cerca de un río, los niños deben buscar la manera

de cruzar para llegar a la escuela y compartir con otros. No solo ellos buscan la manera de asistir, sino que sus padres hacen el esfuerzo de buscar herramientas, caminos y recursos para que esto suceda.

En el escenario de la familia, las representaciones sociales de la infancia se encuentran relacionadas con la necesidad de protección y el cuidado por parte de los adultos. En los relatos se muestra los modos en que los adultos protegen a los niños y buscan alternativas para su seguridad, tanto en la cotidianidad y en elementos que suelen ser complejos en la ruralidad, como es el caso de la atención en salud.

En el cuento de Helena se narra el momento en que la protagonista recibe un golpe en el estómago con un balón; los niños que jugaban no reaccionan con solidaridad sino con burla “Los niños que estaban jugando se rieron de mí, pero mi abuelo los regañó y mi abuela me puso un trapito con agua caliente y sal para que se me pasara” (Pino, 2023, *Helena y una carta para su papá*, p. 25). En esta escena, la burla de los niños se contrasta con la respuesta afectiva de los abuelos, quienes representan la protección y el cuidado. Así, la familia se configura como el espacio que repara y resguarda, un lugar donde los niños pueden encontrar seguridad emocional y física.

Por otra parte, se demuestra que el cuidado de los niños no solo se genera como afectividad familiar, sino que trasciende y se convierte en una responsabilidad para velar por el bienestar y la integridad de su seguridad, como sucede con Sofía, quien dice que: “Mi abuela me contó que la mamá de Germán está enferma y no lo puede cuidar, por eso, mientras se recupera estará con su abuela” (Pino, 2023, *Mi nuevo mejor amigo*, P. 11). La narrativa evidencia no sólo la vivencia infantil sino también las representaciones sociales que giran en torno al cuidado, se evidencia el apoyo de la abuela de Germán quien asume el rol protector, brindándole afecto y seguridad a él, mientras su madre se recupera.

El cuidado no solo aparece desde los adultos hacía los niños, también se dirige a los pares, los objetos o los animales cercanos, como es el caso de Martín quien, con Linda, su gallina favorita afirma: “La cuido, le doy maíz, le limpio las patitas y le canto: los pollitos dicen pío, pío, pío, cuando tienen hambre cuando tienen frío...una canción que me enseñó mi mamá” (Pino, 2023, *Martin y la gallina encopetada*, p. 13). De esta manera, la narrativa de la autora muestra cómo los niños y niñas cuidan de manera espontánea y significativa a objetos,

animales y personas dentro de su universo afectivo, aquí se destaca la ternura y la protección como un refugio esencial, en este caso brindado por Martin hacía su gallina.

De este modo, las obras de Pino permitieron reconocer que las representaciones sociales de la infancia, en el escenario de la escuela visibilizan la infancia rural como un espacio propicio para la socialización con el otro; el territorio como escenario, que vincula la infancia a la diversidad cultural y la construcción identitaria, la conexión personal y familiar con la naturaleza. Finalmente, el escenario de la familia revela la infancia relacionada con el cuidado, la responsabilidad y el apoyo. A partir de la configuración y la interacción existente entre la escuela, el territorio y la familia, se interpreta que la infancia no es una etapa homogénea, sino un espacio diverso, creativo y transformador, donde se tejen representaciones sociales que reflejan tanto las limitaciones como las posibilidades de vivir en entornos rurales.

Para concluir, vale la pena destacar que esta colección demuestra, cómo los niños y niñas pueden ver y comprender el mundo desde su posición y contexto, lo cual establece vínculos que fortalecen sus relaciones intrapersonales e interpersonales, permitiéndoles ejecutar posturas individuales y colectivas que dan sentido a su existencia. Así mismo, se evidencia que en cada territorio surgen relatos significativos que narrar y que cada familia transmite formas propias de crianza, mientras que la escuela ofrece distintas dinámicas que favorecen tanto lo espiritual como lo cognitivo de cada personaje, sin dejar de lado la esencia de cada niño o niña en su entorno.

En el siguiente cuadro se revelan las representaciones sociales de la infancia rural identificadas en la colección de Pino.

Escenario	Representación social	Características
Familia	Se configura la infancia relacionada con la necesidad de protección y al cuidado por parte de un adulto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo</li> <li>• Cuidado</li> <li>• Responsabilidad</li> </ul>
Escuela	Institución donde se evidencia la infancia ligada a momentos de socialización con el otro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformar la realidad</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Aprendizaje</li> </ul>
Territorio	Se convierte en un escenario donde se construye la identidad a raíz del vínculo con la naturaleza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido de pertenencia</li> <li>• Construcción de identidad</li> </ul>

## 9. Narrativas en diálogo: dos espejos de la infancia rural

Las obras de Gloria Cecilia Díaz y la colección *Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales* de Yolanda Astrid Pino Rúa constituyen dos aproximaciones literarias significativas que, al ponerse en diálogo, permiten un análisis comparativo profundo sobre las representaciones sociales de la infancia en contextos rurales. Aunque ambas autoras parten de escenarios similares, sus enfoques revelan matices distintos y complementarios que enriquecen la comprensión de la infancia como categoría social y cultural.

En la narrativa de Díaz, la infancia aparece condicionada por las estructuras adultas y las circunstancias socioeconómicas. Los niños deben negociar su lugar en un mundo atravesado por la pobreza, la violencia simbólica y las demandas de cuidado prematuro. Así ocurre con Jana y Tatá en *El sol de los venados*, quienes asumen el rol de “pequeñas mamás” tras la muerte de su madre. La escuela existe como institución, pero no se naturaliza como un lugar de cuidado y las tradiciones y prácticas comunitarias poseen autoridad y memoria. Este universo se representa como un aparato disciplinario y jerárquico que refuerza desigualdades sociales y prácticas autoritarias, como se ejemplifica en la profesora de matemáticas que humilla y violenta a Jana.

La infancia en Díaz aparece en ocasiones silenciada y subestimada. Esta experiencia proviene de la vida cotidiana dentro de la comunidad y de las distintas dinámicas familiares, a veces la voz infantil no es reconocida en su totalidad. No obstante, la narrativa de Díaz también subraya cómo estas representaciones sociales son cuestionadas mediante los gestos de resistencia íntima y cultural tales como el juego, que se manifiesta de manera simbólica más que explícita. Frente a esto, las representaciones sociales de la infancia desmontan la idea de un niño como sujeto pasivo y pasa a ser un sujeto activo, que es capaz de negociar, resistir, reinterpretar su realidad y elaborar universos simbólicos propios.

En contraste, en las obras de Pino se proyecta una visión esperanzadora y protagónica de la infancia. Los niños son reconocidos como sujetos plenos, sin subestimación, con autonomía progresiva, creatividad y capacidad de transformar su entorno. El juego y la escuela aparecen como pilares temáticos, los espacios educativos y lúdicos funcionan como lugares de protección, de transmisión y de validación de la experiencia infantil. Allí, el cuidado adquiere forma educativa; la figura adulta, maestra o guía sostiene el tránsito entre lo

lúdico y lo formativo, y el territorio es, sobre todo, un escenario donde se desarrollan prácticas cotidianas que configuran la identidad. El juego, en particular, se erige como un lenguaje propio y un eje central en la construcción de significados, que permite elaborar experiencias emocionales, combatir la soledad y generar vínculos de solidaridad.

La familia y la comunidad constituyen otros escenarios en los que se evidencian diferencias. En las obras de Díaz, la familia aparece fracturada por las carencias económicas y afectivas, pero también como un refugio íntimo donde los niños encuentran fuerzas para resistir. El cuidado se distribuye en una red más amplia y diversa, la familia extensa, los oficios, las ceremonias y los saberes transmitidos de generación en generación sostienen la vida de los niños y niñas. Personajes como la abuela en *El sol de los venados* o el padre en *La otra cara del sol* encarnan soportes emocionales cruciales, aunque limitados por la adversidad. Estas formas de cuidado y resistencia inciden directamente en la construcción de representaciones sociales sobre la infancia, pues desplazan la idea del niño como sujeto pasivo o dependiente y proponen, una infancia con lugar y rol específico que participa activamente en la sociedad.

En cambio, Pino presenta redes de cuidado comunitarias más cohesionadas, en las que la solidaridad intergeneracional sostiene a los niños y refuerza los vínculos afectivos. La abuela que acoge a Germán en *Mi nuevo mejor amigo* o el abuelo que transmite a Kiuma los valores de la tierra sagrada ilustran una concepción de la infancia integrada a un entramado de cuidado mutuo, desde el cual los adultos no imponen silencios, sino que potencian las voces infantiles. El cuidado se visibiliza de manera más amplia y relacional, surge en los vínculos de amistad, los niños se acompañan, se incluyen en sus juegos y se protegen entre sí, dándose cercanía y aprecio mutuo. De este modo, el cuidado se configura no sólo como una práctica vertical desde los adultos, sino también como una experiencia horizontal y solidaria entre pares, en la que los niños encuentran reconocimiento y afecto.

En cuanto al vínculo con el territorio, la diferencia se siente en la densidad. Los cuentos de Pino incorporan la herencia cultural a través de la transmisión (juegos, costumbres, etc.) en Díaz se transforma en elemento fundamental, de tal modo que las costumbres, las canciones, los mitos y las prácticas productivas no son auxiliares pedagógicos sino elementos esenciales de identidad y forman una memoria activa que, al ser narrada, recuerda una historia colectiva.

El tiempo narrativo también marca diferencias notables entre ambas autoras. En Díaz, los relatos se sitúan en un pasado histórico específico como los años sesenta en *El sol de los venados*, en el que las tensiones políticas y sociales repercuten directamente en la vida cotidiana de los niños. El tiempo es lineal, cargado de pérdidas, y se convierte en un marco que arrastra memorias dolorosas, aunque también posibilita la elaboración simbólica del duelo. En Pino, el tiempo se organiza de manera frecuente y estacional, ligado a los ritmos de la naturaleza y a las tradiciones de la comunidad. El presente se vive con intensidad y el futuro se concibe como un horizonte de esperanza sustentado en la educación y la solidaridad.

Si bien ambas obras se presentan como literatura infantil, en el fondo responden a lógicas distintas. Por un lado, en la *Colección* se articulan ocho relatos inspirados en las tradiciones, paisajes y cotidianidades de distintas regiones del país. La colección se presenta como libros dirigidos a los niños que, al revisar su estructura, intención y enfoque, funciona más como un recurso educativo, diseñado para la escuela y los docentes, con el fin de fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial.

El Ministerio de Educación Nacional plantea que el propósito de esta colección es reconocer a la infancia rural en su diversidad cultural y territorial. Y junto con ello que los relatos lleguen "a las niñas y los niños de los territorios rurales con el propósito de enriquecer sus experiencias, aportar en la construcción de su identidad para que vivan con dignidad y promover su desarrollo y aprendizaje con pertinencia" (Ministerio de Educación Nacional, 2023, Párr. 9). Aquí surge la pregunta: ¿Qué significa dignidad para el Ministerio de Educación Nacional? En esta colección la dignidad parece asociarse a qué la niñez se sienta visibilizada, representada y respetada en el marco de la escuela para evitar la imposición de modelos homogéneos.

No obstante, esta definición de dignidad no resulta imparcial. La colección refleja una ruralidad romantizada donde la naturaleza aparece como un espacio ideal de juego y aprendizaje, las relaciones familiares se muestran siempre armónicas y los problemas cotidianos se resuelven a través de la imaginación o la solidaridad. La infancia rural, en este sentido, queda representada desde un ideal que no siempre corresponde con las realidades, no se problematiza la ausencia, la precariedad económica, social y cultural, las distancias para acceder a la escuela, el desplazamiento se presenta como una aventura no como limitación

real y no evidencia los problemas sociales ni las tensiones entre la perspectiva infantil y adulta.

La colección busca transmitir un mensaje de reconocimiento, pero lo hace desde un enfoque normativo que privilegia el ideal por encima de lo real y literario. Por ello, más que literatura infantil, esta colección se configura como un recurso educativo no poético ni metafórico, con un fuerte componente moralizante, transmite un ideal directo de cómo se vive y que sucede en la ruralidad antes de ofrecer un espacio abierto que invite a los niños a pensar, imaginar y cuestionar su realidad.

Por otro lado, Díaz escribe literatura infantil cargada de sentido simbólico, sus obras son narraciones artísticas, estéticas, con lenguaje poético, metafórico y simbólico que articula una mirada respetuosa hacia la infancia. En relatos como *El sol de los venados*, *La otra cara del sol* y *El valle de los cocuyos*, la ruralidad no es un escenario romántico, sino un espacio atravesado por desigualdades y tensiones. Los niños son representados como sujetos que sueñan y juegan, pero también que enfrentan la pobreza, la violencia y la responsabilidad adulta, en estos contextos la infancia se adelanta y se mezcla con labores que no siempre responden a su edad, son subestimados y carentes de credibilidad, sus emociones no son válidas y deben seguir reglas adultas porque debe ser así, sin derecho a reclamar o alzar su voz.

Se trata de narraciones que permiten a los lectores reconocer los conflictos de la ruralidad sin perder de vista la imaginación, el juego y la capacidad de soñar. Estas realidades no se presentan desde la perspectiva de enseñar, sino que parten de un universo narrativo que invita a que el lector infantil se identifique, sienta y quede con preguntas abiertas.

El rasgo esencial de su escritura es el respeto hacia el niño lector, no se le subestima ni se le trata como un receptor pasivo de enseñanzas. Por el contrario, se confía en su capacidad de interpretar, dar significado y conclusiones desde lo que leyó. Esta decisión estética implica que sus textos se lean entre líneas, que el silencio tenga tanto peso como lo narrado, y que cada historia invite a la reflexión sin imponer una conclusión cerrada.

El lenguaje es otro elemento que confirma el carácter literario de su obra. Díaz construye frases que poseen ritmo, musicalidad y capacidad de evocación, crean una atmósfera que se queda en la mente del lector mucho después de terminar la lectura. No se trata de un lenguaje instrumental o didáctico, sino de un lenguaje elaborado que conmueve,

provoca y estimula la imaginación. Los personajes muestran contradicciones y cuestionamientos que posibilitan su transformación, se caracterizan por ser capaces de generar empatía, despertar preguntas y de ofrecer espejos en los que los lectores puedan verse. Los espacios de las obras marcan historias y transmiten al lector la experiencia de habitar un nuevo territorio. Por lo tanto, Díaz escribe literatura infantil porque crea universos llenos de palabras en los que los niños pueden habitar sin ser instruidos. Sus obras sitúan la infancia en escenarios reales y al mismo tiempo posibilitan la imaginación. Logra que la literatura infantil se convierta en un espacio de reconocimiento, emoción y transformación.

En líneas generales, la colección tiene un lenguaje claro, corto, directo y educativo, cercano al habla infantil y a miradas reducidas e instrumentales de la práctica docente. Sus cuentos buscan la accesibilidad, la repetición rítmica y la construcción de escenas útiles para la lectura en contextos educativos. Su narrativa prioriza la claridad y la transmisión de valores colectivos, celebra lo comunitario y lo lúdico como núcleos de la experiencia infantil. En efecto se busca instrumentalizar, facilitar la identificación del niño y ofrecer modelos de intervención para instruir. Este uso del lenguaje, aunque es sencillo tiende a moralizar, lo que limita la apertura hacia diversas interpretaciones de los lectores. Por ello, los cuentos tienen mayor funcionalidad como recursos educativos donde la enseñanza de valores y el reconocimiento es la prioridad.

En contraste, el lenguaje en las obras de Díaz es metafórico, poético y profundamente estético, demuestra cómo se concibe la infancia y la complejidad del mundo rural. Recurre a imágenes poéticas, a la oralidad regional y a un ritmo que invita a la contemplación y al recuerdo. Su lenguaje crea múltiples lecturas que dialogan con lectores de distintas edades y convierten la lectura en un acto de reconocimiento y recuerdo. Su escritura le otorga un lugar primordial a la voz de los niños, les permite ser partícipes activos en la construcción de sentidos, les abre posibles caminos hacia nuevos mundos y les produce modos de conocer la historia, el conflicto, el duelo, y las diversas realidades atravesadas por tensiones sociales y culturales. Así, el lenguaje de Díaz refleja la capacidad de la literatura para darle voz a la experiencia infantil y retratar completamente su cultura de la niñez.

En conclusión, el diálogo entre Díaz y Pino evidencia la riqueza y complejidad de las representaciones sociales de la niñez rural en la literatura latinoamericana y colombiana. Mientras Díaz propone una mirada crítica e introspectiva que expone las tensiones del mundo adulto y la capacidad infantil de resistir a pesar de la subestimación, Pino presenta una visión

esperanzadora donde los niños, desde el juego y la comunidad, construyen activamente su realidad. Ambas ofrecen un panorama literario diverso que esquivando en menor medida en Pino los reduccionismos y permite comprender la infancia como un espacio simultáneo de vulnerabilidad y autonomía, de dolor y esperanza, de resistencia y creatividad.

De manera complementaria, se expone una síntesis comparativa de las representaciones sociales de la infancia rural presentes en ambos corpus.

Representaciones sociales	El sol de los venados (1993)	La otra cara del sol (2016)	Valle de los cocuyos (2013)	Cuentos MEN (2023)
Familia	La infancia se asocia al cuidado, la violencia física como forma de corrección, la subestimación, la minoridad e incredulidad.	Momento en el que el sujeto se encuentra vinculado con la responsabilidad de cuidar del otro cuando atraviesa por el duelo y también ligado a adelantar las labores domésticas.	La infancia aparece como guardiana de la memoria a través del contacto con la naturaleza, los paisajes vivos y los saberes ancestrales del valle.	Se configura la infancia relacionada con la necesidad de protección y al cuidado por parte de un adulto.
Escuela	Institución social que vincula la infancia con la falta de razón y la necesidad de corrección.	Momento donde se forma el sujeto idealizado para crear un ciudadano moralmente correcto, se evidencia el niño como sujeto que desde los bienes ofrecidos por la escuela tensiona lo instituido.	La infancia se construye mediante la transmisión de saberes orales y afectivos, especialmente a través de figuras como Anastasia, que conectan pasado y presente.	Institución donde se evidencia la infancia ligada a momentos de socialización con el otro.
Territorio	Se asume la infancia como momento de identidad, pertenencia y vulnerabilidad debido a las condiciones materiales.	Instante en el que se construye y se refuerza la identidad.	La infancia participa de la memoria colectiva y de los saberes compartidos que circulan entre generaciones y sostienen la vida comunitaria.	Sentido de pertenencia. Construcción de identidad ligada al entorno natural y cultural.

## 10. Reflexiones pedagógicas

Las reflexiones pedagógicas que se presentan a continuación surgen del análisis realizado sobre las narraciones de las autoras estudiadas y de la manera en que sus obras permiten pensar la infancia rural desde la literatura. En este capítulo se busca reconocer el potencial formativo que tienen estos textos para pensar los escenarios educativos y la labor docente, al tensionar las formas de comprender la enseñanza, la infancia y el territorio. A partir de ello, se reflexiona sobre cómo la literatura puede convertirse en un artefacto cultural que amplía las miradas pedagógicas y las categorías con las que tradicionalmente se construye y tensiona el campo disciplinar y profesional de la pedagogía y favorece el reconocimiento de las diferencias y promueve prácticas educativas más sensibles a los contextos y experiencias de los niños y niñas.

Desde los hallazgos de la investigación, se reconocieron tres escenarios recurrentes en ambos *corpus* literarios: la familia, la escuela y el territorio. En estos espacios se configuran distintas formas de comprender la infancia, desde prácticas, discursos y vínculos sociales que

tejen las representaciones sociales sobre lo que significa ser niño o niña en los contextos rurales.

El primer escenario donde se construyen representaciones sociales es la familia, institución donde el niño construye poco a poco una representación de sí mismo. En *El sol de los venados*, la infancia se asocia al cuidado, pero también a la corrección mediante el castigo físico, un asunto que puede estar relacionado con una marca de época o un modo frecuente de relación entre niños y adultos y trato que los personajes perciben como injusto y desmesurado. Asimismo, la infancia aparece ligada a la subestimación, la minoridad e incredulidad en la que el niño es percibido como un ser incompleto y un cachorro humano cuya palabra carece de credibilidad. En *La otra cara del sol* la infancia se encuentra vinculada a la responsabilidad de cuidar al otro cuando se atraviesa por el duelo, así mismo, los niños asumen responsabilidades domésticas que transforman su modo de vivir. Y en *El valle de los cocuyos* la infancia se revela como guardiana de la memoria heredera de las tradiciones e historias donde los niños aprenden a interpretar el mundo.

Por otra parte, en los cuentos de Pino, se asume la infancia con la necesidad de protección y cuidado por parte de un adulto. Estas figuras aparecen relacionadas al constante apoyo y atención a la seguridad y salud de los niños. Así, mientras Díaz en sus obras retrata la infancia rural, tal como es con sus alegrías, sombras, miedos y desigualdades. Pino, propone una representación centrada en la protección y armonía.

Desde una lectura en clave pedagógica urge la necesidad de cuestionar los imaginarios que asocian al niño con la fragilidad o la obediencia y a reconocer los modos en que los discursos sobre la infancia influyen en las prácticas pedagógicas, institucionales, familiares, sociales e incluso en la definición de políticas públicas para su cuidado y formación. Ello cobra especial relevancia si se reconoce que los seres humanos, en cualquier etapa y edad de la vida se encuentran marcados por la vulnerabilidad, asunto consustancial a la condición humana y que implica reconocer la necesidad de las prácticas de cuidado. Estas reflexiones amplían la comprensión sobre la infancia rural y permiten no solo ver su vulnerabilidad, sino también las posibilidades de la educación y la escuela como posibilitadoras de prácticas de resistencia y de construir otros modos de ser y de vivir. De este modo, lo que se piensa sobre la infancia determina cómo se relaciona con ella, cómo se escucha y, en última instancia, cómo se educa.

El segundo escenario recoge las representaciones sociales de la infancia que emergen en la escuela, una institución compleja y multifacética, donde coexisten visiones aparentemente contradictorias. Por un lado, se erige la escuela como mecanismo de disciplinamiento social, representada en *El sol de los venados*, donde la infancia se ve vinculada a la falta de razón y la necesidad de corrección. Esta visión se profundiza en *La Otra Cara del Sol*. Allí se ve la escuela como el lugar en el que se forma el sujeto idealizado para crear un ciudadano moralmente correcto, también se evidencia el niño que desde los bienes ofrecidos por la escuela tensiona lo instituido y es así como este escenario opera mediante procesos de homogeneización que no se configuran en cuanto tales, sino que posibilita otras relaciones con la cultura, los sujetos y el territorio.

Frente a estas representaciones normativas, emerge la escuela como espacio posibilitador de experiencias significativas que conecta a la infancia con los momentos de socialización. En esta representación, la escuela valora y promueve tanto las experiencias individuales como las colectivas, se reconoce que el juego y el esparcimiento no son simples distractores, sino herramientas pedagógicas fundamentales para el aprendizaje en la ruralidad.

Desde la mirada del pedagogo, estas representaciones constituyen categorías históricas marcadas por elementos sociales y culturales que se encuentran en permanente tensión en la cotidianidad. Urge entonces navegar estas contradicciones que se instalan en el sentido común y, por tanto, desnaturalizar, potenciar lecturas pedagógicas que asuman la potencia de la relación infancia y educación para pensar la formación. El desafío está en construir una escuela que, sin renunciar a su función socializadora y educadora, cultive espacios donde el juego, la creatividad y la experiencia aporten a la formación de los sujetos.

El tercer escenario es el territorio, allí las representaciones sociales de la infancia se encuentran ligadas a la conexión con el entorno. En *El sol de los venados* se asume la infancia como momento de identidad, pertenencia y vulnerabilidad; en *La otra cara del sol*, la infancia construye y refuerza su identidad a través del entorno. En *El valle de los cocuyos* la infancia encuentra en el territorio una pertenencia que conecta a los niños con lo ancestral. Y en las narraciones de Pino la infancia configura su identidad a raíz del vínculo con la naturaleza.

En cada una de las obras se evidenció la importancia de abordar el territorio no como un simple espacio geográfico, tensionar las miradas idealizadas del mismo y asumir la

potencia pedagógica que trae consigo, en tanto es un lugar cargado de significados, memorias, donde el vínculo entre generaciones resulta fundamental. De esta manera, el territorio se configura como un escenario a tensionar en procura de la formación, que articula la memoria de los ancestros que viven y conectan con sus raíces e historias, aquí la naturaleza se convierte en un espacio de pertenencia y conexión. Por ello, es crucial reconocer y repensar el territorio desde una lectura pedagógica y así lograr que el maestro reconozca la enseñanza y la formación del sujeto desde el reconocimiento y tensión de escenarios como el territorio y la familia.

Esta investigación permitió analizar las obras desde su narrativa, sus escenas y momentos claves, aquí se identificó los modos en los que la ruralidad se configura como un referente fundamental para comprender los desafíos y posibilidades en la formación de los nuevos. Asimismo, las imágenes que las autoras divulgan en sus relatos se presentan como un insumo valioso para la definición de prácticas y decisiones pedagógicas en diferentes contextos. De esta manera se comprendió que desde la literatura los maestros, padres, estudiantes, directivos y definidores de políticas pueden afianzar o tensionar representaciones sociales de la infancia y que estas pueden influir en las decisiones que sobre su educación se tomen en diferentes escenarios.

Desde este panorama, cuando los maestros y maestras trabajan con materiales institucionales que reducen la infancia rural a modelos cargados de ideales y sentidos comunes instalados, tienden a reproducir prácticas pedagógicas instrumentales. En cambio, cuando se aproximan a referentes que reconocen la infancia rural como una experiencia viva, compleja y múltiple se enriquecen reflexiones pedagógicas que piensan las posibilidades de formación de los niños y las niñas en amplios sentidos y desde escenarios diversos y posibilitadores.

Las representaciones sociales de la infancia son espejos que permiten cuestionar lo establecido: ¿Que se entiende realmente por la infancia? ¿Con qué lentes se interpreta? Analizar estas representaciones, tanto en obras literarias como en documentos institucionales, no solo enriquece el campo teórico, sino que invita a recorrer territorio, a dialogar con las comunidades, a mirar la infancia desde la vida misma y desde allí enriquecer las prácticas pedagógicas. La educación, en este sentido, rompe con los discursos que idealizan o encasillan al niño y abre las posibilidades para reconocer la necesidad de asumir su condición de nuevo en el mundo y la responsabilidad de las viejas generaciones de introducirlo en él.

Comprender la infancia desde las múltiples representaciones que emergen en la literatura amplía el campo pedagógico e invita a ampliar su dimensión conceptual, propone otros escenarios de discusión y posibilidades en relación con la cultura como lo es la ofrecidas en obras de la cultura, con ello se podría fortalecer el campo disciplinar y profesional del pedagogo.

## 11. Conclusiones

La investigación realizada a lo largo de este trabajo de grado permitió analizar y reflexionar sobre el papel fundamental que juega la literatura infantil colombiana en la construcción y representación social de la infancia, especialmente, en contextos rurales. A través del análisis de dos estilos y propuestas narrativas específicas se han identificado diversas tensiones y contrastes entre las representaciones literarias de la infancia y las experiencias vivenciales de los niños en la ruralidad. Por un lado, la visión institucional de la colección *Cuentos para conocer y soñar la educación inicial en los territorios rurales* promovida por el Ministerio de Educación Nacional, que no puede considerarse propiamente literatura, sino a libros para niños que responden a una intención de instruir y enseñar valores. Su carácter normativo, más que estético reproduce una visión idealizada y romantizada de la infancia en la ruralidad.

Las obras de Díaz, por su parte, no son recursos didácticos ni moralizantes, son creaciones literarias que logran representar la infancia rural con luz y voz propia, inmersos en conflictos y vínculos con la comunidad y entre generaciones. Su literatura tiene un lenguaje estético y poético que posibilita que sus lectores sean coautores de sus obras y que abre a diversas interpretaciones y significados. A través de estos dos *corpus* literarios, se comprendió que Díaz revela una infancia con base en su experiencia de niña en la ruralidad y Pino refleja una mirada que acude las representaciones sociales desde otras fuentes. Lo que permitió entender que las representaciones sociales de los niños rurales en la literatura infantil colombiana se derivan de cada historia, de cada personaje y en los distintos escenarios, desde los que se transmiten ideas, valores, creencias y representaciones del mundo que los rodea e influye en la manera en que los niños y niñas entienden y habitan su entorno.

Además, con la identificación de dichas representaciones sociales presentes en las obras se revelaron tensiones entre las percepciones institucionales y las vivenciales que

particularizan y representan la experiencia infantil en la ruralidad. De este modo, lo nuevo (por ejemplo, la idea de que los niños tienen derecho a expresarse) se articula a los imaginarios culturales los cuales son propios de comunidades rurales, como el respeto a la naturaleza, el trabajo en familia o la sabiduría ancestral.

En este sentido, la literatura infantil no es solo un conjunto de historias, sino un producto y una representación cultural que refleja y moldea una visión de la infancia, contribuye activamente a la forma en que los niños interpretan y entienden su entorno social y cultural. Por lo tanto, la creación literaria se convierte en un puente entre generaciones, donde los autores, al dar voz a la infancia pueden influir en su formación y en los efectos que ésta tiene en la vida de los niños y niñas. La literatura infantil, cumple un rol esencial en la construcción de las significaciones y representaciones sociales que una cultura ofrece sobre la infancia. Actúa como un espejo, que no sólo refleja, sino que también moldea la identidad cultural de los niños y niñas, al tiempo que ofrece una ventana a las complejidades de sus experiencias.

La pedagogía, entendida como campo reflexivo, orientado a pensar, comprender y cuestionar, no se limita únicamente al estudio de la educación, la escuela o la formación, sino que también estudia categorías como la infancia, con el fin de interrogar lo que llega a la escuela a través de políticas, materiales o narrativas literarias. Por ello, investigar sobre las representaciones sociales de la infancia rural implica reconocer que cada relato literario constituye, al mismo tiempo, un posicionamiento cultural sobre lo que significa ser niño en un territorio. En este sentido, los pedagogos en tanto intelectuales de la cultura son capaces de develar tensiones, visibilizar realidades, abrir horizontes de estudio conceptual y teórico que enriquecen y amplían el discurso pedagógico. No se trata de llegar a conclusiones cerradas, sino de sostener la reflexión abierta, que mantiene la convicción de que la educación, como lo recuerda Meirieu (2006), es siempre una apuesta por lo que está por venir.

Desde esta perspectiva, surge una pregunta que invita a pensar e incentivar estudios que se pregunten por la pertinencia de investigar respecto a la infancia al interior del programa en Pedagogía. En el desarrollo del seminario, se constata la urgencia de adelantar reflexiones y trabajos que se interroguen por esta categoría, pues urgen estudios teóricos rigurosos que asuman estas cuestiones desde el campo disciplinar y profesional de la pedagogía.

La investigación realizada abre caminos y posibilidades para pensar nuevos estudios que amplíen y profundicen en la comprensión de la infancia rural desde miradas amplias. Al respecto vale la pena indicar que urgen estudios centrados en los discursos que instituciones como el Ministerio de Educación Nacional y otras producen a propósito de la infancia, así como investigaciones que analicen las obras literarias de otros autores que abordan la experiencia infantil rural desde diferentes miradas y ubicaciones sociales y geográficas disimiles. También resultaría pertinente impulsar estudios comparativos que indaguen sobre las representaciones sociales urbanas y rurales de la infancia en la literatura colombiana, así como explorar la acogida de dichas representaciones sociales por parte de los maestros rurales y cómo influyen o no en sus prácticas educativas. Además, resultaría importante indagar por las representaciones sociales de la infancia en la ruralidad, tanto en la urbanidad como en registros provenientes de la fotografía, la producción artística, el cine, las entrevistas para comprender cómo circulan dichas construcciones de la infancia desde otros artefactos culturales y evidenciar tensiones y posibilidades.

Los hallazgos de esta investigación dejan abiertos interrogantes que interpelan al campo de la pedagogía y la literatura. Quedan por resolver cuestiones respecto a los modos en que los niños y niñas de contextos rurales interpretan y resignifican las representaciones que se elaboran sobre ellos y las tensiones que emergen entre los discursos institucionales, las políticas educativas y las realidades vividas en los territorios. También persisten interrogantes sobre la manera en la que los niños se reconocen o no en las narrativas literarias que se producen respecto a sus realidades. Estos cuestionamientos dejan desafíos investigativos e invitan a ahondar en las comprensiones respecto a la infancia.

Finalmente, el estudio aporta elementos conceptuales fundamentales para abrir discusiones respecto a la infancia en el campo pedagógico. Establece con claridad la diferencia entre literatura y narrativas moralizantes y aporta bases para comprender cómo el Ministerio de Educación Nacional moldea representaciones sociales sobre la infancia rural. No obstante, el análisis se deriva de un corpus específico y no incorpora la voz directa de la niñez ni la observación propia del territorio. Además, el análisis se centró solo en dos discursos sin incluir otras producciones o analizar más a detalle las obras con otros temas que se podrían derivar de su lectura. Al respecto se destaca que la investigación asumió la infancia desde una perspectiva histórica, social y cultural. Estas limitaciones, fortalecen la

necesidad de investigaciones que se centren en identificar, analizar y comprender la infancia desde otras relaciones disciplinares y su lugar dentro del campo pedagógico.

## 12. Anexos:

Anexo 1: Fichas de revisión de trabajos de antecedentes, revisar el siguiente enlace:

[Anexo.docx](#)

## 13. Referencias bibliográficas

Ariés, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), p. 5-17.

Ariés, P. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

Barbosa, L., Soler, L., & Veloza, A. (2018). *El valor de la lectura en la educación rural: De la utopía a la realidad* (Tesis de grado, Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés) Repositorio de la Universidad de la Salle. <https://repository.lasalle.edu.co>

Brailovsky, D. (2018). *¿Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores?* Ediciones Deceducando.

Belen, L. (2022). *La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976)* (Tesis doctoral). Repositorio de la Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://humadoc.mdp.edu.ar/files/original/3c38e214421caba74b11002ec8de00a049688e5d.pdf>

Borrero Díaz, C. (2023). *Sistematización de la experiencia Exploradores de la literatura infantil de la Escuela Rural Venceremos del municipio de Zapatoca, Santander* (Tesis de grado) Repositorio de la Universidad Santo Tomás. <https://hdl.handle.net/11634/48657>

Carli, S. (1999). La infancia como Construcción social. En S. Carli (comp.) *De la Familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-36). Santillana.

- Cándido, A. (2013). *El derecho a la literatura*. Asolectura.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*. 43(1), 27-42.
- Castillo, K., Peña, L., & Vélez, C. (2024). *La literatura infantil en un contexto rural: una posibilidad para fortalecer el desarrollo de la lengua inglesa*. (Tesis de grado) Repositorio de la Universidad de San Buenaventura.  
<https://hdl.handle.net/10819/13767>
- Ceballos, S., Monroy, O., & Ríos, A. (2023). *La literatura infantil colombiana como medio para fortalecer los procesos de lectura y escritura en la escuela rural* (Trabajo de grado profesional) Repositorio de la Universidad de Antioquia.  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/>
- Daza, R., Góngora, C., & Rincón, J. (2018). *La tesis Representaciones sociales de los niños y las niñas sobre la paz* (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social) Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9840>
- Díaz, G. (1993). *El sol de los venados*. El barco del vapor. Ediciones SM.
- Díaz, G. (2016). *La otra cara del sol*. El barco del vapor. Ediciones SM.
- Díaz, G. (2013). *El valle de los cocuyos*. El barco del vapor. Ediciones SM.
- Díaz, G. (2024). Enciclopedia | La Red Cultural del Banco de la República.  
[https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Gloria\\_Cecilia\\_D%C3%ADaz](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Gloria_Cecilia_D%C3%ADaz)
- Forero, N & Espinosa, A. (2022). *La literatura infantil como parte vital para la vida de los niños y niñas del jardín infantil Divino Salvador* (Trabajo de grado) Repositorio Universidad Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/15953>
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología Social II. Paidós, pp. 469-494.
- Lara, P. (2018). *Escuela rural y escritura de sí: una experiencia pedagógica* (Trabajo de grado) Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12209/10347>
- Leal, A. Z. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista educación y pedagogía*, 18(44), 33-50.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, núm. (51), 138-159.
- Isava, L. M (2010). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios*, 17(34), 439-452.
- Marín, D. & León, C. (2018). *Infancia: Balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mateos Blanco, M. B. (2023). *Literatura instrumentalizada en educación infantil: Revisión y análisis* (Trabajo de grado, Educación Infantil, Universidad de Valladolid).  
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/61946>
- Martínez, L. (2024). *La literatura infantil como herramienta para trabajar la inclusión en la etapa de la educación infantil* (Trabajo de grado, Universidad de Valladolid).  
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/68449>
- Mejía, D., & Ríos, A. (2023). *Concepto al proyecto de ley No. 010 de 2023 Cámara: Por medio del cual se adopta la Ley de Calidad de la Educación Rural en Colombia*. Cámara de representantes Colombia. <https://vlex.com.co/vid/proyecto-ley-numero-010-1045812933>

- Meirieu, P. (2006, junio). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. (Conferencia). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2023, 29 de abril). *Ministerio de Educación Nacional lanzó colección de cuentos inspirados en los territorios rurales del país*. Portal MEN - Presentación. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/415009:Ministerio-de-Educacion-Nacional-lanzo-coleccion-de-cuentos-inspirados-en-los-territorios-rurales-del-pais>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Recursos para disfrutar la ruralidad*. Colombia Aprende. <https://www.colombiaprende.edu.co/recurso-coleccion/recursos-para-disfrutar-la-ruralidad>
- Motta, R. A., & Cabrera, L. A. (2022). *El libro álbum: Un lugar para entretener memoria entre líneas e imágenes* (Trabajo de grado, Licenciatura Infantil, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://hdl.handle.net/20.500.12209/18058>
- Monsalve, C. (2023). *Análisis de las representaciones sociales de los conceptos duelo y muerte, presentes en la novela de literatura infantil* (Trabajo de grado, Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional) Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19148>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Aique.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT). (2012). *Eliminación del trabajo infantil en las zonas rurales mediante el trabajo decente*. (pp. 1-4). <https://www.ilo.org/es/media/343751/download>

Pino, Y. (2023a). *Helena y una carta para su Papá*. Universidad de Caldas

Pino, Y. (2023b). *Kiuma y la tierra sagrada*. Universidad de Caldas

Pino, Y. (2023c). *Los Superhéroes de la reconciliación*. Universidad de Caldas

Pino, Y. (2023d). *Martin y la gallina encopetada*. Universidad de Caldas

Pino, Y. (2023e). *Mi nuevo mejor amigo*. Universidad de Caldas

Pino, Y. (2023f). *Una chalupa para Juan*. Universidad de Caldas

Pino, Y. (2023g). *Violeta y los pájaros de colores*. Universidad de Caldas

Pino, Y. (2023h). *Zafiro y yo*. Universidad de Caldas

Pino, Y (s.f.). Sobre mí. Yolandapino.com. <https://yolandapino.com/>

Preceden.com. (s.f.). *Biografía: Gloria Cecilia Díaz*

<https://www.preceden.com/timelines/741226-biograf-a-gloria-cecilia-diaz>

Prieto, J. (2018). *Literatura infantil y cuerpo: Una experiencia pedagógica en la escuela rural el Líbano* (Trabajo de grado, Licenciatura Infantil, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

<https://hdl.handle.net/20.500.12209/13010>

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

Rosell, J. (2010). ¿Qué es la literatura infantil? Un poco de leña al fuego. En Rincón, G. (Comp.) *Literatura: Formación y Práctica Pedagógica* (pp. 37-45).

- Robledo, B. H. (1998). *El niño en la literatura infantil Colombiana*. Historia de la infancia en América Latina, 633-648.
- Robledo, B. (s.f). La literatura infantil o la cultura de la niñez. En *La literatura como espacio de comunicación y convivencia* (pp. 53-66).
- Rojas, L. & Zapata, D. (2017). *Estrategia pedagógica basada en la literatura infantil para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primero y tercero de la Institución Educativa Club Unión del municipio de Bucaramanga* (Tesis presentada para obtener el título de Maestría en Educación) Repositorio de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://hdl.handle.net/20.500.12749/2420>
- Socha, L. (2020). *La Literatura Infantil Colombiana 2015-2018 desde una Perspectiva Sociocultural* (Tesis presentada para obtener el título de Maestría en Investigación social interdisciplinaria) Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/27937>
- Varilla, E. (2023). *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria en Medellín*. (Trabajo de grado) Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/>
- Vergara, S. (2021). *Las representaciones sociales de la infancia en la literatura mexicana de principios del siglo XXI: una aproximación desde la sociocrítica*. (Tesis doctoral) Repositorio de la Universidad Autónoma de Baja California Sur. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/entities/publication/ab665c58-1fb7-4bee-9df8-f3c4f62b8d99/full>