



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**CONCEPCIONES DE INFANCIA PRESENTES EN LA
LITERATURA PARA NIÑOS/AS PROPUESTA POR EL
PROGRAMA DE ESTUDIO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
DEL MINEDUC**

El caso de la tercera unidad de Tercer año Básico

Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

TESISTAS

CATALINA ROJAS AVILÉS
EVELYN OLIVARES QUIÑILEO

PROFESOR GUÍA

RODRIGO SÁNCHEZ EDMONSON

Santiago, Chile

2017

Índice

Agradecimientos.....	4
Resumen.....	6
Capítulo I.....	11
1.- Tema de investigación, problema y planteamiento de objetivos.....	11
1.1.- Tema de investigación y su justificación.....	11
1.1.2.- Presentación de la pregunta de investigación.....	18
1.2.- Construcción de objetivos general y específicos.....	19
1.2.1.- Objetivo General.....	19
1.2.2.- Objetivos Específicos.....	19
Capítulo II.....	20
2.1.- Antecedentes para la Discusión: Cómo y por qué se define a la infancia.....	20
2.2.- Marco Teórico.....	25
2.2.1.- Concepto de Infancia a través del tiempo, y su relación con la literatura....	25
2.2.1.1.- Período previo al siglo XIX.....	26
2.2.1.2.- Siglo XIX.....	27
2.2.1.3.- Siglo XX y la actualidad.....	30
2.2.2.- Escuela y Literatura: el espacio que el Currículum le asigna a la Literatura.....	36
2.2.3.- ¿Literatura infantil o Literatura para la infancia?.....	46

Capítulo III.....	51
3.- Marco Metodológico.....	51
3.1.- Paradigma.....	51
3.2.- Tipo de Estudio.....	52
3.3.- Recogida de Datos y Muestra.....	53
3.4.- Análisis de Datos.....	55
Capítulo IV.....	61
4.1.- El niño/a como receptor de enseñanza y/o moralización.....	62
4.1.1.- El niño/a y la ‘alfabetización moral’ (o lo que el niño/a debe ser según la religión católica).....	62
4.1.2.- Enseñanza y transmisión de valores morales y sociales.....	68
4.1.3.- Transmisión de la ‘sabiduría popular’.....	73
4.1.4.- Enseñanza sobre temas específicos.....	78
4.2.- Construcción de la relación niño/a – adulto.....	80
4.3.- Construcción del sujeto niño/a y la perspectiva de género.....	86
4.4.- Construcción del sujeto niño/a en su relación con la naturaleza.....	93
Capítulo V.....	98
5.1.- Síntesis y discusión de los hallazgos del estudio.....	98
5.2.- Revisión de los objetivos y conclusiones respecto al estudio.....	103
5.3.- Proyecciones de la Investigación.....	104
Referencias.....	105
Corpus literario.....	107

Agradecimientos

Hoy culmina al fin, un largo proceso de aprendizajes, descubrimientos, planteamientos y reflexiones en torno a la infancia y a la vida misma, algo que inevitablemente invoca a la nostalgia. Años que sin dudas, estuvieron plagados de amistad, sentimientos, y sensaciones que en variadas ocasiones se escaparon de control, y sin embargo desde ese caos, desde el atreverse a 'jugar', se logró construir el estudio que hoy aquí nos convoca.

Este proceso, lleno de altibajos, no habría logrado concluirse de no ser por la ayuda consciente o inconsciente, de diferentes personas que guiaron y aportaron algo de su ser, a nuestro proceso de aprendizaje.

Agradezco a Jessica Gálvez, por todo el apoyo emocional brindado durante los años de carrera y durante el proceso de tesis, siempre confortando con su sonrisa, amabilidad y preocupación.

Agradezco a aquellos/as profesores que compartieron sus reflexiones y cuestionamientos en torno a la infancia, y el énfasis en por qué era tan importante re-pensarla; reflexiones que finalmente significaron el puntapié inicial al tema del presente estudio.

Agradezco a los amigos/as que fueron conscientes del proceso, y apoyaron escuchando y aconsejando.

Agradezco a mi Jeannette, mi madre: la primera persona a la que conocí y a la que le debo este amor por la literatura, gracias a la cual aún puedo llegar a esa frontera indómita en donde habita también la infancia.

Agradezco a Alfredo, mi padre, por estar siempre apoyando para lo que fuera necesario, y por finalmente comprender por qué leía y estudiaba hasta altas horas de la madrugada.

Agradezco a mi compañera, Catalina, por todos estos años de amistad y complicidad que hicieron que esta tesis emergiera de nuestras mentes, como una necesidad de manifestar algo que no era tan obvio ni tan natural como podría parecer a simple vista.

Finalmente, agradezco a mi compañero de vida, Italo, quien estuvo ahí como un pilar fundamental en el proceso de realización de este estudio, haciéndome reír en los momentos de tensión, ayudándome a notar los errores en los momentos de confusión, así como también escuchándome y dándome los ánimos necesarios para seguir adelante.

Evelyn Olivares Quiñileo

Resumen

El Estudio de Caso que se presenta en esta investigación, tiene como objetivo analizar las concepciones de infancia validadas por una institución pública, como lo es el Ministerio de Educación Chileno. Para ello, se utiliza la literatura recomendada por esta entidad, para el nivel de Tercer Año Básico (específicamente la tercera unidad), la cual es abordada desde el Análisis Crítico del Discurso. A través del análisis, se elaboran categorías que permiten aproximar al lector a las concepciones de infancia promovidas por dicha institución, en un marco de discusión en torno a los conceptos de niño/a, infancia, literatura infantil y currículum.

Palabras clave: concepciones de infancia, literatura infantil.

Introducción

El presente estudio de caso busca indagar en el o las concepciones de infancia presentes en las Bases Curriculares que rigen en Chile, que repercuten en la selección de literatura recomendada por el Ministerio de Educación, a través de los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación, para la formación de niños y niñas. Sin embargo, dada la gran cantidad de literatura recomendada para cada nivel educativo, sumado además al valor instrumental (para trabajar decodificación) que se le asigna a la misma durante los primeros niveles, este estudio se centrará particularmente en la literatura recomendada para la tercera unidad de tercero básico, en donde los objetivos a trabajar ponen énfasis en la comprensión de textos de ‘mayor profundidad’, expresión de opiniones sobre las situaciones y personajes de las historias, etc., aspectos que pueden ser asociados a un rol más activo del lector, y al “goce” de la lectura; pues si bien en este nivel aún se observa una visión instrumental de la literatura, el reconocer a los niños y niñas como sujetos capaces de expresar opiniones y analizar textos de mayor complejidad, daría cuenta de la existencia de una concepción de infancia por parte de los adultos que realizan las selecciones de textos. Situación que difiere de los primeros niveles del ciclo, donde la literatura se ve relegada a un valor netamente instrumental, como herramienta para el desarrollo de habilidades asociadas a la lectoescritura (como la decodificación).

Por tanto, la investigación se centrará en torno a la literatura recomendada por el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de tercer año básico, específicamente la tercera unidad del programa, con el fin de observar cuál (o cuáles) son las concepciones de infancia que el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículo y Evaluación, transmite y difunde sobre los niños/as que leerán el material seleccionado. Por otro lado, además es importante destacar que la selección de textos se enfocará en el género narrativo, puesto que si bien a través del Programa se señala que son importantes todos los géneros y tipos de texto, este último parece resaltar por sobre los otros, al recomendarse una mayor cantidad de textos narrativos a lo largo del Programa antes mencionado.

De este modo, para abordar esta temática, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de infancia presentes en la literatura propuesta por la Unidad de Currículo y Evaluación, a través del Programa de Estudio de Tercer año Básico?

Para comprender las complejidades que implica la pregunta presentada, se investigarán las concepciones de infancia presentes en el Programa de Tercero Básico, a través de la lectura y posterior análisis crítico discursivo de la literatura recomendada para la Tercera unidad, por lo que el corpus de textos en base a los que se efectuará este estudio de casos, corresponde a los 19 textos narrativos sugeridos para la unidad seleccionada.

La importancia de este tema, radica en que se trata de textos Narrativos con los que posteriormente trabajarán docentes en Chile, en base a las sugerencias realizadas por este Programa de Estudio. Tanto el Currículum como el Programa de Estudio son herramientas elaboradas por la Unidad de Currículo y Evaluación (UCE en adelante) para que estén a disposición de todos/as los/as docentes en Chile, por lo que sería interesante recabar antecedentes a nivel nacional en donde se cuestione esta problemática desde la literatura. Por otra parte, los Programas Educativos propuestos por MINEDUC están ampliamente documentados y respaldados desde distintos ámbitos teóricos, sin embargo no se observa en éstos la presencia de autores vinculados a las concepciones de infancia. Por este motivo, es importante saber cómo la UCE visualiza a la infancia, cuál es el concepto de niño/a que está detrás de su selección, y por ende, cuál es la imagen que proyecta del mismo concepto a los propios estudiantes, lo que puede aportar a futuras discusiones en torno a cuál es el sujeto niño/a que se promueve, y por ende, qué es lo que se busca con la educación para ese concepto de infancia.

Para abordar esta temática, través del capítulo II, inicialmente se introducirá a la discusión a través de una discusión teórica en torno al concepto de niño/a (la infancia, separada de la adultez, observada principalmente desde Graciela Montes y Graciela Frigerio), como un grupo separado de los adultos.

Posteriormente, se realizará una revisión histórica en torno a la infancia y la literatura, considerando en ella tanto a Europa como a Chile. Es importante destacar que se selecciona el contexto europeo en la discusión debido a su influencia en la construcción de la cultura occidental y por ende, en los cambios que se generan en el concepto de infancia y literatura (comprendida principalmente desde Ana María Garralón), y que por ende, se relacionan directamente con la esfera nacional. Por otro lado, dado que el presente estudio se enmarca en un espacio tiempo específico, Chile, naturalmente es necesario observar el contexto chileno y los cambios que ha experimentado respecto a la infancia y la literatura, principalmente a través de la mirada de Manuel Peña y Jorge Rojas.

Debido a que la temática del presente estudio también involucra a la escuela, es necesario que se una a la discusión el concepto de currículum (principalmente desde Sacristán), el cual se definirá, y también se problematizará respecto a cómo la escuela, a partir de la selección que implica el currículo, le asigna un espacio y una función a la literatura en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para la Enseñanza Básica.

Finalmente, se problematizará el concepto de “literatura infantil” y las implicancias que tiene su creación como concepto, que responde a una serie de factores culturales que visualizan la infancia y generan una división en la literatura.

El capítulo III se enfocará en el marco metodológico construido para esta investigación, el cual está enfocado desde el paradigma comprensivo-interpretativo. A su vez, dado que se busca indagar y analizar en concepciones particulares de una institución específica, esta investigación se abordará como un Estudio de Caso, que además es instrumental, debido a que si bien sería posible aproximarse al tema mediante otras

selecciones de textos del mismo Programa de estudio, las características de la unidad a investigar ofrecen datos más relevantes para el caso.

La recogida de datos se realiza a partir del corpus literario que ofrece la unidad escogida para este estudio, y es analizado a través del Análisis Crítico del Discurso, desde la perspectiva de Fairclough. De este modo, se definen cuatro acciones de trabajo: lectura exhaustiva de los títulos del corpus, identificación de estrategias discursivas vinculadas al tema de estudio, construcción de categorías de análisis (mediante selección de citas), y análisis de cada categoría considerando las tres dimensiones del discurso (textual, discursivo y social). Cabe destacar que las categorías construidas en este estudio son de carácter emergente, por lo que el análisis no se realizará de manera lineal, sino que a partir de los hallazgos que surjan.

A través de la metodología antes mencionada, en el capítulo IV se detallarán las categorías construidas y sus subcategorías correspondientes, así como también el análisis de las mismas, en base a las citas seleccionadas para dicho propósito. Las categorías halladas son cuatro, las cuales corresponden a: El niño/a como receptor de enseñanza y/o moralización, Construcción de la relación niño/a - adulto, Construcción del sujeto niño/a y la perspectiva de género, Construcción del sujeto niño/a en su relación con la naturaleza.

Finalmente, en el capítulo V, se elaborará una síntesis y discusión de los hallazgos obtenidos a partir de las categorías elaboradas, así como también se revisarán los objetivos y conclusiones a partir del propio estudio. En base a lo anterior, se propondrán posibles proyecciones para el estudio realizado.

Capítulo I

1.- Tema de investigación, problema y planteamiento de objetivos

1.1- Tema de investigación y su justificación.

Hoy en día, es imposible negar la importancia que la Literatura tiene en la vida de las personas, y por ende, es esperable que esté presente dentro de las aulas en los contextos educativos de niños y niñas, sin embargo, ¿Es realmente importante que la literatura tenga un espacio dentro de la escuela?

Desde las Bases Curriculares que rigen en Chile (MINEDUC, 2012), documentos desde los cuales emanan los Programas de Estudio, se explicita la importancia de que niños y niñas desarrollen habilidades lingüísticas, entendiendo al lenguaje como la principal vía de construcción y relación con el entorno, así como también su importancia a la hora de desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión. Para ello, dentro de las Bases Curriculares, el trabajo con el lenguaje se divide en tres áreas principales: oralidad, escritura y Lectura. Así, “es necesario que el niño desarrolle, desde los primeros años, la curiosidad y el gusto por la palabra.” (MINEDUC, 2012. Pág. 34), en donde entra directamente en juego la Literatura, valorizada como una fuente de información, aprendizaje y recreación. Según estas bases, la literatura (así como también los textos no literarios) puesta a disposición de los/as estudiantes debe ser de *calidad*¹, la cual puede significar una puerta de entrada para discusiones en torno a lo valórico, lo social, etc., en donde se pretende enriquecer a cada sujeto (MINEDUC, 2012). Sin embargo, a pesar del interés en el enriquecimiento personal, desde el propio documento de las Bases Curriculares se observa un interés utilitario en la literatura, pues ésta es vista como la principal aliada en cuanto al fomento lector en el sistema educativo chileno, es decir, la literatura es una suerte de “puente” para desarrollar las habilidades de lectura y producción de texto en los niños y las niñas, y sin embargo no se observa hasta qué

¹ Es importante hacer notar que en las Bases Curriculares mencionadas, no se explicita cuál es el concepto de ‘calidad’ que guía a la UCE en cuanto a la selección de textos literarios y no literarios. Durante el capítulo II, punto 2.2.2, se realizará una aproximación a esta temática.

punto la literatura es valorada en sí misma; se le valoriza por lo que puede entregar, o para lo que puede servir, más que por *ser literatura*. Esta valorización de aspectos externos a la obra literaria misma, es decir esa búsqueda y aprecio por un “sentido” en el texto, ha llevado a una pérdida de interés en la calidad literaria de las lecturas recomendadas dentro de la institución escolar. Tal como lo plantea Montes (2001), adquiere protagonismo un discurso sobre la obra literaria, viéndose su materialidad (como obra artística) reducida a un segundo plano, o más bien casi desaparecida. Desde esta perspectiva:

“se va imponiendo el *reduccionismo*, que poco a poco se desinteresa del texto en su materialidad y sale en persecución de las *intenciones*. (...) El texto desaparece, reducido a un discurso acerca del texto, un *argumento*, a un *tema*, a un *mensaje* o, en las formas más obvias, a una *moraleja*” (Montes, 2001. Pág. 59 - 60)

En este punto, dado el sentido utilitario que se le da a la literatura en la escuela, surgen nuevos cuestionamientos sobre la misma: ¿Cuál es la literatura a la que los niños/as tienen acceso en las escuelas?

Por un lado, los niños y las niñas han sido el blanco de la llamada "literatura infantil", la cual ha sido creada específicamente para ser leída por niños/as, y por tanto, tiene un espacio bastante amplio al interior de la escuela. Por otro lado, los niños y niñas también pueden aproximarse a la literatura ‘a secas’ (es decir, no pensada para niños/as), sin embargo su aproximación a la misma siempre estará mediada por los adultos. De este modo, como se observa en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2013c), las obras que se sugieren están seleccionadas de manera muy específica por adultos, quienes definen la obra a leer, y además, el nivel y unidad en el que debería ser leída, puesto que en cada selección, se especifica cuáles títulos son “adecuados para este nivel (educativo)” (MINEDUC, 2013c. Pág. 131).

Pareciera ser algo 'natural' que se seleccione y cree contenido específico para el grupo 'niños/as' desde la perspectiva literaria, sin embargo esto no ha sido así siempre.

En la antigüedad, la literatura no distinguía entre lectores niños/as y adultos (ni mucho menos era clasificada por rangos etarios), sino que sus hablantes, personajes y relatos se dirigían a todo público; fueron los propios niños/as quienes se apropiaron de ciertos géneros literarios como el cuento y las temáticas de fantasía y aventura, los cuáles hoy en día son parte de la 'literatura infantil' por excelencia.

Fue recién a partir del Siglo XVIII que se comenzó a visualizar a la infancia como un grupo separado de los adultos, y con ello también comenzaron a realizarse libros (literarios y no literarios) específicamente para el mismo, los cuales se caracterizaron por ser moralizantes y transmitir una enseñanza. Debido a que los niños se habían apropiado de la forma "cuento", los adultos a lo largo de la historia han considerado que la manera más adecuada para aproximarse y motivar a los niños/as debía ser utilizando la narrativa, surgiendo entonces la "literatura infantil" (más bien, literatura para la infancia)², lo cual sigue vigente hasta hoy en día.

El concepto de 'literatura infantil' ha variado a medida que ha transcurrido el tiempo, así como también han ido variando las nociones de infancia en la sociedad occidental (ambas concepciones están claramente ligadas), pero a pesar de las variaciones, hay una polémica que ha persistido durante bastante tiempo, y sigue siendo vigente. Tal como comenta Peña (1994), algunos autores no están de acuerdo con la existencia de literatura pensada exclusivamente para la infancia, pues sólo bastaría con una buena selección de obras para aproximarlos a la misma; esta problemática además considera que, según Montes (1999), la literatura enfocada en los niños/as, al tener un fin pensado de antemano (moralizante, transmisora de contenido, fuente de información psicoanalítica con niños/as, etc.), deja de ser literatura, debido a que deja de ser *Arte* (el arte existe por sí mismo, no tiene un fin determinado en particular). Así, se estima

² Esta problemática se discutirá con mayor profundidad en el apartado 2.2.3

que no es necesario realizar diferencias entre las personas que recepcionarán la literatura, y su sentido, dependerá del que le atribuya cada sujeto.

Por otra parte, y de acuerdo a Peña (1994), la gran mayoría de los pedagogos y autores consideran que sí es necesario realizar literatura específica, que vaya de acuerdo a los intereses de los niños/as, y que también sea adecuada a sus “niveles de desarrollo”, su mentalidad, su capacidad de comprensión, etc., todo segmentado de acuerdo a rangos etarios; de esta manera, la literatura que se ofrece a niños y niñas sería siempre pertinente a sus intereses y posibilidades de comprensión.

En este último punto, vale la pena destacar que en el afán de *producir* literatura que esté enfocada en niños/as (pues el mercado también está presente en esta problemática (Montes, 1999)), el hecho de segmentar por edades, con temas y palabras acorde a las “posibilidades de comprensión” de estos últimos, etc., puede caerse inevitablemente en ciertos vicios: se puede llegar a simplificar demasiado el texto literario, reducir la cantidad de vocabulario que pueden ofrecer, utilizar temas comunes y recurrentes que no siempre significan un esfuerzo o un desafío para los lectores más jóvenes, incluso se puede llegar a invisibilizar el texto y potenciar las imágenes que acompañan los cuentos. Con estas características, la literatura dirigida a la infancia se vuelve poco motivante para ser leída, pues los lectores corren el riesgo de no encontrar nada nuevo en aquellas producciones (Bettelheim y Zelan, 2009).

Retomando el lugar que se le asigna a la literatura en las escuelas, los hallazgos de Bettelheim y Zelan (2009) revelan que los propios niños/as notan los vicios expuestos en el párrafo anterior, encontrándose personajes planos y simples, que no demuestran emociones reales (como enojo, o emociones ‘negativas’), que generalmente tienen características similares, y realizan acciones comunes; estas historias no les aportan nuevos conocimientos o grandes revelaciones, pero sin embargo deben leerlas puesto que les han sido asignadas por la escuela (Bettelheim y Zelan, 2009). De este modo, a través de Bettelheim y Zelan (2009), los niños/as sienten y manifiestan que se mira en menos su capacidad de comprensión, pues los adultos que crearon el material piensan

que de verdad ellos creerán que esas historias son interesantes para ellos, así como también los temas que se abordan (Bettelheim y Zelan, 2009). ¿Qué es lo que ocurre entonces con esta literatura?

Como se ha dicho anteriormente, la literatura es un *arte*, y como tal, no tiene un fin en específico, sólo existe; es una forma de expresión, pero esa expresión toma sentido en sí misma. Independiente de lo que el/la artista haya querido transmitir y generar en el otro, la expresión puede ser reinterpretada por quien la admira, en donde pueden surgir interpretaciones que el autor nunca pensó; es decir, la obra se resignifica dependiendo del otro, de su historia y el tiempo y el espacio que habitan tanto las obras como los sujetos que las admiran (Montes, 1999). Por ejemplo, la interpretación que hizo un sujeto al observar a la Venus de Botticelli en su época de creación, es diferente de la interpretación que hará un sujeto del siglo XXI al ver exactamente la misma pintura. Con la literatura ocurre lo mismo.

La literatura, al ser un arte, se genera y crea en tiempos y espacios diferentes a lo “real” y cronológico, tiempos y espacios que son muy similares a los tiempos y espacios del *juego*. Al jugar, “*se está en otra parte. Se cruza una frontera*” (Montes, 1999. Pág. 34) que está suspendida en un vacío, el cual no está ni en el interior del sujeto ni en su entorno, sino que en una mezcla de ambos espacios, estando la subjetividad en juego. Mientras se juega, se habita en otro mundo, se construye, el tiempo se torna de otro orden, existen otras reglas. Se comienza siempre con un desequilibrio, con una inquietud, y a medida que se va construyendo el espacio, de pronto cobra sentido, coherencia; el juego “pide” a cambio un compromiso con él para poder existir, por lo que adquiere seriedad, y se vuelve una tarea vital el ir retroalimentando el nuevo paradigma o universo construido, en el que confluyen elementos de realidad y fantasía, en un equilibrio perfecto, volviéndose un espacio completamente verosímil, por lo que termina quitándole protagonismo a lo oficial, o lo que entendemos por “realidad” (Montes, 1999).

Es en este sentido en que la literatura se encuentra emparentada con el juego, pues habitan el mismo espacio, la misma frontera. El escribir una obra literaria requiere el mismo ejercicio de construcción de micro cosmos que llenan un espacio ubicado entre un limbo de realidad y subjetividad. Requieren de una búsqueda de sentido y coherencia, en pos de la verosimilitud. Es cierto que la literatura tiene reglas ligadas al oficio de escribir (géneros literarios, vocabulario, gramática, etc.), pero ¿acaso no tiene sus propias reglas también el juego? (Montes, 1999).

Así, la literatura al ser creada y habitar en una frontera que se asemeja al juego, tiene sus propias complejidades y reglas en donde la subjetividad es importantísima, en donde el compromiso que genera permite su actualización en el presente del lector. Con ello, es natural que deba ser comprendida desde su complejidad, con sus propias palabras, movilizandando la subjetividad de los sujetos e implicando una apertura y entrega hacia ese “espacio vacío” (y por ende, un riesgo) que significa su lectura; es decir, entrar en la frontera en donde la literatura habita (Montes, 1999).

Al considerar la descripción de *qué es y cómo funciona* la Literatura (Montes, 1999), es posible asociar entonces los hallazgos de Bettelheim y Zelan (2009) comentados en párrafos anteriores. Las lecturas que encuentran en la escuela han sido *producidas* con el afán de que los niños/as aprendan y practiquen la decodificación, esta literatura no ha sido necesariamente *creada*, y por tanto no implica una construcción de un mundo nuevo; se omite el vértigo y temas controversiales para reemplazarlos por lecturas más inofensivas (o “seguras”) en el afán de hacer literatura “adecuada” a los niños/as, pero que en realidad carece de un sentido que le permita existir como obra.

Y es por ello que de pronto se vuelve tan importante problematizar la ‘literatura infantil’.

El estado actual de la literatura para la infancia no sólo deriva de las limitaciones e imposiciones propias de este ‘subgénero literario’, en pos de la protección o quizás colonización de la infancia (territorio que parece lejano y quizás peligroso, de ahí el afán de modelarlo o acorralarlo); sino que también está asociado al contexto actual en

el que la sociedad se encuentra sumergida. El paradigma neoliberal se impregna en cada arista de la cultura y las expresiones de esta, por lo que la literatura no es la excepción (Montes, 1999).

La expresión máxima de esto es encontrar repetidas veces el término “producción literaria” dentro del currículum. El término producción se asocia a otros conceptos como rendimiento, cantidad, rentabilidad y utilidad; conceptos que distan de referirse a una obra de arte. La creación o construcción se ve limitada por la rentabilidad, que en el caso específico de la ‘literatura infantil’, está asociada a una concepción de infancia que encuentra su base en la protección y filtración. Se vende lo que encaja en la concepción adultocéntrica como “cultura infantil”. Priman los mismos géneros literarios, las mismas temáticas, los mismos tipos de personajes; es decir, gracias al mercado la literatura para la infancia mantiene un estatus estático, invariable. En este sentido, tal como plantearía Montes (1999), se pierde la poética propia de una obra de arte, eso que transformaría el *artificio*, según Aristóteles, en obra de arte. Las limitaciones que impone la producción mercantil reducen la calidad estética de un texto a una herramienta de utilidad que vende. Y esa venta se sustenta en una idea de infancia, en un simulacro de cultura infantil al que se le nutre con lo mejor de “una realidad filtrada” (para proteger “la inocencia infantil”), es decir, el simulacro de un simulacro (Baudrillard, 1978).

Un ejemplo reciente de lo mencionado anteriormente, es el libro “Nicolás tiene dos papás” (MOVILH, 2014). El libro publicado por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), tenía como objetivo poner de manifiesto un tema completamente vetado o prohibido dentro del subgénero conocido como ‘literatura infantil’; es un tema que escapa a las temáticas comunes y consideradas seguras para ser presentadas a la infancia. En este sentido, se generó toda una polémica relacionada al lanzamiento del texto, la cual se limitó a lo “conflictivo” que podría ser este tema para los niños/as, puesto que desde una perspectiva adultocéntrica, implica un debate moral, y además no podría ser comprendido por los niños y niñas de niveles de Educación Parvularia (y por tanto no sería apropiado); sin embargo, en ningún caso

la discusión llegó a analizar el valor literario que en sí mismo posee el texto en cuestión. Este breve ejemplo contribuye a observar que el mercado de la literatura enfocada en la infancia no se centra en la calidad estética de una creación literaria, sino que se cae en reduccionismos del discurso; en este caso particular, el tema del cuento (una familia homoparental).

1.1.2.- Presentación de la pregunta de investigación

En base a lo que se ha discutido anteriormente, detrás de esta importancia de darle un espacio a la literatura dentro del aula y también de “adecuarla” a los niños y las niñas a los que se dirige, también se esconden concepciones sociales sobre los/as mismos/as, es decir, cómo se visualiza a la infancia desde quienes producen (o crean, en el mejor de los casos) y seleccionan literatura para niños/as, enmarcados en contextos históricos; y es precisamente ese el tópico que se quiere abordar en esta investigación. El interés en la misma básicamente se liga a que, siendo docentes, es imposible desentenderse del tema, pues inevitablemente estamos llamadas a trabajar bajo las condiciones que proponen las Bases Curriculares que rigen en Chile, el problema es que pareciera ser que pocas personas piensan y cuestionan la literatura que se propone desde esta instancia (y las concepciones que esconde), dado que ha sido validada por “expertos” y es entregada con manuales, para “llegar y hacer” en el aula. Con el fin de analizar lo que sucede con la literatura en la primera infancia desde una perspectiva institucional (y particularmente en el tercer año básico, el cual está enmarcado en un proceso de profundización en la lectura y por ende, literatura), surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones de infancia presentes en la literatura propuesta por la UCE, a través del Programa de Estudio de Tercer año Básico?

1.2.- Construcción de objetivos general y específicos

En base a la pregunta de investigación que surge de la discusión anterior y su relevancia, se organizan objetivos a desarrollar a lo largo de la revisión de la literatura que propone la UCE, a través de su Programa de Estudio de Tercero Básico, específicamente lo atinente a la unidad tres, pues los objetivos de la misma son acordes a la discusión propuesta para este estudio. Estos objetivos, organizados desde el más general a los más específicos, son los siguientes:

1.2.1.- Objetivo General

- Analizar las concepciones de infancia presentes en la literatura propuesta para la asignatura de Lenguaje y Comunicación de Tercer año Básico, en los Programas de Estudio del MINEDUC.

1.2.2.- Objetivos Específicos

- Indagar en la literatura para la infancia sugerida para la tercera unidad, dentro del Programa de Estudio para Tercero Básico.
- Analizar las concepciones de infancia implícitas en los textos literarios sugeridos para la tercera unidad del Programa de estudio para Tercero Básico.

Capítulo II

2.1.- Antecedentes para la Discusión: Cómo y por qué se define a la Infancia

Antes de comenzar directamente con el Marco Teórico que da sustento a este estudio, se considera interesante invitar al lector a reflexionar en torno a la acción de *nombrar* o *definir* un algo/alguien, y para este caso en particular, a niños/as y niñas, dado que en base a esta acción, se conjugan diferentes concepciones de infancia a las cuales este estudio desea aproximarse a través de la Literatura.

Los seres humanos, a lo largo de su historia en la tierra, han ido construyendo diferentes artificios para enfrentarse a su medio ambiente y sobrevivir, dejando de estar indefensos en el mismo. Uno de estos artificios es el lenguaje, el cual ha servido como un medio para conocer tanto al entorno, como a sí mismos, y también realidades que están fuera del aquí y ahora. Sin embargo, a través de esta acción de nombrar y dar sentido a lo que está fuera del sujeto, también hay una suerte de conquista de eso nombrado, una aprehensión de la cosa nombrada, una dominación. Se 'elige' una serie de sonidos que significarán a 'algo', y al bautizarlo, se le delimita y se le define, dejando de ser algo extraño o ajeno, y por lo mismo, dejando de ser impredecible y peligroso. En este sentido, el significar el entorno es una forma de colonizar lo desconocido.

Esa palabra o concepto con el que se domina a la cosa nombrada, claramente no es 'inocente'; al darle un nombre y no otro, existen consecuencias:

“Una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo. Por ello, podemos afirmar que las palabras, sin ser todopoderosas, están lejos de ser neutras” (Frigerio, 2008. Pág. 55).

Al nombrar, se generan sentidos que denotan cosmovisiones, por lo que se construyen maneras de vivir, formas de interpretar el entorno y a los sujetos que rodean, etc., y a la vez se les *limita* (se denotan pautas de lo que es algo y a la vez, lo que *no* es; es decir,

se delimitan las características a un “algo”, que lo separa y distingue de los otros “algo”). Esta determinación de las cosas, sin embargo, no es estática, sino que varía dependiendo de los contextos temporales y espaciales en donde se insertan los grupos humanos que están asignando sentidos, así como también de la manera en que se ha ido desarrollando y creando su propia historia (Alzate, 2001).

Los niños y las niñas, como es de esperarse, también han sido un “algo” a nombrar para los sujetos adultos, sin embargo no siempre fue así (Alzate, 2001). Durante un largo período de la historia, los niños y niñas fueron invisibilizados como tales, siendo considerados como ‘diferentes’ recién a partir del siglo XVI en la cultura occidental. Esta diferenciación se realiza a raíz de la educación que debían recibir los niños varones de las clases gobernantes, y a partir de ella, comienza a ampliarse el concepto a todas las clases sociales (Varela, 1986). Esta toma de conciencia progresiva sobre un grupo diferente de seres humanos, genera que se les haya comenzado a definir y delimitar para ser *aprehendidos por los adultos*.

Para lograr definir a este grupo de personas diferenciadas de los adultos, y por tanto, dominarlo, los grupos humanos, a través de la cultura, crean representaciones sociales sobre él. Se construyó un conjunto de saberes (Puericultura, pediatría, pedagogía, etc.), pautas de crianza o relación paternofiliales, y definiciones que delimitan el concepto de “infancia” (Varela, 1986). En este sentido, dicho término no sería algo “ni natural, ni unívoco, ni eterno” (Varela, 1989. Pág. 174), sino que estaría supeditado a las condiciones socio-históricas en la que se encuentra inmerso; va cambiando de acuerdo a los tiempos y paradigmas, guardando de esta forma su coherencia como constructo social. Además, por no tratarse de un término neutro o inocuo, se vislumbra su carácter político, pues la infancia se encuentra asociada a instituciones que están ligadas a su cuidado y control (como sería por ejemplo, la escuela). De esta forma, no sólo se impone concepciones a los sujetos que lo designan, que en este caso se trataría de los adultos, sino que también termina permeando las concepciones del sujeto mismo definido, por lo que determina de esta forma comportamientos, modos de interrelación, experiencias, etc. (Alzate, 2001).

Por ello, al nombrar a la *infancia* y diferenciarla del grupo *adultos*, se determinan sus características, sus alcances y las relaciones interpersonales entre sujetos niños y sujetos adultos, con lo que se le coloniza y se le limita. Desde la perspectiva de Baudrillard (1978), al visualizar a la infancia y delimitarla, de cierta manera también se le mata: no puede ser *como es* (o cómo había venido siendo en la historia), sino que pasa a estar regida por lo que los adultos piensan que es, y sobre todo por la intervención de estos últimos hacia la misma.

De este modo, Graciela Frigerio (2008) distingue ocho tipos de “convivencias” que establecen los adultos para con niños/as, afectando directamente la manera en que los propios niños/as se significan a sí mismos, y también la manera en que los adultos se relacionan con ellos.

- El niño en el adulto: El ser niño no se pierde al convertirse en adulto, inconscientemente sigue presente, e influye en cómo el ser adulto se relaciona con el ser niño.
- El niño para el adulto: El niño tiene un lugar en el futuro, es decir, lo que se espera de la infancia se hace presente en un tiempo posterior, y las acciones que se tomen en el presente con el sujeto niño, “serán por su bien”.
- El niño del hombre: Se visualiza al niño como un “heredero” de la cultura actual y la pasada, y por ende podrá hacer algo con ella en un futuro.
- El niño para el hombre: El niño es una forma de trascender, por lo que la transmisión de ciertas ideas o ideales al mismo, se torna fundamental.
- El niño para el niño: Se determina que también los otros sujetos niños/as afectan la construcción personal del niño/a como sujeto único, ligado a los afectos.
- El adulto del niño: Así como el adulto nombra al niño/a y lo delimita, el niño/a también delimita y significa al adulto, dándole el rol de protector y depositario de su confianza ante su indefensión.
- El adulto para el niño: El adulto se torna el intérprete y referente para el niño/a en su relación con el entorno.

- El adulto en el niño: Desde el comienzo de cada vida, los adultos dejan una huella en los niños/as, que dan paso a las representaciones que los niños/as crean sobre los adultos (Frigerio, 2008).

Son estas representaciones y construcciones que se generan en torno a los niños y su relación con los adultos, los que llevan a las concepciones que tienen estos últimos sobre la infancia. Estas, como construcción y delimitación, influyen directamente en la manera en que ambos grupos (ahora separados) se interrelacionan y construyen a sí mismos; influyendo claramente en la manera en que se piensa al sujeto niño como lector al escribir una obra literaria.

Otro aporte para la discusión en torno a delimitación y definición de infancia, son las aproximaciones de Graciela Montes (2001, 1999), quien señala que la infancia, al establecerse separada de los adultos, resulta desconocida e inalcanzable, por lo que es necesario comprenderla y aprehenderla; y este 'desconocimiento' genera ambivalencias en los mismos. Los adultos se enfrentan a sentimientos contradictorios frente a la infancia, puesto que por una parte necesitan proteger a la figura infantil y, por otra, asfixiarla buscando cumplir con una noción idealizada de infancia (Montes, 2001), es decir, su definición. Y es que es conflictivo para el adulto el contrastar su noción de infancia (proveniente de la cultura), con el hecho de que los niños y niñas habitan en una especie de *frontera* cultural, al igual que el arte habita en una *frontera indómita* (Montes, 1999). Montes (1999) considera que los niños/as se mueven en una especie de limbo entre el no lenguaje y el lenguaje oficial, en un espacio dominado por las experiencias; a diferencia del adulto que habita el espacio de las normas y lo oficial. En este afán de aprehender, se inició un afán de definición a partir de la oposición, o más bien diferenciación con el adulto; por lo tanto, niños y niñas son definidos a partir de ausencias o carencias con respecto a los adultos; es decir, a partir de lo que aún no son (Montes, 2001).

Respecto a lo anterior, se consideran valiosos los planteamientos de Kohan (2004) y Montes (2001), quienes llaman a ver a la infancia como un estado, que va más allá y es

mucho más complejo que una división cultural de estratificaciones por edades en una sociedad. Más bien se trata de un devenir-niño, un tiempo y/o espacio distinto dentro de las mismas personas, asociado al mundo de las experiencias, la transformación y la novedad, que se aleja de lo “oficial” (ya sea en términos de discursos, pautas, normas, etc.). Al igual que la literatura (vista como obra de arte) ésta habita en los límites, en la frontera indómita entre lo externo y lo subjetivo. Por lo tanto, no estaría exclusivamente asociado a la figura de un niño/a, sino que es un espacio que puede invocarse (y que emerge con cada nueva experiencia) y forma parte invariablemente del adulto también. Lo anterior queda de manifiesto a través de un homenaje de Ch. Katz a Deleuze, citado por Kohan, el cual señala que:

“Infantilidad es devenir, no delimitada por ningún pacto social, ni algo que desaparezca por el hecho de encontrarse *adulto*. Devenir que no se captura por ningún estado de adulto, devenir que se capacita siempre por expresiones lejos del equilibrio. Digamos, búsqueda incesante de nuevos mapamientos, encuentro real-imaginario. Infantilidad se constituye de multiplicidades en proceso, diferencia en cuanto el yo experimenta la vida”
(Kohan, 2004)

Sin embargo, sin perder de vista lo anterior, para objetos de este estudio de casos en particular, se considerará a la infancia por el peso socio-político que conlleva y la división cultural que la delimita, y que define a un grupo etario en el que están catalogados niños y niñas. En este caso, corresponderá a la infancia que cursa el primer ciclo básico, que comprende las edades que van desde los 6 a los 9 años aproximadamente.

2.2.- Marco Teórico

2.2.1.- Concepto de Infancia a través del tiempo, y su relación con la Literatura

Tal como se ha planteado anteriormente, las características que se le asignan a la infancia son dinámicas y dependen de las concepciones e historia de los sujetos (adultos), ligados a un tiempo y espacio determinados. Con el propósito de observar cómo se ha ido caracterizando a la infancia y cómo la literatura que se ha enfocado en ella ha cambiado y se ha adaptado en cuanto a temas y tipos de textos que se ofrecen a los niños/as, se propone realizar una revisión histórica sobre la infancia, enlazada con la literatura y el papel que los sujetos niños/as juegan en ella (ya sea como lectores o como personajes).

Esta revisión se realiza con el afán de situar históricamente al lector, sirviendo como contexto base a las obras literarias que serán analizadas en capítulos posteriores del presente estudio, y también para observar cómo las nociones que giran en torno a la infancia varían. Considerando que la infancia comenzó a ser visualizada con mayor seriedad durante el siglo XIX, se realizará una descripción sobre antecedentes previos a dicho siglo, luego el siglo en cuestión, y posteriormente, cómo ese concepto que se originó en el siglo XIX, llega hasta la actualidad.

Cabe destacar que dentro de esta descripción, se incorporarán aspectos tanto europeos (por su influencia en la cultura occidental) como nacionales, comprendiendo que las obras a analizar se desprenden de ambos contextos culturales. Hacia el final de la progresión histórica, se realizará un énfasis en cómo se ha ido observando a la infancia en los últimos años en Chile, con el fin de situar cuál es el contexto en el que está inmersa la selección de textos realizada por la UCE.

2.2.1.1.- Período previo al siglo XIX

Como se comentó en párrafos anteriores, la visibilización de la infancia comenzó poco a poco a partir de la educación que debían recibir los futuros gobernantes en Europa en el siglo XVI (Varela, 1986), sin embargo, en aquella época la mayoría de los seres humanos que podrían ser catalogados hoy en día como ‘niños/as’, seguían siendo ‘seres humanos en miniatura’.

Como la visualización de los niños/as como un grupo aparte se debió a aspectos académicos, naturalmente lo primero que se escribió para la misma, fueron manuales de enseñanza con diferentes temáticas (moralidad, letras, números, etc.), en donde se incluía breves fábulas y romances adaptados al formato de material educativo. A partir de estos manuales, se comienza a escribir literatura específicamente para ser leída por niños/as, surgiendo el Robinson Crusoe de Defoe, el cual tenía claros propósitos educativos (Garraón, 2001).

En paralelo, es la oralidad la que tiene un rol importante en la transmisión de la literatura, a través de relatos míticos, de hazañas, aventuras, etc., con ciertas enseñanzas incluidas, las que progresivamente comienzan a recopilarse en libros (como por ejemplo, Perrault). Es importante destacar que estas enseñanzas no estaban destinadas específicamente a lo que más adelante se denominará ‘niños/as’, sino que eran para todo público (Garraón, 2001).

La diferenciación por edades comienza a gestarse durante el siglo XVIII, en donde se consideró en un grupo aparte a los niños/as menores de 5 años (es decir, edad en que se les consideraba ‘desvalidos’); a partir de esa edad entraban inmediatamente al grupo ‘adultos’ (Garraón, 2001).

Básicamente, a lo largo de este período se observa al ‘niño/a’ de manera bastante rígida, considerándose que si se quería hacer algo con él, se le debía educar bajo cánones rígidos y racionales; el niño/a debía desenvolverse de acuerdo a lo que se

consideraba que podía comprender, y lo que *debía* ser para su época en términos morales (Garraón, 2001).

En Chile y Latinoamérica, se exportan los relatos orales a las nuevas colonias, sin embargo no se visualiza la existencia de una literatura para la infancia propiamente tal (Peña, 1982).

2.2.1.2.- Siglo XIX

Es en este período donde ya puede observarse una intención más tangible de dirigir literatura a los niños, a través de diferentes recopilaciones que fueron llevadas a cabo a raíz del romanticismo, el que surgió como respuesta a la excesiva confianza en la razón (y con ello, el despliegue de las “robinsonadas” a lo largo de Europa que sigue muy presente y en paralelo durante este período, llegando incluso a influir durante el siglo XX). Si bien la visualización de la infancia parte desde la razón y la pedagogía, los románticos se desenmarcan de la misma y observaban a los niños/as como la representación de “la emoción en su estado más puro” (Garraón, 2001), como algo cercano a la naturaleza, por lo que se continúa recopilando cuentos populares, rimas, canciones, etc., del folklore. Así, en 1812 se publica el primer libro que, abiertamente, incluye entre sus lectores a los niños/as, sin embargo en sus relatos siguen abundando las moralejas adecuadas a la época. Con ello, también comienzan a aparecer autores dedicados a escribir para niños/as, a pesar de que no fuera exactamente halagador en la época (Garraón, 2001).

De este mismo modo, también se comienza a crear relatos de aventuras, fantasía, juegos de palabras y humor específicamente escritos para niños/as, con el afán más bien de entretener a su público, sin abandonar las enseñanzas morales. Durante este siglo destacan las aventuras de ‘El libro de la selva’, ‘Alicia en el país de las maravillas’ y ‘Peter Pan’, relatos que resaltan el ideal romántico de infancia, caracterizando a la infancia como un ser en su estado ‘natural’ (ligado a la naturaleza), que vive en una

especie de paraíso perdido en donde la imaginación sirve como una fuente de escape a la realidad racional (Garraón, 2001). Lentamente comienza a observarse al sujeto niño/a como alguien que también puede divertirse con la Literatura, y no solo aprender (Garraón, 2001).

Desde la perspectiva racional, también comienzan a crearse relatos de aventuras, pero desde una perspectiva más racional, científica y tecnológica, como lo es el autor Jules Verne. El género de aventuras comienza a acaparar mayor atención por parte de la infancia, sin embargo en estos relatos aún no se vislumbran protagonistas niños/as; son siempre adultos los que descubren e inventan (Garraón, 2010).

Respecto a lo pedagógico, durante este siglo la educación dejó de ser un privilegio de las clases acomodadas, ya que a partir de la creación de los estados-naciones, se consideró necesario educar a todos los niños/as de todas las clases sociales, frente a la necesidad de educar individuos que contribuyeran a ese proyecto. En este sentido, el interés en la infancia y su educación es netamente como un actor social que tendrá injerencia en un futuro; para ello, la literatura también se pone al servicio de dicha causa, apareciendo relatos específicos para niños/as, en donde se observan los arquetipo del “niño bueno” y el “niño malo”, como lo es la obra de Pinocho (Garraón, 2001).

Durante los primeros años de este siglo, surgen además los protagonistas niños/as en la Literatura, quienes son retratados en contraste con el niño/a de clase acomodada que debía ser instruido; al niño/a pobre se le muestra solo, desvalido, abandonado, etc., causando compasión en los adultos lectores. Aquellos textos dejan prever la futura idealización de la que serán presa los niños/as, atribuyéndoles la bondad, la pobreza, etc. Sin embargo, los niños al verse como personajes en obras literarias, también hacen suyos estos relatos (Garraón, 2001).

Durante este período, además, comienzan a aparecer poco a poco, relatos en donde se retrata a los niños/as de una manera más ‘realista’, como por ejemplo ‘Huckleberry

Fynn', quien se contrapone al ideal de "niño/a bueno" con sus aventuras; este tipo de personajes, sin embargo, fue duramente criticado por las esferas conservadoras (Garraón, 2001).

Por su parte, en Chile la tradición oral continúa teniendo gran auge, en donde se tiene evidencia de variados relatos, cuentos, canciones, etc., que escuchaban los niños/as; sin embargo, estos relatos no estaban dirigidos a niños/as en específico. Durante este tiempo además, debido a la influencia de un antiguo cuento español, la tradición oral crea las historias de 'Pedro Urdemales', un campesino Chileno astuto, pícaro y estafador (Peña, 1982). A la par con la cultura Europea, además, existe la preocupación por la infancia en cuanto a su educación, por lo que se crean los primeros silabarios y cursos de lectura, sin embargo es la oralidad la que aún tiene mucha mayor presencia, medio a través del cual los niños/as acceden a la literatura y teatro (Peña, 1982).

A medida que avanza el siglo, el interés en la educación de los niños/as aumenta, en pos educar a los ciudadanos del futuro, a raíz de la creación de los estados-naciones; para esto, se pone énfasis en la educación primaria y la cobertura de la misma, teniendo como intención fundamental, "civilizar" principalmente a los niños/as pobres, a través de valores morales (Rojas, 2010).

Ya durante la segunda mitad del siglo, se comienzan a publicar periódicos para niños/as, los cuales buscaban enseñar y entretener a la vez, incluyendo rimas, cuentos, etc. En estos periódicos además se incluía publicidad de juguetes y otros objetos que podrían consumir los niños/as, por lo que se podría decir que ya se consideraba a la infancia como un potencial comprador a través de sus padres (Rojas, 2010).

Cabe destacar que durante este período ya se puede observar que se construye en Chile un concepto de infancia, y cómo éste va cambiando progresivamente. A inicios de siglo, los niños/as eran vistos como 'seres inferiores' a los cuales se les debía educar duramente, y que pertenecían al hogar como servidumbre; los niños/as debían

ocuparse del campo y trabajar, sin estar tan establecida su diferenciación con los adultos (Rojas, 2010).

Poco a poco este concepto comienza a variar, a raíz de la preocupación por la alta mortalidad infantil de la época (principalmente entre los 0 y los 7 años) (Rojas, 2010). Los niños/as pasan entonces a ser seres que deben ser protegidos, sobre todo si se trataba de niños/as que vivían en condición de miseria, o eran 'huachos' (Rojas, 2010). Sin embargo, dada la influencia católica en la cultura chilena de la época, existía también una resignación a lo que 'dios quiera', siendo los niños/as objeto de lo que ese dios sentencie. Al momento de morir, los niños/as se transformaban en 'angelitos', por haber muerto 'inocentes', y por tanto subían al cielo según dicha religión (Rojas, 2010).

Este mismo cambio en la manera de observar al sujeto niño/a, genera que se comience a establecer legalmente la penalización del parricidio, y además, el marco legal de qué se entiende por 'niño/a', determinando la mayoría de edad (Rojas, 2010).

2.2.1.3.- Siglo XX y actualidad

Durante el siglo XX, en Europa, se crean y expanden las llamadas 'novelas para niñas', en donde la figura de la mujer toma un protagonismo dentro de la literatura infantil (Garralón, 2001). A través de estos relatos, se caracteriza a la niña en base a lo que la sociedad esperaba de ella en esa época, por lo que las niñas son principalmente bondadosas. En sí, esta cualidad de 'bondad' se extrapola a la infancia en sí misma, mostrándose al "niño/a bueno" en variadas obras de la época, ligado al campo y la naturaleza a partir del romanticismo del siglo anterior (Garralón, 2001).

Durante este período además, comienzan a tomar mayor fuerza las obras que tienen como protagonistas a los niños/as, intentando recrear el habla coloquial de los niños/as y sus vidas más 'realistas', considerándose ya una visión respecto a *cómo era* la infancia (Garralón, 2001). Dentro de estos personajes niños/as, también aparece en

Inglaterra la figura de 'Guillermo', un niño curioso, 'despierto', consciente de la diferenciación entre niños/as y adultos, que intenta cambiar su realidad al ver lo que ocurre a su alrededor. Así también surgen los relatos que muestran a pandillas de niños/as, por lo que lentamente se comienza a quebrar ese ideal del "niño/a bondadoso y bien portado" transmitido en otros relatos, pasando a caracterizar a ese "niño/a bueno" como "inseguro y aburrido" (Garraón, 2001).

Naturalmente el interés por la educación de la infancia es algo que continúa presente, sobre todo a partir de la esperanza que está puesta en la misma, de cara al futuro. Por este motivo, y dadas las guerras que se gestan y estallan, surge literatura enfocada en la infancia que busca influir en las mentes infantiles para que en un futuro, no tomen las mismas decisiones que llevaron a la humanidad a la guerra. Un ejemplo de esto, es "El diario de Ana Frank" (Garraón, 2001).

En esta época, se crean relatos de aventura detectivesca (que tuvo gran aceptación en el público infantil), así como también reaparecen los relatos con animales antropomorfos. Estos últimos, sin embargo, no intentan realizar acciones humanas, sino que más bien, recrean la vida animal y los 'problemas' que seguramente enfrentan como animales, asignándoles por tanto, vida mental (Garraón, 2001). Esta misma temática lleva a que comience a considerarse que el objeto 'libro para niños/as' debía incluir texto e ilustraciones como un todo, atribuyéndole mucha más importancia a los dibujos que acompañaban las historias (Garraón, 2001). Esta misma corriente lleva a que los adultos consideren que es necesario adecuar las obras a lo que los niños/as 'pueden entender de acuerdo a su edad' (en cuanto a palabras y temáticas), y lo que les 'es interesante' en un libro, sin embargo a pesar de la innovación que significó darle mayor importancia a las ilustraciones, los relatos continúan teniendo un marcado sentido moralista y pedagógico, como se ha observado anteriormente (Garraón, 2001).

A pesar de que parte de los adultos creadores de contenido y pedagogos abogaron por la importancia de cuidar qué es lo que leen los niños/as, y la importancia de los valores a transmitir, durante la segunda mitad del siglo surgen obras y personajes que desafían

al ideal y que muestran una infancia diferente (y cuestionada), como es el caso de *Pippi Long Stocking* y *Matilda*; estos personajes se contraponen con el ideal de infancia de la época, puesto que en vez de ser protegidas por los adultos, son personajes independientes, que incluso pueden llegar a soluciones mejores que los adultos (Garraón, 2001). A partir del 'Mayo del 68', también se comienza a cuestionar la literatura a la que accedían los niños/as, considerándose necesario reinventar dicha literatura y ampliar los temas a tratar en la misma, como la muerte; en sí, se propuso no encerrar a la infancia en una burbuja, sino que ésta debía ser consciente de lo que ocurría en su realidad (Garraón, 2001).

A partir de este cuestionamiento, se reabre el debate entre quienes defendían la literatura más 'realista y pedagogizada', y quienes defendían la literatura 'fantástica'. En ese mismo sentido, se cuestionó si realmente era necesaria la literatura pedagogizada, y también comenzaron a darse las discusiones sobre los roles de género que se observan a través de los cuentos de hadas; siempre teniendo como punto de interés, lo que sería 'mejor' para los niños/as, desde la perspectiva de los adultos (Garraón, 2001).

En Chile, los periódicos para niños/as bajan en popularidad, y les reemplazan las revistas, como el *Peneca* (Peña, 1982). Estas revistas tenían una finalidad principalmente pedagógica, incluyendo literatura, ejercicios gramaticales, enseñanza de idiomas, etc., promoviendo el ideal de niño/a bueno, patriota, esforzado, moral, etc.; sin embargo no dejaban de lado el interés por entretener, incluyendo juegos, adivinanzas, fotografías de niños/as en las escuelas, etc. (Peña, 1982).

En la literatura de la época se observa ya una diferenciación entre sujetos adultos y niños/as, puesto que en los relatos se muestra que la infancia ya no está mezclada con la vida adulta, sino que se les muestra aparte, comprendiendo que su 'mundo' es diferente (Peña, 1982). A través de las narraciones, que incluyen a protagonistas niños/as a partir de la influencia Europea, se transmiten diferentes valores a la infancia, como la bondad, la disciplina, la ternura, la importancia de ser "laborioso", la amistad, la

familia, la obediencia, etc., siempre desde una perspectiva pedagógica, por lo que comienza a ponerse mayor atención a qué es lo que leen los niños/as, y qué es lo que deberían leer en las escuelas (Peña, 1982).

Respecto a esta literatura, progresivamente en la época se consideró que el sujeto niño/a debía experimentar diferentes experiencias para ser 'mejor persona', y la literatura era una de ellas, siendo "un arma verdadera contra el crimen, la guerra y la delincuencia", por lo que su lugar idóneo era en la escuela (Peña, 1982). De este modo se cuestiona la tendencia mundial de darle mayor protagonismo a las ilustraciones y simplificar los temas en los libros para niños/as, poniendo en duda la 'calidad literaria' de la misma; a raíz de aquello, se comienza a estudiar con mayor seriedad a la misma, observándose que en muchos casos, la literatura a la que se tenía acceso en las escuelas era de baja calidad y mal traducida (Peña, 1982).

En esta misma caracterización de la infancia, Chile no está ajeno a las corrientes europeas, por lo que también es posible observar el romanticismo a partir de la poesía (Rojas, 2010). Para Gabriela Mistral, la infancia era algo que debía ser cuidado de manera extrema, donde cualquier aproximación 'inadecuada' a la misma, podría dañarle en cuanto a su formación personal, y en cuanto a términos pedagógicos (Peña, 1982). Para ello sugiere que la manera más adecuada de escribir para la infancia, era a través de rimas, juegos de palabras y nanas, puesto que desde su perspectiva, la infancia se acerca de manera natural a estas formas literarias (Rojas, 2010).

Dentro de este cuidado del que ahora goza la infancia, la literatura dirigida a adultos incluye también a los personajes niños/as, con motivo de denuncia y sensibilización. Los niños/as en la literatura eran retratados de manera similar a lo que ocurría en Europa durante el siglo anterior: el niño/a pobre, huérfano, abandonado, que debe trabajar y es víctima del contexto en que se encuentra inmerso, a través de relatos cargados de dramatismo. Personajes de este tipo se pueden observar principalmente en la literatura de Baldomero Lillo y Joaquín Edwards Bello, sin embargo hay bastantes exponentes a lo largo del siglo (Rojas, 2010).

Ya que la infancia comienza a ser vista como seres humanos indefensos, pequeños, bondadosos, etc., surgen los debates sociales en torno al maltrato, abandono y trabajo infantil, avanzando a la regulación de la situación, protegiendo y encauzando con rigor a los niños/as más 'desvalidos' (Rojas, 2010). A lo largo de esta discusión, inicialmente hubo detractores hacia una mirada más protectora y dialogante para con la infancia, pues algunos sectores continuaban considerando válida la visión de la infancia como un ser inferior; sin embargo, la posición que finalmente fue más amplia en la sociedad, es la de protección (Rojas, 2010). Para ello, se generan progresivamente redes, instituciones y especialistas que se enfocarán en instruir a las familias (y sobre todo a la madre) sobre cómo se debía criar (salud, alimentación, cuidados, estimulación, etc.), y además, instituciones que se harían cargo de los niños/as abandonados (Rojas, 2010). A medida que avanza el siglo, socialmente va estableciendo que los niños/as *deben ser felices*, a pesar de las diferencias sociales; felicidad que es representada a través de los juguetes y espacios para la recreación (Rojas, 2010).

Ya que los niños/as tenían en cierta medida, derecho a la felicidad, se les comienza a considerar más en programas televisivos, radiales, publicidades, artes plásticas (fundamentalmente), cine, etc., así como también se comienza a discutir sobre los derechos de los niños/as, sin embargo no existe una posición clara hasta después de la dictadura. Por otro lado, los niños/as también comienzan a aparecer en campañas políticas, nuevamente siendo observados como seres humanos que construirán un futuro mejor (desde todas las esferas políticas) (Rojas, 2010).

Desde la religión católica, institución sumamente importante para la cultura de la época, caracterizaba a la infancia como un ser puro ('angelito'), milagroso, mártir, humilde, resignado al designio de dios y al sufrimiento que pueda padecer, mostrándose progresivamente un quiebre con la noción anterior a medida que va avanzando el siglo, puesto que por su parte, la sociedad va asimilando cada vez más que los niños/as debían ser felices (Rojas, 2010).

Otra institución que debe resguardar a la infancia es la escuela, por lo que se resuelve que la instrucción primaria y secundaria en el país debía ser obligatoria, pero separada por clases sociales; también se realizan avances en la Educación Parvularia (Rojas, 2010). Si bien el debate no estuvo exento de detractores (quienes no deseaban educar a la clase baja), los intereses se situaban principalmente en el valor del niño/a en el futuro, por lo que su alimentación y educación debía ser garantizada para que se construyera un futuro 'mejor' para el país (Rojas, 2010), definiendo además qué *debía saber* para llevar a cabo dicho futuro (Peña, 1982).

Todos estos 'avances' en la concepción de infancia por parte de la sociedad y el Estado, sin embargo, se ven de cierta forma quebrados durante el período de dictadura, puesto que si bien se generan una serie de políticas para la infancia, los niños/as también fueron víctimas de los crímenes que ocurrieron durante dicha época si resultaban pertenecer a familias opositoras (Rojas, 2010). Sólo al finalizar la misma, comenzaron a cobrar mayor sentido los derechos de los niños y niñas, y ya eran cada vez más las instituciones públicas y privadas que surgían con la finalidad de proteger a la infancia (Rojas, 2010). En este sentido, se suma a la necesidad de protección y cuidado hacia la infancia, la importancia del desarrollo integral de cada niño/a en su complejidad, considerando cada vez más sus opiniones y sentires (Rojas, 2010).

Respecto al punto anterior, en la actualidad se mantiene la caracterización del niño/a como ser bondadoso, inocente y fantasioso, que fue construido a partir del ideal romántico en la sociedad occidental, y que debe ser cuidado y feliz para que en un futuro, la sociedad sea 'mejor'. Sin embargo hoy en día se genera la contradicción entre lo que ese ideal impone a la sociedad adulta, y las acciones de los propios niños/as realizan como seres humanos que son, conscientes de que los adultos no pueden hacerles daño. De este modo, los niños/as se muestran en una relación más horizontal con los adultos, se rebelan a la autoridad adulta, y pueden cuestionar las incoherencias del 'mundo adulto' (Rojas, 2010). Por tanto, en los días que corren hoy, para los adultos puede resultar chocante el ver cómo los niños/as 'no hacen cosas de niños/as', según la concepción social de niño/a antes mencionada (Rojas, 2010).

2.2.2.- Escuela y literatura: el espacio que el Currículum le asigna a la Literatura

Tal como se ha dejado en claro en los puntos anteriores, el concepto de infancia con el que se designa a niños y niñas, se encuentra fuertemente ligado a las condiciones socio-históricas del contexto en el que está inmerso. Si además se toma en consideración que la literatura se ha transformado en uno de los *instrumentos* esenciales de la escuela para el desarrollo de las competencias de decodificación y de comprensión lectora, el currículum nacional cobra gran importancia. Detrás de este, se posiciona un discurso implícito construido en base a la visión de niño y niña que se tiene como sociedad, la cual en ningún caso es inocua o inocente, pues responde a las necesidades políticas, sociales y culturales del país. De esta forma, la literatura recomendada por la UCE, respondería a estos lineamientos socio-político e históricos presentes en el currículum de forma explícita, así como a los que están de forma más implícita (currículum oculto).

En este sentido, cobra importancia fundamental el contexto social y cultural que envuelve dicha discusión sobre qué se concibe dentro del currículo. Como se ilustra de acuerdo a lo que plantea G. Sacristán (1989), el “currículo como suma de exigencias académicas” se caracteriza por centrarse en los contenidos impartidos dentro de la escuela, los cuales son ordenados dentro de asignaturas. Estos contenidos, que son valorados por la sociedad como básicos para el desarrollo del intelecto, van otorgándose al alumnado de forma gradual, dividiendo el estudiantado en niveles de enseñanza, sistema dentro del cual el alumno va ascendiendo o escalando respecto a los saberes que va adquiriendo, lo que se traduciría en una mejor preparación para enfrentar las exigencias sociales presentes fuera del sistema escolar.

Sobre el contexto que enmarca esta concepción del currículo, podemos vislumbrar la influencia del cuadrivium y trivium medievales, junto a los ideales que se desarrollaron en la ilustración, donde la razón era fundamental para el entendimiento humano en la sociedad (Sacristán, 1989).

Se entiende a la razón como un aspecto común y fundamental a todos los humanos, y por consecuencia, se estima que la educación debe generar saberes transversales en todos los individuos que componen la sociedad, para generar la sensación de pertenencia e igualdad, características que en períodos anteriores no estaban presentes (debido a las monarquías); en base a ello, lo que se buscaba principalmente en la educación era consolidar los estados-naciones emergentes.

Por otro lado, el “currículum basado en las experiencias” (Sacristán, 1989) da cuenta de una mirada distinta de la educación respecto a la anterior, pues se centrará en las necesidades personales de los alumnos, donde las experiencias están guiadas por un centro escolar. Se observa a la escuela como una institución encargada de socializar y culturizar a los estudiantes, que les permita comprometerse con el desarrollo de su sociedad; por lo tanto, se busca conectar las experiencias del estudiante con los conocimientos impartidos, lo que deriva en un currículum que empieza a preocuparse por las metodologías ocupadas dentro del aula para propiciar estas experiencias.

Siguiendo la demarcación de Sacristán (1989), existe una tercera orientación pedagógica que se basa en la lógica de los sistemas productivos y en conceptos de índole positivista, como el eficientismo, en donde la visión imperante de educación está centrada en la preparación de individuos que sean capaces suplir las necesidades de los sistemas productivos y económicos, que se originan en las sociedades en las que están insertos. La educación es considerada una ciencia, y de acuerdo a ello, el objetivo es que los estudiantes aprendan ciertos contenidos determinados, los que deben ser evaluados de la manera más objetiva posible. Esto se debe a que el conocimiento ideal es observable y objetivo, por lo tanto importa el producto final del aprendizaje; de acuerdo a ello, se espera que los estudiantes alcancen los objetivos que se desarrollan en el currículum de manera eficiente y científica.

Por último, Sacristán (1989) alude a un cuarto enfoque respecto al currículum, el cual se centra en éste “como configurador de la práctica”, donde se da énfasis a la retroalimentación que debería existir entre la práctica y la teoría, ya que se propone

que la actividad docente es esencialmente práctica, y por lo tanto no sería posible generar un currículo, una teoría sobre las ellas, sin que éstas sean consideradas. Con ello, existe una visión de currículum donde sea considerada la visión del profesorado respecto a sus propias prácticas educativas, con el fin de generar dicha teoría a partir de los contextos dinámicos que viven los profesores y estudiantes en sus aulas; esto genera un cambio en el rol docente, ya que éste es ahora considerado reflexivo y por lo tanto activo en relación a lo que consiste su práctica. Se rescata también la importancia del contexto donde se inserta la actividad pedagógica, la que debe ser considerada a la hora de organizar el currículo, ya que inevitablemente afecta la práctica. Debido a lo anterior, se vuelve necesario que también sea considerada la relación de la educación con la sociedad, y en este sentido, se dice que “por lo tanto, cualquier teorización sobre el currículum implica una metateoría social y una metateoría educativa” (Sacristán, 1989). En definitiva, el currículum que se propone contiene ciertos parámetros guía, dentro de los cuales el docente tiene libertades para generar prácticas anexas que pueden afectar al currículo mismo, es decir, existe una dialéctica entre currículo y práctica, donde ambos se afectan mutuamente. El contexto histórico tiene que ver con una re-valorización del pensamiento crítico que surge a partir del debilitamiento del paradigma positivista, con su creencia dogmática en la ciencia y su afán de objetividad; y por otro lado, la pérdida de credibilidad de las potencias económicas capitalistas como modelo ideal a emular por el resto de las naciones. Este problema se hace realmente patente dentro de la realidad y contexto dentro de los países latinoamericanos, en donde se pueden verificar factores que afectan el contexto social, y por ende el educativo, que no es posible encontrar en países de Europa o en potencias económicas, como es Estados Unidos.

Como se puede observar, cada enfoque pedagógico sobre el currículum alude al propio contexto en el que se encuentra, donde se valoran características, conocimientos, valores, etc. diferentes, en virtud de lo que la sociedad necesite en cada caso. Esto va de la mano con los nuevos adelantos en ciencias, los nuevos estudios de área de humanidades, los poderes políticos, etc. los que van configurando el quehacer social.

Actualmente, parte de cada uno de estos cuatro enfoques se encuentra presente en el sistema educacional chileno, ya que la implantación de una orientación educativa en ningún caso significa que la anterior se haya extinguido por completo, sino que persisten ciertas ideas que forman parte de sus fundamentos. Por ejemplo, en el contexto chileno y la reforma que englobó los años 1965-1970 (Núñez, 1990) muestran la existencia de un currículo netamente academicista en los años previos; por lo tanto, con el afán de “ingresar” y ser parte del proceso industrializado que se desarrollaba a nivel mundial, se piensa que es necesario reformular la educación chilena. Se plantea una visión de educación como un proceso de carácter continuo, es decir, que se extiende a lo largo de toda la vida del individuo.

El currículo entonces, a grandes rasgos, pretende educar a la población para la vida laboral, donde se espera que los estudiantes desarrollen objetivos y conductas específicos en su formación, dando énfasis al alumno como principal responsable de su formación. En este aspecto, si bien se vislumbran las influencias del eficientismo y experiencialismo, también se encuentran añadidas al currículo materias clásicas de la tradición occidental, lo que demuestra que no se trata de un cambio radical en la educación, sino más bien una complementación de enfoques.

En el caso específico del currículum de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2012), se da énfasis a la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas. El objetivo del desarrollo de estas competencias, sería que niños y niñas sean capaces de desenvolverse con autonomía dentro del contexto en el que están inmersos, y a esta autonomía estarían ligadas ciertos aspectos como la adquisición de nuevo conocimiento y el enfrentar con éxito los desafíos escolares que se presentarán a futuro, no sólo en la asignatura de lenguaje, sino que en todas las que se encuentran dentro del currículum nacional (MINEDUC, 2012). Las competencias propias que reconoce el currículum se encuentran asociadas a dimensiones del lenguaje, que son abordados en ítems separados dentro de este: Lectura, escritura y comunicación oral. Para objeto del análisis de este estudio de casos, se pondrá atención en lo relacionado al Eje de lectura. Si bien se entiende que los Ejes de lectura,

escritura y comunicación oral están íntimamente enlazados, y que siempre deben entenderse como partes de un todo que no debería parcializarse durante la enseñanza-aprendizaje asociado al Lenguaje verbal, dentro del currículum de la asignatura queda de manifiesto que la mayor aproximación a la literatura por parte de niños y niñas en la escuela, se realiza a través de la lectura de textos literarios (específicamente cuentos). Siguiendo este sentido, la literatura (al servicio del eje de lectura) constituiría otra herramienta más de aprendizaje, cuyo desarrollo traería beneficios para el mismo dentro de otras asignaturas y en el desarrollo cognitivo; ambos aspectos tienen una fuerte relación con la importancia atribuida al “éxito en el ámbito escolar” (MINEDUC, 2012).

Tal como se dijo con anterioridad, esta idea de la lectura (y por ende de literatura) como instrumento válido en pos de beneficios a los que se puede acceder, lleva a reducir un texto literario, tal como plantea Montes (2001), quitándole su materialidad y valor en sí mismo en términos estéticos, como obra de arte. En este sentido, la escuela usa con el mismo fin textos literarios y no literarios, mezclándolos y atribuyéndoles un fin común que es externo a ellos, el cual sería el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el desarrollo del Lenguaje Verbal. Si bien se da cuenta de la importancia de “desarrollar el gusto por la lectura” y se menciona su potencial como actividad recreativa, esta última se valora como una oportunidad de propiciar un aprendizaje continuo y éxito académico, a través del desarrollo de un hábito lector. Esto queda de manifiesto en las siguientes citas:

“Esta experiencia marca la diferencia en su desarrollo integral, ya que los lectores entusiastas se dan a sí mismos oportunidades de aprendizaje que son equivalentes a muchos años de enseñanza.” (MINEDUC, 2012. Pág. 36)

“Objetivos de Aprendizaje buscan familiarizar al estudiante con una variedad de obras de calidad de diversos orígenes y culturas, propiciando el disfrute y presentándolas como un modo de incentivar en los alumnos el interés y el hábito de la lectura” (MINEDUC, 2012. Pág. 34)

Dentro del eje de Lectura, en las bases curriculares, se consideran ciertas dimensiones como esenciales, que corresponderían a las competencias más relevantes de acuerdo a este documento, las que serían: conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora e importancia de los textos (MINEDUC, 2012). Las tres primeras corresponden a habilidades y competencias asociadas a la lingüística, que si bien son necesarias al momento de abordar un texto, no tendrían por qué ser el objetivo o la meta de un texto literario. En relación a la motivación hacia la lectura e importancia de textos, estas se centran en el desarrollo de la habilidad de construir significado de textos y el generar actitudes y comportamientos para generar un hábito lector que propicie una vida lectora a futuro. También se aborda la lectura como una actividad recreativa, y en caso de la literatura, como testimonio cultural que permite abordar temas valóricos, sociales, personales, entre otros (MINEDUC, 2012). El desarrollo de ese “gusto por leer” e importancia de los textos, no se desarrolla mayormente, sino que se remite a plantear estrategias como la exposición continua a textos literarios “adecuados” y a la importancia de estas dimensiones en términos académicos y de desarrollo personal a futuro. La literatura (al igual que los textos no literarios) se ponen al servicio del desarrollo de competencias y habilidades lingüísticas, así como de aspectos asociados a la comprensión lectora. En este sentido, se cae en la confusión entre Cuento y Discurso Narrativo, que plantea Montes (2001), en la que se vuelve más importante extraer un discurso en base a un texto, ya que se debe identificar un mensaje, tema, moraleja o aprendizaje, así como se deben caracterizar personajes o resumir argumentos (Montes, 2001).

De acuerdo a Montes (2001), esto no es un ejercicio que no deba realizarse, sino que más bien, el problema surge cuando se vuelve más importante la construcción

discursiva detrás de un texto, acción que termina por reemplazarlo al darle mayor protagonismo. En otras palabras, la importancia que se le otorga a la búsqueda de un “mensaje” entregado por el texto (y por ende por el escritor), le quita importancia a la obra misma (Montes, 2001).

Por lo tanto, tal como se ha venido planteando a lo largo de este punto, la literatura dentro de las Bases Curriculares funciona como una herramienta para los objetivos de la escuela, por lo que surge otro cuestionamiento: la Literatura no tendría más o menos relevancia que los textos no literarios. Ambos tipos de texto estarían al servicio del desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias para todo lo referido al lenguaje y la comunicación, y para el análisis de texto que tiene como resultado la elaboración de un discurso a partir de estos; no importa si la Literatura es un arte en sí misma. Lo anterior queda de manifiesto a partir de la visión del rol del educador en la mediación de los aprendizajes asociados al lenguaje (en donde la literatura estará al servicio de estos objetivos): “El rol del docente, por su parte, es de facilitador, monitor y modelo: es decir, crea un clima que promueve el aprendizaje, ofrece a los estudiantes múltiples oportunidades de usar el lenguaje y de reflexionar acerca de lo aprendido, y se constituye en un ejemplo, al mostrar usos reales y contextualizados de las competencias que se quieren lograr” (MINEDUC, 2012)

Es necesario agregar que si bien en las Bases Curriculares se menciona que se considera a la lectura como esencial para el desarrollo creativo, del pensamiento reflexivo y crítico, y de la sensibilidad estética (MINEDUC, 2012), esto puede cuestionarse en el sentido que para trabajar esta dimensión se otorgan libros que deben ser “de calidad y adecuados”, pero no se hace una referencia exacta a cómo se realizó esta selección ni quién la realizó. De esta forma se piensa que este excesivo control en términos de géneros literarios, temas, vocabulario, etc. visto en términos de niños y niñas ‘preparados’ para enfrentar un texto en base a rangos de edad y estadios de desarrollo, puede y debe cuestionarse como forma de desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, pues hay un excesivo filtrado de “textos” a través de parámetros que no se especifican claramente, y que harían pensar que la selección de

estos estaría basada en intereses hegemónicos adultocéntricos (pues el currículo y la selección de textos fue hecha por adultos).

Por ello, el espacio que se le asigna a la literatura a partir de lo planteado por el currículo, se contradice con la visión de obra literaria como construcción artística planteada por Montes (1999), pues los textos literarios se ubicarían en el mismo espacio en el conviven juego y arte, espacio que está delimitado por las subjetividades (el yo) y lo que se encuentra fuera. De acuerdo a Montes (1999), “el juego, la literatura, y el arte en general *están para estar*, valen en tanto son construcciones en el vacío, en el fondo son pura pirueta, pura marca” (Montes, 1999. Pág. 88). Además, según Montes (1999), el cruce que llevó a la apropiación de la literatura por parte del texto se debe al cruce que hay tiene con la lectoescritura, que es una de las dimensiones centrales abordadas por la escuela en lo referido en Lenguaje y Comunicación. Debido a lo anterior, se entiende que haya parecido lógico el incorporar la literatura como parte de la asignatura de Lenguaje y comunicación. Sin embargo, la literatura ha perdido fuerza como obra misma, y se ha puesto al servicio de los objetivos de la institución escolar, respondiendo a las necesidades en términos de desarrollo de competencias, abordaje de temáticas específicas, de aprendizajes específicos, etc. lo que queda de manifiesto al indagar en el Currículo de Educación Básica. En este sentido, la literatura ha sufrido un proceso de homogeneización y reglamentación para ponerse al servicio de la escuela y la escolarización de la infancia, situación en la que influye también el mercado, ya que las exigencias impuestas por la escuela a la literatura se ha convertido en lo “esperable “ (rentable) en términos de mercado (Montes, 1999).

De acuerdo a Montes (1999), la literatura ha sufrido un proceso que va desde “diversidad a la homogeneidad”, que se debe a la organización y clasificación de los textos ya sea por edades, temas recomendaciones editoriales, etc.; “de lo casual a lo reglado y de lo gratuito a lo aprovechable”, es decir que ahora prima la idea de una forma estructurada de abordaje de textos (incluso hay textos que incluyen manuales para los profesores) y la importancia que se le da a la idea de que los textos literarios deben ser aprovechables (para abordar algún tema, contenido, ejercitar vocabulario,

etc.); “de lo global a lo fragmentario” que se da por la inclusión de la literatura en los libros de textos (de lenguaje u otro manual propio de la escuela), y por ende, la aparición de cuestionarios, adaptaciones y comentarios relacionados a estos; y por último “de la pasión a la acción” en donde la pasión por la lectura pasa a segundo plano, y es la acción la que toma protagonismo, a través de la realización de actividades relacionadas a la lectura de un texto (lo que además podría asociarse a la visión utilitarista de los textos, como recurso aprovechable). En este sentido la lectura en sí misma no tiene valor suficiente, sino que es vista como base de una actividad posterior (dramatización, dibujo, mural, etc.) (Montes, 1999).

Si bien la escuela a través del currículum plantea que “(...) se busca que sean lectores autónomos, capaces de informarse, aprender y entretenerse a través de la lectura de textos diversos” (MINEDUC, 2012. Pág. 34), lo de la diversidad puede cuestionarse si se toma en cuenta que en distintas partes se hace alusión a “selección adecuada” y “calidad”; estos conceptos involucran selección y un proceso de homogeneización (como indica Montes 1999), lo que choca con la libertad de elegir, si se piensa en la literatura como arte y cercana al juego.

En este afán de “seleccionar adecuadamente” la literatura que se utilizará en la escuela, y también de ampliar la cantidad de literatura que se ofrece a los niños/as (como también se observó durante la revisión histórica en el punto 2.2.1), también surge “literatura a pedido”, literatura que fue creada expresamente para niños/as, con fines pedagógicos. Estos escritos, según los hallazgos de Bettelheim y Zelan (2009), se han visto disminuidos de varias maneras en su calidad literaria. Por ejemplo, en Estados Unidos, los textos literarios para la infancia utilizados en las escuelas en 1920, tenían aproximadamente 650 palabras, cifra que comenzó a decaer a medida que transcurrían los años; para los años 50’, la cantidad de palabras había descendido a 350 vocablos, en donde la introducción de palabras nuevas se iba volviendo cada vez más escasa (Bettelheim y Zelan, 2009). A partir de lo anterior, Bettelheim y Zelan asocian este descenso en el vocabulario al interés en hacer más “accesibles” los textos a los niños/as, de modo que pudieran leer los textos sin dificultad y alcanzar de “mejor”

manera la comprensión; sin embargo, esta medida sumada a la creciente importancia de las imágenes en los textos, contribuyen a que no sea necesario leer las palabras para introducirse en la historia; la palabra, y por tanto la obra, pierden sentido. Además de lo anterior, en este proceso de simplificación del vocabulario también se pierde la historia y la construcción, por lo que no es extraño que las “obras” resultantes carezcan de sentido y de interés. Por eso, al carecer de sentido real como obra artística, la literatura en la escuela deja de llamar la atención de niños y niñas, quienes en ocasiones simplemente no aprenden a leer, y no se trata de que posean un problema biológico o psicológico que les impida hacerlo, sino que simplemente *no quieren hacerlo* (lo que nadie cuestiona, nadie piensa que por su propia voluntad, un niño decide no leer) (Bettelheim y Zelan, 2009). Por eso, al preguntarles a los niños/as qué opinan de los cuentos que deben leer en las escuelas, éstos se manifiestan enojados, considerando que las historias no son ni reales ni ficticias, son planas, etc., incluso podrían considerarse un insulto a la inteligencia de los propios niños/as (Bettelheim y Zelan, 2009).

En este sentido, se utiliza la literatura de dudosa calidad (según los parámetros de Bettelheim y Zelan, 2009) debido a que ésta tiene un fin utilitario: aprender a leer. Y es que según la escuela, finalmente no importa cómo los sujetos niños/as aprendan a leer, puesto que inevitablemente el sujeto se convertirá en alguien ‘instruido’, o bien, luego de repetir una cantidad considerable de veces el ejercicio de reconocer letras y palabras, habrá aprendido (Bettelheim y Zelan, 2009). Ambas suposiciones resultan erróneas, pues están ignorando que al existir motivación por parte del lector frente a lecturas entretenidas, el sujeto niño/a puede aprender muchísimo más (Bettelheim y Zelan, 2009).

Por eso es que se cuestiona el lugar que tiene la Literatura en la escuela, y a través de esta investigación, se pretenderá aproximarse a las concepciones de infancia que proyectan los textos literarios propuestos por la UCE, si acaso ven a los niños y niñas como sujetos a los que hay que reducirle los temas y palabras para que “entiendan mejor” y no se les dificulte la tarea, o es respetuoso de su inteligencia y lo desafía a la

comprensión literaria, la cual no tiene por qué ser fácil ni libre de problemas; el construir significado implica una dificultad que le da sentido a la lectura misma (Montes, 1999).

2.2.4.- ¿Literatura infantil o literatura para la infancia?

De acuerdo a toda la discusión anterior en torno al concepto de infancia, sobre cómo se delimita al sujeto niño/a para nombrarlo, cómo se le caracteriza desde la visión adulta, y cómo cambia su visión a lo largo de la Historia y la Literatura, se considera que ya es momento de problematizar la Literatura como concepto en este contexto, y con estos antecedentes. Como se puede aventurar, la literatura que tiene como público exclusivo a la infancia es realizada por sujetos adultos, los cuales, independientemente de sus intenciones, tienen una visión sobre la infancia y del sujeto niño/a al que están interpelando a través del texto; por ello, cabe realizar el cuestionamiento sobre el concepto que surge de la conjugación de Literatura e infancia: ¿Es realmente literatura infantil, como le llaman los autores que se dirigen a esta conjunción? ¿O es más bien *literatura para la infancia*?³

A partir del momento en que se pone el ojo en la infancia y que comienzan a surgir ramas especializadas en relación a los niños/as y su desarrollo tanto cognitivo, emocional y físico, también se comienza a pensar en *qué sería lo mejor para ellos* dependiendo del conocimiento generado por esas mismas ramas; los niños/as dejan de ser seres que poseen decisión, pasando a ser propiedad tanto de la familia como del estado. En este sentido, los niños/as dejan de ser uno más entre los adultos, para pasar a ser sobreprotegidos por la sociedad, al punto de que todo lo que tiene que ver con lo que sucede en sus vidas y sus contextos se les entrega de manera dosificada de acuerdo a su “nivel de desarrollo cognitivo y emocional”, al más puro estilo piagetiano. Así, en el afán de adecuar el mundo que rodea al niño/a a sus supuestas capacidades y posibilidades de comprensión, no se les deja observar la realidad tal y como es,

³ En este sentido, se alude a aquellos adultos que escriben explícitamente para niños/as, no a aquellos escritores que vieron cómo su obra tuvo gran aceptación entre los mismos sin tener la intención de que esto ocurra.

encerrándolos en una burbuja “o corral” (Montes, 2001); el problema es que para cuando ya se les considera socialmente adultos, se ven de pronto inmersos en una realidad que no conocen del todo, para la cual “mágicamente” ya deberían estar preparados.

En teoría, la escuela es la institución que se encarga de llevar a cabo una labor de “preparación” en diferentes ámbitos, sin embargo en lo que respecta al trabajo literario, en los textos infantiles que son utilizados por educadores y escuelas (sobre todo los dirigidos a los más pequeños) abundan los relatos que intentan más bien mostrarles una forma adecuada de ser, de comportarse, de sentir, e incluso de aspirar a algo; en contraste a cómo funciona en verdad la sociedad: por ello, estos relatos más bien son arquetipos y visiones idealizadas de lo que se espera de esos niños/as para cuando alcancen la “adultez”, apuntando de esta forma hacia una construcción de sujeto; razón por la cual serán criticados los relatos que no respondan a esta transmisión del ideal. En resumidas cuentas, la literatura para la infancia desde los inicios tiene como objetivo principal pedagogizar y moralizar, ni siquiera goza de un valor literario en sí mismo, sino que su valor consiste precisamente en que tenga la capacidad de entregar valores; es decir, de adoctrinar al niño en la línea que se desee de acuerdo a su contexto socio-cultural. Y es por esto que la literatura se ha encontrado tan ligada a la enseñanza, por eso se le abre la puerta en la escuela y se le incluye. Si bien existen momentos de la historia en que se genera una reivindicación de la literatura no pedagogizada, siempre existe un amplio sector de escritores que critican esta vertiente, o bien, aunque sea inconscientemente, intentan entregar valores a sus lectores, a los niños/as hacia los que dirigen sus escritos. Por otro lado, esta situación actual no se trata de una tendencia que se encuentre en bajada y sea una visión antigua de la literatura ligada al concepto de infancia, sino que sigue reivindicándose, argumentando que en sí el escritor para niños es *un educador*, un educador en el lenguaje que tiene que fomentar el gusto por la literatura. Por otro lado, se llama a los padres a tener “control” e informarse sobre lo que sus hijos leen en pos de una buena “educación literaria”; se ve al adulto como un intermediario entre la literatura y el niño,

relación en la que no cabe gran posibilidad de que este - por su propia cuenta - se decida a tomar un libro, sin saber sobre qué se trata.

Gran parte de las personas ligadas a la literatura hacia la infancia, verán en ella una herramienta para enseñar algo. No se valora la creación como arte, es decir, por la forma en que el autor se explaya o las palabras que utiliza de modo *poético*, sino que se valora por su potencialidad como medio de enseñanza, como medio de adoctrinar y esperar que “la futura generación sea mejor”, donde esa visión de “mejor” es algo que perfectamente puede ser discutido. Si no enseña nada, no sirve; con esa frase se responde a las lógicas actuales de la sociedad donde las cosas no pueden existir sin un motivo claro, y se sentencia a la literatura para la infancia a ser entendida de esa manera, pues no puede existir sólo para el deleite de las personas. Desde la visión de la literatura como medio de enseñanza, el niño debe ser instruido en base a la literatura, lo que haría su aprendizaje más entretenido; sin embargo, desde esta visión habría una serie de percepciones generalizadas que definirían la manera de expresarse en los cuentos, el vocabulario que debe emplear el escritor, la secuencia de los hechos, las temáticas que debería abordar, etc.; y en este sentido, cabe cuestionarse si acaso la literatura para la infancia es realmente una creación propia de un autor; más bien parece ser “literatura a pedido” (pues tiene una finalidad utilitaria), basándose en el imaginario adulto sobre el niño, en construcciones arquetípicas propias de una sociedad adultocéntrica: se crea literatura de acuerdo a lo que los adultos creen que los niños quieren, y por sobre todo *necesitan*; además, como se observó en su revisión histórica, nunca se pensó en crear literatura enfocada en la infancia a partir de los adultos intrínsecamente, sino que los propios niños/as se apropiaron de ciertos géneros de la literatura, y luego los adultos pensaron en utilizarla para educarlos, con una finalidad específica.

Lo anterior, está en evidente contraste con la literatura para adultos, la que no parece seguir esta lógica tan estricta y restrictiva, sino que es sólo una expresión artística; no requiere objetivos tan claros ni específicos, sino que busca la recreación de los lectores, llevar a otros mundos, etc., y es valorada por su calidad literaria en sí misma

más que por los valores que pueda entregar (y también existe un crítico literario que dará su opinión sobre la misma, a diferencia de la literatura para la infancia). Por otro lado, no hay un lenguaje específico o adecuado que *deba* utilizar el autor, éste simplemente escribe de acuerdo a como considera necesario articular las palabras para crear, dependiendo de su subjetividad y el mundo que quiera expresar; la misma situación ocurre con los temas de los que tratan los libros, pues en la Literatura general, éstos no se ven restringidos a sólo unos cuantos temas “seguros” para los lectores, sino que el autor tiene plena libertad para escribir (sólo el mercado, fantasma implacable, puede afectarle, pero ese ese es un tema que escapa a lo que se pretende abordar en este estudio).

Por eso, a partir de las diferencias antes explicitadas, el concepto “literatura Infantil” se considera erróneo, lo que existe en la realidad es “literatura *para* la infancia”, o “*para* niños/as”, pues finalmente es lo que los adultos quieren que los niños/as lean (o consideran que debieran leer), sin embargo éstos últimos no se han visto representados en cuanto a la autoría de una obra literaria (los niños/as no escriben para sí mismos y publicar sus creaciones, no se les considera válidos como autores; en la historia ha habido iniciativas de este tipo, pero son tan escasas, que pasan desapercibidas).

Tal como se ha mencionado a lo largo de la discusión, existe una especie de disociación entre lo que significa la infancia y la vida adulta, como si fuesen acontecimientos o fases que no están interconectadas dentro del mismo ser humano; a pesar de la negación, la infancia siempre está presente en los seres humanos más allá del tiempo y el espacio en un *devenir niño*, un tiempo distinto que está dentro de las personas y que no necesariamente se relaciona con un rango etario; es un modo de vivir intenso, al que se puede recurrir siempre (y al que transporta la literatura; ella entra en este juego).

Por lo tanto, se piensa que el concepto de “literatura infantil” es una quimera: nunca podrá existir, a menos que las personas que escriban se conecten con su yo niño/a, y

se lancen a la aventura (al juego) de escribir. Aun así, incluso en ese caso, la creación literaria resultante será Literatura a secas, como arte en sí misma puede ser disfrutada y valorada por todo aquel que quiera admirarla; no es necesaria la invención de divisiones en subgéneros, así como tampoco la es respecto a otros grupos que también han sido diferenciados y caracterizados aparte en el proceso de nombramiento que lleva adelante la humanidad (por ejemplo, no existe literatura para mujeres entre 25 y 30 años, ni para abuelos entre los 70 y los 80).

Capítulo III

3.- Marco Metodológico

3.1.- Paradigma

A raíz del problema de estudio que se ha descrito anteriormente, y en base a los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación, se considera que el paradigma desde el cual es necesario posicionarse para aproximarse al tema en cuestión es el paradigma comprensivo-interpretativo.

Este paradigma se centra principalmente en fenómenos sociales (humanos), observándolos como “fenómenos de sentido que pueden ser ‘comprendidos’” (Mucchielli, 2001. Pág. 67) e interpretados. Estos fenómenos sociales pueden entenderse como un producto humano abstracto, como lo son las representaciones, discursos, concepciones, conceptos, u otros constructos colectivos e individuales, los cuales tienen una ‘materialización’ concreta principalmente, a través del lenguaje (Mucchielli 2001).

Dado lo anterior, se considera que estos fenómenos sociales son por tanto, fenómenos de sentido (Mucchielli, 2001), por lo que la manera de aproximación a los mismos, es a través de la indagación de los significados (y sus reglas de significación) a través de la comprensión, entendiendo que se trata de fenómenos complejos que se encuentran articulados entre sí, en redes intersubjetivas (Canales, 2006).

Debido a lo anterior, es que se decide posicionarse desde dicho paradigma para la presente investigación, pues no se pretende explicar por qué el Ministerio de Educación, a través de la UCE, tiene ciertas concepciones de la infancia determinadas, sino que se busca esclarecer *cómo* son esas concepciones, a través de la *comprensión* e *interpretación* de la literatura que propone dicha institución para niños/as en Chile, de acuerdo a niveles y unidades de trabajo definidos.

A través del corpus literario que constituye el objeto de estudio, se pretende vislumbrar una o varias concepciones de un grupo determinado (infancia), las cuales son plasmadas por una entidad estatal, mediante la selección y categorización (por rango etario) de la literatura recomendada a través del Programa de Estudio, contribuyendo a la discusión en torno a cuáles son las concepciones que giran en torno a los sujetos niños/as.

En este sentido, no se pretende dar una respuesta acotada y específica a la interrogante planteada en el capítulo I, sino que se esperan descripciones abiertas sobre el tema, pues es posible que las visiones sobre infancia desde la UCE sean múltiples, así como es posible que se generen nuevas interrogantes para ser abordadas en futuras investigaciones.

3.2.- Tipo de Estudio

De acuerdo a las pretensiones de esta investigación y las características de los objetivos propuestos, se abordará la misma como un estudio de caso.

El estudio de caso surge debido a la necesidad de estudiar o investigar un fenómeno en particular, ya sea una persona, un grupo de las mismas, alguna parte del currículum educativo, etc., que posea una particularidad y complejidad en sí misma que lo hacen merecedor de un estudio propio, por su condición única. Debido a lo anterior, si bien es posible encontrar casos que posean condiciones parecidas, o en los que se pueda llegar a conclusiones similares, no es posible homologarlos y extrapolarlos a otras situaciones, entendiendo que cada caso responde a lógicas particulares (Stake, 1999).

Entre los estudios de caso, es posible distinguir entre casos intrínsecos e instrumentales, los cuales se diferencian de acuerdo a las pretensiones del/la investigador/a (Stake, 1999). Como caso intrínseco, se entiende a aquel caso que

necesita ser profundizado y comprendido en sí mismo en un contexto específico, es evidente y viene “dado” para el/la investigador/a; no busca acercarse a un tema en general, sino que pretende generar conocimiento de algo específico (Stake, 1999).

Por otro lado, el caso instrumental es entendido como un medio para comprender una situación más general (que sigue siendo específica), a la cual se puede acceder mediante varios casos, sin embargo unos serán de mayor utilidad que otros. Esta selección del caso depende del foco de la investigación, escogiendo aquel que pueda ofrecer una mayor posibilidad de comprensión del tema que guía el estudio (Stake, 1999).

En cuanto a esta investigación, y lo planteado anteriormente, se considera que la mejor manera de aproximarse al objeto de estudio es precisamente a través del estudio de caso, pues se pretende analizar concepciones sociales en particular, como lo es la concepción de infancia de una institución determinada (MINEDUC, a través de la UCE), que además se basa en un sector específico de la población infantil (Tercero Básico).

Este estudio es a su vez instrumental, pues si bien la investigación se enfoca en la Literatura propuesta para un nivel específico, no busca hacer un análisis literario de la misma, sino que a través de ella, espera hallar pistas sobre las concepciones de infancia que poseen los adultos que realizan la selección de dichos textos.

3.3.- Recogida de datos y muestra

Debido a que se pretende acceder a las concepciones de infancia a través de la literatura, la recogida de datos se realizará a partir de la Revisión de Documentos (Stake, 1999), los cuales a su vez conforman la muestra de esta investigación.

Como se trata de un caso instrumental (Stake, 1999), es necesario escoger un caso del que se pueda obtener mayores datos para abordar la pregunta de investigación y

objetivos, por lo que para realizar dicha selección es necesario utilizar criterios, lo cual corresponde a un muestreo teórico (Flick, 2007).

En el proceso de selección del caso, se revisaron los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación para Primero, Segundo y Tercer año Básico⁴, teniendo como criterio base la valoración de la literatura en sí misma, es decir, que los objetivos de aprendizaje explicitados en dichos planes dieran mayor énfasis a la comprensión y a la lectura en sí misma. Debido a lo anterior, se resuelve escoger el Programa de Estudio de Tercero Básico, puesto que se observa que en los primeros niveles (Primero y Segundo), la Literatura es utilizada como una mera herramienta para desarrollar las habilidades asociadas a la lecto-escritura, por sobre el goce de la misma como arte (MINEDUC, 2013a. Pág.46-47) (MINEDUC, 2013b. Pág. 45-46).

Si bien durante el Tercer nivel se continúa utilizando a la Literatura como herramienta, se observa que progresivamente va adquiriendo mayor importancia en cuanto a la comprensión de la misma y las opiniones y reflexiones por parte del sujeto lector/a, lo que demuestra una mayor autonomía del sujeto en su relación personal con la Literatura; es decir, en este punto, la Literatura comienza a dialogar con el sujeto niño/a, **aparece** el sujeto lector que antes estuvo más bien ausente (durante los primeros años prima el sujeto decodificador, versus el sujeto lector). En base al mismo razonamiento, se escoge el caso de la tercera unidad de dicho nivel, pues los objetivos de la misma, que apelan a textos de mayor complejidad, demuestran una mayor visibilización del sujeto lector, versus las otras unidades del Programa (MINEDUC, 2013c. Pág. 54).

⁴ Es importante explicitar que en la revisión no se incluyó el Programa de Estudio de Cuarto año Básico, a pesar de estar dentro del primer ciclo de Educación Básica. Esta decisión fue tomada considerando los alcances del título profesional al que se opta en la presente tesis, el cual no abarca hasta dicho nivel, y por tanto se aleja de los alcances profesionales de las tesis.

Por lo tanto, los textos que se proponen para dicha unidad y nivel, y que corresponden a la muestra, son los siguientes (MINEDUC, 2013c. Pág. 131):

- *El loro pelado* (Horacio Quiroga)
- *La abeja haragana* (Horacio Quiroga)
- *Las medias de los flamencos* (Horacio Quiroga)
- *El Libro de las virtudes para niños* (William Bennett)
- *Piedras de fuego* (Ana María Pavez y Constanza Recart)
- *Para que no me olvides* (Danielle Ball)
- *El flojo, el sabio y el lobo* (versión de Floridor Pérez)
- *El pescador y el pececito dorado* (Versión de Alexander Pushkin)
- *El tesoro de la tierra oculta* (Versión de Floridor Pérez)
- *El rey tiene cachito* (Ramón Laval)
- *El sombrero buen pagador* (Versión de Floridor Pérez)
- *La nunca contada historia de cómo Petronila Urdemales construyó el 'Puente de la viuda' en una sola noche* (Versión de Floridor Pérez)
- *Juan Pereza* (Versión de Floridor Pérez)
- *¿Yo y mi gato?* (Satoshi Kitamura)
- *Voces en el parque* (Anthony Browne)
- *La señorita Emilia* (Bárbara Cooney)
- *El pájaro del alma* (Mijak Snunit)
- *Encender la noche* (Ray Bradbury)
- *Los cinco horribles* (Wolf Erlbruch)

3.4.- Análisis de datos

Al definir un corpus de obras literarias para este estudio, es evidente que el análisis de los datos debe enfocarse en el lenguaje verbal, para lo cual es necesario esclarecer ciertos aspectos respecto al mismo.

Por un lado, se entiende que el lenguaje no es neutro, pues si bien sus signos son arbitrarios, la utilización de los mismos no lo es, teniendo más importancia la connotación de los mismos por sobre su significado literal; es decir que la inferencia adquiere un papel sumamente importante dentro de la comunicación: el lenguaje puede mostrar, pero también ocultar (Santander, 2011).

Además, se concibe al lenguaje como activo, pues este incide directamente en la construcción de lo social, siendo considerado en sí mismo como una práctica a través del discurso; es por ello que no es posible obviar los discursos que circulan en determinados contextos, pues estos no son sólo signos utilizados para dar cuenta de “algo”, sino que también lo construyen y constituyen: “hablar es hacer algo, es crear aquello de lo que se habla cuando se habla” (Foucault, en Iñiguez, 2003. Pág. 78), de modo que existe una retroalimentación entre los discursos en sí mismos, y los efectos que estos generan en las prácticas sociales.

Por otro lado, y como se podría pensar, los discursos están asociados al ejercicio del poder, puesto que es inevitable que a ciertos discursos se les otorgue mayor validez o relevancia, como es el caso de los emitidos por las instituciones. Estos discursos, que a su vez son influenciados por otros discursos dominantes (como los que provienen de las ciencias), legitiman ciertos saberes e ideologías, y por tanto, generan prácticas y representaciones sobre las mismas (Iñiguez, 2003).

Por lo tanto, en base a esta visión del lenguaje como activo y su relación con el poder, se reafirma su falta de neutralidad, volviéndose necesario ir más allá de lo literal para comprender un discurso en su complejidad, problematizando lo que parece evidente (Iñiguez, 2003).

Por tanto, se piensa que la infancia, por su parte, también es “creada” en base a los discursos dominantes que circulan desde las instituciones y “expertos”, definiéndola en todo ámbito, como códigos de vestimenta, educación, alimentación, trato, etc., en

donde los sujetos definidos como “niños/as” no tienen poder de injerencia a nivel discursivo, constituyendo una especie de “minoría” que es definida por “otros”.

Como lo que se pretende en este estudio es indagar y problematizar lo que se entiende por infancia, específicamente en aspectos ligados a la educación, y más específicamente aún, en torno a la Literatura, se considera que la expresión concreta de estos discursos y de las prácticas asociadas a éstos, se puede visualizar a través del material literario sugerido por la institución (MINEDUC); material que termina por modelar la concepción de infancia, e influir en la construcción de la misma en el propio sujeto niño/a.

Por ello, y en base todo expuesto anteriormente, la metodología a utilizar para indagar en los discursos antes mencionados será el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Esta metodología concibe al discurso como una práctica social, la cual posibilita la realización de otras prácticas sociales, generándolas y a su vez representándolas; es decir, no sólo designa, sino que también constituye. Al mismo tiempo, da cuenta de que el mismo análisis generará un nuevo discurso, el cual tendrá un efecto sobre lo que estudia, y propiciará reflexión y consciencia sobre lo estudiado (Iñiguez, 2003).

Esta metodología propone una visión tridimensional del discurso, a partir del modelo de Fairclough (citado en Iñiguez, 2003. Cap. VI), en donde se concibe al discurso como: práctica textual, práctica discursiva y práctica social.

Como práctica textual, se entiende al discurso como una unidad superior a una oración, en donde se evidencian aspectos lingüísticos como cohesión, coherencia, vocabulario utilizado (connotación), gramática, etc., poniendo énfasis en cómo se construye el mismo, de modo que no sólo se transmite un mensaje, sino que la manera de hacerlo, denota una postura o actitud frente al tema (Iñiguez, 2003. Cap. VI).

Como práctica discursiva, se entiende que el discurso se enmarca en un contexto social determinado, adecuándose al mismo, pero también transformándolo, pues asigna sentidos y los estructura, modificando los mismos contextos, a los sujetos que lo componen y sus relaciones entre sí (Iñiguez, 2003. Cap. VI).

Finalmente, como práctica social se releva la relación que existe entre discursos y prácticas sociales, los cuales están en constante diálogo, modelándose mutuamente; de este modo, pueden reproducirse ciertos aspectos, pero también modificarse, teniendo efectos políticos y sociales en torno a las ideologías y representaciones sociales (Iñiguez, 2003. Cap. VI).

Estas dimensiones están estrechamente ligadas entre sí, por tanto no pueden ser entendidas por separado; cada una de las dimensiones se entiende en base a la relación que tiene con las otras, dinámica que termina por constituir al discurso y sus implicancias (Iñiguez, 2003. Cap. VI).

Dadas las características ya mencionadas del ACD, la investigación puede centrarse en dos ámbitos distintos: construcción discursiva de las representaciones sociales y orden social que ocupa el discurso (Iñiguez, 2003. Cap. VI).

El primero de ellos se enfoca en observar cómo los discursos constituyen los contextos en los que están inmersos, influyendo en cómo se interpreta la “realidad”, e incorporando a su vez valores, ideologías, creencias, saberes, etc. El segundo, por otro lado, observa cómo se distribuyen, difunden y valoran los discursos, de acuerdo a quienes los generan y dónde se generan, considerando cómo el poder influye en estos procesos (Iñiguez, 2003. Cap. VI).

En base a lo anterior, y en consideración de los objetivos del presente estudio, se considera que el ámbito desde el cual éste se sitúa, corresponde a la construcción discursiva de las representaciones sociales, puesto que se busca comprender el

concepto de infancia difundido y validado por una institución en particular, es decir, una construcción social en específico.

Para ello, este ámbito ha establecido diferentes herramientas de análisis, las que corresponden a acciones discursivas a detectar en los discursos, asociadas a distintas estrategias discursivas. Estas acciones son catalogadas en: construcción de representaciones de los actores sociales, representación de los procesos (a quién se le atribuye responsabilidades y quienes reciben los efectos), recontextualización de las prácticas sociales respecto a otras, argumentación o justificación de una representación/acción, proyección de las actitudes de los hablantes hacia el enunciado, y finalmente, legitimación y deslegitimación de representaciones discursivas y del propio discurso (Iñiguez, 2003. Cap. VI).

De acuerdo a todo lo que se ha descrito, el proceso de análisis estará constituido principalmente por cuatro acciones de trabajo a realizar, las cuales, sin embargo, no serán realizadas de manera lineal, sino que dependerán del proceso en sí mismo.

En primer lugar, se leerán exhaustivamente todos los títulos que conforman el corpus literario a estudiar (el cual ya ha sido descrito anteriormente). Luego, en cada uno de los textos se identificarán estrategias discursivas relacionadas a acciones discursivas que estén vinculadas con el tema de este estudio, considerando que no necesariamente se observarán todas las acciones descritas de acuerdo a las referencias consultadas. Posteriormente, en base a las estrategias observadas, se construirán categorías de análisis que las agrupen de acuerdo a las funciones que desempeñen dentro del texto, seleccionando citas representativas para cada categoría definida. Una vez definidas las categorías, se analizará cada una de estas considerando las tres dimensiones del discurso del ACD, es decir, a nivel textual, discursivo y social.

Es importante destacar que, como el presente estudio se plantea a través de un objetivo general y una pregunta, el proceso de análisis será de tipo inductivo. Esto se

debe a que las acciones a realizar dentro del estudio no serán desarrolladas de forma lineal, así como tampoco será posible definir las categorías a analizar con anterioridad; éstas irán organizándose y emergiendo de acuerdo a los hallazgos en el corpus, teniendo como guía la pregunta de investigación antes definida (Santander, 2011).

Capítulo IV

En el presente capítulo se pretende expresar los hallazgos vislumbrados en la literatura seleccionada, a través de los cuales es posible reconstruir una visión de infancia que es validada por una institución pública, como lo es el Ministerio de Educación.

Es importante recordar que estas concepciones de infancia construidas a través de la literatura, y que serán abordadas en este estudio, son realizadas desde la perspectiva del sujeto adulto, es decir, adultocéntrica. En este sentido, la perspectiva adultocéntrica parece absoluta: tanto quienes escriben la obras, así como también quienes seleccionan los textos para un grupo etario de niños/as específico, y quienes directamente asignan la “lectura” al niño/a, son todos adultos.

Teniendo en cuenta lo anterior, y luego de revisar toda la literatura propuesta, se observa que el sujeto niño/a es construido en base a diferentes aproximaciones, puesto que no solo se intenta retratar al sujeto niño, sus posibles características y situaciones en las que podría desenvolverse, sino que también se hace bastante visible un afán moldeador hacia la infancia.

De este modo, es posible distinguir cuatro categorías relevantes en la construcción de la infancia desde su relación con el adulto, las cuales fueron emergiendo, delineando y ayudando a establecer cómo se configura a la misma a medida que se revisaba el corpus literario. Dichas categorías son: El niño como receptor de enseñanza y/o moralización, Construcción de la relación niño/a - adulto, Construcción del sujeto niño/a y la perspectiva de género, Construcción del sujeto niño/a en su relación con la naturaleza.

A continuación, estas últimas serán revisadas y analizadas con el apoyo de citas de los textos, que ayudarán a ilustrar de mejor manera las mismas.

4.1.- El niño/a como receptor de enseñanza y/o moralización

A lo largo de los diferentes textos, se percibe que en gran parte de ellos se pretende ‘enseñar’ o acercar al lector a ciertos temas o situaciones por las que podría pasar, sin embargo dichas temáticas o situaciones tienden a ser recurrentes, apuntando a qué es lo que debe ‘aprender’ el lector luego de abordar el texto. De este modo, esta literatura en su gran mayoría delimita qué se entiende por ‘bien’ y ‘mal’, delimitando además cuáles son las posibles acciones válidas a seguir a partir de las problemáticas planteadas.

Sin embargo, es interesante destacar que los textos en cuestión no abordan al lector de la misma manera, sino que existen ciertos matices; por este motivo, se generaron cuatro subcategorías que pretenden evidenciar dichas sutilezas.

4.1.1.- El niño/a y la ‘alfabetización moral’ (o lo que el niño/a *debe ser* según la religión católica)

Esta subcategoría se compone por los relatos presentes en el “Libro de las Virtudes para niños”, de William J. Bennet, el cual consiste en una compilación de narraciones con diferentes autores. A través de las mismas, se observa un efecto moralizante evidente, sin embargo además constituyen una subcategoría en sí mismas debido al fuerte componente religioso que se les adjudica, promoviendo ciertas características consideradas ‘buenas’ en los personajes presentados (contrastándolas con las ‘malas’) y a su vez, planteando modelos de niño/a que ‘deben ser imitados’ por el lector, entre otras distinciones que se detallarán a continuación.

En primer lugar, una de las características que salta a la vista en estas narraciones, y que devela la concepción de infancia que transmiten, es la presencia de un encabezado previo a cada relato en sí mismo, el cual explícitamente le comunica al lector qué es lo que ‘debe aprender’ con la narración que le sigue, o más bien, cuál es

la utilidad del mismo; en estos encabezados, por tanto, se suele comentar cuál o cuáles son los valores a destacar, sin olvidar el componente religioso.

- *“Si los padres son responsables cuando cuidan de sus hijos, los niños son responsables cuando escuchan a sus padres”.* (‘En la pradera’, por Olive A. Wadsworth. Pág. 40)
- *“Las oraciones, como todas las cosas buenas, se aprenden mejor cuando se es un niño.”* (‘La oración de un niño’. Pág. 63)
- *“La fe dice que ningún acto pasa desapercibido y eso deberá ayudarnos a comportarnos mejor”* (‘Alguien te mira’. Pág. 68)
- *“Como nos recuerda este viejo cuento judío, la fe es un primer paso hacia otras virtudes, como la honestidad”* (‘El discípulo honesto’. Pág. 70)
- *“Una buena acción suele ser una buena recompensa por sí misma”.* (‘La leyenda de la Osa Mayor’, adaptación de J. Berg Esenwein y Marietta Stockard. Pág.76)
- *“Este cuento habla de la importancia de decir la verdad. Todos deberíamos ser como George.”* (‘George Washington y el cerezo’, adaptación de J. Berg Esenwein y Marietta Stockard. pág. 84)
- *“Esta historia procedente de Canadá cuenta como la sinceridad es recompensada y la mentira castigada”* (‘La cenicienta india’, pág. 88)

A través de las citas seleccionadas, queda de manifiesto el afán de guiar al lector hacia una interpretación específica, sin embargo, en ese proceso de encauzar la lectura, se genera una especie de interferencia entre el relato y el lector, impidiendo que éste último genere reflexiones y aprendizajes por sus propios medios. En este sentido, los valores y principios que podría abordar la narración se ven limitados a lo que estos

encabezados proponen, invisibilizando en parte la capacidad del lector (niño/a), de comprender las intenciones del relato por sí mismo/a. De este modo, implícitamente se observa una necesidad de controlar lo que el sujeto niño/a lee y la interpretación a la que *debe* llegar, ya sea porque se considera que el lector no podrá realizar la tarea por sí mismo, o bien porque simplemente no se espera que el lector extraiga otras reflexiones o componentes de la narración. Así, el sujeto niño/a lector es supeditado a las intenciones y aspiraciones del adulto hacia el niño/a.

Por otro lado, como ya se ha podido observar, la presencia de la religión a lo largo de los relatos es otro aspecto relevante que es interesante revisar.

Este componente no sólo está presente en los encabezados antes mencionados, si no que en algunas de las narraciones se alude explícitamente a la misma, a través de fábulas, cuentos y rezos; el hecho de que éste último ‘tipo’ de narración esté presente entre la muestra, vuelve más evidente aun lo que en este punto se plantea.

- *“Es hora de dormir,
Es hora de soñar,
Pero nunca se olvida de rezar”* (‘El pequeño Pedro’, Pág. 31)
- *“El cielo ayuda a los que se ayudan a sí mismos”* (‘Hércules y el carretero’, por Esopo. Pág. 52)
- *“Dejad que os diga algo, hermanitos y hermanitas alados: amad siempre a Dios y alabadle.”* (‘El sermón a los pájaros’, adaptado por J. Baldwin. Pág. 66)
- *“- Padre - murmuró la niña -. Alguien nos vigila desde el cielo.”* (‘Alguien te mira’, Pág. 68)
- *“Así que rogaría a Dios que me diera la fuerza suficiente para resistir la tentación y obrar correctamente.”* (‘El discípulo honesto’, Pág. 70)

- *“Señor, que mi vida sea un cayado, Un bastón que sostenga Al que ha flaqueado.”* (‘Señor, haz de mi vida una luz’, por M. Bentham-Edwardsthat. Pág. 87)
- *“(…) hasta que un ángel con su melodía, Despertó al niño al clarear el día...”* (‘El niño y los juguetes’, por Eugene Field. Pág. 98)

De este modo, salta a la vista la presencia de la religión Judeo-Cristiana, siendo parte de las narraciones algunas entidades y espacios propios de la misma, como la presencia de ‘ángeles’, la figura de un ‘Dios/Señor’, y la existencia de un ‘cielo’ como lugar mítico; por otro lado, también se observan acciones ligadas intrínsecamente a estas figuras, como el acto de ‘rezar’ o ‘alabar’.

El componente religioso antes mencionado, traerá aparejado una serie de “conceptos” propios de la moral religiosa (como por ejemplo la culpa, el miedo, la gratitud, la entrega, etc.) que terminarán determinando las acciones y comportamientos de los personajes presentes en estas narraciones, así como también las consecuencias producto de los mismos.

De este modo, se distinguen dos ‘tipos’ de personajes, así como también, consecuencias:

- *“El niño que cuando estudia piensa en otra cosa Nunca la lección podrá aprender”* (‘Persevera’, Pág. 10)
- *“Porque Dick, lamento decirlo, era un niño muy grosero y casi nunca se acordaba de decir ‘por favor’”* (‘Por favor’ por Alicia Aspinwall. Pág. 33)

- *“Esto es lo que le ocurre a las personas que mienten: aunque digan la verdad, nadie les cree.”* (‘¡Que viene el lobo!’ por Esopo. Pág. 100)
- *“Un día trepó por la escalera
Mientras sus padres la cena preparaban
- motivo por el cual no la vigilaban -
Y en lo más alto se puso boca abajo
Y comenzó a gritar con desparpajo.”* (‘Erase una vez una niña’, Pág. 32)
- *“Voy a entregarme al dragón. Quizás si me tiene a mí, la princesa, dejará en paz a nuestro pueblo”* (‘San Jorge y el dragón’, adaptado por J. B. Esenwein y M. Stockard. Pág. 57)
- *“Elsa no entendió cómo era posible que el sol se asomara en sus ojos, pero su alegría fue inmensa de hacer feliz a su querida abuela”* (‘Un poco de sol’, adaptado por Etta A. y Mary F. Blaisdell. Pág. 75)
- *“- Estoy sediento - dijo -. ¿Podrías darme un poco de agua?
La niña contestó:
- Claro que sí, estoy segura de que usted la necesita mucho más que yo.
Bébasela toda.”* (‘La leyenda de la Osa Mayor’, adaptado por J. B. Esenwein y M. Stockard. Pág. 80)
- *“Un niño que escuche atentamente cuando le hablen, que haga preguntas cuando no comprenda y que no pregunte sobre asuntos que no sean de su incumbencia”* (‘Se busca niño’, por Frank Crane. Pág. 38)
- *“-Ven Peter-le dijo-. Cruza el dique y lleva estos pasteles a tu amigo, el hombre ciego (...). Al chico le alegró ese recado y partió con el corazón alegre”* (‘El pequeño héroe de Holanda’, adaptado por Etta A. y Mary F. Blaisdell. Pág.13)

- *“no puedo dejar que se ahoguen -pensaba- . Debo permanecer aquí hasta que venga alguien, aunque tenga que quedarme toda la noche”* (‘El pequeño héroe de Holanda’, adaptado por Etta A. y Mary F. Blaisdell, pág.17)
- *“Esa mañana, John pronunciaba un solo –por favor-. Y desde aquel día, el pequeño Dick fue tan educado como su hermano”.* (‘Por favor’, por Alicia Aspinwall. Pág. 37)
- *“Pero Viento Poderoso, enterado de su crueldad, decidió castigarlas. Usando su gran poder las transformó en álamos, y las plantó en el suelo.”* (‘La Cenicienta india’, adaptado por Cyrus MacMillan. Pág. 96).
- *“Son un regalo del río por haber dicho la verdad”* (‘El honrado leñador’, adaptado por Emilie Poulsson. Pág. 105)

A través de los extractos presentados, surgen dos tipos de personajes de acuerdo a sus características y acciones a realizar: por un lado se observa a personajes considerados ‘buenos’ dentro de sus narraciones, y naturalmente también, en contraposición, existen personajes considerados ‘malos’.

En este sentido, al abordar a aquellos personajes que poseen las virtudes apropiadas para la religión católica, se observa claramente que éstas son exacerbadas a un nivel irreal, siendo personajes excesivamente ‘buenos’, y ‘abnegados’ hacia una causa mayor; esta posición de ‘mártir’ del personaje, en tanto, impide que el lector pueda sentirse identificado con él, sino que por el contrario, más bien podría sentir que *debe* ser como ese personaje, como un ideal a alcanzar. Por otro lado, muy por el contrario, los personajes ‘malos’ no son exactamente ‘malvados’, no se ven caracterizados de manera exagerada, sino que cometen acciones que podrían ser vistas como equivocadas, o travesuras; en este sentido, estos personajes son más bien realistas (es decir, los seres humanos pueden decir mentiras o ser distraídos, por ejemplo), lo que genera que el lector se pueda identificar mejor con éstos últimos. Al sentirse más

identificado con un tipo de personaje, y a su vez, aspirar a otro, también influyen las consecuencias que tienen los personajes, de acuerdo a cómo se comportan: quienes son presentados como 'malos', son severamente castigados (a no ser que se arrepientan), y por otro lado, aquellos 'buenos' son recompensados; ambas consecuencias son por lo general de origen mítico, de modo que decir una mentira puede convertir a alguien en álamo, pero decir la verdad, puede ser recompensado con hachas de oro y plata, por ejemplo.

Finalmente, es interesante discutir cómo son presentados los niños/as en estas narraciones. Al igual que lo antes mencionado, hay niños/as 'buenos' (excesivamente buenos) y 'malos' (traviesos), sin embargo hay algunos matices. Al presentar a estos personajes, aparece un aspecto que diferencia al personaje niño/a, que es su dependencia del adulto. Este aspecto se observa en el hecho de que la infancia debe ser vigilada y controlada, así como también se entrega de manera explícita cómo *debe* ser un niño, para ser aceptado por los adultos. De este modo, los adultos en relación con el niño, cumplen (en parte) el rol que se le asigna al 'dios' para con ellos mismos, siendo una especie de intermediario.

4.1.2.- Enseñanza y transmisión de valores morales y sociales

En esta categoría el sujeto niño/a continúa siendo objeto de enseñanza de la moral, sin embargo ésta se plantea diferente a como se observó en el punto anterior, tanto por los temas que se vislumbran en las narraciones, la presentación de los personajes, las acciones de los mismos, etc.

Si bien en las narraciones existe un componente religioso, éste se muestra como parte del contexto en donde se desenvuelven las historias, como un trasfondo cultural; no son el tema central de la narración. Esto puede observarse a través de lo siguiente:

- *“Pero ¿y el juramento? Él era buen cristiano, y por nada de la vida perdería su alma”* ('El rey tiene cachito', por Ramón Laval)

- *“Así que soltó al pececito dorado y le dijo con cariño: ‘Ve con Dios, pececito. No necesito nada de ti. Vuelve a las aguas del mar, pasea tranquilo’”* (‘El pescador y el pececito’, por Alexander Pushkin)

En estas narraciones aparecen aspectos ligados a la religión, que ayudan a contextualizar a los personajes y la historia en un tiempo y espacio socio-cultural, sin embargo no son el eje en torno al cual gira el relato.

Por otro lado, los relatos que se agrupan en esta categoría también persiguen transmitir valores, no obstante éstos se enfocan en aspectos necesarios para la vida en sociedad. Es necesario dejar en claro que no se trata de valores diferentes a los tratados en la categoría anterior, sino que la diferencia radica en las motivaciones interiores que movilizan dichos valores. En este sentido, los valores transmitidos a través de estos relatos son promovidos para comprender aspectos de la convivencia con otros más que esperar una repercusión divina.

- *“Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana.”* (‘La Abeja Haragana’, por Horacio Quiroga)
- *“Trabajen, compañeras, pensando que el fin a que tienden nuestros esfuerzos - la felicidad de todos- es muy superior a la fatiga de cada uno.”* (‘La Abeja Haragana’, por Horacio Quiroga)
- *“No hay mañana para las que no trabajan -respondieron las abejas, que saben mucha filosofía.”* (‘La Abeja Haragana’, por Horacio Quiroga)

Producto de esto mismo, las consecuencias de los actos de los personajes no son de carácter divino, y por este mismo motivo, no hay explícitamente un juicio valórico hacia los personajes. Estos personajes, a su vez, son contruidos de manera más ‘realista’, de modo que se observan matices en cada uno de ellos, y también en la relación que existe entre los mismos en cada relato: todos cometen errores de alguna manera,

ninguno es extremadamente 'bueno' ni 'malo', por lo que es posible que el lector pueda crear una conexión con los personajes, identificarse y empatizar con ellos; además, el relato mismo se encarga de situar el contexto en otro espacio-tiempo que es ajeno al del lector, en donde componentes mágicos (no divinos) y humanos se entrelazan y conviven de manera armónica y natural, lo que le significa al lector un 'lugar seguro' para identificarse con los personajes, calmando ansiedades que puede generar la lectura al verse reflejado en los relatos de manera directa.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de personajes y sus contextos:

- *“Nunca, jamás, creyó la abejita que una noche podría ser tan fría, tan larga, tan horrible. Recordaba su vida anterior, durmiendo noche tras noche en la colmena, bien calentita y lloraba entonces en silencio.”* ('La Abeja Haragana', por Horacio Quiroga)
- *“El pececito saltaba en la red y de pronto habló idioma humano”* ('El pescador y el pececito', por Alexander Pushkin)
- *“¿Qué puedo hacer con la vieja maldita? Se ha vuelto loca de ambición”* ('El pescador y el pececito', por Alexander Pushkin)
- *“Los yacarés, para adornarse bien, se habían puesto en el pescuezo un collar de bananas, y fumaban cigarros paraguayos.”* ('Las medias de los flamencos', por Horacio Quiroga)
- *“(Los flamencos) Envidiaban el traje de todos, y sobre todo el de las víboras de coral.”* ('Las medias de los flamencos', por Horacio Quiroga)
- *“Entonces un tatú, que había ido a tomar agua al río, se quiso burlar de los flamencos”* ('Las medias de los flamencos', por Horacio Quiroga)

- *“Pero los flamencos, como son tan tontos, no comprendían bien qué gran peligro había para ellos en eso”* (‘Las medias de los flamencos’, por Horacio Quiroga)
- *“Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas. Todos los pescados saben por qué es, y se burlan de ellos.”* (‘Las medias de los flamencos’, por Horacio Quiroga)
- *“Les arrancaron las medias a pedazos, enfurecidas, y les mordían también las patas, para que murieran.”* (‘Las medias de los flamencos’, por Horacio Quiroga)
- *“Estaba loco de contento, porque se había vengado -¡y bien vengado!- del feísimo animal que le había sacado las plumas!”* (‘El loro pelado’, por Horacio Quiroga)

Los personajes que se plantean, entonces, son mayoritariamente animales, los cuales presentan actitudes y características más bien humanas, como fumar, hablar, sentir envidia, burlarse, vengarse, etc., pero al ser precisamente animales, generan esta distancia mencionada con anterioridad, relacionándose de manera natural con los humanos que participan en las mismas narraciones. Por otro lado, las repercusiones de las acciones que realizan los personajes quedan en manos de ellos mismos y los personajes que los rodean, en donde se da cabida a la venganza y a la burla (por ejemplo), y por su parte, los protagonistas asumen el peso de su acción en esa relación con los otros. En este sentido, es importante destacar que los relatos no enjuician explícitamente las acciones realizadas tanto por protagonistas ni antagonistas, sino que es el lector quien completa este aspecto a través de su propia reflexión en base a su propio criterio; el texto tiene un contenido valórico de trasfondo específico, pero tampoco impide que puedan emerger otros aspectos valóricos que tal vez sean relevantes para el lector.

Por otro lado, es importante destacar que en estos relatos, la presencia de personajes niños/as es muy escasa, casi anecdótica. Es muy probable que estas narraciones

hayan sido creadas sin ser destinadas específicamente para niños/as, sino que para un público amplio. Por lo general este tipo de relatos son seleccionados para la infancia debido a la noción adultocéntrica de que un niño/a debe ser 'enseñado' con ciertos valores que son contenidos en las narraciones antes mencionadas; sin embargo este aspecto no las limita a un público infantil, sino que pueden ser disfrutados a todo nivel etario. Esto puede deberse a que en estas historias el lector posee un rol más activo en la lectura (es decir, puede crear conclusiones), a diferencia de las narraciones creadas y/o adaptadas explícita y específicamente para niños/as (como es el caso de los relatos del punto anterior).

Aun así, es posible observar niños/as en los relatos, y también las características que se les adjudican a través de los mismos, presentando los siguientes ejemplos:

- *“porque los loros, como los chicos, aprenden con gran facilidad malas palabras.”* ('El loro pelado', por Horacio Quiroga)
- *“Todos creyeron entonces que Pedrito había muerto, y los chicos se echaron a llorar.”* ('El loro pelado', por Horacio Quiroga)
- *“Admirados los niños de este prodigio, llevaron a sus casas todos los capachitos que quedaban y repitieron la prueba y los capachitos siempre decían: - ¡El rey tiene cachito!”* ('El rey tiene cachito', por Ramón Laval)

Como es posible notar, se le adjudica a la infancia ciertas características que la diferencian de la adultez de manera notoria. Por un lado, si bien se realiza a modo de comentario en el relato, se destaca la capacidad de los niños/as para aprender (y encima, malas palabras), y por otro, se les describe más sensibles y cercanos al componente mágico que hay en los relatos: son los niños/as quienes *lloran* al loro muerto, y son precisamente los niños/as quienes *descubren* en los campos a las florecitas que contenían el secreto del rey.

4.1.3.- Transmisión de la ‘sabiduría popular’

Entre los relatos que pretenden transmitir ciertos valores al lector, se ha encontrado ciertas narraciones que aluden a un tiempo y espacio específico, como lo es el campo Chileno, a través de los relatos de Floridor Pérez. Al ser historias situadas de manera tan específica, se observa que presenta personajes y situaciones característicos (asociados al folklore Chileno), por lo que las enseñanzas y valores que transmiten adquieren un matiz diferente al observado en las categorías anteriores, pues apelan a una idiosincrasia específica.

En este sentido, a través de los relatos se presenta el valor del trabajo como el más destacable, sin embargo, no se trata de cualquier trabajo, sino el que está ligado a la labor agropecuaria:

- *“Entonces comprendieron el tesoro escondido que habían heredado: la inagotable riqueza de la tierra, que sólo entrega a los que, año tras año, bajo el sol y la lluvia, se curvan sobre la azada”* (‘El tesoro que la tierra oculta’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 22)

De este modo la tierra, y todo lo que se puede obtener de ella, adquiere un carácter fundamental alrededor del cual se construyen las historias, por lo que el concepto de trabajo y el valor que éste adquiere, están intrínsecamente ligados al esfuerzo físico extenuante que requiere el trabajo en el campo; por tanto, se perfilan dos ‘tipos’ de personajes que se contraponen: por un lado, se observa al campesino ‘trabajador’, y por otro, al campesino ‘flojo’. Si bien la mayoría de los relatos muestran a ambos personajes, son los ‘flojos’ los que tienden a protagonizar las historias:

- *“Colmada ya su paciencia, la pobre anciana le dijo un día que debía ganarse la vida, o al menos ayudar a su mantención.”* (‘Juan Pereza’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 26))

- *“Este era un hombre tan flojo, que su mujer se levantaba empujándolo a trabajar en algo y se acostaba reprochándole no haber hecho nada.”* (‘El flojo, el sabio y el lobo’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 73)
- *“- ¿Pero cómo podemos ser ricos - decía la mujer - si te pasas el día tirado al sol?”* (‘El flojo, el sabio y el lobo’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 73)

Cabe destacar que los personajes flojos son en su totalidad hombres, mostrando a los personajes femeninos como aquellos que intentan motivar (o forzar) a estos últimos a ‘trabajar’.

En los relatos, los personajes ‘flojos’ tienen la posibilidad de escoger entre trabajar, o continuar siendo ‘flojo’, desencadenando dos tipos de consecuencias según cuál sea su decisión.

Por un lado, si el personaje decide comenzar a trabajar, a pesar de que pueda tener obstáculos o situaciones en contra, obtendrá una recompensa:

- *“Pasó que, como Juan Pereza hacía todas las cosas al revés, también hizo lo contrario de todos los enamorados: en vez de perder la razón en presencia de tan hermosa novia, recuperó el juicio.”* (‘Juan Pereza’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 30)
- *“Viéndolo rico y feliz, los vecinos que asistieron a la boda recuperaron también la vista - que siempre se nubla un poco ante la pobreza - y reconocieron en Juan al huaso fortacho y nada mal parecido que siempre fue.”* (‘Juan Pereza’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 30)

- *“Pero aquella sociedad aldeana, tradicionalista y conservadora, dio pronto con la solución de buena crianza: desde entonces, y sin previo acuerdo, todos lo llamaron ‘el señor Juan Pérez’.”* (‘Juan Pereza’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 31)

De este modo, el protagonista de dicha historia, al dejar de ser ‘flojo’, logra cambiar la percepción que los demás tenían de él, obteniendo el respeto y reconocimiento de sus pares, así como también una esposa con una buena situación económica.

Por otro lado, si el protagonista decide no trabajar, recibirá un castigo:

- *“- ¡Claro! - dijo el hombre -, el sabio te manda a decir que te arrojes sobre el primer holgazán que se cruce por tu camino.
- En verdad era un sabio ese anciano - dijo el lobo, y se arrojó sobre el viajero.”*
(‘El flojo, el sabio y el lobo’, por Floridor Pérez, 2007. Pág. 80)

Por tanto, a pesar de que los protagonistas se vean enfrentados a dificultades debido a su ‘pereza’, aún pueden redimirse a través del trabajo y cambiar su situación para mejor, puesto que hasta el final de las historias, los protagonistas tienen la posibilidad de realizar una acción, por más mínima que sea, que implique un ‘esfuerzo’ (dada la noción de ‘trabajo’ que se presenta).

Así mismo, existe un tercer tipo de personaje, que si bien coexiste en el mismo universo de los anteriores, se diferencia de ellos al presentar una característica específica: ser ‘pillo/a’:

- *“(...) este huasito que, según dicen que dice, viene del campo, pero no de las chacras...”* (Floridor Pérez, 2002, Pág. 8)

El personaje del ‘huaso pillo’ se caracteriza por su astucia e inteligencia, así como también por su habilidad para desenvolverse con otros/as; sin embargo, todas estas cualidades son puestas al servicio del engaño y del aprovechamiento. Podría pensarse

que estas son acciones que promueven ‘antivalores’ (y lo son), sin embargo quienes caen en los embauques que realiza el ‘huaso pillo’, son personajes que presentan características negativas de acuerdo al mismo concepto de ‘trabajo’ (por ejemplo, personajes que buscan obtener algo de manera fácil, avaros, etc.), por lo que el resultado de sus acciones genera simpatía en el lector.

En este sentido, esta especie de ‘antihéroe’ se encuentra precisamente en medio del huaso ‘trabajador’ y el huaso ‘flojo’, pues este personaje efectivamente sí se gana su sustento trabajando la tierra en el campo, sin embargo no es completamente esforzado, puesto que si logra ingeniar una manera más fácil de obtener más recursos (u otros objetivos), sacará provecho de ello, lo cual no es exactamente bien visto en su propio universo. Por esto último, el apellido que se le otorga a estos huasos es ‘Urdemales’, dando a entender que allí donde estén, harán despliegue de sus habilidades.

- *“Y es el caso que Pedro se dispuso a sacar provecho de su extraño sombrero”* (‘El sombrero bueno pagador’, por Floridor Pérez, 2002. Pág. 61)
- *“Uno de los señores, que ya no aguantaba la curiosidad, le preguntó cómo era eso de gastar él y que pagara el sombrero”* (‘El sombrero bueno pagador’, por Floridor Pérez, 2002. Pág. 63)
- *“El curioso, que era también muy avaro, pensó en las ventajas de un sombrero así, y quiso comprárselo.”* (‘El sombrero bueno pagador’, por Floridor Pérez, 2002. Pág. 63)
- *“Y ¿Cómo terminó este cuento? Pedro Urdemales nunca lo supo, porque a esas horas ya iba muy lejos, por alguno de esos caminos que llevan y traen a los eternos aventureros.”* (‘El sombrero bueno pagador’, por Floridor Pérez, 2002. Pág. 64-65)

Por otro lado, la familia 'Urdemales' también tiene representantes femeninas, las cuales también se caracterizan por ser 'pillas', sacando provecho del mismísimo 'diablo':

- *“En pocos minutos sabrán lo que en largos años de investigación he logrado averiguar sobre esta astuta campesina chilena.”* ('Nunca contada historia de cómo Petronila Urdemales construyó 'el puente de la viuda' en una sola noche.', por Floridor Pérez, 2012. Pág. 29)
- *“Cualquiera que no se llamara Petronila Urdemales se hubiera asustado o desanimado, pero ella dijo que conocía a alguien capaz de construir ese puente y que iría a contratarlo.”* ('Nunca contada historia de cómo Petronila Urdemales construyó 'el puente de la viuda' en una sola noche.', por Floridor Pérez, 2012. Pág. 30)
- *“Así convinieron los puntos del pacto: antes que cante el gallo él le entregaría el puente; antes de exhalar su último suspiro, ella le entregaría su alma...”* ('Nunca contada historia de cómo Petronila Urdemales construyó 'el puente de la viuda' en una sola noche.', por Floridor Pérez, 2012. Pág. 31)
- *“Pero aunque había usado todo su poder sobrenatural, no contaba con el endemoniado ingenio femenino, representado por la dueña de la hacienda y su más fiel criada.”* ('Nunca contada historia de cómo Petronila Urdemales construyó 'el puente de la viuda' en una sola noche.', por Floridor Pérez, 2012. Pág. 31).

Cabe destacar que todos los personajes observados en esta sub-categoría corresponden a adultos, la figura del sujeto niño/a no es ni siquiera nombrada, siendo completa y absolutamente invisible. Es posible que, dada la naturaleza del concepto de “trabajo” que se expresa (el trabajo físico arduo), la figura del niño/a no es siquiera considerada debido a que, por las características intrínsecas de un ser humano pequeño, éste no es funcional a dicho concepto de trabajo, y por tanto no es partícipe

de lo que ocurre en esa sociedad. Por otro lado, también es posible que, lisa y llanamente, la época en la que se ambientan las historias no posea un concepto de infancia concreto como el que se baraja en el tiempo actual, de modo que la infancia podría estar remitida sólo a los primeros años de vida en donde depende completamente de un adulto/a.

4.1.4.- Enseñanza sobre temas específicos

Por último, se definió una subcategoría específica para aquellos textos que, si bien continúan observando al lector niño/a como un objeto de enseñanza, se posicionan desde una perspectiva que difiere a las antes mencionadas.

Se observa que en los textos agrupados en esta categoría, más que transmitir valores o moralizar, lo que se pretende es abordar temas específicos a través de la literatura, que podrían considerarse ‘difíciles’ de tratar con la infancia, como pueden ser temas tabú (asociados al cuerpo y/o sexualidad, por ejemplo), temas como la muerte o enfermedades, etc., y los conceptos asociados a dichos temas.

Tal es el caso del cuento de Danièle Ball, titulado ‘Para que no me olvides’ (2009), en donde el objetivo principal del texto es aproximar al lector niño/a a la enfermedad de Alzheimer, y sus implicancias en el entorno familiar.

A través de esta historia, se pretende narrar cómo el Alzheimer puede afectar las relaciones interpersonales, y en este caso, específicamente entre un niño y su abuela. Para contar la historia, se introduce el tema a través de lo que el personaje niño observa en el personaje de la abuela, con frases como:

- “- Pero, abuelita, ¡ya hiciste eso hace un rato!” (Pág. 4)

Sin embargo, en adelante, tanto el narrador como los personajes adultos son quienes toman la voz principal y por tanto el control de lo que se narra, puesto que son estos

últimos los que finalmente explican y terminan de contar el cuento. Es importante destacar que la voz del narrador, de acuerdo a la manera en que expresa la historia, es también adulto:

- “Con el curso de los meses, la memoria de Esperanza continúa deteriorándose” (Pág. 13)
- “- La abuela padece la enfermedad de Alzheimer - explica mamá con cara de preocupación.
- ¿Es grave? ¿Acaso va a morir? - pregunta Nahuel, asustado.
- No. Pero, poco a poco, irá olvidando cada vez más cosas. Y no será capaz de cuidarse sola.” (Pág. 15)
- “Esperanza suele permanecer como ausente, perdida en sus pensamientos... o sus sueños quizás.” (Pág. 17)
- “- No te preocupes, pequeño - lo calma ella -. Tan solo es como si una parte de ella se hubiese dormido, o como si se fuera lejos a veces... sin embargo, mírala, ¿La ves?... Tu abuelita siempre será la misma y nunca dejará de amarte, ¿Comprendes?” (Pág. 19)

De este modo, el relato intenta ser contado desde la perspectiva del niño y lo que éste podría sentir al observar a su abuela, seguramente con la finalidad de que el lector niño/a se identifique y/o empatice con el personaje niño, sin embargo esto no resulta del todo.

Para comenzar, no existe una descripción que ayude a visualizar *quién es* cada uno de los personajes, sino que el relato se limita a describir qué ocurre en torno a los hechos, nombrando a los personajes sin ahondar realmente en ellos. Se advierte que se intenta profundizar en los pensamientos y sentimientos del niño, sin embargo esta

profundización resulta poco creíble y superficial, al centrarse en describir los hechos de forma dramática:

- “¡No! Nahuel no quiere comprenderlo y escapa corriendo de la casa, hacia el campo.” (Pág. 20)

Por este motivo, a pesar de que el texto pretende presentar el ‘conflicto’ desde la perspectiva del niño, al final prima la voz del adulto, puesto que estos últimos *pretenden* que el niño en cuestión no entiende lo que sucede y lo tratan desde esa perspectiva, al punto de que genera la sensación (al lector/a) de que todos son conscientes de lo que ocurre (incluso el narrador), a excepción del niño. Sin embargo, a través de las pequeñas pistas que entrega el propio personaje, se puede entrever que él sí comprende lo que ocurre.

De acuerdo a esto, se puede deducir que la imagen de infancia que proyecta este cuento asume que el sujeto niño/a no puede comprender las cosas por sí mismo, y por tanto, requiere de la ayuda del sujeto adulto para elaborar la respuesta que precisamente éste último espera que él comprenda como “políticamente *correcta*”. No cabe la posibilidad de que el niño/a pueda elaborar una respuesta diferente y por sí mismo, sino que *depende* de un adulto.

4.2.- Construcción de la relación niño - adulto

A partir de los hallazgos de la categoría anterior, se desprende que el hecho de observar al sujeto niño/a como un objeto de enseñanza y/o moralización, implica una relación de asimetría entre sujetos niños/as y sujetos adultos, puesto que son estos últimos quienes deben *instruir* a los niños/as y no viceversa; son observados como sujetos que requieren de los adultos para comprender y elaborar lo que ocurre tanto a su alrededor como en su mundo interior, negando en cierto punto la capacidad de los propios niños/as de elaborar sus propias lecturas y conclusiones, y por tanto, su condición de sujeto.

- *“Si los padres son responsables cuando cuidan de sus hijos, los niños son responsables cuando escuchan a sus padres”.* (‘En la pradera’, por Olive A. Wadsworth, en *El libro de las virtudes para niños*. Pág. 40)

En este sentido, los mismos textos le adjudican al adulto la total ‘responsabilidad’ sobre quién es (y será) el niño/a, negando la posibilidad de decisión y acción de este último.

Por ello, a lo largo de las narraciones pertenecientes a la muestra utilizada para este estudio, se han observado diferentes ‘grados’ en esta relación de asimetría entre niños/as y adultos, pasando por relaciones de completa dependencia y dominación (en donde se incluyen las narraciones de la categoría anterior), hasta relaciones en donde, si bien la asimetría existe, se observa una mayor independencia del sujeto niño/a con respecto al adulto.

Para comenzar, se extraen los siguientes ejemplos:

- *“‘Siéntate’, le dije a Carlos. ‘Aquí’”* (*Voces en el parque*, por Anthony Browne. S/P)
- *“‘Carlos, ven acá ¡Inmediatamente!’, dije.”* (*Voces en el parque*, por Anthony Browne. S/P)
- *“‘Entonces mamá dijo que era la hora de nuestro paseo”* (*Voces en el parque*, por Anthony Browne. S/P)
- *“‘Entonces su mamá lo llamó y tuvo que irse. Se veía triste.”* (*Voces en el parque*, por Anthony Browne. S/P)

A través de estos extractos, queda en evidencia el control absoluto que el adulto ejerce sobre el niño (a través de la figura de la madre), y a su vez, la extrema dependencia y

resignación del niño/a ante esta última, puesto que el niño sólo puede jugar con otros y tomar decisiones en los momentos en que no es vigilado por la madre; al aparecer esta última en escena, el niño se ve anulado por el adulto.

Por otro lado, es posible encontrar otro tipo de vinculación entre niños y adultos, como los siguientes:

- *“Como todos los años cuando se acababa el verano, las mujeres y niños se preparaban para ir a buscar frutos de los bosques y así juntar comida para los meses de invierno” (Piedras de fuego, por Ana María Pavez y Constanza Recart. Pág. 12)*
- *“Durante todo el trayecto ellas iban riendo y conversando mientras los niños corrían y jugaban a su alrededor.” (Piedras de fuego, por Ana María Pavez y Constanza Recart. Pág. 14)*
- *“Las madres abrazaron a sus hijos, que se quedaron dormidos de inmediato.” (Piedras de fuego, por Ana María Pavez y Constanza Recart. Pág. 22)*
- *“- ¿Abuela, qué son estas piedras de fuego?
- Preguntaron a coro los niños.” (Piedras de fuego, por Ana María Pavez y Constanza Recart. Pág. 24)*
- *“Los hombres, que habían salido a buscar a sus mujeres y niños, vieron una luz desconocida y escucharon un ruido que era poco habitual” (Piedras de fuego, por Ana María Pavez y Constanza Recart. Pág. 26)*

En este caso, la relación adulto-niño que plantea la historia, no implica un control directo sobre la infancia por parte de los adultos, sin embargo a través de la narración se vuelve tangible la superioridad de unos sobre otros. De este modo, si bien los

niños/as son caracterizados de manera alegre y juguetona (es decir, con cierto grado de libertad), están supeditados al rol femenino como una más de las labores que debe realizar una mujer, por lo que no poseen un protagonismo en sí mismo dentro de su cultura; esto además se ve incrementado al ser observados como una posesión (al igual que sus madres) de un grupo de mayor jerarquía, como son los hombres.

Por otro lado, a través de la narración queda claro que las personas que poseen más experiencias son más sabias, y por tanto, gozan de un mayor respeto en su comunidad, por lo que la infancia queda aún más relegada. Por tanto, si bien en este caso la infancia es caracterizada con un mayor detalle, sigue teniendo un rol secundario (y casi anecdótico), en donde los personajes niños/as podrían no aparecer en el cuento, y sin embargo la historia en sí misma no se ve afectada.

Continuando con las diferentes maneras de caracterizar la relación entre niños/as y adultos, también se encuentran los siguientes extractos:

- *“Mancha me levantó el ánimo.
De camino a casa me fue platicando alegremente.”* (Voces en el parque, por Anthony Browne. S/P)
- *“Papá había estado realmente harto, y por eso me dio gusto cuando dijo que podíamos llevar a Alberto al parque.”* (Voces en el parque, por Anthony Browne. S/P)
- *“Cuando llegué a casa puse la flor en agua, y le preparé a papá una buena taza de té.”* (Voces en el parque, por Anthony Browne. S/P)
- *“- ¡Nicolás, despiértate! Vas a llegar tarde a la escuela.
Debe ser mamá. Debe ser otra vez de mañana.
Mamá me jaló hasta el baño y me hizo lavarme y vestirme.*

Abajo, no me dejó acabar mi desayuno.” (Yo y mi gato, por Satoshi Kitamura. S/P)

- *“Mamá seguía muy angustiada. Estuvo abrazándolo toda la tarde. Yo sentía pena por los dos (...) Luego mamá me acarició suavemente. Yo también ronroneé.” (Yo y mi gato, por Satoshi Kitamura. S/P)*

A través de estos ejemplos, si bien se aprecia un nivel de jerarquía entre los adultos y niños/as, este existe en un grado menor al de los ejemplos anteriores.

Se piensa que este grado menor de jerarquía entre niños y adultos podría deberse al componente afectivo que se muestra en las historias citadas, el cual es mucho más notorio que en los ejemplos anteriores, siendo posible observar preocupación y cariño de la figura parental hacia el niño/a, así como también desde el niño/a hacia el adulto. En ese sentido, este componente afectivo influye en que la figura de la infancia goce de un poco más de libertad y respeto que en otras narraciones, así como también de mayor protagonismo. Esto queda de manifiesto en la independencia de ‘Mancha’ al momento de jugar y al cambiar en parte el rol con el papá, refiriéndose con un poco de paternalismo hacia este último, cuidando de él. También se puede ver implícito, en toda la aventura que vive el niño creado por Kitamura, que no teme explorar su vida como gato.

De este modo, en estas narraciones tanto niños/as como adultos y las acciones que cada uno realiza, son fundamentales para el desarrollo de las historias en las que existen, ninguno de los dos grupos tiene un rol puramente anecdótico.

Finalmente, se ha identificado una última relación adulto-niño/a, de la cual se rescatan los siguientes ejemplos:

- *“El jamás tocaba los interruptores y nunca salía a jugar en la oscuridad. Siempre estaba solo y triste.” (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)*

- *“Y miraba desde su ventana y veía a otros niños jugar afuera, en las noches de verano. Los veía aparecer y desaparecer en la oscuridad, corriendo felices.”* (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)
- *“Cuando llegaba la hora en que su mamá y su papá recorrían la casa apagando todas las luces...”* (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)
- *“Una noche, que su papá estaba de viaje y su mamá se había acostado temprano, el niño comenzó a vagar solo, completamente solo por la casa.”* (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)
- *“Pero el niño aún estaba solo. Mientras, los otros niños jugaban en los prados, bajo la noche.”* (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)
- *“‘Estas muy solo’, dijo ella. ‘Me gustaría correr con los otros niños allí afuera’, dijo el niño. ‘Pero no me gusta la noche’. ‘Yo te presentaré a la noche’, dijo Oscuridad ‘Y seréis amigos’.”* (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)
- *“Y corriendo en la oscuridad por el prado, con los niños felices... riendo.”* (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)

Estos ejemplos muestran que, a pesar de que la relación niño/adulto sigue siendo asimétrica (algo constante a lo largo de todo el corpus), el protagonismo de los adultos es casi nulo; en este caso, son los adultos quienes adquieren un rol anecdótico en el desarrollo de la historia, dejando toda la trama en manos de los niños/as.

Es importante destacar que si bien los adultos existen y realizan acciones (como apagar las luces, por ejemplo), estos no juegan un rol decisivo en la superación del miedo del niño, sino que más bien parecieran ni siquiera saber sobre el miedo que éste presenta, y simplemente ignoran la situación. Así mismo, los adultos que aquí se muestran no poseen las características propias del rol parental (que sí se aprecian en

otras narraciones), como la sobreprotección hacia la infancia, puesto que por ejemplo, la madre se va a dormir sin considerar que el niño está despierto, y por otro lado, los niños/as son libres de salir a correr fuera de su casa durante la noche, lo cual es completamente normal dentro de la historia.

De este modo, el niño protagonista enfrenta y supera su miedo por sí mismo, teniendo como ayuda a 'Oscuridad', la cual es representada por una niña, es decir, un par.

Por ello, en esta historia se muestra que la asimetría está presente, pues los adultos toman decisiones que afectan directamente a los niños y existe dependencia (el niño vive con sus padres, no por su cuenta), sin embargo esta asimetría no es una limitante para que los niños/as construyan su propio mundo interior y tomen sus propias decisiones, así como también para relacionarse entre sí y superar obstáculos; como si crearan un *mundo aparte* al cual sólo ellos/as pueden acceder, ofreciendo una perspectiva completamente diferente de los ejemplos tratados con anterioridad, pues acá los niños/as efectivamente *existen* dentro de sus narraciones.

4.3.- Construcción del sujeto niño/a y la perspectiva de género

A lo largo de la muestra de textos seleccionada para el estudio, se vuelve evidente que en algunos casos, el tema del género surge como un factor de importancia al momento de enfrentar la narración, afectando la manera en que se puede interpretar el contenido de la obra, y por tanto, repercutiendo en cómo se construye el concepto de sujeto niño y *niña*, así como también cuál es el mensaje que se le entrega al lector niño/a, transmitiendo estereotipos y sesgos de género.

En los relatos estudiados existe una variedad de perspectivas respecto al tema, pasando por narraciones en donde el género femenino es completamente invisibilizado, así como también por textos en donde éste género es decisivo y protagonista, lo cual será discutido a continuación.

Por una parte, como se ha comentado anteriormente, hay ciertos textos en donde el género femenino pareciera no existir, como sucede en los siguientes ejemplos:

- (...) *un pájaro: el Pájaro del Alma.*
Él siente todo lo que nosotros sentimos. (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- *Hasta ahora no ha nacido hombre sin alma.* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- *Como el aire que el hombre respira desde su nacimiento hasta su muerte.* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- *A veces el hombre puede elegir y señalar al pájaro qué llaves girar y qué cajones abrir.* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- (...) *el hombre quiere callar (...) y el hombre habla, habla, y habla.* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- (...) *el hombre desea escuchar tranquilamente (...) y el hombre se impacienta.* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- *Y sucede que el hombre sin desearlo siente celos (...)* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- *De todo esto podemos entender que cada hombre es diferente por el pájaro del alma que lleva dentro.* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)
- (...) *y el hombre está dichoso.* (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)

- (...) *el hombre continúa enojado. (El pájaro del Alma, por Mijal Snunit. S/P)*

Como es posible notar, en cada uno de estos ejemplos es el género masculino el que adquiere protagonismo en la narración, puesto que a pesar de que el tema tratado en la narración alude a la condición humana, es decir, a todos los seres humanos, el narrador utiliza constantemente la palabra 'hombre' para referirse tanto a hombres como mujeres. Se piensa que esta elección de palabras, sin embargo, no se realiza con el ánimo de menospreciar o invisibilizar al género femenino, sino que más bien puede responder a lógicas que se transmiten de generación en generación de manera inconsciente, de las cuales es difícil desenmarcarse sin una reflexión previa.

Por otro lado, el hecho de utilizar palabras en masculino que envuelven también al género femenino, puede generar que las lectoras no se sientan identificadas con la obra, y por tanto, se pierde la posibilidad de acceder a los mensajes que se desean transmitir a través del relato. Así mismo, el caso de este texto puede contribuir a naturalizar la invisibilización del género femenino, dado que la selección está dirigida a niños y niñas, quienes están en proceso de mayor sensibilidad en cuanto a la construcción de su propia identidad y criterio, por lo que ofrecer este tipo de alternativas sin realizar una reflexión sobre el mismo, puede promover la reproducción de la problemática antes mencionada.

Sin embargo, el sesgo de género no necesariamente implica una total invisibilización de lo femenino, sino que también puede observarse a través del rol que se les asigna a estos personajes:

- *Con respeto, el viejo le dijo: “Perdóname, señor pececito. Es que mi vieja ahora está más enojada que antes. No me deja en paz la muy avara. Ahora dice que quiere una casa nueva”.* ('El pescador y el Pececito dorado', por Alexander Pushkin. Pág. 28)

- *“Un día trepó por la escalera
Mientras sus padres la cena preparaban
- motivo por el cual no la vigilaban -
Y en lo más alto se puso boca abajo
Y comenzó a gritar con desparpajo.”* (‘Erase una vez una niña’, en *El libro de las virtudes para niños*. Pág. 32)

A través de estos ejemplos, se denota cierta tendencia a asignarle características negativas a los personajes femeninos, independiente de la edad que estas representen.

Por un lado, se presenta a una mujer avara que empuja al hombre a realizar acciones para satisfacer sus propios deseos, en el marco de una narración que presenta principalmente a personajes masculinos. Al ser la única mujer que aparece en el relato, se vuelve llamativo que a su vez sea la única que presente características que no son ‘correctas’ social y moralmente hablando. Por otro lado, sucede lo mismo con la niña del segundo ejemplo, puesto que justo es esta niña a quien se le caracteriza como ‘traviesa’, y debido a aquello es reprendida (castigada), sin acceder a la posibilidad de replantearse su conducta y/o arrepentirse, como sucede con la mayoría de los niños (varones) que aparecen en las diferentes narraciones del mismo libro.

Sin embargo, en la misma obra de Bennet (1997) en la que aparece el ejemplo antes mencionado, también se presenta el siguiente:

- *Una cálida noche de verano en que la vía láctea brillaba con más esplendor que nunca, la niña decidió que ya no podía esperar más: tenía que tocar una o dos estrellas, no importaba cómo. Así que se escabulló por la ventana y partió sola para ver si podía alcanzarlas.* (‘Las estrellas en el cielo’, adaptado de Sherwin Bailey, Douglas Wiggings y Archibald Smith, en *El libro de las virtudes para niños*. Pág. 20-21)

Este extracto se considera llamativo al ser el único en todo el libro, que presenta al lector/a una protagonista femenina que en parte escapa al tipo de personaje femenino ideal que construye el autor (mujer/niña obediente y entregada), puesto que las motivaciones que llevan a la niña a salir a la aventura son internas, respondiendo a sus propios deseos y no a lo social y moralmente 'correcto' (como por ejemplo, la bondad o compasión hacia un otro). En este sentido, la niña tampoco siente miedo al salir de su zona de confort, ella decide ir por algo, y efectivamente lo cumple, mostrando una imagen de niña más independiente y 'dueña de su destino'.

Tal como aquel ejemplo, también hay otros textos en donde se presenta a los personajes femeninos de manera más independiente, como:

- *Era una niña, en medio de las luces blancas, de las luces brillantes, de las luces del pasillo, de las luces pequeñas, de las luces amarillas, de las luces tenues. 'Me llamo oscuridad', dijo. (Encender la noche, por Ray Bradbury. S/P)*

En este caso, el personaje que ayuda a cambiar la perspectiva del protagonista es una entidad, la 'oscuridad', la cual es representada a través de una niña. Esta niña se caracteriza por no tener miedo y mostrarse segura sobre lo que ella es, y por tanto es ella quien le muestra al niño todas las cosas que se está perdiendo al ser paralizado por el miedo; lo invita a conocerla a ella misma como un igual, por lo que no debe temer.

Otro personaje femenino fuerte presente en la muestra revisada, es el caso de la mujer protagonista de las narraciones de Floridor Pérez, como lo es Petronila Urdemales:

- *"Pero aunque había usado todo su poder sobrenatural, no contaba con el endemoniado ingenio femenino, representado por la dueña de la hacienda y su más fiel criada."* ('Nunca contada historia de cómo Petronila Urdemales construyó 'el puente de la viuda' en una sola noche.', por Floridor Pérez, 2012. Pág. 31).

Si bien en la mayoría de las historias de este autor las mujeres tienen un rol secundario, éstas son caracterizadas de manera decidida, impulsando a los protagonistas a la acción; sin embargo, al ser presentadas como protagonistas, este rasgo se vuelve más notorio, que además sumado a otras características, construyen al personaje de manera independiente y 'de armas tomar'.

En este sentido, Petronila se caracteriza de manera muy similar a Pedro Urdemales, puesto que se muestra igual de astuta y hábil, teniendo la seguridad necesaria para engañar incluso al 'diablo'. Es interesante destacar que de este modo, Petronila Urdemales no es exactamente una 'versión femenina' de Pedro (con toda la carga cultural que ello implicaría), sino que más bien funciona como un homólogo del mismo, en donde sólo varía el género del protagonista, sin que esto implique un sesgo.

Finalmente, dentro de la muestra analizada, existe una obra en la que la perspectiva de género se muestra esencial para el desarrollo e interpretación de la misma, rescatándose los siguientes ejemplos:

- - *Cuando yo sea grande, también voy a visitar otras tierras, y cuando yo sea vieja, también voy a vivir al lado del mar.*
 - *Está muy bien, mi pequeña Emilia - dijo su abuelo -, pero hay una tercera cosa que debes hacer.*
 - *¿Qué será? - Preguntó Carmen Emilia.*
 - *Debes hacer algo para que el mundo sea más hermoso.*
 - *Está bien - dijo Carmen Emilia. (La señorita Emilia, por Barbara Cooney. S/P)*
- *Entonces, mi tía abuela Carmen Emilia, salió a hacer las tres cosas que le había prometido a su abuelo. Dejó su casa y fue a vivir a otra ciudad lejos del mar y del aire salado. (La señorita Emilia, por Barbara Cooney. S/P)*

- *Mi tía abuela Carmen Emilia escaló altas montañas donde la nieve nunca se derrite. Atravesó junglas y desiertos. Vió leones jugando y canguros brincando. Y en todas partes encontró amigos que nunca olvidaría. Finalmente, llegó a la tierra donde crecen los lotos y allí, bajándose de un camello, se maltrató la espalda. (La señorita Emilia, por Barbara Cooney. S/P)*
- *Todo ese verano, con los bolsillos llenos de semillas, la señorita Emilia paseó por praderas y colinas, sembrando lupinos. Esparció semillas por las carreteras y los caminos. Las dejó caer alrededor de la escuela y de la iglesia. Las lanzó entre las cañadas y las paredes de piedra. Su espalda ya no le dolía. Alguna gente la llamaba la Viejita Titiriloca. (La señorita Emilia, por Barbara Cooney. S/P)*
- *A menudo, nos cuenta cuentos de tierras lejanas.*
 - *Cuando sea grande - le digo -, yo también voy a visitar tierras lejanas, y luego regresaré a casa a vivir junto al mar.*
 - *Eso está muy bien, mi pequeña Emilia - me dice -. Pero hay una tercera cosa que debes hacer.*
 - *¿Qué será? - pregunto.*
 - *Debes hacer algo para que el mundo sea más hermoso.*
 - *Está bien - digo. (La señorita Emilia, por Barbara Cooney. S/P)*

El caso de *Carmen Emilia* escapa a todos los ejemplos anteriores, ya que se caracteriza como un personaje femenino fuerte y transgresor, puesto que fue capaz de efectivamente vivir la vida que ella deseó vivir, aquella que le prometió a su abuelo y de este modo, a sí misma; es decir, ella no quiso replicar las vivencias de éste último, sino que fue ella quien tomó sus propias decisiones, en un proceso de autoconocimiento.

Este personaje se diferencia de otros personajes fuertes (como por ejemplo, Petronila), debido a que en el relato en el que existe, el enfoque de género se vuelve esencial

para la historia, ya que si el personaje principal fuera masculino, no se generaría el mismo impacto que sí consigue *Carmen Emilia*. Además, existe una descripción más detallada de éste último personaje, mostrando quién es y cuáles son sus ambiciones; no se trata de un episodio anecdótico como el caso de Petronila.

Por otro lado, es interesante observar cómo, a través de esta obra, se mezclan tanto la infancia como la 'adulter' en un solo personaje, aportando una perspectiva diferente de las antes detalladas. En el apartado sobre la relación entre niños/as y adultos, queda bastante claro que parecieran ser mundos separados, que si bien tienen cercanía en ciertas obras, siguen siendo caracterizados por separado. En el caso de *Carmen Emilia*, ella es niña y adulta en su historia, demostrando algo que es tan obvio que pareciera olvidarse: tanto niños/as como adultos son personas, que no necesariamente responden a una categorización y caracterización 'acorde' a su categoría, sino que pueden transitar entre una categoría y otra sin olvidar quienes son, y sin sufrir una transformación 'dramática' para encajar en el estereotipo; *Carmen Emilia* se promete algo a sí misma siendo niña, toma una decisión (lo cual en parte también contrasta con las otras imágenes de niña que se han discutido anteriormente), y efectivamente lo cumple siendo adulta. En este sentido, la infancia es puesta en el mismo lugar de importancia que la adulter, puesto que toma una decisión como niña, y su adulter se desarrolla en función de esa decisión que tomó en su niñez, período al que no se le suele tomar en serio en la mayoría de las concepciones de infancia que han sido observadas a lo largo de este estudio.

4.4.- Construcción del sujeto niño/a en su relación con la naturaleza

Como es posible notar en los textos revisados, llama la atención la cantidad de relatos que utilizan animales para narrar las historias, o bien, que presentan a los personajes niños/as en una relación de cercanía tanto con los animales como con la naturaleza, por lo que su relevancia se discutirá a continuación.

Tal como se observa a continuación, pareciera ser que la infancia está mucho más ligada a la naturaleza que a la adultez, y es que la concepción de infancia que se expresa a través de los personajes y situaciones que se generan en las historias parece señalarlo:

- *Corrí al baño a verme en el espejo. Leonardo, mi gato, me miraba. Pero no era él, ¡Era yo!*
No lo podía creer. ¡Me había convertido en gato! (Yo y mi gato, Satoshi Kitamura. S/P)
- *El peón lo llevó a la casa, para los hijos del patrón; los chicos lo curaron porque no tenía más que un ala rota. ('El loro pelado', Horacio Quiroga. Pág. 29)*
- *Todos creyeron entonces que Pedrito había muerto, y los chicos se echaron a llorar. ('El loro pelado', Horacio Quiroga. Pág. 33)*
- *En una de las grutas vivía una familia formada por Nahuel, el padre; Millaray, la madre, y su hija Licán. Licán tenía dos animales regalones: una vizcacha y un pudú, que siempre andaban con ella. (Piedras de Fuego, por Pavez y Recart. S/P)*
- *Los niños de la escuela habían ido a hacer la chancha al campo vecino, y encontraron una mata de capachitos, que había brotado precisamente en el lugar en que el peluquero había hecho el hoyo; arrancaban las florecitas y tomándolas con el dedo pulgar, índice y cordial, las reventaban en sus frentes, como tienen costumbre de hacerlo; pero en esta vez las florecitas, al estallar, decían: - ¡El rey tiene cachito! ('El rey tiene cachito', por Ramón Laval. Pág. 45)*

A través de estos ejemplos, se puede vislumbrar a niños/as estando en permanente contacto con lo natural, contrastando con la manera en que se caracteriza a los adultos, quienes se ocupan de otros aspectos. En este sentido, pareciera ser que la

infancia y la naturaleza dialogaran en un espacio y tiempo común, que resulta ajeno al de los adultos; no se trata de que no sepan de su existencia, sino que más bien parecieran *decidir no entrar* en este espacio.

De este modo, es un niño el que se convierte en gato, así como también el peón decide llevarle el ave herido a los niños/as, quienes lo cuidan y también lloran su ausencia. Por otro lado, es la niña quien tiene como compañeros a una vizcacha y un pudú, dejando en claro que tienen una relación con ella y no necesariamente con su grupo familiar.

Estos ejemplos dan cuenta de que existe un vínculo entre niños/as y animales, un vínculo mayor al que podría desarrollar alguno de los personajes adultos, puesto que se observa que son precisamente los personajes niños/as quienes desarrollan afectos, y por ende, muestran empatía por los animales que los rodean en cada uno de los relatos a los que pertenecen. Así mismo, son los niños/as los que, al jugar en el campo, se enteran de que las flores tienen esa particular capacidad.

Se piensa que estas características que se le asignan a la infancia, pueden deberse a que, al caracterizar a un otro que no pertenece al grupo que define (adultos autores), automáticamente se le aleja del mismo, y es por esto que los personajes adultos podrían no verse ni cercanos ni interesados en la naturaleza. Sumado a lo anterior, es posible que en esta caracterización de la infancia esté operando el ideal de que la naturaleza es *pura*, característica que también se le atribuye a la infancia, por lo cual termina siendo casi obvio que tanto infancia como naturaleza *deban* estar entrelazadas de alguna manera.

Esta cercanía de la infancia hacia lo natural, podría explicar además, el por qué muchos de los relatos que se proponen para los niños/as, tengan como personajes a animales:

- *Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y a los sapos, a los flamencos, y a los yacarés y a los peces.* ('Las medias de los flamencos', Horacio Quiroga. Pág. 23)

- *Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo. ('La abeja haragana', Horacio Quiroga. Pag. 81)*
- *- ¡Allí pasa algo! - dijo el zorro a la oca, cuando iba a comérsela.
- Allá vamos - contestó la oca aliviada.
Y todos fueron: liebres, erizos, cuervos, gallinas, vacas, cerdos, lirones, gatos...
y fue una noche maravillosa. (Los cinco horribles, Wolf Erlbruch. S/P)*

Cabe destacar que estos animales que se observan en los ejemplos no presentan las mismas características que los animales que se apreciaron en los ejemplos anteriormente mencionados, sino que son animales humanizados. Incluso en algunos casos, como el de los libros ilustrados (en donde la imagen y el texto funcionan como un todo), el relato en sí nunca señala que los personajes sean animales, pero son ilustrados como tales, como es el caso de 'Voces en el parque' (1999).

Esta 'humanización' de los personajes puede responder a la necesidad de abordar temas complejos que, si fueran protagonizados por personajes humanos, podrían generar cierto temor o rechazo al lector, al identificarse directamente con uno de ellos, ya que pueden presentar características que no son del agrado del mismo. De este modo, la humanización de los animales funciona como una especie de 'lugar seguro' para aproximarse a una obra, comprender su contenido e identificarse, sin que necesariamente el lector se vea completamente reflejado. Un claro ejemplo de esto puede ser el caso del cuento 'Los cinco horribles' (2003), en donde se presenta a 5 animales 'feos y asquerosos', quienes logran entender que hay cosas más importantes que la apariencia física:

- *- Que los demás piensen lo que quieran. Que uno sea feo o guapo no tiene la menor importancia. Lo que cuenta es lo que cada uno haga. Para sí mismo y*

para los demás.

Y diciendo esto, sacó de su bolsillo un pequeño instrumento brillante y empezó a tocar una melodía. (Los cinco horribles, Wolf Erlbruch. S/P)

- *En efecto, estaban tan absortos con la magia de aquella música, que se habían olvidado de su horrible aspecto. (Los cinco horribles, Wolf Erlbruch. S/P)*

A través de esta historia, el lector puede simpatizar con los personajes e incluso sentirse identificado, sin que se le diga directamente que él/ella es 'feo y asqueroso', lo que facilita la interpretación del texto.

Por último, es importante señalar que los factores señalados a lo largo de todo este apartado se conjugan entre sí y se retroalimentan, ya que si bien las fábulas o cuentos con animales no fueron necesariamente concebidas para niños y niñas, con el tiempo estas sí fueron utilizadas debido a que la misma infancia se apropió de este tipo de relatos; por tanto, al visualizar y dar mayor importancia a la infancia a través del tiempo, se crean relatos con estas características, pensando que podrían ser de mayor 'interés' para el público objetivo, siendo influenciado además por la noción de 'pureza' tanto de la infancia como de la naturaleza.

Capítulo V

5.1.- Síntesis y discusión de los hallazgos del estudio

En base a los hallazgos del capítulo anterior, es posible comenzar a visualizar quién es el sujeto niño/a que el Programa de Estudio de Tercero Básico transmite, tanto desde cómo se le caracteriza, como desde qué es lo que *debería* leer.

De este modo, la infancia es sobre todo un objeto de enseñanza.

Partiendo desde la base de que el solo hecho de realizar una selección de textos y pretender que los niños/as aprenderán 'algo' de ella ya es bastante decidor, además se suma a que gran parte de los textos de la selección revisada efectivamente están enfocados en enseñar o moralizar sobre ciertos temas específicos, siendo esto más importante que el disfrute de la lectura. Este Programa, explícitamente apunta al disfrute y a la reflexión activa por parte de los/as lectores, sin embargo, esta pretensión pasa a segundo plano cuando en la selección existen narraciones que apuntan exclusivamente a la transmisión de conocimientos, y también a ideales de infancia preconcebidos, que más bien le transmiten al lector lo que la infancia *debería ser*, y no lo que es. Esto entra en conflicto con la actitud de reflexión, puesto que se piensa que es bastante difícil realizar esta acción cuando todo viene dado, y además ha sido impuesto por un tercero.

Esta imposición por parte de un tercero (adulto), también se relaciona con las narraciones revisadas, puesto que todos y cada uno de los niños/as que aparecen en los relatos, son caracterizados de una u otra manera, en una relación de dependencia del adulto (incluso cuando los personajes adultos tienen un rol menor y casi anecdótico). En este sentido, el sujeto niño/a está construido en base a su relación con los adultos, mostrando una cierta ilusión de libertad cuando puede crear una especie de mundo aparte.

De todos modos, esta situación de dependencia llega a ser casi obvia al tomar conciencia de que todos los autores y quienes seleccionan las obras, son precisamente adultos, y por tanto, van a intentar definir y caracterizar a la infancia 'desde afuera'. Este punto trae a la discusión los tipos de convivencia que plantea Frigerio (2008), puesto que a través de los relatos es posible observar todos los tipos de convivencia establecidas para con el adulto, sin embargo, la relación del 'niño para el niño' no está presente. Es posible que de cierta manera el cuento 'Encender la noche' se aproxime a esto último, sin embargo, la niña que ayuda al protagonista no es una niña en sí misma, sino que es una entidad que toma la forma de una niña; por lo demás, al ser una historia contada por un adulto, anula su validez como representante de este tipo de convivencia.

Sin embargo, ¿por qué se problematiza que entre las convivencias observadas, no se pueda observar la relación del 'niño para el niño'?

La pregunta en cuestión puede pasar casi desapercibida, puede ser incluso obvia, pero en estos tipos de convivencia (que en esta selección están en relación a la dependencia), el sujeto niño/a lector se está construyendo a sí mismo; por tanto, a través de las narraciones revisadas *se está construyendo en base a lo que los adultos piensan sobre lo que él/ella es, o debería ser, no en base a su relación con pares*. Se piensa que incluso aunque el sujeto lector/a esté en constante contacto con otros niños, esta construcción por parte de los adultos delimitará la significación propia que realiza cada sujeto.

En este sentido surgen los conceptos eje que caracterizan a la infancia, que fueron hallados en los textos revisados.

Por un lado, el sujeto niño/a es ante todo, bueno/a (o debe serlo). A lo largo de los relatos, los niños/as se muestran compasivos, inocentes, cariñosos con sus cercanos, sensibles, perceptivos, curiosos, etc., siendo impensable que alguno/a muestre sentimientos o acciones que sean consideradas social y moralmente negativas; incluso,

en el caso de mostrar alguna característica negativa, el mismo relato se encarga de hacerle entender al lector que su comportamiento se debía al desconocimiento, y por tanto, puede redimirse. Esto posiciona a la infancia en un 'ideal', como si estuviera en una suerte de pedestal, alejada de toda la 'maldad' que implicaría la adultez (en los relatos, los personajes adultos pueden ser buenos, pero también malos); la infancia pareciera ser idealizada como un algo inalcanzable, y a la vez, añorado por quienes la significan (adultos). Así, esta sensación de pureza inalcanzable de la infancia, se liga directamente con la naturaleza; bajo este ideal es obvio que la infancia esté más relacionada con ella que con la adultez, puesto que también puede ser caracterizada como 'pura', alejada de lo urbano (espacio adulto), por lo que no es extraño que se muestre a lo natural y animales como un tema recurrente en la literatura para la infancia.

Esta caracterización de la infancia se ve influenciada además por los sesgos asociados al género, teniendo un mayor protagonismo el género masculino que femenino; incluso, existen relatos en donde al único personaje femenino existente, se le atribuyen características negativas. Este factor adquiere real importancia cuando se trata de literatura que se propone para la infancia, puesto que en cierta medida determina (limita) la manera en que los sujetos construirán su propia identidad, delimitando *qué es ser niño y qué es ser niña*, generando estereotipos binarios en donde deben 'encajar'.

Por otro lado, así como se ha caracterizado a la infancia a partir de lo que se dice de ella, también es posible hacerlo mediante lo que no se dice, o más bien, la ausencia. En variados relatos, los niños/as representaron personajes prácticamente anecdóticos, o de plano inexistentes, dando a entender que el rol de la infancia es de menor importancia versus el rol de un personaje adulto, como si pertenecieran a una categoría por debajo de las personas adultas. Pareciera ser que los niños/as son observados bajo la lógica del niño/a como ser incompleto, en vías a ser persona (y por tanto no puede acceder a la categoría de mayor importancia).

Ahora bien, si bien la imagen de niño/a que proyectan estas narraciones tiene elementos (bastante) cuestionables, en términos estéticos resultaron ser interesantes al momento de ser revisados, por lo que en cierta medida podrían despertar el interés por la lectura en niños/a, puesto que se trataba mayoritariamente de textos que podían ser disfrutados por personas de diferentes edades (a excepción de los relatos demasiado estereotipados). Esto puede deberse a la calidad de la construcción de las historias, ambientes, personajes, etc., y a la calidad en cuanto a la narración, la cual logra atrapar al lector; sin embargo, en el caso de los textos que no responden a lo anteriormente mencionado, se hace mucho más visible la ‘razón’ por la que fueron escritos, lo que será discutido a continuación.

Tal como se ha discutido en capítulos anteriores, la literatura tiene efectivamente un espacio dentro de la escuela, estando al servicio del currículum y los objetivos que este define (de donde precisamente proviene la selección de textos utilizada en este estudio), por lo que pasa a tener una *utilidad* que apunta a una dirección diferente de la literatura, teniendo un fin ulterior a la lectura en sí misma. Estos fines se relacionan con la decodificación, y la noción de que la lectura será útil ‘para más adelante’, posicionando a la literatura en una fase ‘de prueba’, o de ‘práctica’ para los niños/as, la cual debe además ser funcional al espacio en donde es utilizada, es decir, debe *enseñar algo*. Por tanto, la literatura es en parte despojada de su calidad de arte, para pasar a ser un instrumento funcional, en donde el discurso literario (el contenido de la obra), cobra mayor importancia que la obra misma.

Al observar a la literatura como un instrumento funcional para la lectura, inevitablemente se deja de lado la creación literaria en sí, creándose un nicho de mercado literario centrado en la utilidad pedagógica, el cual invade no sólo los espacios escolares, sino también recreacionales. Por ello estos textos, al estar centrados en la utilidad de los mismos, pueden llegar a descuidar la calidad literaria que una obra requiere, como lo es la narración, construcción de personajes, etc., dejando al descubierto que fueron creados por motivos no-literarios, perdiendo automáticamente su calidad de *obra*.

Esta visión de la literatura, además, se liga directamente con el sujeto niño/a que proyectan las historias revisadas, en donde el niño/a es sobre todo un objeto de enseñanza, supeditado a lo que los *otros* creen que es 'bueno' para él/ella, y siendo por tanto cercado y/o limitado en cuanto a lo que puede y no puede leer.

Ligado a lo que el sujeto niño/a puede o no leer, también es interesante mencionar que a través de la selección revisada, si bien los textos son funcionales a ciertos objetivos establecidos, no es posible determinar qué tipo de parámetros se utilizaron para escoger cada obra, puesto que no se vislumbra ningún elemento transversal en las historias; lo único que podría funcionar como parámetro, es la posible intención de crear una selección con textos variados. Esto puede generar suspicacias en torno a la misma, puesto que podría ser posible que la selección haya sido hecha sólo en base al rango etario en que se clasifica a cada texto, elemento que no es decidor, ya que podrían ser *utilizados* en otras unidades y en otros niveles. Esta misma suspicacia se ve aumentada al observar el listado de narraciones seleccionadas en el Programa de Estudio, puesto que el nombre de una de las obras recomendadas se muestra dividido en dos partes, como si fuesen dos obras diferentes (el caso de 'El sombrero buen pagador', de Floridor Pérez). Es posible que se deba a un error al momento del tipeo, así como también a una falta de conocimiento sobre las obras recomendadas (como si no hubiesen sido leídas por quienes hacen la selección).

A final de cuentas, pareciera ser que importa más que el niño/a lea, por sobre la calidad de lo que está leyendo.

5.2.- Revisión de los objetivos y conclusiones respecto al estudio

Se considera que tanto la pregunta de investigación así como también los objetivos propuestos fueron cumplidos, puesto que se revisó exhaustivamente cada uno de los textos presentes en el corpus planteado en el programa de 3º año básico, para la 3º unidad.

A través de esta revisión se logró establecer una serie de elementos presentes en la literatura estudiada, que permiten aproximarse a la manera en que estas personas, que indirectamente están a cargo de la educación de niños/as, observan a la infancia y por tanto definen cómo trabajar con ella.

Así, se considera que las concepciones develadas a través de este estudio se corresponden completamente con las concepciones de infancia a nivel social, por lo que más que propiciar un cambio respecto a cómo se observa a la infancia, este programa (a través de los textos propuestos) se acopla a lo existente, es decir sólo reproduce el status quo.

Esta aproximación, sin embargo, genera más interrogantes sobre el tema tratado en este estudio, puesto que en un inicio, basándose exclusivamente en las experiencias docentes en el aula, se pensaba que el corpus a estudiar contendría una mayor cantidad de 'literatura funcional', en la que prima el discurso literario por sobre el arte; no obstante, a pesar de que se vislumbra una intención pedagógica en todos los textos y las concepciones de infancia no son las más favorables, son pocos los que caen en este tipo, por lo que es interesante seguir ahondando al respecto.

5.3.- Proyecciones de la Investigación

Este estudio fue inicialmente pensado para abordar todo el Primer Ciclo Básico, es decir, indagar en toda la literatura propuesta desde 1º hasta 4º Básico. De este modo, se pretendía analizar las concepciones de infancia, y además visualizar si existía o no una progresión o cambio en dichas concepciones, a medida que avanzan los niveles de estudio. Dado el esfuerzo que implicaban estas pretensiones, se resolvió acotar la pregunta de investigación y los objetivos para el presente estudio, sin embargo, la inquietud sigue presente y puede ser retomada en futuras investigaciones.

Por otro lado, dadas las interrogantes que surgen durante la investigación, sería interesante revisar qué otros factores pueden estar incidiendo en la Literatura que se ofrece dentro de las aulas, y qué concepciones de infancia operan al momento de escoger obras para trabajar con niños y niñas, entendiendo que los Programas de Estudio son sugerencias para las escuelas y los docentes, y que la decisión final depende de estos últimos.

Esta propuesta surge debido a que en la experiencia directa en aula, a lo largo de la carrera, no fue posible observar textos como los que propone el programa, sino más bien, textos que apuntan de lleno a la 'literatura funcional'; entonces, cabe cuestionarse:

¿Qué concepciones de infancia operan en los docentes, que trabajan directamente con niños/as?

¿Qué otros criterios consideran al momento de seleccionar Literatura?

Referencias

Alzate, M. (2001) "Concepciones e Imágenes de la Infancia". Revista de Ciencias Humanas N° 28. Pereira – Colombia.

Báez, A. (2013) *Representaciones sociales de infancia presentes en el Currículum Oficial de Educación Parvularia en Chile del siglo XXI*. (Tesis de título inédita). Universidad de Chile, Santiago.

Baudrillard, J. (1978) *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós, Barcelona.

Bettelheim B., Zelan K. (2009) *Aprender a Leer*. Editorial Crítica, Barcelona.

Canales, M. (2006) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM ediciones, Santiago de Chile.

Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Editorial Del Estante, Buenos Aires.

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Madrid.

Garralón, A. (2001) *Historia portátil de la literatura infantil*. Anaya, Madrid.

Iñiguez, L. (2003) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC, Barcelona.

Kohan, W. (2004) *Infancia entre Educación y Filosofía*. Laertes, Barcelona.

MINEDUC (2012) *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

MINEDUC (2013a). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer año Básico*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

MINEDUC (2013b). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Segundo año Básico*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

MINEDUC (2013c). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Tercer año Básico*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Montecino, G. (2013) *Concepciones de niñez en Papelucho*. (Tesis de título inédita). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Montes, G. (1999) *La frontera Indómita, En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Montes, G. (2001) *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Mucchielli, A. (2001) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis, Madrid.

Núñez, I. (1990) *Reformas educacionales e identidad docente*. PIIE, Santiago de Chile.

Peña, M. (1982) *Historia de la Literatura Infantil Chilena*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

Peña, M. (1994) *Alas para la Infancia, Fundamentos de la Literatura Infantil*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Rojas, J. (2010) *Historia de la infancia en el Chile republicano*. Publicación JUNJI, Santiago de Chile.

Sacristán G. (1989) *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.

Santander, P. (2011) "Por qué y cómo hacer análisis de discurso". *Cinta de Moebio*, N° 41, 207-224.

Stake, R. E. (1999) *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata, Madrid.

Varela, J. (1986) "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños". *Revista de Educación* n°281. Pág. 155-175.

Corpus Literario

Ball, D. (2009) *Para que no me olvides*. Editorial Don Bosco, Santiago de Chile.

Bennet, W. (1996) *El libro de las virtudes para niños*. Ediciones B, Barcelona.

Bradbury, R. (2014) *Encender la Noche*. Editorial Kokinos, Madrid.

Brown, A. (1999) *Voces en el Parque*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Cooney, B. (1992) *La señorita Emilia*. Ediciones Ekaré, Caracas.

Erlbruch, W. (2003) *Los cinco horribles*. Editorial Juventud, Barcelona.

Kitamura, S. (2001) *¿Yo y mi gato?*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Laval, R. (1923) *Cuentos populares en Chile*. Imprenta Cervantes, Santiago de Chile.

Pavez, A., Recart, C. (2010) *Piedras de Fuego*. Editorial Amanuta, Santiago de Chile.

Pérez, F. (2002) *La vuelta de Pedro Urdemales*. Alfaguara, Santiago de Chile.

Pérez, F. (2007) *Cuentos de siempre para niños de hoy*. Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile.

Pérez, F. (2012) *El que no corre vuela y otros cuentos*. Alfaguara, Santiago de Chile.

Pushkin, A. (2008) *Cuentos para niños*. LOM ediciones, Santiago de Chile.

Quiroga, H. (2001) *Cuentos de la Selva*. Pehuén Editores, Santiago de Chile.

Snunit, M. (1993) *El pájaro del alma*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.