



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Una mirada feminista a la Literatura Infantil en Colombia

Catherine Bouley

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género

Bogotá, Colombia

2014

Una mirada feminista a la Literatura Infantil en Colombia

Catherine Bouley

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios de Género

Directora:

Ph.D Angela Inés Robledo Palomeque

Línea de Investigación:

Historia cultura y poder

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género

Bogotá, Colombia

2014

Agradecimientos

A Ángela Inés Robledo, por su dirección y por su entusiasmo frente al tema.

A Gloria Cala y Erik Arellana, por sus aportes y la revisión de estilo.

A Tiziana Laudato y Eva Touboul, por la revisión de las traducciones.

A Juliana Quintero, por su apoyo logístico.

A las profesoras de los colegios de Aulas Colombianas San Luis de Bogotá y Ana Silena de Puerto Tejada, por facilitar los espacios y dedicar tiempo para dialogar sobre los temas pertinentes a la investigación.

A mi familia, por su paciencia y su apoyo.

Resumen

La presente tesis es el resultado de una investigación feminista cualitativa sobre la literatura infantil y las clases de sexo. Su objetivo principal es analizar cómo los cuentos para niñas y niños participan del proceso social de construcción de los roles atribuidos a mujeres y hombres. Para eso, la investigación aborda temáticas y representaciones relevantes para comprender las relaciones sociales de sexo encontradas en un corpus de cuentos que están disponibles en instituciones escolares en Colombia. El pensamiento feminista materialista, extraído de los escritos de tres investigadoras francesas representantes de esta corriente, constituye la herramienta de análisis prioritaria.

La investigación parte del presupuesto que la infancia constituye un momento privilegiado de construcción del sujeto, que incluye la asimilación de roles aceptados socialmente para mujeres y hombres. La literatura infantil participa de este proceso de subjetivación al transmitir valores y creencias que reflejan o contradicen la ideología dominante. La lectura de los cuentos elegidos se realizó a partir de perspectivas históricas, sociales e ideológicas y de herramientas de análisis detallado para reflexionar sobre la manera en la cual el discurso de los cuentos, evidente en su narrativa y las ilustraciones, perpetúa o cuestiona el patriarcado y la opresión de la clase de las mujeres.

Se puede concluir que en la literatura infantil las mujeres siguen siendo relacionadas con su función social de maternidad y cuando esto no sucede, se singularizan por su físico para mantenerlas en un grupo diferenciado y fácilmente clasificable. Por otro lado, la aparición en los cuentos infantiles de masculinidades supuestamente diferentes de la masculinidad históricamente dominante no muestra que se haya eliminado la jerarquía entre las clases de sexo.

Palabras clave: Estudios de género; Literatura infantil; Infancia; Mujeres; Hombres; Patriarcado.

Abstract

This thesis is the result of a qualitative feminist research on children's literature and socially constructed sex classes. The main aim of this study was to analyze how children's stories contribute to the social process that constructs the roles attributed to men and women. As such, it analyses themes and representations, relevant to understanding the social relations of sex that appear in a corpus of books available in schools in Colombia. Materialist feminist thought, taken from the writings of three French researchers, constitutes the main analytical tool used throughout.

The research is based on the assumption that childhood constitutes an important moment in the construction of a person, including the assimilation of the social roles that are expected to be fulfilled by men and women. Children's literature transmits values and beliefs that either reflect or contrast the dominant ideology and so contribute to the construction of a child's subjectivity. Historical, social and ideological perspectives as well as a close reading analysis are applied to examine the texts and discuss how the tales' discourses — present in their narrative and illustrations — perpetuate or address patriarchy and the oppression of women.

It can be concluded from the study that in children's literature, women are being related mainly to their social function of maternity or otherwise singularized by physical characteristics and therefore kept in a differentiated and easily classifiable group. On the other hand, the arising of masculinities allegedly different from the historical dominant masculinity does not imply the elimination of hierarchy between sex classes.

Keywords: Gender Studies; Children's Literature; Childhood; Women; Men; Patriarchy.

Contenido

	Pág.
Resumen	VII
Contenido	IX
Introducción	1
1. Bases de la Investigación	7
1.1 Objetivos de la investigación.....	12
1.2 Alcances de las críticas feministas de la LI.....	13
1.3 Pertinencia social y científica de la investigación	19
1.4 Puntos de referencia teórica.....	20
1.5 Metodología.....	24
1.5.1 Herramientas de análisis de libros	26
1.5.2 Un corpus heterogéneo	30
2. Problematizar la literatura infantil desde una mirada feminista	41
2.1 Fundamentos para una comprensión de la infancia como construcción social	47
2.1.1 Una noción nostálgica y ahistórica de la <i>infancia</i>	48
2.1.2 Deconstruir los fundamentos esencialistas de la infancia	50
2.1.3 ¿Niña o niño? sujetos en construcción.....	54
2.2 Puntos de referencia históricos e ideológicos de la LI en Europa	57
2.2.1 Érase una vez... Génesis sospechosa de la LI en Europa	58
2.2.2 Instruir una persona adulta en formación.....	60
2.2.3 Una infancia autónoma en un mundo de fantasía.....	66
2.2.4 Sujetos sociales en un mundo adulto	70
2.2.5 No te comas el cuento. Experiencias de la LI como producción contra- hegemónica.	73
2.3 Puntos de reflexión sobre la noción de infancia y la LI en Colombia.....	78
2.3.1 La infancia silenciada en las investigaciones sociales en Colombia	79
2.3.2 Bosquejo de la historia de la LI en Colombia	80
2.4 Conclusión del Capítulo	84
3. Lectura acompañada feminista.....	87
3.1 Mujeres de cuentos	88
3.1.1 Reflejos de la maternidad social predominante.....	88
3.1.2 “Somos una familia”.....	91
3.1.3 Apropiación del cuerpo de las niñas y las mujeres.....	95

3.1.4	Niña difícil, niña modelo, los roles infantiles de la feminidad.....	99
3.2	Niñas y niños protagonistas de su historia	103
3.2.1	Una niña de tu tamaño	104
3.2.2	Conjurar el miedo, volver a la esperanza.....	109
3.3	Las representaciones de masculinidades en la LI	113
3.3.1	Supremacía masculina en los cuentos clásicos	116
3.3.2	Los cuentos de Pombo, un hombre de su época.....	120
3.3.3	Construcción de nuevas masculinidades.....	129
3.4	Conclusión del Capítulo	130
4.	Conclusiones y recomendaciones	133
A.	Anexo: Selección infantil de la colección <i>Libro al viento</i> a mayo de 2012	141
B.	Anexo: Parte de la Colección del Programa <i>Leer y escribir en la escuela</i>	143
	Bibliografía.....	151

Introducción

La literatura infantil (en adelante LI) es diversa, en sus estilos y temáticas y no responde a reglas fijas preestablecidas. A medida que esta producción llegó a ser reconocida, autoras, autores, editores y críticos establecieron prescripciones de canon y han nutrido un debate todavía abierto sobre la definición de la LI como género literario.

En la década del setenta, académicas y militantes feministas en Europa y Estados Unidos empezaron a investigar cómo la LI reproducía una repartición sexuada de los roles sociales que perpetuaba las desigualdades entre mujeres y hombres. Los hombres y niños representados sobresalían en cantidad y acaparaban los rasgos de carácter dominantes, las profesiones y las actividades prestigiosas en la sociedad de la época. Las mujeres y las niñas, en contraste, hacían apariciones a menudo en posiciones secundarias, siempre descritas por su rol social de madres, esposas, hijas o hermanas y desempeñando labores pasivas y subvaloradas (Gianini 1973).

Las conclusiones de estos estudios fueron utilizadas por los movimientos feministas para realizar acciones sociales y políticas a favor de la igualdad entre los sexos. Lograron una toma de conciencia en los ámbitos de la academia, la educación y la edición, en cuanto al papel de las mujeres en la LI. En esta época también escritoras feministas reescribieron los cuentos de hadas para eliminar los valores patriarcales y crearon una LI que proponía nuevos modelos femeninos.

Veinte y treinta años después, investigaciones sobre el sexismo en la LI en Europa concluyeron que a pesar de algunos avances, quedaba mucho por hacer en el camino a la igualdad (Cromer y Turín 1998, Colomer 1994, Adéquations 2012). Los estereotipos

sexistas flagrantes no son tan frecuentes, hay niños tiernos y más niñas protagonistas e historias donde el sexo y el género no condicionan los personajes. Las adaptaciones recientes de cuentos de hadas e historias fantásticas, escritas o cinematográficas, han puesto en escena a princesas valientes que vuelven al revés el arquetipo clásico. Estos casos siguen siendo excepcionales y los estudios cualitativos concluyen que permanece la desigualdad en los sexos representada en la LI bajo otras modalidades. Según Sylvie Cromer, el masculino se beneficia de mayor prestigio, es más activo, tiene más relaciones sociales, que contribuyen a afirmar su identidad autónoma y su estatus social. El masculino se vuelve el neutro y los personajes femeninos son una declinación del mismo que se hace legible por su función social (en general, la maternidad) o por atributos externos (un delantal, una falda, una joya, un nudo en la cabeza o un peinado) (Cromer 2012, 10).

En la ficción como en la realidad, los discursos que pregonan una igualdad entre los sexos ya realizada se contradicen con los efectos flagrantes de la opresión contra las mujeres. Miles de mujeres en el mundo son víctimas de feminicidios y otras agresiones contra su vida e integridad personal. La pobreza y la desigualdad afectan cada vez más a mujeres y niñas. Esta inconsistencia entre el discurso y la práctica ha sido descrita por Christine Delphy como una época de compromisos o esquizofrénica. Por un lado se proclama un deseo de igualdad entre sexos, razas y sexualidad pero nunca se han enseñado con más insistencia las diferencias, estas mismas que producen en la práctica la desigualdad y la opresión de un sexo por el otro (Delphy 2013).

La presente investigación se inspira en estas herencias académicas y militantes feministas en cuanto al objetivo general de analizar cómo la LI participa del proceso social de construcción de las categorías de hombres y mujeres. En particular pretendo hacer una lectura de cuentos utilizados en instituciones escolares en el Distrito Capital de Bogotá y en el municipio de Puerto Tejada (Cauca) y analizar de qué manera la narrativa mantiene o cuestiona los valores atribuidos a las clases de sexo hoy en día. Mi investigación se diferencia de la mayoría de las investigaciones anteriormente citadas en cuanto a la metodología empleada y el marco teórico planteado.

La premisa feminista de la opresión de las mujeres me acompañó a lo largo de la investigación y adopté el feminismo materialista como referente teórico y ético privilegiado y único. La originalidad de la presente investigación reside en parte en tomar este marco de análisis ya que muchos de los estudios en la materia han privilegiado una mirada cuantitativa y cualitativa desde el feminismo de la igualdad. Son todavía pocos los estudios sobre la LI que incorporan una reflexión inspirada en el feminismo materialista, el feminismo postcolonial y la teoría Queer.

El marco teórico feminista materialista me incentivó inicialmente a repensar la historia de la LI desde la perspectiva de las niñas y los niños y luego, a reflexionar sobre el término de *infancia*. El grupo de edad llamado *infancia* es una construcción social e histórica que encierra un grupo de personas muy diversas según los países y las épocas. Como otras categorías sociales, la de infancia es ante todo construida sobre la base de unas jerarquías. Por eso era necesario abordar este término desde una problemática de clase para aportar unos elementos de reflexión política. De allí también mi posición, como investigadora, de distanciarme de cualquier pretensión de hablar en nombre de niñas y niños.

La otra particularidad de esta investigación consiste en situarse en un contexto nacional definido, Colombia, donde la discusión sobre el sexismo¹ en la LI es todavía muy escasa y las investigaciones locales que mencionaré abordan, en general, las relaciones de sexo en la escuela. Por esta razón, una parte importante de las investigaciones utilizadas como referentes son de Europa y Estados Unidos. El debate académico en estos países aporta elementos teóricos y fácticos útiles también porque la LI no escapa al mercado internacional y un porcentaje alto de las obras del corpus estudiado son extranjeras. Además del interés mercantil, la internacionalización de la LI se debe, según Nathalie Prince, a su vocación de constituirse en un “patrimonio cultural internacional” (Prince

¹ Según Christine Delphy el sexismo es la parte visible del patriarcado y se sustenta en la existencia de una estructura institucional opresiva contra las mujeres (2009).

2012, 70). Para esta investigadora, la simplicidad de los textos y la universalidad de las imágenes, facilitan las traducciones y las interpretaciones en todos los países.

La decisión de situar la investigación en Colombia requirió tomar en cuenta el contexto social y económico e informó la elección de un corpus más pertinente socialmente. La pobreza, la inequidad en la distribución de las riquezas y en el acceso a la educación hacen que no se encuentren libros en la mayoría de los hogares colombianos. Las instituciones escolares son un lugar privilegiado donde la mayoría de niñas y niños pueden acceder a libros, aprenden a disfrutar y hacer uso de la lectura. Las políticas educativa y cultural del Estado colombiano en los últimos años han buscado fomentar el proceso de lectura-escritura para las niñas y los niños a través de programas de distribución de libros y formación dirigidos a las instituciones escolares y a las bibliotecas. Partiendo de este contexto y para garantizar que los libros analizados tengan difusión y sean leídos, decidí escoger colecciones dentro de estos programas.

El contenido de estos libros definió las temáticas que pude abordar. El análisis fue realizado con herramientas de lectura cercana y de interpretación ideológica y no constituye una interpretación exhaustiva y cerrada de las obras. En cuanto a los temas abordados, la presencia de cuentos tradicionales europeos y cuentos del autor colombiano Rafael Pombo en todas las colecciones hizo que el canon de los *clásicos* se impusiera como un elemento de reflexión. Los textos para niños de este autor, como sabemos, son algunos de los conocidos por niñas y niños colombianos que los recitan de memoria.

El escrito se divide en tres capítulos. El primero de ellos aporta las bases de la investigación y sus límites. Presenta el objetivo de la investigación y su pertinencia social y académica para explicar la evolución de las preguntas de investigación. Las referencias teóricas y factuales de investigaciones anteriores llevaron a tomar decisiones sobre un marco teórico y metodológico coherente con la epistemología feminista y en especial el pensamiento teórico de feministas materialistas francesas.

El segundo capítulo busca aportar una mirada crítica, feminista materialista, sobre la LI y su desarrollo en diferentes periodos y lugares. Este capítulo se desarrolla en cuatro apartados. En el primero de ellos presento los puntos principales de las teorías literarias y sus límites para la definición de la LI como un género literario. Luego, en el segundo desarrollo una reflexión sobre la *infancia* como una categoría construida socialmente e inscrita en unas relaciones de dominación. Esta reflexión informa la tercera parte que explora la historia de la LI a través de cuatro temáticas que ponen al centro a niñas y niños como sujetos sociales. La cuarta parte ubica la reflexión anterior en el contexto colombiano. Lo anterior da elementos históricos y sociales para situar la lectura de los libros que se presenta después.

El tercer capítulo pretende ser una *lectura acompañada feminista* de algunos libros del corpus. Retomo aquí una expresión utilizada por Sophie Van Der Linden en su investigación sobre el libro-álbum en Europa, publicada en 2007, para recordar que las interpretaciones son abiertas y buscan incentivar la discusión. Abordaré en estas lecturas algunos de los roles principales que desempeñan mujeres y hombres en cuanto protagonistas de cuento.

Esta investigación parte de una experiencia personal durante los últimos cinco años a la LI en compañía de mi hijo. Durante el ejercicio cotidiano he encontrado con frecuencia historias e ilustraciones que he percibido como sexistas. Como lectora vivía una experiencia singular en la que terminaba poniéndome en escena, en voz alta, en roles que reproducían la opresión que había vivido como mujer. Estas lecturas me permitieron cuestionar mi propia subjetividad y entender la violencia que pueden contener las representaciones de las relaciones de sexo. Ante semejante encrucijada, la solución de burlar a mi oyente resultó efímera y fui tomada rápidamente *in fraganti*. Entramos entonces en un diálogo, un intercambio con mi hijo y sentí la necesidad de afinar mi reflexión. Tal interés me llevo a definir el tema de esta tesis de maestría.

Esta investigación hubiera sido igual de necesaria y pertinente en Francia pero no es una casualidad que lo haya hecho en Colombia. Allí empecé una militancia feminista. Mi compromiso con la defensa de los derechos humanos me permitió entender que se requería de una apuesta feminista para lograr la justicia y el buen vivir para todas y todos. En el curso de la maestría, de la mano de mis compañeras de salón, profesoras y feministas como Gayatri Spivak y Chandra Talpade Mohanty, he aprendido a entender y señalar mi propio posicionamiento como sujeto que investiga. Así logré articular una formación ideológica, para introducirla dentro del objeto de investigación. Avancé en un ejercicio permanente de autocrítica y de-construcción de los procesos de colonización mental que se fundamentan en estrategias analíticas o representaciones hegemónicas del otro o las otras. Como lo explica Mohanty, a menudo actuamos en el presente a partir de nuestras experiencias pasadas y no resulta aterrador cambiar nuestras percepciones aun cuando sabemos que son distorsionadas, limitadas, y constreñidas por puntos de vista anticuados (Mohanty 2003).

1. Bases de la Investigación

La *infancia* constituye un momento privilegiado de construcciones de las personas y en particular la asimilación de los valores sociales asociados al “sexo”². Las niñas y los niños se confrontan a diario con modelos que van a formar su imaginario mediante procesos cognitivos y emocionales en ámbitos de socialización como la familia, la escuela, los espacios de ocio. Este proceso social ha sido estudiado en la escuela por investigadores en el marco del proyecto *Arco iris. Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*. En el editorial de la publicación de los resultados del proyecto, definen la *subjetivación* como “un proceso de construcción interaccional escenificado en culturas locales específicas”. Esta concepción insiste en el carácter histórico y situado de la internalización de los modelos de feminidad y masculinidad y cómo se interrelacionan con los sistemas económicos y sociales (Universidad Central 2001, 6). De modo que esta construcción social del sujeto se entiende también como una configuración que no es absoluta ni permanente y que depende de otras variables como la edad, la clase social, la etnia.

La LI es una de las herramientas de transmisión de los valores y creencias, refleja la ideología dominante como también las contradicciones que puedan existir en las sociedades. En este sentido, la LI va a influir sobre cómo el lector se relaciona con el orden social (Stephens 2002, 39). Como lo explicó Santiago Castro- Gómez:

² Acudo aquí al término “sexo” de manera no esencialista y tomando los aportes del feminismo materialista sobre el concepto de “clase de sexo” al que me referiré con más detalle en el marco teórico. Lo utilizo entre comillas para mostrar distancia en relación con la comprensión común del término, la cual se mantiene a lo largo del texto sin que utilice este recurso estilístico.

“La cultura no es vista, entonces, como el ámbito de la libertad, aquél que nos protege de la tiranía de la naturaleza, sino como un entramado de relaciones de poder que produce valores, creencias y formas de conocimiento” (Castro – Gómez 2000).

La cuestión de la influencia de la LI sobre la subjetividad de las niñas y los niños ha sido investigada por la psicología y la crítica literaria desde los años setenta. Los primeros estudios en el Reino Unido abordaron principalmente la intencionalidad del autor, considerando el impacto de los libros como un simple proceso de identificación de la lectora o el lector. Estudios posteriores develaron mecanismos más complejos para dar cuenta de la relación entre ideología y literatura y criticaron que se limite la lectura a un simple condicionamiento social.

Por un lado, quien escribe construye su historia y está inmerso en una sociedad y una cultura que informa su creatividad y su potencial lector. Al tiempo que inventa un personaje dentro de un texto, piensa también en la lectora o el lector a quienes se dirige para elegir un repertorio cultural adecuado (Sarland 1999, 42). Las representaciones que utilizará, por ejemplo, en cuanto a los valores atribuidos al sexo pueden perpetuar y naturalizar modelos existentes en la sociedad o al contrario presentar alternativas posibles y sugerir que la persona que lee pueda escoger entre estas. Según John Stephens, el autor puede en la narrativa revelar las relaciones dinámicas entre el discurso cultural dominante y la agencia individual a través de elementos como el punto de vista y la intencionalidad (Stephens 2002, 38).

Frente a este discurso, la lectora o el lector podrán identificarse con un personaje en coherencia con la narración propuesta por el autor o, al contrario, hacer una lectura que algunos teóricos han llamado *aberrante*. De acuerdo con Charles Sarland, la evidencia muestra que existen múltiples experiencias al respecto y argumenta por estudiar como una relación dialéctica el determinismo y la agencia de la lectora o el lector frente a un discurso propuesto (Sarland 1999, 46). Este proceso de condicionamiento o resistencia es parecido al proceso de todos los seres humanos dentro de la sociedad, entre imposición de

una ideología hegemónica y posibilidades de agencias limitadas para cambiar las relaciones sociales. Como lo reafirmó Delphy, decir que la subjetividad es socialmente construida no equivale a negar la posibilidad de cambiarla y la voluntad individual para hacerlo. Estas brechas en el orden dominante se fomentan por las mismas contradicciones de la cultura y de las sociedades (Delphy 2009, 333).

Aunque no profundizaré más en este tema, es necesario reconocer la posibilidad que tiene la LI de reforzar o cuestionar la subjetivación y de influir sobre la agencia de los sujetos sociales ya que en esta premisa se basa la relevancia del objeto de mi investigación y específicamente el de hacer una lectura ideológica crítica de la LI como parte de un proyecto emancipador en el que intervienen personas adultas que acompañan a las niñas y los niños en los ámbitos de la familia y de la escuela.

El presente estudio parte del reconocimiento del contexto social en que se realiza y en particular la pobreza, la violencia y la extrema desigualdad a las que se enfrentan la mayoría de niñas y niños en Colombia. Según un análisis del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, uno de cada tres menores de edad se encontraba en situación de pobreza en 2010³. La ausencia de inversión social suficiente para garantizar sus derechos a la salud y a la educación gratuita, aumenta la vulnerabilidad de un grupo social especialmente afectado por la violencia intrafamiliar y la violencia en el marco del conflicto armado interno. Las niñas han sido proporcionalmente y de manera diferencial más afectadas por la violencia sexual y son mayoritariamente ellas quienes deben asumir la jefatura de hogar en situaciones de desplazamiento o de orfandad⁴. Un gran número de niñas y niños están por fuera del sistema escolar, porque éste no cuenta con recursos suficientes para atenderles,

³ Datos publicados en <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/> (consultada el 25 de noviembre de 2013). En 2012 según el DANE, de los 6'239.036 niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años, 1'175.285 estaban registrados en el SISBEN, 362.237 se encontraban en situación de pobreza extrema y 611.395 dentro del Sistema Nacional de Atención a Población Desplazada (en www.mineducacion.gov.co del 7 de noviembre de 2012).

⁴ Para más detalles ver el Informe Alternativo al Comité de Derechos del Niño elaborado por la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia – COALICO, en <http://coalico.org/archivo/InformeAlternativo.pdf>

porque la escuela no es accesible en zonas rurales, por los embarazos en adolescentes o porque denuncian castigos físicos y tratos denigrantes en la escuela, pese a estar prohibidos por la ley. La militarización de la vida civil, particularmente del entorno de niñas y niños y su involucramiento forzado en tareas militares transforma la escuela en campo de batalla y les pone permanentemente en riesgo (Coalico 2005, 49).

Es en estas condiciones que muchas instituciones educativas acogen a niñas y niños en Colombia. La escuela tiene un rol de socialización a través de la educación formal (currículo académico) o de lo que se denomina el *currículo oculto* (socialización que está fuera del control de las personas adultas como aquella que ocurre durante los tiempos de recreación) (Toro 2001, 38). Las y los docentes actúan como agentes de socialización mediadores de la cultura. Como personas, pueden reafirmar o cuestionar el sentido común de las normas sociales que fundamentan en razones naturales las divisiones sociales de sexo, género, raza o clase.

El papel de socialización de los roles de sexo y la intermediación de las profesoras y profesores ha sido estudiado ampliamente por investigadoras e investigadores en sociología y pedagogía en Colombia. Los trabajos de Imelda Arana (2011) y Ángela María Estrada (2001) aportan reflexiones principalmente sobre el papel de las instituciones educativas, su personal docente y las políticas de educación, en subvertir o mantener los estereotipos de roles sexuales. Natalia Pikouch (1989) y Catalina Turbay (1993) analizaron el material escolar con un enfoque de género.

Uno de los estudios que ha informado especialmente mi trabajo de investigación es el proyecto con enfoque de género *Arco Iris. Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*, cuyos resultados han sido publicados en la revista *Nómadas* No. 14 de 2001, de la Universidad Central de Colombia. Han sido de gran interés, en particular, la reflexión teórica sobre el paradigma analítico del proyecto y los hallazgos de las observaciones de campo del análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela realizadas por Ángela María Estrada y Manuel Ricardo Toro. Sobre el papel docente,

Estrada invita a combinar la función educativa con una de emancipación de sus alumnas y alumnos:

“Corresponde a los adultos acompañar a los más jóvenes en un proceso crítico de reflexión sobre lo que implica aprender una competencia de relación social regida por la equidad de oportunidades para ejercitar el *agenciamiento* como posibilidad para narrar la propia identidad y empoderar la participación” (Estrada 2003, 66).

El rol de las y los docentes está inmerso en la realidad escolar en Colombia que padece una falta de recursos públicos y del desconocimiento de los saberes de profesoras y profesores por parte de las autoridades educativas. Según Arana, se combinan fenómenos de feminización, proletarización y alienación de la actividad docente, especialmente de las maestras. “Las autoridades educativas están interesadas en garantizar un saber formal mas no un saber de producción pedagógica” y no hay espacio para la innovación (Arana 2011, 111). Como lo expresa Arana, el problema de la docencia y de la escuela en Colombia no se puede resolver con más formaciones sino con recursos y reconocimiento del saber existente.

Con todas las limitaciones existentes, las instituciones escolares en Colombia siguen siendo un lugar privilegiado donde la mayoría de niñas y niños pueden tener acceso a los libros, aunque este depende, en gran medida, del lugar donde viven y de los recursos de la familia. La televisión y la radio son los medios que suelen llegar a un porcentaje más amplio de la población en zona rural. Los libros infantiles vendidos para el público resultan muy costosos para la mayoría de la población, tomando en cuenta que más del 32,7% de ésta se encontraba en situación de pobreza en el año 2012⁵. En 2013, el valor promedio de un libro infantil era de 20.000 pesos, cuando el salario mínimo del mismo año

⁵ Cifras del DANE publicados en www.mineducacion.gov.co del 7 de noviembre de 2012. Unos datos recientes pero incompletos sobre el mercado del libro se pueden consultar en la Encuesta de Fedesarrollo de 2006, www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/WP-No.-37-Hábitos-de-lectura-y-consumo-de-libros-en-Colombia.pdf (Consultada en octubre de 2013)

era de 589.500 pesos. En 2012, “el 50 por ciento de los hogares colombianos no (tenían) libros”⁶ y un habitante en Colombia lee en promedio 1,6 libros por año⁷. Por lo tanto, es probable que el libro infantil no sea el medio que más influya en la cotidianidad de la niñez en Colombia.

Sin embargo, los libros infantiles siguen teniendo un rol importante en las instituciones educativas y un atractivo para las niñas y los niños. La política educativa y cultural del gobierno colombiano busca fomentar el proceso de lectura-escritura para las niñas y los niños y facilitar el acceso a los libros a una porción mayor de la población a través de programas como las ediciones *Libro al viento* y el Plan Nacional de Lectura y Escritura en las escuelas públicas. Estos programas estatales son un incentivo importante para la producción de libros en Colombia y muchas editoriales palián el reducido mercado familiar e individual con participar en estas publicaciones destinadas a las instituciones escolares públicas y a las bibliotecas, principalmente. Los libros escogidos dentro de estos programas tienen en la actualidad una amplia difusión nacional y son objeto de proyectos de formación para fortalecer el trabajo de mediadoras y mediadores con la *infancia*, tanto de docentes como de personal bibliotecario.

1.1 Objetivos de la investigación

El presente estudio se enmarca dentro del objetivo general de estudiar cómo la LI participa del proceso social de construcción de las categorías de hombres y mujeres dentro del sistema que las feministas materialistas han llamado *las relaciones sociales de sexo* (“*les rapports sociaux de sexe*”⁸).

⁶<http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/lectura-y-escritura-en-la-primera-infancia/11195463> (consultada en noviembre de 2012)

⁷ Datos del Ministerio de Cultura en *La lectura y escritura como política pública*, Foro semana, 21 septiembre 2012, disponible en http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/09/Lectura-y-escritura_Leer-es-un-cuento.pdf (consultada en diciembre de 2013)

⁸Jules Falquet, en su artículo sobre la feminista materialista Nicole-Claude Mathieu, explica que el término “*rapport*” se refiere al nivel macro de las relaciones sociales (a simple vista invisible y muy estable afuera de las luchas colectivas). La traducción al español como “relación” puede llevar a confundirlo con el nivel micro (interacción entre individuos, fácilmente negociables y modificables). (Falquet 2011, 7)

Me inspiré en investigaciones sociales existentes para cernir las diferentes maneras como la LI construye la subjetividad de las niñas y los niños. El discurso que vehicula la LI hace parte del andamiaje ideológico de una sociedad y el diálogo que establece con la lectora o el lector construye tanto a quien protagoniza la historia como a la persona que la lee. En este proceso influye el papel que desempeñan las niñas y los niños en una sociedad y la concepción que se tenga de la *infancia*. Esta categorización de un grupo de personas es el resultado de relaciones sociales y el feminismo materialista invita a hacer un análisis crítico para entender la dominación que generan estas producciones intelectuales (Delphy 2009, 262). Por eso un primer objetivo específico del presente estudio consistió en reflexionar sobre el término de *infancia* como una categorización socialmente construida de clases de edad. Esta reflexión me llevó a hacer una lectura crítica de la historia de la LI desde una perspectiva de relaciones hegemónicas entre clases de sexo y de edad.

La LI es diversa y ha cambiado según los lugares y las épocas. En este estudio quise analizar las representaciones de las clases de sexo en la LI utilizada en instituciones escolares en Colombia. Se trata de proponer un análisis de los textos que no pretende ser exhaustivo ni unívoco. Estudiar de qué manera la narrativa mantiene o cuestiona los valores atribuidos a las clases de sexo hoy en día. Estas categorías de sexo están interrelacionadas con la clase social y la raza⁹ de las personas; por ello ha sido importante tomar en cuenta aspectos de la sociedad colombiana, su población multiétnica, sus clases sociales, su contexto social.

1.2 Alcances de las críticas feministas de la LI

La LI ha sido criticada en diferentes épocas bajo criterios de moralidad, religiosidad o pedagogía por asumir como única, imprescindible o inevitable su función didáctica sobre la *infancia*. Los análisis más comunes, provenientes de los estudios literarios e históricos de la LI, y de la academia tradicional, tienden a rechazar las críticas ideológicas porque

⁹ Utilizo aquí el concepto de “raza social” de Ochy Curiel que lo define como una “producción simbólica, cultural y sobre todo política, que se ha hecho de lo biológico, estrategia en que se sustenta el racismo” (Curiel 2003).

consideran que estas desconocen el arte y desprecian la obra literaria. Pareciera que la cultura sale del campo social. Por este motivo, por la poca aceptación de las teorías feministas y la tolerancia hacia una cultura sexuada que reafirma las identidades establecidas de niñas y niños, la crítica feminista a la LI ha sido aislada y hasta ahora tiene mayor desarrollo especialmente en las universidades anglosajonas. En Francia, por ejemplo, en las investigaciones académicas publicadas recientemente y que consulté para el presente estudio, no se mencionan los estudios feministas o si lo hacen, resulta de manera escueta, menospreciada, a excepción del proyecto PAGES¹⁰ que finalizó su investigación en 2012 y contó con la colaboración de Sylvie Cromer, pionera del tema en Europa junto con la feminista italiana Adela Turin.

Esto desconoce los aportes de la teoría feminista a la LI que iniciaron en la década del setenta y combinaron los estudios teóricos con acciones políticas. Uno de los enfoques principales de estas primeras investigaciones fue el reconocimiento de las mujeres autoras de LI, elogiando a las autoras mujeres que fueron olvidadas o subvaloradas (Clark et al. 1999 y Seelinger 1997). Otro enfoque fue el de denunciar los estereotipos de roles sexuales que transmitían los libros infantiles. Se buscaba mostrar el impacto que podría tener sobre la subjetividad de las niñas y los niños la ausencia de representación o la subvaloración de los roles femeninos. Muchos de estos estudios investigaban cómo la ideología patriarcal imprimía también la opresión contra las mujeres a través de representaciones que tendían a controlar su cuerpo y su capacidad de agencia. Las críticas se enfocaban en los personajes, como autores de la acción e informantes privilegiados de los mensajes de la obra.

Para entender algunas características de estas primeras críticas feministas de la LI, fue útil para mí el análisis presentado por Roger Clark y otros académicos en el artículo *Liberal Bias in Research on Children's Books* (Clark et al. 1999). Analizaron varios estudios de sociología y psicología realizados en EEUU durante el último cuarto del siglo XX, todos

¹⁰ Acrónimo en inglés Practice Against Gender and Ethnic Stereotypes - Prácticas contra los estereotipos de género y étnicos)

inspirados por el artículo paradigmático publicado en 1972 por Lenore Weitzman y otras académicas en ciencias sociales en el periódico *American Journal of Sociology*. Weitzman denunciaba el sexismo en los libros infantiles y buscaba crear conciencia en la academia, padres, profesores, y publicaciones de editoriales infantiles. Estos estudios, enmarcados en la tradición positivista, utilizaron una metodología cuantitativa para analizar el contenido y el impacto de la LI sobre lectoras y lectores, y así dar cuenta de la ausencia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Para Clark, todos estos estudios presentan limitaciones (no toman en cuenta la diferenciación según la clase, la raza, la edad) y anomalías (hallazgos contradictorios y distorsiones factuales), que no permiten llegar a resultados conclusivos en cuanto a su premisa inicial de que la LI es sexista en sus representaciones de las mujeres y los hombres (Clark et al. 1999).

Según Clark et al., estas investigaciones y las que les siguieron fueron limitadas por la visión del feminismo liberal que presentaba la igualdad de oportunidad entre hombres y mujeres como un estándar obvio y universal, y cayeron en conclusiones poco convincentes, como invertir los estereotipos por ejemplo, que terminan promoviéndolos. Estas investigaciones tuvieron sin embargo una cierta eficacia política para abrir el debate de las desigualdades entre mujeres y hombres en el ámbito escolar en la década del setenta. Aportaron seguramente elementos también para la agenda política feminista que logró plasmar sus reivindicaciones en la Convención de 1981 sobre la *eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* de las Naciones Unidas. Este texto prevé que los Estados partes firmantes se comprometen a:

“la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza” (Artículo 10, c.).

Este modelo inspirado por el feminismo liberal y el paradigma positivista ha tenido réplicas en la crítica de la LI en Europa y hasta hoy se puede ver su influencia. En uno de los libros pioneros en Europa, *Du côté des petites filles* sobre la influencia de los condicionamientos sociales sobre la formación del rol femenino desde la pequeña infancia, la autora Elena Gianini Belotti dedica un capítulo a la LI donde menciona el estudio implementado en Princeton, EEUU, mencionado antes (Gianini 1974, 135). En 1997, un estudio retomó el tema analizando los libros-álbum producidos durante el año 1994 en Francia, Italia y España (*Du côté des filles* 1997). Las demógrafas francesas Carole Brugeilles e Isabelle Cromer y las sociólogas Sylvie Cromer y Arlene Khoury, ayudadas por Adela Turin, llevaron a cabo la reflexión en el marco del programa Europeo “Attention Album!” en 1995. Muchos de los resultados de esta investigación han alimentado el trabajo de organizaciones sociales en Europa que estudian el tema y realizan acciones para eliminar el sexismo de los materiales educativos y promover la igualdad entre los sexos (Cromer y Turín 1998). La hipótesis inicial del estudio “Attention Album!” consistía en mostrar lo siguiente:

“A través de las imágenes y/o del texto, los álbumes transmiten estereotipos sexistas y discriminan a las niñas y a las mujeres, otorgándoles un puesto inferior y atribuyéndoles unos rasgos físicos y psicológicos, unas capacidades, unos roles y un estatus social específicos. Una actitud discriminatoria que afecta también a los niños y a los hombres, representados en situaciones más variadas y valoradas, pero igualmente rutilantes (...). La investigación ha confirmado que el mundo que muestran los álbumes es sexualmente discriminatorio y mayoritariamente masculino y sólo en raras ocasiones se dan situaciones en las que niños y niñas, hombres y mujeres cohabitan, comunican e intercambian” (*Du côté des filles* 1997).

Con base en estas investigaciones se han multiplicado en los últimos años en Europa los proyectos para denunciar la permanencia de estereotipos de género en la LI y los manuales

escolares y para proponer herramientas de trabajo para las instituciones educativas¹¹. En Francia, por ejemplo, asociaciones y universidades han publicado trabajos que suelen utilizar el método de análisis de texto y trabajos de campo para producir manuales, kit pedagógicos, guías y fichas de lectura destinadas a las personas adultas que trabajan con la *infancia*¹². Muchos de estos estudios retoman algunos de los elementos de metodología y análisis de Weitzman, como la visibilidad de los personajes femeninos, por ejemplo¹³. El resultado de una investigación llevada a cabo en cuatro países europeos concluía en 2012 que las representaciones bipolares y jerárquicas de los sexos prevalentes en la década del setenta habían sido reemplazadas por un “sistema de género basado sobre la preeminencia del sujeto masculino como neutro que borra lo femenino” (Cromer 2012, 15)

Una investigación más a profundidad sería necesaria para evaluar la influencia que todavía tiene el paradigma feminista liberal y el positivismo en estos trabajos y ubicarlo en el contexto social y político francés y de otros países europeos, marcado por debates públicos álgidos sobre la enseñanza para la equidad de género en la escuela, el racismo individual e institucional y el matrimonio para personas de mismo sexo.

El paradigma feminista liberal aplicado a la crítica de la LI tiene los límites del mismo proyecto político y de transformación de la sociedad planteada por este pensamiento. Los cambios cuantitativos del número de mujeres representadas en los libros no pueden llevar a concluir una mejoría en términos de igualdad entre hombres mujeres y tampoco la representación de mujeres ejerciendo labores anteriormente en manos de hombres.

¹¹ Ver por ejemplo el proyecto europeo PAGES en www.genderinchilrensbooks.com (consultada el 15 de noviembre de 2013)

¹²El Proyecto de la Universidad de Toulouse *Littérature de jeunesse: pour une égalité filles/garçons*, disponible en www.cndp.fr; un proyecto con las bibliotecas *la malle égalité – les médiathèques s’engagent* disponible en www.centre-hubertine-auclert.fr; o la caja de herramienta producida por la asociación Adéquations disponible en www.adequations.org

¹³El libro de Carole Brugeilles y Sylvie Cromer, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, publicado en 2005 en Francia, propone “un método cuantitativo a unos objetos tradicionalmente estudiados de manera cualitativa” para analizar “de manera concreta” las representaciones sociales y de género.

Las corrientes feministas que aparecieron en lo que se conoció como la Segunda y la Tercera Ola cuestionaron el enfoque de un feminismo que solía representar los intereses de mujeres blancas, europeas o norteamericanas y de clase media. Poniendo énfasis en la agencia de las mujeres como sujeto, la identidad, la sexualidad, incluyendo la multiplicidad de las formas de opresiones de las mujeres y su interrelación (sexo, raza y clase), estos feminismos se vieron reflejados también en el abordaje de las teorías de las ciencias sociales aplicadas a la crítica de la LI.

Una evolución de las temáticas y abordajes de las investigaciones es notable principalmente en universidades anglosajonas donde se encuentran muchos estudios sobre las voces feministas en la LI desde una perspectiva cualitativa. Una investigación como la de Roberta Seelinger, publicada en 1997, aporta una mirada sobre cómo los escritos femeninos y feministas han permitido la agencia de mujeres y transformado el silencio femenino. En los últimos años también se empezó a investigar en el marco de las teorías poscoloniales¹⁴ y Queer, abordando temas como el deseo, la sexualidad, la raza, la masculinidad y la formación de la identidad nacional¹⁵. Todavía falta mucho por investigar, desde estas perspectivas feministas, respecto a la LI creada y publicada en Latinoamérica y especialmente en Colombia.

Se puede concluir en este apartado que el paradigma positivista y la teoría feminista liberal influyen todavía muchos de los trabajos que se están realizando sobre la LI tanto desde la academia como desde la militancia feminista en Europa y Estados Unidos. Si bien algunos de estos elementos metodológicos y de las conclusiones pueden ser útiles en procesos de sensibilización sobre la desigualdad entre hombres y mujeres, presentan limitaciones que requieren ser debatidas si se quiere cuestionar los sistemas de opresión detrás de la desigualdad, la violencia y el esencialismo del binarismo de los dos sexos.

¹⁴ Para profundizar en este tema las investigaciones de Clare Bradford y la compilación de textos de Roderick McGillis son útiles aunque se enfocan esencialmente en la LI anglosajona.

¹⁵En el capítulo 3 presentaré con más detalles las investigaciones de Mallan (2009) y Stephens (2002) al respecto.

1.3 Pertinencia social y científica de la investigación

El presente estudio parte de un reconocimiento del contexto social en que se realiza y en particular la pobreza, la violencia y la extrema desigualdad a la que se enfrentan la mayoría de las niñas y los niños en Colombia. Por las dificultades manifiestas que la mayoría de hogares tienen para comprar libros, decidí estudiar un corpus de cuentos y libro-álbum¹⁶ que existen en las escuelas públicas porque provienen en su mayoría de donaciones del Ministerio de Educación y que son objeto también de programas de entrega a bibliotecas públicas y familias de bajo recursos. De esta manera, el estudio es pertinente porque analiza materiales que están disponibles para docentes, alumnas y alumnos, esperando aportar a la reflexión de madres, padres, profesoras, profesores, académicas e instituciones educativas comprometidas en avanzar sobre el tema de la construcción de la subjetividad de sexo en las escuelas.

La pertinencia social de este estudio está también en el aporte que hace a la crítica feminista en el ámbito de la LI, donde no existe mucho trabajo realizado en Colombia. Este estudio permite poner la luz sobre la forma como las categorías de sexo establecidas socialmente se reproducen o se subvierten dentro de la LI. El estudio de la forma como la identidad de sexo/género se adquiere es esencial para entender cómo esta división sexual funciona pero no pretende reemplazar el estudio de la construcción social de dicha división, lo cual debería ser objeto de otro estudio (Delphy 2009).

El presente estudio aporta reflexiones pertinentes científicamente porque aplica aportes teóricos del feminismo materialista sobre temas donde no suelen ser utilizados como es la LI y la comprensión de la categoría de *infancia*. En el ejercicio inicial sobre la deconstrucción del término *infancia*, propongo cuestionar una categoría aceptada como del sentido común pero que se fundamenta en representaciones hegemónicas.

¹⁶ Según la investigadora colombiana Zully Pardo, el libro-álbum es se caracteriza por la dependencia entre el texto y la ilustración para formar la narrativa y construir diferentes significados posibles (Pardo 2009).

Finalmente, mi investigación busca contribuir a la utilización y difusión de la teoría feminista, especialmente del feminismo materialista que ha sido aislado por el beneficio de otras tendencias, así como algunos aportes puntuales del feminismo poscolonial que resultó pertinente en el contexto estudiado.

1.4 Puntos de referencia teórica

El feminismo materialista constituye el marco teórico de este estudio y me inspiraron en particular las obras de las fundadoras e investigadoras principales del componente francés de esta corriente, Christine Delphy, Colette Guillaumin y Nicole- Claude Mathieu¹⁷. Los aportes de esta teoría han permitido profundizar mi análisis y garantizar un anclaje político y ético a lo largo de la investigación. Las lecturas de estas autoras han sido una guía particularmente para cuestionar el esencialismo, el sesgo eurocéntrico y subjetivo de la interpretación de textos y tener presente la opresión de las mujeres y la lucha por abolirla, que son el origen de mi compromiso personal en la investigación feminista.

La apelación materialista aparece en 1977 en el editorial de *Questions féministes*, N°1, en oposición al esencialismo avanzado por grupos feministas como “*Psychanalyse et politique*” (Fougeyrollas-Schwebel 2005). Las feministas materialistas buscan atacar las raíces del problema que califican como la opresión¹⁸ de las mujeres y que explican con la apropiación individual y colectiva de las mujeres por los hombres en lo que Guillaumin ha llamado *sexage*. El concepto que proponen de *relaciones sociales de sexo* permite dar cuenta de las relaciones de poder en juego en la constitución de las mujeres como clase

¹⁷Jules Falquet hace una lectura clara y detallada de la obra de Nicole-Claude Mathieu que ha sido particularmente útil para mi investigación, referenciado en la bibliografía (Falquet 2011).

¹⁸[“La palabra ‘dominación’ llama la atención sobre aspectos relativamente estáticos de: ‘posición encima’, como la montaña que domina; de ‘autoridad’, de ‘mayor importancia’. Mientras que el término opresión implica e insiste sobre la idea de violencia ejercida, de exceso, de ahogo – lo que no tiene nada estático... al menos hasta el momento de la anestesia, del coma, de la matanza o del suicidio”]. « Le mot ‘domination’ porte l’attention sur des aspects relativement statiques de : ‘position au-dessus’, telle la montagne qui domine ; d’ ‘autorité’, de ‘plus grande importance’. Tandis que le terme oppression implique et insiste sur l’idée de violence exercée, d’excès, d’étouffement – ce qui n’a rien de statique... du moins jusqu’au moment de l’anesthésie, du coma, de la mise à mort ou du suicide ». (Nicole-Claude Mathieu et Nicole Echard, « L’arraisonement des femmes. Essais en anthropologie des sexes », *Collection Cahiers de l’homme* (1985), Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.

social, categoría no biológica que varía según los lugares y la época. La clase de sexo *mujeres* es oprimida porque es explotada dentro de la materialidad de las *relaciones sociales de sexo* y no porque existan razones biológicas o psicología de las personas involucradas.

Varias de estas feministas han criticado la utilización del término *género*, porque aunque reconoce que la relación hombres/mujeres es una construcción social, establece el concepto sobre la base de grupos pre-definidos por la naturaleza (el sexo físico, dicotómico y real). En palabras de Delphy, el sexo precede al género porque la denominación o etiqueta ideológica (*marquage*) precede el hecho material¹⁹:

[“Concluí que el género no tenía sustrato físico – más exactamente, que lo físico (cuya existencia no se cuestiona) no es el sustrato del género. Que al contrario el género creaba el sexo: es decir que daba sentido a unos rasgos físicos que, lo mismo que el resto del universo físico, carecen de sentido intrínseco”]²⁰ (Delphy 2009, 28)

Por la comprensión sistémica de la opresión se alejan de otras corrientes del feminismo según las cuales se puede llegar a la igualdad entre los sexos con reformas de leyes o mentalidades. El patriarcado es la representación de este sistema de opresión entre la clase de los hombres y la de las mujeres y la explotación patriarcal constituye para Delphy “la opresión común, específica y principal de las mujeres”. La decisión de referirse a “clase de sexo” se explica porque la relación entre hombres y mujeres es social, material e histórica. Ochy Curiel explica el análisis de Mathieu (1991), así:

¹⁹ Ver en particular un artículo completo de Delphy dedicado a explicar de manera clara la evolución de sus investigaciones al respecto, en Christine Delphy, *L'ennemi principal*, tomo 2, *Penser le genre: problèmes et résistances* (Paris: Ed. Syllepse, 2009), 241-58.

²⁰ « Je conclus que le genre n'avait pas de substrat physique –plus exactement que ce qui est physique (et dont l'existence n'est pas en cause) n'est pas le substrat du genre. Qu'au contraire c'était le genre qui créait le sexe : autrement dit, qui donnait un sens à des traits physique qui, pas plus que le reste de l'univers physique, ne possèdent de sens intrinsèque ».

“Para las materialistas, esta relación es de clase, pues está ligada al sistema de producción, al trabajo y a la explotación de una clase por otra, es decir: la apropiación individual y colectiva de la clase de las mujeres por parte de la clase de los hombres a través del mercado laboral, la violencia sexual y física, el confinamiento y el derecho.” (Curiel 2011, 209)

El proyecto feminista debe cuestionar esta y todas las formas de sujeción. Para las feministas materialistas, la opresión es la realidad fundamental, el punto de partida de la reflexión feminista y de los grupos oprimidos (Delphy 2009, 156). En este sentido las feministas materialistas han investigado el racismo como las relaciones sociales de sexo y de clase. Me inspiré en esta premisa para cuestionar la categoría de *infancia*. Como lo hicieron Delphy y Guillaumin para la opresión de las mujeres, cuestioné el esencialismo que legitima la comprensión de *infancia* y busqué mostrar cómo se construye socialmente para oprimir a este grupo.

El constructivismo y el feminismo materialista ponen el acento sobre el proceso y las relaciones sociales y parten de demostrar que las construcciones sociales lo preceden todo en la elaboración de identidades sexuadas y crean relaciones sociales de sexo jerarquizadas. Según Delphy, la subjetividad es socialmente construida. No existe una naturaleza humana y no tenemos otras percepciones o posibilidades de acción que las que fueron dadas por la sociedad. Nuestra personalidad y subjetividades son construidas por la sociedad. Hablar de construcción social no es sinónimo de condicionamiento social o de socialización. La subjetividad se nutre de la coherencia y las contradicciones de las culturas y las sociedades y eso permite al individuo cambiar. Las subjetividades en este sentido son una de las expresiones si no es uno de los engranajes de la organización social (Delphy 2009, 268).

La LI hace parte de estas producciones intelectuales de la ideología y una interpretación feminista materialista lleva a estudiar estos productos dentro de las relaciones sociales. Existe una unidad entre los lugares y medios de opresión, entre el contenido de los libros, el contexto, la teoría e historia de la LI, y su crítica.

Finalmente para el análisis de las representaciones de las relaciones de sexo, de las mujeres y los hombres en la LI han sido útiles los aportes de Guillaumin sobre la apropiación del cuerpo y el trabajo de Mathieu sobre los valores. Según Guillaumin, los hombres se apropian de las mujeres y cosifican su cuerpo de manera colectiva con argumentos biológicos.

En estos estudios, las feministas materialistas han abordado también las críticas de los sesgos de clase y de raza de feministas europeas en pensamientos que han querido ser universalizados. Todas estas autoras han estudiado también las relaciones sociales de raza al tiempo que las relaciones sociales de sexo y han acogido el pensamiento situado que Mathieu había denominado “conciencia” desde 1971 (Falquet 2011). Según Mathieu, se trata de realizar un análisis global que no pretende guiar el pensamiento sino pensar las diferencias y los parecidos entre las sociedades occidentales y no occidentales en cuanto a anatomía y economía política (Falquet 2011).

Una manera de entender cómo funcionan las relaciones sociales de sexo entre sociedades occidentales y no occidentales y, dentro de cada una, entre dominado y dominante, consiste en reconocer el valor diferente que ha sido atribuido a funciones sociales y calidades personales.

En su artículo sobre el consentimiento de los y las dominadas (*consentement des dominé(e)s*), Mathieu estudia cuáles son las condiciones materiales de movilización de valores conocidos como generales en nuestra sociedad como el coraje, la dignidad, la autonomía o la fuerza personal. Según ella, dominante y dominado tienen comprensiones diferentes y los valores de cada uno no aluden a las mismas realidades, es decir, no son compartidos:

[“El valor supuestamente general y común a las dos partes no tendrá el mismo matiz en la conciencia (y, más grave, en el inconsciente) para el dominante y el dominado, porque los efectos concretos que acompañan la

utilización de este valor por el dominado son efectos de limitación, de pobreza material y/o de pobreza mental”]²¹ (Mathieu 1991, 195)

Por eso es importante distinguir, pues no en todos los casos los valores pueden servir a la resistencia, algunos sirven a la dominación como el valor *matrimonio* o *producción de niños*, según ella:

[“Para distinguir un valor de dominación (con respecto a dicho grupo dominado) de un valor que podría volverse ‘de liberación’ (que podría – después de una toma de conciencia- ser reutilizado por el dominado a su favor), se debe para cada sociedad preguntarse por el grupo al que se aplica principalmente”]²² (Mathieu 1991, 196)

1.5 Metodología

El feminismo, como teoría y como movimiento social, requiere de las investigadoras e investigadores un compromiso explícito con los sujetos investigados y con una lucha para terminar con la opresión de las mujeres. La definición de realizar una investigación cualitativa a la luz del paradigma feminista materialista responde a este propósito y constituye una decisión política.

Mi investigación se enmarca en una epistemología feminista lo que influye en mi manera de entender mi papel de investigadora y el objeto de mi investigación. Como investigadora feminista rechazo el falso objetivismo del investigador positivista (Denzin y Lincoln 2005). Antes asumo tener una *posición de conciencia*, como la calificó la feminista Mathieu, por ser madre, feminista, inmersa en unas prácticas culturales e interesada en la

²¹ « La valeur prétendument générale et commune aux deux parties n’aura pas la même coloration dans la conscience (et, plus grave, dans l’inconscient) pour le dominant et le dominé, car les effets concrets qui accompagnent l’utilisation de cette valeur par le dominé sont des effets de limitation, de pauvreté matérielle et/ou de pauvreté mentale ».

²² « Pour distinguer une valeur de domination (par rapport au groupe dominé en question) d’une valeur qui pourrait devenir ‘de libération’ (qui pourrait – après prise de conscience - être réutilisée à son profit par le dominé), il faut dans chaque société se demander à quel groupe elle s’applique principalement ».

LI. Reconociendo esta condición, hablo como adulta y no intento reemplazar la voz de las niñas y los niños o intentar intuir lo que podrían interpretar.

Mi investigación pretendía inicialmente tomar en cuenta la voz de las niñas y los niños y la de docentes, y pensaba realizar un estudio aplicado al ámbito educativo. Esta propuesta no pudo llevarse a cabo por múltiples razones. Por un lado, no alcanzaba a abordar las tres hermenéuticas resultantes de estos múltiples sujetos de investigación, con el tiempo y los recursos disponibles. De otra parte, no encontré disponibilidad de las y los docentes para concretar su participación, sea por falta de tiempo o interés en el ejercicio. Como lo señaló Arana en sus estudios sobre educación y género en Colombia, la docencia no está reconocida social o económicamente, la ausencia de inversión estatal en la educación pública no permite mejorar las condiciones de trabajo y a pesar de la dedicación y del profesionalismo de las maestras y maestros, existe un descontento y una carencia de disponibilidad para abarcar proyectos fuera de los institucionales (Arana 2011). Por eso mi estudio se centra finalmente en un análisis teórico de los libros.

Entiendo que los textos que entré a estudiar dan lugar a múltiples interpretaciones dependiendo de la perspectiva que se adopte y los objetivos de quien investiga. Como lo dice Prince en su libro *Para una teoría literaria de la LI* (2012), el texto es un objeto abierto, no lo dice todo y funciona más bien como un campo interactivo que requiere de la cooperación del lector. La LI es particularmente adaptable a lecturas plurales porque se dirige a lectoras y lectores de edades y competencias diferentes.

Este relativismo en cuanto a la multiplicidad de análisis posibles no debe por lo tanto paralizar el ejercicio de investigación:

[“Es aceptado que la comprensión de un texto por parte del lector está condicionada por lo que éste ya sabe, y por la existencia de este conocimiento durante el proceso de lectura. Considerando que los distintos objetivos y motivaciones por leer causan varios niveles de tratamiento y resultado (...), es probable que los diferentes lectores interpreten los textos, hasta cierto punto, de

formas diferentes. De hecho, lo anterior es especialmente notable cuando se trata de textos literarios, y se dice que pueden existir tantas interpretaciones como haya lectores para interpretar. Sin embargo, es intuitivamente poco satisfactorio afirmar que un texto puede significar algo diferente para cada lector. El texto en si debe, hasta cierto punto, condicionar la naturaleza de la comprensión que el lector construya”²³ (Alderson y Short, 1989, citados en Hunt 1999, 7)

Antes, investigadores de psicología, sociología, historia y estudios culturales han buscado métodos para llevar a cabo de manera consistente investigaciones cualitativas y/o cuantitativas para analizar la LI. A continuación voy a presentar las herramientas que utilicé para buscar la información requerida para mi análisis feminista de los libros escogidos dentro de un corpus que presentaré más adelante.

1.5.1 Herramientas de análisis de libros

El abordaje de la LI que pretendo hacer no es exclusivamente literario sino que se inspira en la crítica ideológica, a través de la teoría feminista materialista. Utilicé para este propósito estudios teóricos feministas, investigaciones literarias de crítica de la LI y libros infantiles de un corpus definido. La teoría feminista materialista me permite entender las relaciones de poder y de opresión que pueden sustentan los discursos sobre las relaciones de sexos representadas en la LI. Tomé en cuenta el contexto en el que han sido escritos los libros en un primer momento para reconocer el contexto histórico y los movimientos sociales y culturales que han podido informar la LI. Para eso he dedicado un apartado, para revisar la historia de la LI a la luz de algunos parámetros de la teoría materialista. Así se busca también evitar realizar una lectura ahistórica y poner en evidencia en cuanto a las

²³ “It is known that the reader’s understanding of a text will be conditioned by what he already knows and by the availability of that knowledge during the reading process. Given that different purposes and motivations for reading result in different levels of processing and outcome (...) it is likely that different readers will to some extent interpret different texts in varied ways. This, indeed, is notoriously the case for literary texts, where it is often said that there as many interpretations as there are readers to interpret. Yet it is intuitively unsatisfying to claim that a text can mean anything to any reader. The text itself must to some extend condition the nature of the understanding that the reader constructs”.

relaciones de sexo, lo que Clare Bradford presenta como las tensiones y contradicciones de los textos:

[“Inspirarse de las teorías contemporáneas sobre raza y representación racializada no lleva a acusar anacrónicamente viejos textos de racismo, sino a exponer las ideologías culturales (en general implícitas) de las cuales dependen, y las fisuras y las inconsistencias textuales que con frecuencia revelan tensiones y contradicciones”]²⁴ (Bradford 2011, 168)

Una lectura ideológica no puede obviar la búsqueda de elementos de información en un análisis cercano del discurso del libro, tanto en la narración como en las imágenes utilizadas. La *lectura cercana* incluye conocer a la autora o el autor y su contexto si es relevante, analizar tanto el texto como la imagen. Una explicación de este método se encuentra en el artículo de Stephens compilado en *The Routledge Companion to Children’s Literature* (Rudd 2010), que se apoya en el concepto de narratología para diferenciar la historia del cuento (el sentido) y del discurso (cómo opera la narrativa), y abordar las diferentes estructuras narrativas posibles para crear significado. En este trabajo, Stephens se inspira en Jonathan Culler que considera:

[“Una lectura detallada es un tipo de lectura que es atenta a los detalles de la estructura narrativa y presta atención a las complejidades del significado”]²⁵ (Hunt 1999, 7).

Otros artículos de académicos anglosajones compilados en el *Research Handbook* de M.O. Grenby y Kimberley Reynolds (2011) y *The International Companion Encyclopedia of Children’s Literature* compilado por Peter Hunt (1999) dan otros elementos importantes

²⁴ “To draw upon contemporary theories of race and racialised representation is not anachronistically to charge older texts with racism, but to expose the (generally implicit) cultural ideologies on which they rely, and the fissures and textual inconsistencies which often betray tensions and contradictions”.

²⁵ “Close reading a type of reading that is “alert to the details of narrative structure and attends to complexities of meaning”.

de metodología para abordar la manera como la lectora o el lector pueden entender y decodificar las estrategias narrativas y textuales que permiten a quien escribe posicionar una temática dentro de la historia. En el mismo orden de ideas, el libro de Bertrand Ferrier publicado en 2011, brinda herramientas críticas para delimitar el texto, su construcción y, especialmente, su focalización.

Los personajes pueden ser actores activos o pasivos para que se desenvuelva el relato y constituyen un elemento importante del análisis. Los y las protagonistas se mueven en un universo ficcional y tejen relaciones complejas con la realidad. No son personas, pueden ser sus representaciones fieles o seres imaginarios y fantásticos y no es siempre posible determinar la influencia del autor y su entorno en su creación.

En su teoría literaria de la LI, reeditada en 2012, Prince aporta elementos novedosos importantes cuando aborda a profundidad el carácter en la LI. Según ella, cuando se confronta con las teorías clásicas, el carácter de la LI aparece con todas sus paradojas y su originalidad. El personaje suele ser un elemento esencial del relato. Sin embargo, muchos personajes no cuentan con una construcción psicológica compleja para constituir una identidad propia como se concibe en los cánones de la literatura clásica, con una narrativa compleja y extensa. Su subjetividad se caracteriza de otras formas. El personaje puede ser insignificante y participante a la espera del heroísmo que le pueda dar el relato. Otros personajes tienen un proyecto, un deseo consistente que lo construye tanto como la trama del relato. Las autoras y autores de LI van a utilizar técnicas como un nombre significativo o la intertextualidad²⁶ para dar a su personaje mayor subjetividad, contando sobre un universo simbólico identificable para la lectora o el lector. En sus diferentes encarnaciones (personajes fantásticos, animales o creaturas imaginarias), que pueden ser improbables o lejanos al mundo de referencia de la persona que lee, los personajes pueden todavía servir de identificación a la niña o al niño. Según Prince, la mimesis hacia los personajes de la LI se hace con ruptura y confirmación, y la niña o el niño se van a identificar o no con el

²⁶ Se utiliza mucho en Literatura Infantil y consiste en hacer referencia a otros cuentos que el autor piensa conocido del/la lectora. Una de las referencias que más se utiliza por ejemplo son cuentos como *Caperucita Roja*.

personaje. Adicionalmente, ocurre una identificación por defecto, indirecta o proyectiva, cuando se trata de animales puestos en escena o de criaturas imaginarias. Los animales pueden funcionar como substitutos de la niña o del niño, con las ventajas según Prince de ser universales, sin características étnicas o sociales. Así lo expresa el autor Anthony Browne cuando dice que en la mayoría de sus libros no habla de gorilas o chimpancés sino que habla de niños solitarios que se sienten excluidos, oprimidos, celosos y malqueridos (Prince 2012, 95).

Prince resalta que la representación de la niña y del niño como actores de los relatos es un elemento central de la LI. Esta personificación ha sido utilizada en la literatura didáctica para imponer una moral adulta sobre las niñas y los niños o en la literatura romántica para liberarlos dentro de un mundo fantástico. Según Prince, en una amplia porción de la LI se fundamenta y reproduce las diferencias y distinciones entre adulto y niño.

Este análisis es útil porque establece cómo el personaje de la LI participa como pieza central en la identidad narrativa. Complementaría el análisis de Prince añadiendo el uso de los estereotipos como una técnica utilizada por autoras y autores para ser efectivos en conseguir una profundidad del personaje. Dicho procedimiento explica en parte las críticas de una LI simplista y en lo que nos interesa, que vehicula representaciones sexistas y discriminatorias de hombres y mujeres. Según Laurence Bardin:

[Un estereotipo es “la representación de un objeto (cosas, gente, ideas) más o menos separado de su realidad objetiva, compartida por los miembros de un grupo social con cierto nivel de estabilidad. (...) Estructura cognitiva adquirida y no innata (sometida a la influencia del medio cultural, de la experiencia personal, de instancias de influencias privilegiadas como las comunicaciones de masa), el estereotipo sumerge sin embargo sus raíces en lo afectivo y lo

emocional porque está relacionado con el prejuicio que racionaliza y justifica o engendra”²⁷ (Bardin 2013, 55)

De lo anterior, concluyo para mi investigación que es adecuado poner en el centro del análisis el estudio del personaje, su función y sus características, además de utilizar una *lectura cercana* que tome en cuenta herramientas narrativas como la focalización.

Finalmente utilicé elementos de análisis de las ilustraciones en paralelo a la narrativa, como parte integral del discurso del libro. A diferencia de la literatura para adultos, la ilustración puede ampliar el mundo de referencia en la LI. Resultan particularmente útiles en este campo los estudios de Van der Linden sobre el libro-álbum en Europa (2007) y el de la Biblioteca Nacional de Colombia sobre libro-álbum en Colombia (2010).

Para la interpretación de estos datos recopilados de la *lectura cercana* de los libros utilicé unas categorías según los arquetipos más frecuentes que he encontrado en el material estudiado y apliqué el análisis feminista materialista. Ha sido para mí de mucha inspiración el análisis feminista propuesto en 2011 por Mélanie Dulong en el estudio de dos novelas. En cada uno de estos apartados profundizaré sobre aspectos teóricos y algunas de las preguntas de investigación. No se trata de volver el ejercicio una censura de libros ni suponer opiniones políticas de la autora o el autor, sino de hacer una lectura acompañada, bajo una mirada feminista, de unos libros infantiles.

1.5.2 Un corpus heterogéneo

El corpus de la investigación que he escogido son cuentos que pertenecen a tres colecciones que han tenido una amplia difusión y utilización en instituciones públicas a nivel local y nacional. En primer lugar, esta decisión respondió a la necesidad de escoger

²⁷ « La représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détaché de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité. (...) Structure cognitive acquise et non innée (soumise à l'influence du milieu culturel, de l'expérience personnelle, d'instances d'influences privilégiées comme les communications de masse), le stéréotype plonge cependant ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre ».

un corpus que pueda ser objeto de diálogo con alumnas, alumnos, profesoras y profesores y sobre el cual estoy segura que existe una difusión a nivel local y nacional. Como ya se ha dicho, la mayoría de las niñas y los niños en Colombia tienen acceso a la LI solamente en las instituciones escolares. Adicionalmente, me parecía útil escoger libros dentro de unos programas que responden a una política pública estatal que busca incentivar la lectura y formar ciudadanas y ciudadanos para promover la equidad de género. Finalmente entraron a jugar también consideraciones éticas. Frente a una política estatal orientada a la privatización de la educación para reducir los gastos sociales, me parecía importante apoyar, aunque fuera simbólicamente, al sector público.

▪ **La colección *Libro al Viento***

En 2010 realicé una revisión del material de LI existente en la biblioteca del colegio distrital Aulas Colombianas San Luis ubicado en el barrio El Dorado, zona urbana de la localidad de Santa Fe, en el Distrito de Bogotá. La gran mayoría de los libros disponibles eran de la campaña “Libro al Viento para el fomento de la lectura” (en adelante referido como *Libro al viento*). Esta iniciativa fue creada por la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte y la Secretaría de Educación durante la administración de Luis Eduardo Garzón (2004-2008) y continuó durante la administración de Samuel Moreno Rojas (2008-2011)²⁸. Su futuro está siendo definido por la administración distrital de Gustavo Petro.

Los *Libros al viento* son de formato de bolsillo (16.5 por 12.5 centímetros), tienen entre 50 y 100 páginas, impresos con una tapa blanda unicolor y con textos e ilustraciones que suelen ser de una sola tinta. Contiene historias originales o compilaciones de cuentos cortos, precedidas a veces de un prólogo para introducir la obra y el autor. Estas publicaciones son gratuitas y un título publicado cada mes ha sido distribuido en los últimos años en aproximadamente 70.000 ejemplares en lugares públicos y en instituciones educativas de Bogotá.

²⁸ La campaña fue creada por esas dos Secretarías “con el apoyo de la Secretaría de Salud, IPES-Misión Bogotá, Asolectura y Fundalectura. Actualmente es coordinado por la Gerencia de Literatura de la Fundación Gilberto Alzate Avendaño” (<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/libro-al-viento>)

“El programa parte de un principio elemental: la lectura es un derecho de todos y debe estar al alcance de todos. Promover la lectura entre los niños, los jóvenes y los adultos debe ser tarea prioritaria de cualquier sociedad democrática, y también lo es hacer que los libros lleguen a manos de sus lectores. Para ello, Libro al Viento publica cada mes 77.000 ejemplares de una obra breve de la literatura clásica de todos los tiempos, y los pone a circular gratuitamente en la ciudad” (Roda 2007)

En 2004, Laura Restrepo, entonces directora del Instituto de Cultural del Distrito Capital junto con Ana Roda iniciaron el proyecto piloto con la intención de publicar y divulgar masivamente los clásicos de la literatura universal. Se basaban en el concepto que la literatura y el arte son bienes de dominio público que deberían circular y hacerse accesibles a un público amplio. Diferentes escenarios fueron definidos para la divulgación de los libros: los colegios, se crearon clubes de lectores y espacios de distribución en espacios como el sistema de transporte TransMilenio, parques y áreas de la administración pública. En estos lugares públicos, se explicaba a las ciudadanas y ciudadanos interesados el objetivo del programa y el principio de devolución voluntaria para garantizar una mayor circulación²⁹.

El programa *Libro al viento* se basaba entonces en dos elementos esenciales: la publicación de una colección de libros de calidad para formar lectores y una circulación amplia de los mismos en lugares no convencionales y en el marco de clubes de lectura. En la cubierta de los libros se puede leer la siguiente invitación:

“Este es un libro al viento. Es para que usted lo lea y para que lo lean muchos como usted. Por eso, cuando lo termine, déjelo en una estación de TransMilenio y, si le gustó, recoja otro. DISTRIBUCION GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA”.

²⁹ Entrevista con Ana Roda el 8 de mayo de 2012.

Para Valentín Ortiz Díaz, actual asesor del Instituto Distrital de las Artes-Idartes, *Libro al viento* busca formar lectores e incentivar el placer de la literatura en un mundo en que se prioriza en general el consumo sobre la cultura:

“El programa *Libro al viento* constituye también una excusa para llegar al otro, intercambiar con el otro a partir de la lectura”³⁰.

A abril de 2012, *Libro al Viento* publicaba en cada edición entre 25 mil y 100 mil ejemplares de libros, que hasta el momento suman más de cuatro millones de volúmenes distribuidos gratuitamente por toda la ciudad, de 76 títulos diferentes³¹. Se presentaron críticas por el bajo nivel de circulación de los libros pero el programa sigue siendo apreciado por el público, según Ortiz³².

En cuanto a la distribución en los colegios distritales, la Secretaria de Educación del Distrito financió la publicación de 50.000 copias del libro cada mes hasta 2011³³. Se puede leer en la contraportada de los libros dirigidos a niñas y niños:

“Este ‘Libro al Viento’ será trabajado por los maestros y las maestras que lideran el plan lector del programa Transformación Pedagógica de la Escuela y la Enseñanza del plan sectorial de educación, ‘Bogotá una gran escuela’”.

El programa *Libro al viento* se relaciona con la Política Distrital de Fomento de la Lectura y la Escritura (PILE) 2006-2016, establecida en el Decreto 133 de 2006 de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el Plan Lector del Colegio para las instituciones educativas de Bogotá. En 2012 todavía las publicaciones de *Libro al viento* permanecían como un referente en muchos colegios públicos de la capital como en el caso de la escuela Aulas de Colombia.

³⁰ Entrevista realizada el 31 de marzo de 2012.

³¹ <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/node/79> (4 de abril de 2012)

³² Entrevista con Valentín Ortiz Díaz el 31 de marzo de 2012.

³³ Entrevista con Valentín Ortiz Díaz el 31 de marzo de 2012.

El contenido de la colección *Libro al viento* se ha construido sobre el criterio inicial de publicar una literatura clásica de calidad. Según Roda, el término *clásico* significa una literatura que ha sido validada en el tiempo en cuanto sigue hablando a la gente de hoy:

“No significa necesariamente un libro antiguo sino puede ser también contemporáneo, como fue la selección de obras de autores del *Boom latinoamericano*” (2012).

El primer *Libro al viento*, publicado el 8 de marzo de 2004, fue *Antígona*. El mes siguiente, el 9 de abril de 2004, se publicó un capítulo del libro *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez. Y así se fue construyendo una colección ecléctica con novelas, crónicas, cuentos sobre diferentes temas. El comité editorial escogió títulos clásicos de literatura o clásicos contemporáneos, en ese caso negociando los derechos con los autores o las casas editoriales³⁴.

Para las niñas y los niños, *Libro al viento* presenta una selección de cuentos de autores calificados por los editores como “grandes escritores infantiles de todos los tiempos”. Cuentos tradicionales y literatura de Europa, cuentos de Colombia y América Latina y una colección de poesías de tradición oral muy populares de Colombia constituían esta selección infantil de más de 18 títulos a mayo de 2012³⁵. En las páginas introductorias de algunos de estos libros, los editores resaltan como aspectos de particular interés para el lector, según ellos, la apropiación de la musicalidad en *Cantas del Valle*; el acercamiento a hechos históricos como en *Los hijos del sol* en el que Eduardo Caballero Calderón narra historias de los pueblos precolombinos a través de tres relatos históricos infantiles; y la *intemporalidad* de los relatos morales del folclor europeo de León Tolstoi, Alphonse Daudet, Wilhelm Hauff, y los cuentos de Rafael Pombo que “pertenecen a la categoría de obras morales destinadas a educar a las niñas y los niños en valores y contrarrestar las desobediencias”. Sobre estos cuentos, el comité editorial resalta que la creación del

³⁴ Entrevista con Ana Roda el 8 de mayo de 2012.

³⁵ Ver en anexo A.

personaje trasciende estos límites de tiempo y geografía, como también los criterios convencionales o simplistas de la moraleja para dejar una lección literaria que se mantiene vigente (Daudet et al. 2007).

Las ilustraciones de los libros infantiles han sido realizadas en su mayoría por Olga Cuellar y Camilo Umaña. Unos años después de iniciar la colección se ha abierto la participación de otros ilustradores para dar a conocer su trabajo (Osorio 2010).

También quisiera resaltar la innovación que constituyó el objetivo mismo de este programa que buscó facilitar el acceso a la literatura de un público distinto y amplio, aún limitado siendo su cobertura la ciudad capital. El programa supo combinar en su propuesta fundadora la difusión con incentivar el placer de la lectura a través de los círculos de lectoras y lectores que promovieron discusiones y lecturas en barrios.

Por otro lado, es llamativo el empeño en reproducir la literatura clásica sin que se haya cuestionado el valor de dichos cánones, definidos por el comité editorial dentro de las categorías de *universal e intemporal*. Si por un lado el programa se movilizó desde sus inicios contra las discriminaciones basadas en la clase que, en particular, impiden el acceso de las personas más pobres a la cultura, los editores han promovido una literatura que de por sí es elitista y eurocéntrica. Según Ángela Inés Robledo, el canon dominante privilegia unas obras que “cumplen la función social de reproducir los valores patriarcales y de élite” (Robledo 2011, 47).

Las obras escogidas reproducen un paradigma de feminidad que excluye a las mujeres de la participación como sujeto autónomo y las condenan a cumplir con los roles míticos de la bruja, la maga o la hechicera. Citando a Rafael Rojas, esta autora propone “desmontar los dispositivos míticos desde los cuales se construyen las tradiciones que sustentan los cánones” (Robledo 2011, 48).

Si por un lado se entiende el interés que tiene para una colección gratuita publicar obras exentas de derechos de autor porque pertenecen al dominio público, no exime al comité

editorial de una lectura crítica sobre la relación de estas obras con su contexto y los movimientos sociales y literarios. Sin dejar de publicar estos “clásicos” y para dar justicia al objetivo del programa de democratizar la literatura, hubiera sido útil compartir esta mirada crítica con los lectores. No se trata aquí de calificar de sexista o racista los cuentos tradicionales pero si ciertamente de mostrar cómo reflejan ideas de sociedades patriarcales y feudales.

“La fuerza emotiva con la que las niñas y los niños se identifican con estos personajes les confiere un poder importante de sugestión que está reforzado por numerosos mensajes sociales en todo coherentes. De tratarse de mitos aislados sobrevivientes en una cultura que se ha desvinculado, su influencia sería insignificante, pero la cultura está al contrario impregnada de los mismos valores que estas historias transmiten, aunque estos valores puedan ser mermados y disminuidos” (Gianini 1974, 157-8)

Los libros que utilicé para la lectura acompañada son los cuentos tradicionales europeos y los cuentos de Pombo.

▪ ***Colección Semilla y el Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento***

La *Colección Semilla* es parte integral del Plan Nacional de Lectura y Escritura (en adelante PNLE), “una iniciativa nacional liderada por los Ministerios de Educación y Cultura para que los sectores público, privado, solidario y la sociedad civil del país se unan en torno a un objetivo común: lograr que los colombianos incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana, lean y escriban más, lean y escriban mejor y lo disfruten”³⁶.

La *Colección Semilla* está compuesta por 270 libros de referencia, de ficción e informativos que se entregan a las sedes principales de las instituciones educativas del

³⁶ “La meta del Ministerio de Educación es que para el año 2014 estén dotados con materiales de lectura y escritura, más de 6.900 establecimientos educativos del país con una *Colección Semilla*, de los cuales 4.594 son instituciones rurales y 2.306 son urbanas” <http://www.leeresmicuento.com/>

país³⁷. Un comité de expertos, convocado por el Ministerio de Educación y Fundalectura, define los libros que entrarán en la colección según criterios como los lineamientos del PNLE, los estándares de dotación de otros países latinoamericanos y otras pautas técnicas editoriales. Según reportado en la página web del ministerio, la nacionalidad del escritor no es un criterio de escogencia y en la *Colección Semilla* 2013 incluyeron 46 autores colombianos. El origen de las editoriales de los libros de básica y media es colombiano para más del 35 por ciento de la selección, español para más del 40 por ciento, y el resto se reparte entre Argentina, Chile, Venezuela y México.

“La colección es un conjunto con equilibrio temático, que sea adecuado para todos los grados y asignaturas atendidas”, con calidad literaria, informativa y editorial, pertinencia pedagógica y relevancia curricular³⁸. El libro debe ser “interesante, novedoso, atractivo, sencillo y usable”. En los libros de ficción, que “no son libros de texto”, se encuentra “poesía, cuento, novela, libro-álbum, caricatura y tira cómica, teatro, juegos de palabras, mito y leyenda”.

De la información pública disponible de la *Colección Semilla* se puede concluir un interés desde la institución de promover la lectura a través de la dotación de libros a las instituciones educativas. En cuanto a los criterios de selección, estos se refieren principalmente a calidades editoriales y de manera muy general a un contenido pertinente para el currículo.

Una mención a la raza y al sexo se puede encontrar en una presentación del Ministerio de Cultura de enero de 2013, cuando se refiere al “análisis de composición de colección para las colecciones 2013” e incluye las siguientes categorías: “etnias, afros y mujeres”. Los porcentajes reportados oscilan entre 8 y 22,2 por ciento dividido entre edades de

³⁷ Ver la lista de libros en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_recurso_1.pdf; y para más información referirse a la página <http://colombiaaprende.edu.co> (consultada en noviembre de 2013) y <http://www.colombiahumanitaria.gov.co/prensa/2011/Paginas/111128.aspx>.

³⁸ <http://colombiaaprende.edu.co> (Consultada en noviembre de 2013)

asignación de los libros. Los libros de información constan también de una categoría “etnias y afrodescendientes: tradición oral, costumbres, historia”³⁹. Esta mención parece responder a rendición de cuentas en materia de integración y no discriminación, en términos cuantitativos. Esta sola mención no permite deducir una reflexión particular de la institución en cuanto al contenido de los libros y en particular para el fomento de la equidad de género y la no discriminación por razón de sexo y raza como lo dicta la ley y la constitución colombiana.

Complementario con este programa está el de “Morrales de lectura” o “Morrales viajeros” organizado por Fundalectura con financiación estatal para el uso y la rotación de estas colecciones. Permite llevar colecciones a familias campesinas, indígenas y afrocolombianas del país desde 2006⁴⁰. También entra en el programa macro *Leer es mi cuento* una colección de libros que ha sido entregado a familias con bajo recursos. Los criterios de selección de los libros son similares a la *Colección Semilla* y la única mención al género/sexo se encuentra en la introducción que lleva el comentario siguiente: “cuando en este catálogo hablamos de niños, hijos y padres, hablamos también de niñas, hijas y madres (...)”. Los puntos suspensivos que terminan esta declaración son una pequeña muestra de lo debates que he escuchado acerca de tener una lectura ideológica o feminista de la LI. Una formula prefabricada para responder formalmente a posibles cuestionamientos feministas, y que no se acompaña con una voluntad que se traduzca en acciones concretas para elegir libros que cuestionan o presenten representaciones de mujeres y hombres diferentes a las que son socialmente y mayoritariamente aceptadas.

Los libros que utilicé de estas colecciones 2011 y 2012, para la lectura acompañada son: *Ben quiere a Ana* de Peter Härtling, *Del tamaño justo* de Ana María Machado, *El dragón de Jano* de Irina Korschunow, *La sirenita* de Hans Christian Andersen, *Besos mágicos* de Ana María Machado, *Clementina* de Sara Pennypacker, *El gigante egoísta* de Oscar Wilde, *¿Cómo era cuando yo era bebe?* de Jeanne Willis, *Siempre pienso en ti* de Kathi

³⁹ En <http://www.Slideshare.net> (Consultada en noviembre de 2013)

⁴⁰ www.fundalectura.org

Appelt, *¡Adiós pequeño!* de Janeth y Allan Ahlberg, *La increíble mamá de Roberta* de Rosemary Wells, *No te rías pepe* de Keiko Kasza, *Una mamá para Owen* de Marion Dane Bauer, *Siempre te querré pequeñín* de Debi Gliori, *Juan sin miedo* de Pepe Maestro, *Guillermo Jorge Manuel José* de Mem Fox, *La abuelita necesita besitos* de Ana Bergua, *La boda de los ratones* de Margarita Mezo, *Oliver Burton es una nena* de Tomie de Paola, *Pulgarcito* de Charles Perrault, *Quiero una mamá robot* de Davide Cali, *Señorita sálvese quien pueda* de Philippe Corentin, *El libro de los cerdos* de Anthony Browne, *¡Besos besos!* de Margaret Wild, *Choco quiere una mamá* de Keiko Kasza, *La abuelita de arriba y la abuelita de debajo* de Tomie de Paola, *La familia ratona va a la playa* de Haruo Yamashita y Kazuo Iwamura, *Puro cuento* de varios autores e ilustradores y *Siete cuentos maravillosos* de Beatriz Helena Robledo con ilustraciones de Clara Inés Ochoa.

▪ **La Colección del Programa *Leer y escribir en la escuela***

Finalmente, dentro del corpus de la investigación incluí libros que pertenecen a una colección que conecta, visibiliza y apoya proyectos de emprendimiento social en Colombia. El programa de responsabilidad social empresarial *Leer y escribir en la escuela*, administrado por la Fundación Dividendo Por Colombia, y operado por la ONG Forjar, buscaba apoyar el trabajo de lectura y escritura en tres escuelas de Puerto Tejada (Valle del Cauca) a través de la dotación de una biblioteca en cada salón y talleres de formación a docentes. Las personas encargadas de la implementación, docentes y pedagogas con experiencia, realizaron un trabajo de selección de libros adaptados al contexto y la población de estas escuelas, en su mayoría afrocolombiana⁴¹. Esta colección comprende más de 200 libros, algunos de los cuales no están en las colecciones anteriormente mencionadas y permite enriquecer la reflexión que se va a hacer a continuación y en particular *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y *La composición* de Antonio Skármeta y *Las plumas del dragón* de Arnica Esterl.

⁴¹ Lista de libros en anexo B.

2. Problematizar la literatura infantil desde una mirada feminista

En países anglosajones, la crítica y editores han privilegiado el uso del término *children's literature* o *youth and child's literature*. En Francés, el término *littérature pour enfants ou enfantine* ha sido reemplazado por *littérature de jeunesse* o *littérature pour la jeunesse*, con el fin de dar a entender mejor la inclusión de la literatura para los jóvenes en edades adolescentes y posteriores. Por esta misma razón, se ha privilegiado en los países hispanófonos la denominación *literatura infantil y juvenil*, o *literatura infanto-juvenil* para incluir a las y los adolescentes. Por mi parte utilizaré el término literatura “infantil”. Las comillas indican la distancia que quiero tomar de la aceptación comúnmente naturalista del término.

Escribir sobre LI supone que existe una unidad, una categoría definida y antes de abordar el análisis de los libros utilizados en instituciones escolares en Colombia, quiero aclarar cómo voy a posicionar la investigación al respecto. Porque si bien existe una aceptación común de la existencia de obras literarias para un público infantil, las personas adultas que interactúan con los libros debaten todavía sobre la clasificación que se debería dar a este material y si se puede hablar de un género de LI.

La LI es heterogénea en cuanto a sus géneros literarios, estilos y temáticas que aborda. En las estanterías de bibliotecas, librerías y escuelas se pueden encontrar novelas, cuentos, colecciones de poesía, comics, libro-álbum, cancioneros de diversos tamaños y formatos, que se dicen para niñas y niños diferenciados de las obras destinadas a un público adulto.

Las dudas expresadas en investigaciones recientes, que han aportado a mi reflexión, se relacionan principalmente con la calidad de las obras, su función y su vocación. Se reconoce la existencia de libros para niñas y niños pero ¿en qué medida estos materiales alcanzan a constituir una LI? El estilo y el formato son considerados a veces simplistas, cortos y no responden al canon de la literatura clásica. Los libros para niñas y niños suelen ser etiquetados de educativos, pero ¿la función educativa les suprime calidades artísticas y literarias a estas obras? Los libros infantiles constituyen un porcentaje cada vez mayor y en constante aumento del mercado de la edición. ¿En qué medida los escritores eligen este sector solo o prioritariamente por interés pecuniario y por ende no se preocupan del interés artístico? Y ¿los editores responden a este nuevo sector con objetivo consumista y sin una visión de creación artística?

Estas preguntas y otras han sido objeto del interés creciente de la academia en los últimos diez años desde diferentes disciplinas. Docentes de cátedras de literatura, de pedagogía, historia, antropología o sociología han buscado entender el fenómeno de la creación literaria para niñas y niños. Las investigaciones y compilaciones de ensayos muestran gran variedad de puntos de vista y de análisis sobre los orígenes y la historia de la LI, su vocación, sus temáticas, su impacto sobre el público y sobre la sociedad; como también diversidad de críticas lingüísticas y estilísticas. Mi tratamiento del tema no será exhaustivo porque no es el propósito de la presente investigación. Mi análisis pretende poner de presente los elementos principales del debate literario y sus límites para la comprensión de la LI.

Uno de los criterios que suele utilizarse para definir la existencia de un género literario es el estilo. En este caso, existen tantos estilos como autoras y autores, varían según las épocas y no pareciera haber un estilo propio de la LI que corresponda a reglas fijas preestablecidas (Grenby y Reynolds 2011). Para el público más joven se suelen mencionar como signos de reconocimientos de la LI contemporánea el uso de un texto sucinto, de un lenguaje sencillo, a menudo combinado con ilustraciones, al estilo de los libros-álbumes. Vale la pena aclarar aquí que muchos ejemplos demuestran que la sencillez del escrito no es sinónimo de un

lenguaje pobre o de una trama simplista. Muchos textos por el contrario logran captar la complejidad del mundo y la sintaxis utilizada puede ser creativa e innovadora.

Cuando la crítica común se refiere a un estilo sencillo suele hacer referencia a la falta de capacidad de lectoras y lectores determinados. Ahora, la competencia lingüística y literaria de las niñas y los niños es una percepción relativa. Muchos son capaces de hacer una lectura simbólica desde muy pequeños y no dejan de entender o apreciar una lectura por carencia de léxico. Los formatos de libros ilustrados, libros-álbumes y comics, con predominancia de imágenes que complementan o se superponen al texto permiten una relación privilegiada con lectoras y lectores que no descifran textos. Uno de los formatos de LI más popular hoy en día es el álbum, con una narración articulada entre el texto y la imagen. Según Van der Linden, el álbum constituye un género, una forma de expresión específica y muestra cómo la ausencia de texto no implica la carencia de discurso⁴². Si se trata de la falta de capacidad para reconstruir una perspectiva histórica y cultural alrededor de una historia, estas limitaciones se pueden atribuir también a personas adultas y son relativas al entorno cultural y social.

Dentro de los libros contemporáneos para niñas y niños existen también publicaciones con vocación didáctica y educativa que carecen de interés literario, pero la vocación de instruir no es incompatible con un buen logrado estilo literario y un proceso de creación artística. Existe una amplia producción literaria, creativa e innovadora que presenta una narrativa con gran riqueza. Estas obras cumplen con el criterio sugerido por la investigadora Isabelle Nières-Chevrel para reconocer el valor literario y se trata de que no se agote el sentido de un libro desde la primera lectura sino que se abran nuevas posibles interpretaciones y redes de sentidos al leerlo otra vez (Nières-Chevrel 2009, 24).

⁴²Sobre este tema ver las contribuciones de Prince (2010); en Rudd (2010), artículo de Mel Gibson, "Picturebooks, comics and graphic novels" y Van der Linden (2007).

Otros libros han sido publicados pensando en el éxito comercial más que en la calidad literaria. Investigadoras e investigadores del tema han denunciado la mediocridad editorial consecuente de la industrialización y la transformación del libro en un producto mercantil (Prince 2012, Ferrier 2011). ¿Se debería por lo tanto desconocer la existencia de una literatura para niñas y niños por la sola existencia de libros didácticos mediocres o de otros sin interés literario en las estanterías de las librerías? Al igual que el estilo, las temáticas abordadas en la LI son diversas y han cambiado según los países y las épocas. Hoy en día no pareciera haber temas prohibidos aunque la forma de tratarlos suele ser todavía diferente de la literatura dirigida a personas adultas. La decisión de abordar algunas temáticas y la forma de hacerlo han respondido en gran medida a la función que se le ha querido dar al libro. La tensión entre la vocación de educar y el proceso de creación artística es propia de la LI y tiene que ver con el público destinatario y con el contexto educativo en el cual se suele realizar la lectura. Al hacerlo en casa o en la escuela, leer un libro con una niña o un niño suele ser comúnmente asimilado a un ejercicio educativo. Esta actitud se justifica por la concepción que se tiene de la *infancia*, como un momento privilegiado para educar.

Estas reflexiones relativas al estilo no son concluyentes para definir la LI como género literario y el argumento que sigue orienta la reflexión hacia la lectora o el lector infantil. Antes de entrar en este debate todavía abierto, quiero precisar que las personas adultas también son lectoras de LI y la receptora o el receptor son susceptibles de cambiar.

La definición de la lectora y el lector a quienes se dirige la literatura no está dada siempre por la autora o por el autor. Algunos se defienden de fijarse en el público y reclaman crear sin barreras, sin destinatarios previos, como es el caso de Ana María Machado, reconocida escritora infantil brasilera que dice no escribir para niñas y niños en particular:

“Los editores, sí, publican mis libros para niños (sic), les ponen ilustraciones, tipografías grandes (...)” (Escobar 2011, 52).

Las prácticas editoriales tampoco son claras y un libro que fue escrito para público infantil puede pasar a dirigirse a personas adultas unos años después o en otra editorial. En los siglos XVII y XVIII se presentó por ejemplo una confusión entre lo popular y lo infantil, ambos considerados como sub-literatura o literatura sencilla, como en el caso del libro de Robinson Crusoe originalmente para público adulto o los cuentos de hadas (Nières-Chevrel 2009). Este fenómeno se conoce como *crossover*, libros que se consideran tanto para público infantil como adulto o que pasan de ser de un grupo al otro. No es solo el resultado del criterio de la editorial sino también de la evolución de la cultura y de la sociedad, según la época. Esta indefinición muestra la porosidad de las clases de edad según los países, las épocas y las culturas; una maleabilidad que se debe a la aproximación psicológica, pedagógica y sociológica que se tiene de la edad, como lo mostraré más adelante.

Una casa editorial francesa como *l'Ampoule*, con su colección *Touzazimute*, se niega a hacer distinción de edad o de público para sus libros, publicando una obra considerada difícil de categorizar, constituida principalmente del libro-álbum⁴³, con estructura y contenido novedosos que rompen con las reglas tradicionales de narración e ilustración (Van der Linden 2007). Otras editoriales se especializaron en LI, con temáticas y objetivos de publicación definidos como es el caso de la editorial venezolana Ekaré, abanderada de la publicación de libro-álbum en América Latina. Según Verónica Uribe, fundadora y editora de Ekaré, uno de los aportes de esta editorial fue:

“La valoración del rol de editor de libros para niños, concepto que no existía en América Latina ni en España. Fuimos la primera editorial que tuvo editores especializados y directores de arte (...) Insistimos en el rescate de lo latinoamericano, tanto en los textos como en las imágenes, en la necesidad de recrear a nivel ficcional una realidad que estaba ausente de los libros para niños

⁴³ En adelante se presentará con más detalle el género de álbum. Para más detalles sobre este tema referirse a Van der Linden 2007 (analiza el corpus principalmente francés), Rudd y Hunt (analizan el corpus anglosajón), y Zully Pardo 2009 e Historia del libro ilustrado en Colombia de la Biblioteca Nacional de Colombia 2011 (analizan el corpus en Colombia).

del continente: los pobres, la población mestiza, los marginados, el paisaje tropical, el paisaje urbano” (entrevista en Pardo 2010, 143)

Por eso, si bien se reconoce el papel decisorio de las editoriales, no se puede limitar la definición de LI a un listado definido por estas como lo sugirió de manera provocativa John Rowe Townsend (citado en Grenby y Reynolds 2011, 6).

Existe siempre un riesgo a limitar la historia de la LI a la conciencia editorial que se ha tenido y se tiene de la misma. Este criterio, frecuentemente influenciado por intereses mercantiles, no permite comprender la riqueza de la LI. Muchos libros tienen poca circulación o no alcanzan a ser publicados, ya que no llaman la atención de las editoriales.

Otro punto del debate es que la receptora y el receptor de la LI no coinciden siempre con la destinataria y el destinatario sugeridos. Las personas adultas también son lectoras, sea por voluntad propia o porque actúan como intermediarias o mediadoras, sea porque compran los libros o leen para niñas y niños. Este aspecto constituye una característica importante. Hasta hace poco y todavía de manera muy marginal, las niñas y los niños no han participado en la producción y en la crítica de la LI. Editoriales, autores, docentes, psicólogos, literatos y filósofos entre otros, se han encargado de escribir, editar y definir lo que es la LI. Por esta razón se habla de *double adresse* una literatura que se dirige tanto a niñas y niños como a personas adultas. La noción de *double adresse* adquiere un carácter particular en el libro-álbum donde quienes escriben e ilustran incorporan referencias narrativas textuales diferentes de las ilustraciones, generando a un libro entradas múltiples. Estos recursos de destiempo entre imagen y texto o dentro del texto mismo, a modo de juego con la lectura oral para transformar la escritura habitual de las palabras, se parecen a veces a unos guiños a las personas adultas, y otras, a las niñas y niños (Van der Linden 2007).

Más allá de estas especificidades de las dobles lectoras o lectores, la definición de LI llama a la reflexión sobre la concepción de la *infancia*. Aunque no se haga de manera consciente

y/o pública, las prescripciones de las personas adultas sobre la LI están basadas en su concepción de la *infancia* y en lo que consideran adecuado para las niñas y los niños. Este juicio de valores está formado por la disciplina desde la cual la persona adulta se relaciona con la literatura y por el lugar que la niña y el niño ocupan en una sociedad en una época dada. Estas transformaciones sociales han influenciado la concepción que se tiene de la niñez y permiten entender las ideologías que han influenciado los relatos o que han impartido a la LI características y funciones particulares.

2.1 Fundamentos para una comprensión de la infancia como construcción social

La noción de *infancia* es algo que se da por hecho. Pareciera obvio hablar de la niña o el niño como el ser descrito en la Convención sobre Los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, adoptada en 1989: un ser humano, con voz propia y con derechos, que debe ser protegido de abusos, de violencia, acceder a una vida digna, con educación y bienestar física y moral. Este *niño* no corresponde con la realidad cotidiana de muchos países occidentales, donde la mayoría cuantitativa de las niñas y los niños en el mundo sufren de hambre, de trabajo forzado en condiciones indignas, de explotación sexual y no tienen derechos a una representación legal cuando cometen delitos o se encuentran en situación de desprotección en su familia.

Además, los atributos que se confieren al *niño* en dicha Convención difieren de la concepción de la niña o del niño en varias culturas. Las investigaciones históricas, sociológicas y antropológicas sobre la *infancia* muestran cómo esta categoría encierra una población diversa y cambiante según los lugares y los tiempos. En muchos países existen ritos de cómo y cuándo una niña se vuelve mujer adulta o un niño se vuelve hombre adulto; las habilidades físicas y emocionales que tienen antes y después, varían. Para citar solo un ejemplo, en otras culturas, como en África occidental, los niños son poseedores de destrezas desde antes de nacer (Pachón 2009). Cada sociedad tiene su sistema de clases de edad a las cuales se asocian estatus y roles, como bien lo resume Carlo A. Corsini:

[“La edad cronológica es un hecho biológico que, aunque evoluciona con el tiempo, adquiere una pertinencia social cuando se asigna competencias y roles precisos a las fases de la existencia”]⁴⁴ (Corsini 1998, 275).

Sin embargo, los dogmas de la concepción hegemónica de la *infancia* en los cuales se fundamenta la Convención sobre los Derechos del Niño, que provienen principalmente de la cultura occidental, son muy aceptados y resistentes al paso del tiempo.

Este apartado tiene como objetivo deconstruir la categoría de *infancia* haciendo visible el esencialismo que la sustenta y que da a creer que las características biológicas de este grupo poblacional determinan su condición. Como lo hizo Guillaumin con los conceptos de sexo y de raza, que he presentado en el marco teórico, mostrar el carácter construido socialmente del concepto de *infancia* debe ayudarnos a entenderlo como un hecho sociológico que revela valores sociales y políticos que informan la creación de categorías arbitrarias (Guillaumin 1992). Para realizar esta reflexión utilizaré los aportes de la socióloga feminista materialista Delphy presentados en los Tomos 1 y 2 de su libro *El enemigo principal* (Delphy 2009, 18). Organizaré la reflexión en torno a tres de los enfoques de trabajo de la epistemología de Delphy que son una crítica al ahistoricismo, una crítica al naturalismo y la aplicación de un punto de vista feminista contra la opresión que complementaré con aportes del feminismo poscolonial.

2.1.1 Una noción nostálgica y ahistórica de la *infancia*

La *infancia*, como tema de estudio académico, es nueva en las ciencias sociales y hasta hace unos veinte años las investigaciones sobre ésta eran marginales. Las primeras investigadoras e investigadores que individualizaron al *niño* como sujeto de investigación durante el siglo XIX provenían de la medicina, la psicología y la pedagogía y trataron el

⁴⁴ “L’âge chronologique est un fait biologique qui, même s’il évolue avec le temps, prend une pertinence sociale quand on assigne des compétences et des rôles précis aux phases de l’existence”

tema principalmente desde el enfoque del desarrollo (Pachón 2009). En el siglo siguiente se empezaron a realizar estudios en historia, antropología y etnología. Esta llegada del sujeto *niño* a la investigación en ciencias sociales se debe a cambios sociales y al cambio de paradigma en las ciencias sociales que pasan de estudiar exclusivamente las instituciones, a estudiar lo que antes se consideraba la esfera privada, la familia, las mentalidades y la moral (Becchi y Dominique 1998).

La historia de la *infancia* encontró en un libro de Philippe Ariès (1914-1984), publicado en 1973, una investigación pionera, todavía ampliamente mencionada y criticada. Según Ariès, el siglo XVIII es una bisagra decisiva en la historia de la *infancia* por la importancia que adquiere el *niño* debido a la escolarización iniciada desde el siglo XVI y por un proceso de fragmentación social que crea el espacio privado de familia y que funciona para dar afecto y cuidado a las niñas y los niños desde el siglo XVIII (Becchi y Dominique 1998). Los elementos que más se contestaron de su análisis fueron unas aseveraciones erróneas de la Edad Media, y en particular la supuesta ausencia de un sentimiento de la *infancia* en esta época, y su visión del progreso casi lineal del sentimiento de *infancia* (Becchi y Dominique 1998, Rudd 2010). A pesar de las críticas y de los reajustes realizados a posteriori por el mismo autor, los hallazgos de esta investigación siguen siendo utilizados en investigaciones sociales sobre la LI como se presentará adelante.

Desde esta obra fundante, otros historiadores se pusieron a la tarea de superar este sesgo ahistórico. Los que han buscado investigar la noción de *infancia* en épocas lejanas reconocen la dificultad, cuanto más se retrocede en el tiempo, de encontrar pruebas y huellas que se puedan aprehender. No es que el *niño* no tuviera su rol durante la Antigüedad y la Edad media sino que se trata de otra visión del *niño* y resulta difícil a los investigadores comprenderlo (Becchi y Dominique 1998).

Las investigaciones de diferentes disciplinas de las ciencias sociales que han buscado los orígenes de la noción de *infancia*, han aportado más polémicas académicas que claves para el debate. Resulta útil aquí utilizar la crítica planteada por Gayatri Spivak en su ensayo

sobre la subalternidad y contra el imperio, según la cual “una nostalgia por los orígenes perdidos puede ser negativa para la exploración de las realidades sociales” y colaborar con la permanencia de categorías esencialistas (Spivak 1998, 26). Se puede sospechar de la noción de *infancia romántica* en perpetua búsqueda de los orígenes perdidos. En este sentido y estudiando el caso emblemático de la infancia romántica- nostálgica, Peter Pan, Jacqueline Rose cuestiona la construcción esencialista del *niño* romántico y sugiere que son las personas adultas quienes construyen al *niño* según lo que ellas creen que debería ser (Rudd 2010, 238).

2.1.2 Deconstruir los fundamentos esencialistas de la infancia

El debate de fondo que ha animado y anima aún las investigaciones sobre la noción de *infancia* opone las visiones influenciadas por el esencialismo biológico por un lado, con las posiciones informadas por el construccionismo social por otra parte, y posiciones que combinan aportes de las dos epistemologías en las cuales terminan predominando las premisas esencialistas.

En breve, los argumentos de tipo esencialista parten de la observación de una condición física de las niñas y los niños. El naturalismo se basa en los hallazgos de la biología en diferentes periodos para justificar unas categorías fundadas en diferencias físicas entre las personas, que se presentan inmanentes y sujetas a una única interpretación. Los filósofos románticos han atribuido a esta condición un estado mental que califica a las niñas y los niños de ingenuos, inocentes y puros; cuando otras teorías filosóficas y jurídicas les han calificado de seres ignorantes, en una etapa de subdesarrollo físico e intelectual. Estas visiones han informado a los legisladores que han creado un grupo socio-jurídico llamado *menor de edad*, que define a las niñas y los niños como seres incapaces de vivir de manera autónoma y de decidir por sí mismos, por ello les pone bajo la responsabilidad de las personas adultas. Otras versiones que reconocen la capacidad de la niña y del niño no dejan de aplicar clases de edad de la *infancia* a la que atribuyen cierto nivel de desarrollo físico y mental como es el caso del psicólogo suizo, Jean Piaget, que menciono por la influencia que tuvo en la pedagogía en Europa y también en Colombia (Castrillón 2011). Presentaré

unos elementos de reflexión general sobre esta tendencia de pensamiento más adelante pero solo quisiera mencionar en este apartado que pensadores post-estructuralistas han criticado en esta teoría la ausencia de evidencias empíricas para sustentar las afirmaciones, la noción construida de *desarrollo* y la homogenización de una categoría de niña y niño construida sobre modelos europeos blancos de clase media (Rudd 2010, 229).

Esta categorización tiende a uniformizar realidades materiales y culturales de sujetos sociales que son a veces irreconciliables, y la supuesta debilidad de las niñas y los niños no es defendible por la multiplicidad de situaciones en las que se encuentran. La misma Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño reconoce en su definición esta variedad cuando establece que:

“Se entiende por *niño* todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (cursiva fuera de texto) (1989, artículo 1).

Las categorías que universalizan condiciones de individuos tan diversos, aunque se precien de respetar las diferencias, llevan a esencialismos culturales que impiden transformaciones de las sociedades (Mohanty 2008,127). La categoría de *niño* utilizada en la Convención se basa en las supuestas evidencias de universalidad de algunas representaciones de la *infancia* en Occidente, pero no permite incluir la experiencia de muchas niñas y niños occidentales y, especialmente, de otras regiones. Para entender este aspecto, las feministas poscoloniales como Chandra Talpade Mohanty han reivindicado la necesidad de aplicar análisis situado, recordando la urgencia de ubicar los estudios y prácticas políticas dentro de circunstancias históricas concretas. Solo si se centra el análisis en las sociedades específicas y las agencias de los cuerpos desde lo local, sin perder de vista lo global, se pueden diseñar representaciones que ayuden a transformar. Mohanty afirma que los elementos cotidianos en conjunción con estructuras más amplias relacionadas con el modelo capitalista exacerbaban las relaciones de dominación racistas, patriarcales y heterosexuales (Mohanty 2003, 424). Su llamado se dirige también a no repetir las dicotomías binarias reductoras

(hombre/mujer, blanco/negro etc.). Este análisis se puede aplicar también a las niñas y los niños encerrados en una clase de edad.

A estas definiciones biológicas se opone la lectura enmarcada en la epistemología del constructivismo social que parte de la premisa que no hay una existencia empírica abstracta y previa al proceso de producción del discurso. Según Delphy, no hay razones naturales preexistentes a la jerarquización. Ninguna categoría cognitiva está en la naturaleza, está necesariamente construida por la sociedad (Delphy 2009, 184). El argumento clave de la teoría de Delphy es que la voluntad de jerarquizar es lo que mueve la constitución de categoría y grupos de personas. Las diferencias son creadas, se configuran en jerarquías y justifican tratamientos diferenciados. Clasificar es un ejercicio de poder. En el origen de la creación de los *Otros* está el poder de unos de definir cómo aceptar o rechazar, de clasificar y catalogar, sin que exista reciprocidad en las relaciones y en la definición misma de los *unos* y los *otros*.

Toda categoría cognitiva, la de *infancia* por ejemplo, está construida por la sociedad y los sistemas que la requieren, como en el caso del sistema jurídico y su creación del estatus del *menor de edad* (Delphy 2009). Este estatus es una muestra de la naturalización que crea dicotomía entre niños y adultos, derechos y deberes diferentes. Según Delphy, se argumenta el estatus de *infancia* para protegerla pero no se cuestiona que este abuso de poder no es un fenómeno individual sino que resulta de una situación de no-poder de las niñas y los niños. El estatus especial de protección viene a mitigar su ausencia de derechos, teniendo en cuenta que la violencia en su mayoría proviene de la familia. La niña y el niño están en lo privado, cuando la construcción del sujeto se da en lo público de donde las niñas y los niños son excluidos.

La división se construye al mismo tiempo que la jerarquía. Nacimos en una sociedad preexistente y su organización se impone a los individuos. Según Ximena Pachón, la noción de *infancia*, con las características dominantes que conocemos hoy en día, surgió en el siglo XVII como producto de un proceso social en el cual la sociedad se segmenta en

clases sociales, de edad y de sexo. Esta clasificación se dio por el funcionamiento de las relaciones de poder de la clase de los hombres burgueses sobre el proletariado, las niñas, los niños y las mujeres. El ejercicio de clasificaciones se hace siempre según una relación entre la persona dominante y la dominada, y permite fijar posiciones en la estructura social (Pachón 2009). Si había niñas y niños antes, no eran categorizados como tales y se concebían de otra manera y solo en el siglo XVII la *infancia* se define como esencia (Rudd 1999).

Para investigadoras e investigadores de la *infancia*, influenciados por estas consideraciones, se presenta desde el siglo XVII y los siglos siguientes, un proceso progresivo de exclusión de las niñas y los niños del mundo de las personas adultas mediante un *largo proceso de encierro de la niñez* (Prince 2012, 72; Lesnik-Oberstein 1994; Rudd 1999). El proceso de escolarización y la misma LI contribuyeron a homogenizar a las niñas y a los niños, agruparlos para que sus singularidades fueran negadas. Este proceso llevó a la noción hoy día dominante de niño/niña concebidos como seres dependientes de las personas adultas, que no tienen poder propio ni voz dentro de la sociedad:

[“Se considera que la infancia y los niños son constituidos por y a la vez constituyen juegos de significados en el lenguaje (...). La niñez es, como la identidad, un mediador y depósito de ideas en la cultura Occidental sobre conocimiento y experiencia, moralidad y valores, propiedad e intimidad, pero quizás lo más importante es que se le ha asignado una relación crucial a la lengua misma.”]⁴⁵ (Lesnik-Oberstein 1998, citado en Watkins 1999, 66)

De este punto se puede concluir que la categoría basada en la edad es arbitraria y discriminatoria. La incapacidad supuesta de las niñas y los niños no es natural sino que

⁴⁵ “Childhood and children are seen primarily as being constituted by, and constituting, sets of meanings in language (...) Childhood is, as an identity, a mediator and repository of ideas in Western culture about consciousness and experience, morality and values, property and privacy, but perhaps most importantly it has been assigned a crucial relationship to language itself.”

deriva de prescripciones sociales que se basan en interdicciones legales (Delphy 2009). El proceso de categorizar a las niñas y los niños participa de un asunto de exclusión que responde a un principio de grupo, como lo explicó Foucault en *Surveiller et punir*, donde los excluidos son encerrados, agrupados para que sus singularidades sean negadas (Prince 2012, 73).

2.1.3 ¿Niña o niño? sujetos en construcción.

El feminismo constituye un punto de vista privilegiado para aportar hipótesis sobre la situación de las niñas y los niños. En primer lugar es importante señalar que fueron investigadoras feministas quienes pusieron de presente la necesidad de deconstruir la categoría de *infancia* en las investigaciones sociales. Una de ellas fue la antropóloga Margaret Mead (1901-1978) en el marco de la Escuela de Cultura y Personalidad de Estados Unidos, que influyó en tomar la niñez como objeto de observación sistemática para desmontar el determinismo biológico y evaluar el peso de la cultura:

“Fue una de las feministas que combinó la certeza sobre la necesidad de hacer de la mujer una ciudadana completa, con una fascinación permanente por los niños (sic) y con la preocupación por la satisfacción de sus necesidades. Consideraba que una cultura que repudiara a los niños (sic) no podía ser una buena cultura” (Pachón 2009, 444).

Sus aportes fueron claves para romper también con los sesgos eurocéntricos y masculinos de las investigaciones sociales sobre la noción de *infancia*. Como lo muestra Pachón a propósito de la antropología estadounidense, las investigaciones se han centrado en Norteamérica, Europa y otros países occidentales, y pocas son las que han ampliado el campo de estudio⁴⁶. El aporte esencial de Mead fue desnaturalizar la *infancia*, crear una

⁴⁶ Pachón se refiere en particular a las investigaciones de Robert Le Vine y Rebecca New (2008), *Anthropology and child development. A cross-cultural reader* (Pachón 2009, 459).

imagen de la niña y el niño menos dependientes y sumisos, más creativos y empoderados (Pachón 2009).

Otras feministas como Delphy utilizaron la comparación de la *infancia* con las mujeres para comprender mejor el fenómeno. En este sentido, los aportes de las feministas poscoloniales son importantes para abordar la agencia de las niñas y los niños. El hecho de que la *infancia* sea una categoría socialmente construida no quiere decir que la niña o el niño carezcan de capacidad de resistir y construir parte de su identidad no solo a partir de las fuerzas externas, las personas adultas. Con los aportes del ensayo *¿Can the subaltern talk?* de la feminista Spivak, se puede afirmar que las niñas y los niños, así como las mujeres y las personas racializadas, tienen capacidad de agencia. Las niñas y los niños hablan, tienen voz, aunque no se les escuche y no se les publique. Lo que muestra la invisibilización del niño o la niña como sujetos activos en la creación de literatura, es que la LI y la cultura en general están institucionalizadas y se refieren solo a cómo las personas adultas pueden escribir para niñas y niños.

Las investigaciones de las feministas poscoloniales son pertinentes también para mostrar cómo los escritos de las niñas y los niños han sido desconocidos e invisibilizados y cómo se debería repensar la pedagogía actual hacia pedagogías antiglobalizadoras (Mohanty 2003). Las feministas poscoloniales han denunciado la marginalización del feminismo no occidental y de sus aportes teóricos o literarios. De la misma manera, podemos afirmar que la literatura escrita para niñas y niños ha sido marginalizada como producción artística y como objeto de estudio académico, aunque esta tendencia esté cambiando poco a poco. Considero que se puede argumentar una analogía entre la literatura femenina y feminista y la LI en cuanto a su exclusión de los cánones literarios, explicable por el desconocimiento de los sujetos a las que se dirigen estas producciones literarias. Así como las mujeres no occidentales han sido invisibilizadas en las representaciones sociales e históricas, incluso por las mismas feministas, las niñas y niños tampoco son vistos como actores políticos y sociales en nuestras sociedades.

La legitimidad de las personas adultas para escribir LI podría ser cuestionada a la luz de los argumentos de las feministas poscoloniales sobre la construcción de la identidad.

La comprensión de la subalternidad pasa por la experimentación de la misma pero no es suficiente en sí para generar una reacción de resistencia frente a la opresión, y tampoco significa que una persona que no sea una niña o un niño no pueda escribir para niñas y niños, mientras no se atribuya su voz y su pensamiento. Como dice Spivak, no se puede ni se debe hablar por el subalterno. El desafío consiste en dejar de aplicar prácticas de escritura en la LI que repiten la opresión hacia una clase de edad, escritos que pretenden hablar por las niñas y los niños o decirles cómo pensar (Spivak 1998).

Se puede concluir de esta reflexión que no existe una identidad fija o una categoría homogénea de la niña o del niño. Las niñas y los niños son sujetos construidos socialmente que tienen capacidad de agencia y reflexión propia.

La frontera entre una persona adulta, una niña y un niño se mueve y es importante estar alerta y no fijar categorías para no caer en esencialismos y reforzar un binarismo adulto-niño que pueda impedir movimientos de emancipación y callar la voz de las niñas y los niños. Como lo propone David Rudd, la problemática de la LI está en esta área de frontera donde se solapan la niña y el niño construidos (esenciales) y la niña y el niño que se construyen, un área que él llama *híbrido*, donde se debería mover la LI (Rudd 1999, 16).

La definición de Rudd insiste en el reconocimiento consciente de la construcción social de la noción de *infancia* como un estatus de subalternidad y el carácter híbrido o fronterizo de la literatura por la interrelación de discursos entre personas adultas, niñas y niños:

[“La literatura infantil consiste en textos que bien sea inconsciente o deliberadamente se dirigen a construcciones particulares del niño, o equivalentes metafóricos en términos de carácter o de situación (por ejemplo animales, marionetas, adultos más pequeños de lo normal o desfavorecidos), y

el denominador común es que estos textos muestran una conciencia de la falta de poder de los niños (que lo contengan o lo controlen, lo cuestionen o lo revoquen). Los adultos son atrapados en este discurso tanto como los niños, implicándose discursivamente con el (escribiendo/leyéndolo), así como los niños mismos se involucran en el discurso de muchos “adultos”. Pero es la forma en que estos textos son leídos y utilizados que determinará su éxito como ‘literatura infantil’; como se percibe que hayan negociado de manera provechosa su naturaleza híbrida o de frontera”]⁴⁷ (Rudd 1999, 25).

2.2 Puntos de referencia históricos e ideológicos de la LI en Europa

El presente apartado tiene como objetivo principal presentar elementos de comprensión de la producción literaria infantil conformada según su contexto social y político. Estos fundamentos son necesarios para evitar una lectura ahistórica de los cuentos que serán objeto de análisis en el tercer capítulo de la presente investigación. Es importante anotar aquí que la mayoría de los libros del corpus son de origen europeo, lo cual demuestra cuán eurocéntricas siguen siendo las políticas estatales educativas y culturales en Colombia.

Una interpretación feminista materialista de la historia lleva a tomar las creaciones intelectuales como productos de las relaciones sociales y a considerar las relaciones de dominación. Para la presente investigación esto implica mirar los principios de la decisión de organizar la realidad en categorías (la *infancia* como lo hicimos antes y la LI), el contenido de los libros y el relato de la historia. A continuación presentaré unos hallazgos

⁴⁷ “Children’s literature consists of texts that consciously or unconsciously address particular constructions of the child, or metaphorical equivalents in terms of characters or situation (for example, animals, puppets, undersized or under privileged grown-ups), the commonality being that such texts display an awareness of children’s disempowered status (whether containing or controlling it, questioning or overturning it). Adults are as caught up in this discourse as children, engaging dialogically with it (writing/reading it), just as children themselves engage with many “adult” discourse. But it is how these texts are read and used that will determine their success as “children’s literature”; how fruitfully they are seen to negotiate this hybrid, or border country”.

sobre tendencias claves de la LI y cómo se han relacionado con momentos históricos, sociales y concepciones de la *infancia* que se enmarcan en relaciones de poder.

Para esta reflexión han sido particularmente útiles las investigaciones especializadas en géneros particulares realizadas por Jack Zipes (1986) y Hans-Heino Ewers (1998); la propuesta de teoría literaria de la LI francesa de Prince (2012), Anna María Bernardinis (1990) y Nières-Chevrel (2009), las compilaciones de artículos críticos clásicos actualizados de Rudd (2010) y Hunt (1999) enfocados estos últimos en la LI anglosajona desde diferentes disciplinas. Para el caso colombiano fueron de gran provecho la publicación de la Biblioteca Nacional de Colombia de 2011 sobre libros ilustrados editado por María Fernanda Paz-Castillo, el estudio de Zully Pardo realizado en 2012 sobre el libro ilustrado y el libro-álbum, la investigación de María Victoria Alzate Piedrahita de 2003 y la recopilación de miradas literarias y pedagógicas sobre la LI publicada por la Universidad Nacional de Colombia en 2011.

2.2.1 Érase una vez... Génesis sospechosa de la LI en Europa

Muchas de las historias revisadas de la LI suelen fundamentarse en el paradigma progresista y presentan un esquema convencional de la LI que pareciera evolucionar de una función educativa a la de generar placer (Myers 1999). Intentaré presentar los elementos de reflexión que permiten problematizar la LI según su contexto social y las relaciones de opresión.

Muchos investigadores ensayan a buscar el inicio de la LI. La tesis más común retoma la investigación de Ariès para marcar el nacimiento de la LI en el siglo XVII. El argumento en este caso consiste en decir que la LI aparece cuando el *niño* se vuelve un ser separado, digno de interés y por lo tanto objeto del deseo de escribir (Delgado, Robledo; citados en Sepúlveda 2012, 25). Esta simplificación resulta errónea por los cuestionamientos que se han hecho a la investigación de Ariès como se mostró anteriormente. Además, estas visiones suelen proponer a Rousseau y Locke como los progenitores de la LI, con un cierto sesgo masculino de lo que se asume como el patrimonio de la literatura *clásica*, excluyendo de paso escritos de mujeres (Rudd 1999, 20).

Otras investigaciones hacen referencia a dos obras, en particular *De civilitate morum puerilium* (1530) de Erasmo de Rotterdam, y *Les aventures de Télémaque* (1699) de Fénelon como los escritos que podrían ser considerados como el nacimiento de la LI en cuanto fueron escritos para un niño y en el caso del segundo, el protagonista es también un niño (Prince 2012). Muchos de los escritos del siglo XVI, contemporáneos al de Erasmo, eran manuales, panfletos, folletos destinados a enseñar la civilidad en los modales y eran marginales. El libro se parece todavía a un manuscrito y por eso tenía una difusión muy limitada y se reporta más que las niñas y los niños leían libros para público adulto (Brasselle 1997). Estos libros fundados en la ejemplaridad y la enseñanza no son suficientes para hacer una LI (Prince 2012).

Faltan probablemente también investigaciones que indaguen sobre las obras literarias orales, que a menudo no se consideran del género literario más por ser del ámbito popular que por sus calidades intrínsecas, como es el caso de los cuentos, las rimas y canciones. Estas obras no representan un conjunto unificado y no siempre se dirigen a niñas y niños pero si han impactado, desde el siglo XIII, a un público infantil y adulto (Chelebourg y Marcoin 2013, Prince 2012).

El intento de definir un inicio de la LI parece sin mucho interés y en general infructuoso en cuanto se vuelve a los mismos debates presentados anteriormente sobre la *infancia*. Resulta más convincente la propuesta de Rudd de preguntarse no por los orígenes sino que la LI pueda existir. Antes del siglo XVIII había elementos literarios en espacios discursivos dirigidos o no a niñas y niños, pero fue en ese siglo que la LI se definió como una entidad cultural separada, consolidada solo hasta finales del XIX, al tiempo que el *niño* se definió como esencia y existieron aparatos institucionales de la *infancia*, como la educación obligatoria (Rudd 1999, 19). La LI se institucionaliza como entidad separada debido al sistema de producción, distribución y recepción que permitió que más niñas y niños accedieran a estas publicaciones (Zipes 1986). Por eso se puede decir que es en esa época que la LI empieza a ser un hecho social y cultural en los Estados de Europa occidental, los

más ricos y con población más escolarizada: Gran Bretaña, los Países bajos, Alemania y Francia (Nières-Chevrel 2009).

Este proceso de masificación se acompaña también de un proceso de categorización y de definición de normas de lo que debe o no contener la LI. Existe una tendencia a normalizar y homogenizar la literatura en función de los usos que se le quiere atribuir en diferentes épocas y de los intereses comerciales. Pero todas las producciones literarias no se han amoldado al canon dominante y no se puede hacer una lectura lineal y cronológica. Por lo anterior y para responder a la investigación que me convoca, me resulta más útil hacer una reflexión sobre la historia de la LI desde unas categorías temáticas que permitan contextualizar algunas obras que serán analizadas en el tercer capítulo.

2.2.2 Instruir una persona adulta en formación

Durante el siglo XVII el Humanismo y el Renacimiento pusieron el acento en la necesidad de formar hábitos morales y comportamientos honestos y civilizados. Esta época, conocida como el siglo de la educación, buscó imponer modelos de comportamiento de los usos y modales a las clases aristócratas y burguesas más favorecidas y especialmente a las niñas y los niños.

La cultura del renacimiento propone una nueva idea de la *infancia*, dentro de un proyecto pedagógico desarrollado por los humanistas, heredado de la tradición clásica. Las niñas y los niños pertenecen a un grupo separado con características específicas al que se considera adecuado impartir normas de civilidad (Zipes 1986). La enseñanza se adapta al carácter de la niña o del niño y se puede resumir bajo la fórmula de *pedagogía del ejemplo* dado por la familia y especialmente por el padre (Becchi y Dominique 1998). La formación moral implicaba una formación ideológica y religiosa.

En este pensamiento, el *niño* no es ni bueno ni malo sino que es perfectible, *una página en blanco*, un *pedazo de cera que se puede amoldar a su deseo* como lo expresaba Locke

(1632-1704), en su *Traité sur l'éducation* publicado en 1693 (Prince 2012, 33). En Francia, Fénelon también participaba de esta corriente:

[“Lo repito pues, la infancia es frívola, inaplicada, presuntuosa, violenta, empecinada: es la edad de la disipación, de los enfurecimientos y de los placeres, la edad de todas las ilusiones, y de allí vienen todos los deslices de esta edad, y también todos los cuidados laboriosos de la educación! pero, decía Fenelon, es la unidad edad cuando el hombre puede todavía todo sobre el mismo para corregirse a sí mismo (...) todo es todavía flexible dentro de ellos (los niños) y todo es nuevo: es fácil enderezar estas tiernas plantas y elevarlas hacia el cielo”]⁴⁸ (Prince 2012, 41).

Las niñas y los niños a quienes se dirigió esta enseñanza eran inicial y principalmente de la aristocracia o de la alta burguesía. Uno de los escritores franceses de la época, Nicolas Bouilly, escribió en su introducción a los *Contes a ma fille* (1809) que había elegido sus personajes exclusivamente dentro de la clase a la que pertenecía su alumna, gente con fortuna y estatus social, intelectuales, artistas, militares y negociantes, “conservadores de las morales y del carácter nacional” (Nières-Chevrel 2009, 34).

En este contexto se empezó a escribir una literatura que tenía dos características principales, una función educativa que se brindaba a través del placer. Los filósofos de este pensamiento sospechaban de los placeres de la imaginación. Los valores que se impartían eran principalmente la dedicación y el respeto a los padres y a la jerarquía social, de conformidad con el orden divino (Nières-Chevrel 2009). Estas obras no suponían a la niña

⁴⁸ « Je le répète donc, l'enfance est légère, inappliquée, présomptueuse, violente, opiniâtre : c'est l'âge de la dissipation, des emportements et des plaisirs, l'âge de toutes les illusions, et de la presque tous les écarts de cet âge, et aussi tous les soins laborieux de l'éducation! Mais, ajoutait Fénelon, c'est le seul âge ou l'homme peut encore tout sur lui-même pour se corriger (...) tout est encore souple en eux (les enfants) et tout est neuf : il est facile de redresser ces tendres plantes et de les élever vers le ciel ».

como lectora y al niño como lector, sino que pretendían educar a personas grandes y pequeñas, con el mismo objetivo de enseñar modales y verdades religiosas (Prince 2012).

Durante los siglos XVIII y XIX la literatura que se puede calificar como LI, tomó la forma de historietas morales y cuentos. El primero al que se hace referencia es el de *Les aventures de Télémaque* de Fénelon (1699), sobre las aventuras del joven, Télémaque, una suerte de continuación de la Odisea de Homero. Dirigido a un niño, el joven rey de Francia, con intención de formarlo en política a través de este viaje imaginario que utiliza la fantasía para divertir y educar a la vez. Esta obra no deja de ser marginal porque se dirigía a un niño y aislada porque no fue repetido (Prince 2012).

Las fábulas de Jean de La Fontaine (1621-1695) tuvieron un éxito más masivo y prolongado en el tiempo. Su primer libro *Fables* (1668) describe escenas de la vida a través de animales del campo en Francia, algunas trágicas, cómicas, con humor e intención moralista. La Fontaine mezcla también el placer y el aprendizaje cuando utiliza un estilo nuevo y alegre, una versificación innovadora para adaptar las apologías clásicas. Se defiende de tener solo como intención divertir al público y dice utilizar una pedagogía pragmática que consiste en volver seductora la austeridad de las lecciones de moral (Chelebourg y Marcoin 2013, 67):

[“No se me debe alegar que los pensamientos de la infancia son en sí bastante infantiles, sin sumarle todavía nuevas bromas ordinarias. Dichas bromas sólo son bromas en apariencia; porque en el fondo están cargadas de un sentido muy fuerte. Y así como por la definición del punto, de la línea, de la superficie y por otros principios muy familiares, alcanzamos conocimientos que miden por fin el cielo y la tierra, lo mismo también por los razonamientos y las consecuencias

que se pueden sacar de las fábulas, uno se forma el juicio y los modales, se hace capaz de grandes cosas”]⁴⁹ (Citado en Prince 2012, 31)

Otro procedimiento literario fue la adaptación de los cuentos populares en cuentos escritos que toman la apelación de cuentos de hadas. Según Zipes, la adaptación de la tradición popular fue un acto de apropiación simbólica que llevó a recodificar el texto oral para hacerlo conforme a la moral y a la ética cristiana y de dominación masculina (Zipes 1986, 20). Los cuentos populares eran una producción de las luchas del pueblo, de las clases más pobres, para hacerse escuchar (Zipes 1986). Después de la reescritura, muchos escritos se volvieron conformes al discurso institucional dominante - el proceso burgués de civilización - y participaron de lo que el autor define como manipulación, sin que se haya reducido todo el género a esta intención, pues algunos escritos buscaron subvertir la forma o el fondo del proceso cultural occidental.

Dentro de los clásicos que participaron activamente del proceso histórico civilizador están los *Contes de la mère l'Oye* (1697) de Charles Perrault (1628-1703) en Francia, y de otras escritoras y escritores cercanos. Perrault adaptó cuentos de la tradición oral con estilo breve y sencillo, para atraer a las personas adultas y ofrecer modelos de comportamientos a las niñas y los niños de las clases favorecidas (Zipes 1986). Cuentos de hadas y especialmente Caperucita Roja presentan patrones de comportamiento de las niñas, lo que se puede y lo que está prohibido. Zipes ha mostrado cómo la eliminación del elemento antropofágico de este cuento popular de tradición oral corresponde a volver el cuento más adaptado a las convenciones sociales de la época (civilidad) pero también eliminar la transgresión de la interdicción sexual (antes rito de transición a ser mujer adulta), como muestra de la

⁴⁹ « Il ne faut pas m'alléguer que les pensées de l'enfance sont elles-mêmes assez enfantines, sans y joindre encore de nouvelles badineries. Ces badineries ne sont telles qu'en apparence ; car dans le fond elles portent un sens très solide. Et comme, par la définition du point, de la ligne, de la surface et par d'autres principes très familiers, nous parvenons à des connaissances qui mesurent enfin le ciel et la terre, de même aussi, par les raisonnements et conséquences que l'on peut tirer de ces fables, on se forme le jugement et les mœurs, on se rend capable des grandes choses ».

voluntad de control de las pulsiones de las niñas cuando el ideal femenino era el pudor y la modestia (Zipes 1986).

Obras parecidas fueron publicadas en otros países como el Reino Unido y EEUU, como es el caso de *the little pretty pocket-book* de John Newbery (1713-1767) y los libros de Samuel Griswold Goodrich (1793-1860), respectivamente. Estos autores respondían en sus escritos a una concepción un poco diferente del *niño*, un ser que no solo requería formación sino que también debía ser alejado de malas influencias. Según esta visión cristiana de las sociedades puritanas del siglo XIX, el *niño* tenía pasiones diabólicas que se debían impedir. Esta visión de la *infancia* como un estado de *inocencia natural* que puede ser corrompido viene, según el filósofo Norbert Elias, de la proscripción social de las pulsiones, los instintos, que se operó en el proceso cultural del siglo XVII (Zipes 1986, 38).

Estos cuentos franceses, cuentos de hadas o cuentos maravillosos de los siglos XVII y XVIII influenciaron de manera duradera el canon estético y la ideología transmitida por este género hasta hace poco, pudiendo encontrarse su contribución en versiones aún adaptadas al mundo moderno (Zipes 1986). Por eso existen investigaciones críticas de estos cuentos desde diversas disciplinas y perspectivas de análisis literario o de su impacto sobre lectoras y lectores. En eso tiende uno de las más conocidas, el estudio del psiquiatra Bettelheim (1903-1990), recogido en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1976), para quién estos cuentos tienen una virtud formadora porque permiten al niño sobrepasar sus miedos, identificándolos y poniéndose en el sitio de los personajes para buscar una solución.

Desde un enfoque histórico y social, Zipes estudió los discursos de los cuentos de hadas para saber cómo operaron ideológicamente para adoctrinar a las niñas y los niños de conformidad a unos modelos sociales dominantes. Según Zipes, entre los siglos XVI y XVII las clases favorecidas, junto con la iglesia católica y la Reforma protestante buscaron *racionalizar* la sociedad, imponer modelos sociales rígidos mediante el control y la represión de lo que consideraron la inconformidad o desviación social asociadas al diablo

como las brujas, los lobos, los judíos y herejes. Las niñas, los niños y las mujeres eran los seres considerados más débiles para resistir a sus *instintos naturales* (Zipes 1986, 37).

El proceso de civilización, las reglas de *civilidad* que se impusieron desde estas épocas y que todavía hoy impactan el comportamiento en las sociedades occidentales, operó a todos los niveles: los modales cotidianos, los discursos, las conversaciones, la sexualidad, los deseos, la literatura y el juego. En este contexto, la mujer civilizada era sumisa a su marido y se distinguía por su reserva y su paciencia, sus modales y vestidos elegantes. La inteligencia, el coraje, la acción y la devoción eran los atributos de los modelos masculinos. Y así se presentan, según Zipes, los protagonistas de la mayoría de los cuentos de hadas de Perrault. Aunque las perspectivas de la narración varían según los escritos de Perrault y de sus contemporáneos y contemporáneas:

“El punto de partida del discurso sobre los modales, a través de los cuentos de hadas, exprime la tendencia dominante del absolutismo cristiano en materia de control de la naturaleza innata y adquirida, a favor de la hegemonía masculina y de la industria racionalizada” (Zipes 1986, 51).

De lo anterior se puede concluir que una primera tendencia de la LI, que inició en obras del siglo XVI y se encuentra hoy día, es la de educar a la niña y al niño para civilizarles, formarlos en los usos y costumbres de la sociedad. En estas primeras obras los métodos son autoritarios y ejemplarizantes porque las niñas y los niños son considerados como seres ingenuos, inocentes o atormentados por sus instintos. Si bien se busca divertir para que la lección se aprenda mejor, los autores utilizan la prohibición y el ejemplo de los castigos morales para quienes infringen las reglas de civilidad. En este sentido, Prince ha preguntado si la LI en esta época fue creada más en contra que para la niñez, en un deseo de prohibir más que de escribir para ella (Prince 2012, 74). La LI ha sido uno de los factores que ha reforzado el proceso de singularización de la *infancia* en un grupo considerado como inferior y que, por lo tanto, disfruta de menos autonomía y poder.

2.2.3 Una infancia autónoma en un mundo de fantasía

Durante los siglos XVIII y XIX, los cambios económicos, sociales y tecnológicos en los países más ricos de Europa van a tener una repercusión duradera sobre la noción de *infancia* y las obras que se destinaron al público joven. El proceso de escolarización permite a un número mayor de niñas y niños de clase burguesa, especialmente en zonas urbanas, acceder a la educación y se establece una pedagogía diferenciada por edades, con un material pedagógico y literario adaptado. La mecanización de las técnicas de edición influye sobre el modo de producción, la forma y los mercados de la edición que favorece la producción de libros escolares (Blasselle 1998).

En la investigación social, las niñas y los niños aparecen como actores de la vida social debido, por un lado, a su potencial como nicho de mercado en el marco de la Revolución Industrial y del capitalismo pujante y, por otro, a la oposición de una clase intelectual contra la educación moral burguesa que se dispensaba a las niñas y los niños (Ewers 1998, Rudd 2010). En efecto, una clase intelectual se opone a una pedagogía que consideran autoritaria y manipuladora, favorable a los intereses de una élite. Estos intelectuales van a crear la noción de las niñas y los niños como seres humanos con una psicología propia y un mundo autónomo frente al de las personas adultas. Para atender sus necesidades, se requería una literatura que no se limitara a la instrucción moralista. El *niño* se vuelve sujeto autónomo dentro de su mundo.

Uno de los autores que participó de este cambio de mentalidades que algunos han llamado *el descubrimiento del niño*, es Jean Jacques Rousseau (1712-1778) (Ewers 1998, 435). En su manifiesto *Emile ou l'éducation* (1762), presenta un método educativo liberal donde no se debe intentar inculcarle valores y saberes que son del mundo de las personas adultas sino que el *niño* debe hacer sus propias experiencias. Rousseau muestra al *niño* como un protagonista dentro de un mundo autónomo que no puede ser juzgado por las personas adultas. Para él, no conocemos la infancia, siempre se busca al hombre en el niño sin pensar que es alguien antes de ser un hombre (Citado en Prince 2012, 42).

El niño para Rousseau es bueno, *foncièrement bon*, y hay que preservar su bondad inicial de las maldades alrededor.

Ya aparece la noción de un mundo de la niña y del niño aparte de aquel de las personas adultas, y se trata de protegerlo de las malas influencias de éste. Por eso Rousseau preconiza una escritura sin retórica, ni lecciones claras, una literatura que no sea autoritaria. Aquí no se puede pasar por alto la diferencia de roles sexuales que imprime Rousseau en su obra. El Emilio está dedicado a la educación de los niños de la nueva clase social burguesa. A las niñas, personificadas en Sofía, se les da una educación con el objetivo de adquirir cualidades para ser la mujer ideal y esposa del hombre (Quintero 2010).

Para Prince y otros investigadores, con esta concepción nació la LI moderna que va a marcar tendencias a desarrollarse posteriormente (Prince 2012, Ewers 1998). A la imagen de este *niño* autónomo, viviendo en un mundo aparte de aquel de las personas adultas, apareció una literatura con dos características principales: limitaba los temas que se consideraban competentes para la *infancia* y se pretendía anti-autoritaria (Ewers 1998). La segunda característica no fue aplicada hasta el siglo XX y todavía se mantiene la dificultad teórica y ética de que un discurso elaborado por una persona adulta pueda reflejar la perspectiva de la niña o el niño sin transmitir valores. Como explica María Victoria Alzate, la definición del niño de Rousseau, que sigue vigente hoy como expresión de la modernidad, refuerza el estatus inferior de los menores cuya “irresponsabilidad” y “debilidad” implicarán “una desorbitante autoridad moral del maestro a la vez que fundan una disciplina interior, poco visible, sin precedentes” (Alzate 2003, 50).

En estos escritos todavía se diferencian claramente los papeles entre el protagonista masculino o la protagonista femenina. El primero dado a las aventuras hacia el mundo exterior como explorador o ingeniero encargado de descubrir novedades científicas y técnicas, y de participar en la creación de los imperios coloniales franceses y británicos. Las protagonistas niñas y mujeres, por su lado, estaban en la vida doméstica y en actividades que les invitaban a ser madres (Nières-Chevrel 2009, 35).

En este contexto aparecen cuentos populares y fantasías románticas que van a tomar mayor importancia durante el siglo XX. El concepto de autonomía de las niñas y los niños fue interpretado de manera diferente por estos escritores románticos que evocaban en este mundo de la *infancia* un paraíso perdido. Para ellos, la niña y el niño son ingenuos, puros, no caben en el mundo de las personas adultas y necesitan un mundo de fantasías. Estos autores renuevan la tradición oral que adaptan sin intenciones pedagógicas. Para ellos, la literatura infantil debe ceñirse a su mundo y abordar temas propios en forma poética. Sin intervención moral evidente, sin dogmatismo aparente, las niñas y los niños encuentran la espontaneidad en la ficción, una ingenuidad en la aventura, en las historias populares. Pero sí hay una lección de vida y siempre premia la virtud. Los autores enseñan que la niñez debe refugiarse en la imaginación y el sueño para escapar de la realidad (Prince 2012, 48).

Estos cuentos han jugado también un rol de socialización aunque sus autores no hayan tenido la intención educadora y moralista de otros escritores. Los cuentos de hadas pueden parecer pura distracción pero tienen elementos civilizadores que permitieron en su tiempo reforzar los códigos sociales dominantes. Zipes advierte, sin embargo, no limitar la función social de la lectura de cuentos a la reducción de un complot fomentado por la élite burguesa; en todos los tiempos, los libros han favorecido también que más niñas y niños también de clases pobres accedan a la literatura y que salgan de sus lecturas puntos de vista diversos (Zipes 1986, 76).

Los hermanos Grimm, Jacob (1785-1863) y Wilhelm (1786-1859) de Prusia hicieron parte de esta tendencia de la LI. Recuperaron historias de tradición oral que retomaban usos, costumbres y creencias de la población rural. Reescribieron estos cuentos de conformidad con la estética y los valores de la clase burguesa, en búsqueda de poder y de identidad. Sus cuentos no eran destinados específicamente a las niñas y a los niños. Las adaptaciones sucesivas hicieron cambios que respondieron a la atención del niño (Carranza 2012, Zipes 1986).

El otro autor conocido es Hans Christian Andersen (1805-1875) de Dinamarca, que introdujo en los cuentos de hadas nociones de la ética protestante y de la ideología esencialista. Según Zipes, los cuentos de Andersen revelan la tensión y la ambivalencia que el autor vivió entre sus orígenes sociales de clase desfavorecida y las ambiciones de ascenso social y reconocimiento por parte de la clase dominante. Andersen en general no desafía las estructuras del poder en sus cuentos sino que presenta soluciones basadas en la aptitud del individuo de acceder al reconocimiento, dentro del poder establecido (Zipes 1986, 98).

En Gran Bretaña tuvo mucho desarrollo la literatura de fantasía con uno de sus libros estrella, *Alicia en el país de las maravillas* (1865). Este cuento, que marca el inicio de la literatura infantil británica, según Rudd responde al desarrollo de un modelo de literatura del disfrute (Rudd 1999). Los autores de esta literatura de fantasía invitan a las niñas y los niños a definir entre el mundo de fantasía y la vida. En un artículo, Meyers critica que el romanticismo literario ha sido definido normativamente en término de escritores masculinos, cuando autoras como la inglesa y británica María Edgeworth (1768-1849), eran muy populares, contestaban los temas masculinos y generaban sus propias respuestas literarias del dilema cultural pasado por la época de la revolución francesa.

En muchas de estas obras la niña o el niño aparecen como personajes principales, con poderes y autonomía dentro de su mundo. Algunos de estos libros del siglo XIX y principios del XX, utilizan como protagonistas niños socialmente determinados y maltratados por el mundo de las personas adultas, como *Pinocho* de Carlo Collodi (1883), *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain (1876), *El Libro de la Selva* de Rudyard Kipling (1894), *Peter Pan y Wendy* de James Matthew Barrie (1911). Las niñas y los niños protagonistas se desmarcan de las personas adultas gracias a su ingenio y creatividad y su universo no tiene la contrapartida de estas últimas. El héroe invita a la lectora y al lector a entrar en un mundo donde puede tener la libertad y autonomía fuera de las decisiones de las personas adultas. Algunos de estos personajes aparecen a veces como contra-modelos morales dentro de estos cuentos salidos de una imaginación liberada (Prince 2012).

Algunos escritores reconocidos y que escribían para público adulto ensayaron este tipo de cuentos como Dumas, Sand, o Rudyard Kipling (1902).

Se puede resumir de lo anterior que la construcción de este mundo propio de la *infancia* respondía a una voluntad expresa de protegerlo del mundo de las personas adultas y a la vez acentuó el control mediante su encierro en un mundo aparte. Las niñas y los niños aparecen como seres frágiles que tienen poder solo en este mundo de maravillas y poderes mágicos frente a las personas adultas.

2.2.4 Sujetos sociales en un mundo adulto

Un movimiento inverso ocurre desde la mitad del siglo XIX en Europa, con un regreso de la *infancia* en el mundo de las personas adultas. En Francia, la construcción de una escuela gratis, obligatoria y laica, permite el acceso de más niñas y niños a la lectura y los libros infantiles se desmarcan de las editoriales religiosas mediante este proceso de secularización que afecta también el poder de las editoriales católicas (Nières-Chevrel 2009). En esta época surge con mayor fuerza una ideología nacionalista que marca la LI y, al tiempo, retrocede el moralismo católico. Este proceso de secularización ideológica no produjo siempre obras artísticas de calidad y privilegiaban el espíritu republicano o la instrucción cívica (Prince 2012).

En Europa en el siglo XX surge un cambio profundo en la concepción de la niñez. Los valores asociados a las niñas y los niños modernos no desaparecen pero se renuevan. Las transformaciones sociales, culturales, económicas e ideológicas de 1968 y las corrientes filosóficas postmodernistas marcan un giro en la literatura infantil. Cambia la concepción del *niño* tanto en lo formal como sujeto de derechos como también en reconocer que tiene una subjetividad propia al igual que las personas adultas. La noción de mundo infantil es criticada porque tiende a aislar a las niñas y los niños y no les permite una real autonomía en el mundo. Se reivindica el punto de vista y el protagonismo del *niño* para realizarse libremente.

Con esto y con los cambios culturales y sociales en Europa, las fronteras que separan las etapas de la vida de las personas parecen modificarse. No se presentan ya como fundantes los considerados hasta entonces ritos de cambios como la primera comunión y la boda; la salida de la escuela se hace más tarde, así como la entrada al mundo laboral, pero no es claro cuando termina la niñez, la adolescencia y el paso a la edad adulta (Becchi y Dominique 1998). Tales cambios sociales, complementados con desarrollos tecnológicos que facilitaron el acceso de las niñas y los niños a la cultura, sin la mediación de las personas adultas (soportes electrónicos que facilitan aprendizajes con imágenes y sonido), hicieron pensar en la desaparición de la *infancia*⁵⁰.

Uno de los mayores impactos de estas transformaciones sociales en la LI fue la apertura a nuevas temáticas. Según Ewers, se puede abordar lo social en su totalidad porque los niños y los adultos ya comparten el mismo mundo (Ewers 1998, 456).

Se introducen especialmente temas considerados adultos, referidos a la vida social. No es que la violencia o la muerte no estuvieran presentes en la literatura infantil clásica, pero el movimiento de Mayo de 1968 permite que la LI refleje o reflexione sobre problemáticas sociales como el divorcio, el racismo, la drogadicción, el suicidio y la violencia sexual. En esta época coinciden todavía publicaciones dirigidas a la *infancia* burguesa (novelas del XIX) con LI nueva del XX, especialmente con el éxito de los nuevos formatos de LI, el libro-álbum y los comics (Nières-Chevrel 2009).

Esta literatura además se caracteriza por la búsqueda de placer y su intención de dar a las niñas y a los niños una experiencia estética auténtica. Como el *niño* es un ser entero en sí, no se trata de educarlo, por ello una franja importante de la LI deja de lado y se defiende del pedagogismo o del didactismo -y solo se dirige al *niño* en su imaginación. Se trata de educarlo en el placer estético.

⁵⁰ Sobre el tema ver Neil Postman, *The Disappearance of Childhood* (New York: Ed. Delacorte, 1982).

Y una obra que divierte no es exenta de una ideología. La ideología capitalista que fomenta la sociedad de consumo ha promovido el espectáculo y la cultura a una supuesta simple contemplación y placer neutro, pero todo texto es un discurso detrás de una apariencia inocente. Como lo expresó Christian Zimmer:

[“Así el entretenimiento es una creación *directa* de la ideología. Es entonces siempre alienación potencial. Divertirse es desarmarse. Tomar el arte, lo imaginario seriamente, ya es asegurarse una defensa”]⁵¹ (subrayado por el autor) (Zimmer 1974, 138).

La diversión es también funcional a objetivos ideológicos y cada historia, cuento o ficción es portadora de ideología porque informa una visión del mundo (Zimmer 1974, 16-17).

Para concluir esta parte, quisiera resaltar que la LI aún ejerce un control diferente sobre la niña o el niño y no se ha aislado de dar lecciones de moral o de pretender educar aunque la forma sea más sutil. Si bien existe una democratización del acceso a los libros a través de bibliotecas públicas en los países más ricos de Europa, la producción editorial no deja de ser jerarquizada y muestra aún disparidades sociales y culturales. La creación artística y el discurso crítico de las personas que actúan como mediadoras y un mercado de masas menos controlado, poco comentado pero muy potente económicamente, marcan una vocación de esta literatura a entrar en unos esquemas aceptados y aceptables (Nières-Chevrel 2009). Aparece, como se expresó al inicio, una tensión entre los intereses del mercado y el proceso artístico.

⁵¹ « Le divertissement est ainsi une création *directe* de l'idéologie. Il est donc toujours aliénation en puissance. Se divertir, c'est se désarmer. Prendre l'art, l'imaginaire au sérieux, est déjà s'assurer une défense »

2.2.5 No te comas el cuento. Experiencias de la LI como producción contra-hegemónica.

Como lo hemos visto antes, la LI hace parte del andamiaje ideológico de una sociedad porque presenta los modos de vivir, los pensamientos y las creencias de una época (Hunt 1999, 4). En este sentido puede servir de herramienta de propaganda de una élite o un régimen para mantener el *statu quo* o al contrario servir para cuestionar un orden predominante y relaciones de poder injustas. A veces coinciden en una misma época obras más institucionalistas y otras que se han marginado o censurado por no compadecerse con los intereses de los que detentan el poder.

El término de la producción ideológica contra-hegemónica ha sido utilizado por Spivak para referirse a la *resistencia* de las personas oprimidas en sociedad capitalista como es el caso de las mujeres en India. A continuación me voy a referir a algunas experiencias en las cuales la LI ha tenido un carácter subversivo, como la propone Zipes (1986), o ha presentado modelos para la emancipación de las niñas, como en el caso de la LI feminista.

▪ Cuentos para transformar y subvertir

Antes del siglo XVI, los cuentos populares de la tradición oral en Europa servían para cohesionar la población y expresar oposición a regímenes opresivos. Los relatos se dirigían a toda la población adulta e infantil, tanto de las clases burguesas como de las campesinas (Rudd 2010). La recuperación de estos cuentos para adaptarlos a los intereses de la clase burguesa ha constituido una censura, a través del proceso de apropiación simbólica que explicó Zipes, anteriormente citado (1986). Autores como Perrault escribieron sus cuentos quitándoles los valores subversivos considerados inaceptables por la sociedad, según los criterios de *civilidad*.

Un movimiento literario inverso que se desarrolló desde la mitad del siglo XIX se opuso a una LI que consideraban autoritaria y moralista. Un ejemplo es el cuento de “los viajes de Gulliver” de Jonathan Swift, publicado en 1726, una crítica mordaz respecto a la civilización europea y al ser humano. En su versión original, el cuento denuncia las bases criminales de

la colonización europea, cuestiona las clases de poder, y el imperialismo europeo. El componente satírico se ha quitado de muchas de las adaptaciones posteriores (Carranza 2012). Desde 1860, escritores alemanes que pertenecían a movimientos anti-autoritarios y de izquierda presentaron críticas contra cuentos que vehiculan, según ellos, una legitimación a los mecanismos de explotación y legitimación del público burgués dominante. En sentido diferente a los mensajes que incitaban una abnegación a la sociedad capitalista, estos autores buscaron en sus escritos eliminar la dominación masculina arbitraria fundamentada en las relaciones de propiedad privada y buscar la autonomía personal. Este interés existió también en Gran Bretaña y EEUU con autores como Charles Dickens, MacDonald, Oscar Wilde y L. Frank Baum. En el mago de Oz, por ejemplo, Baum adapta el modelo del cuento de hadas a la sociedad de EEUU de los años 30 del siglo XX. En oposición a un proceso de socialización y éxito fundado en la competencia y el éxito, Baum muestra cómo el individualismo puede también realizarse a través de la no violencia, la creatividad y la responsabilidad social. Según Zipes, Baum odiaba la violencia y la explotación de los campesinos y obreros de EEUU que en 1930 vivían en condiciones miserables y proponía una utopía socialista (Zipes 1986, 156). Otras autoras como la británica Eleanor Farjeon (1881-1965), que era muy popular en la década del cincuenta y recibió el premio Hans Christian Andersen en 1956, escribía cuentos hadas llenos de ironía donde fidelidad, amistad y justicia se valoran más que los bienes materiales⁵².

La tendencia a la utilización provocadora de los cuentos de hadas en Alemania fue suspendida durante la primera mitad del siglo XIX y muchos de estos autores utópicos tuvieron que exiliarse o dejaron de publicar sus cuentos. Durante la República de Weimar y el periodo Nazi, los cuentos clásicos fueron utilizados sin cambiar su contenido pero con estrategias diferentes de promoción en el discurso público (Zipes 1986).

⁵² Ver el artículo de Amalia Bermejo, *Eleanor Farjeon: el primer premio Andersen*, en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154457.pdf> (consultada el 11 de noviembre de 2013)

A partir de la década del setenta del siglo XX, con las revueltas sociales que provocan cambios de punto de vista sobre la educación, la familia, la sexualidad y la organización social, los cuentos de hadas parecen retrógrados y representativos de sociedades patriarcales y feudales con mensajes sexistas, racistas y autoritarios. Autores de LI utilizan los cuentos populares tradicionales, sea invirtiendo el argumento, los personajes, o proponiendo mensajes que se oponen a la explotación de las personas en el sistema capitalista, la dominación de las mujeres, el racismo y la exclusión (Zipes 1986, 232). Estos libros no tuvieron una acogida dentro de las casas editoriales y críticos de LI han cuestionado su impacto sobre esta generación de niñas y niños (Zipes 1986).

▪ **Censurar la LI**

Durante el siglo XVI, en Europa muchos impresores se consideran humanistas y utilizan sus imprentas para difundir nuevas ideas que contestaban al antiguo régimen. Sin embargo estos escritos tuvieron un impacto limitado porque pocas personas sabían leer y los libros se parecían todavía más a manuscritos, con tirajes limitados (Blasselle 1997). Una vez reconocido el poder subversivo del libro, en Europa la edición fue puesta bajo tutela del Estado, en el curso del siglo XVII. Las pretensiones de controlar la LI en Francia se formalizaron con la adopción de la ley N.49-956 sobre las publicaciones destinadas a la juventud, adoptada el 16 de julio de 1949, todavía vigente y modificada el 11 de julio de 2011, según la cual la literatura destinada a la juventud no puede presentar de manera favorable la delincuencia, la mentira, el robo, la pereza, la cobardía, el odio, o desmoralizar al niño.

Para la época de su adopción, el objeto primero de la *Ley Moral* fue económico en el sentido de que buscaba limitar la importación de comics de EEUU. La ley prescribe una funcionalidad moral y psicológica a la LI y sugiere en negativo cómo se debería socializar a las niñas y los niños de manera armónica en una sociedad pluriétnica. Otra vez, aun con la intención de proteger, limita y prohíbe para las niñas y los niños, creando un mundo aparte para una *infancia* imaginaria.

Según Ferrier, profesor académico y autor de LI, esta ley es extremadamente limitante porque constriñe, directa o indirectamente. La ley es perversa porque los criterios son poco claros y provoca una censura *a priori* (Ferrier 2011, 97).

En épocas modernas, los libros considerados subversivos han sido objeto de censura oficial por parte de gobiernos en diversos momentos y lugares del mundo. Para citar solo un ejemplo cercano a Colombia y de época reciente, en Argentina, durante la dictadura militar, entre 1976 y 1983, fueron censurados libros infantiles como *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann, porque, según el Ministerio de Cultura y Educación el libro tenía:

“una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica del accionar subversivo (...) De su análisis surge una posición que agravia a la moral, a la iglesia, a la familia, al ser humano y a la sociedad que éste compone” (entrevista en Galería, N.14, 15 de diciembre de 1999⁵³).

La autora piensa que su libro fue prohibido porque un cuento hablaba de la huelga de los trabajadores, como un derecho y los otros tenían que ver con la justicia:

“Mi libro era intolerable para determinado grupo que estaba al mando en nuestro país: estaba prohibida la paz, la solidaridad” (entrevista en Galería, N.14, 15 de diciembre de 1999⁵⁴).

La censura actualmente adopta también otras formas más indirectas y está relacionada, aparte de los gobiernos, a sectores religiosos o editoriales que responden a los intereses del mercado.

⁵³ www.imaginaria.com.ar/01/4/elefante.htm (consultada el 10 de septiembre de 2013)

⁵⁴ *Ibíd.*

Hoy en día el género del libro-álbum podría dar más oportunidades de brindar nuevas herramientas a la LI para ser subversiva, a veces por sus mensajes y también por su formato que abre nuevas oportunidades de participación y relacionamiento con la lectora o el lector, de manera no autoritaria. En 1945, la publicación de *Pippi Langstrump* de Lindgren constituye una excepción para la época pero el inicio de obras literarias que cuestionan la autoridad (Ewers 1998).

El discurso del libro-álbum emerge de la articulación del texto y la imagen y de esta relación de complementariedad, repetición, oposición o contradicción la lectora o el lector pueden adoptar varios puntos de vista. Diversos autores han utilizado la distorsión o la oposición entre los discursos del texto y de la imagen para despertar la lucidez en quien lee, buscar su cooperación en la trama o su complicidad. Según Van der Linden, los autores de libros-álbumes aportan una atención particular a lectoras y lectores y por la confianza que tienen en su sagacidad rompen con las costumbres y convenciones de lectura (Van der Linden 2007).

En cierta medida se podría avanzar que ciertas publicaciones de finales del siglo XX hasta ahora, aprovechando las oportunidades del libro-álbum, han intentado presentar un discurso antiautoritario donde lectoras y lectores de todas las edades, pueden ser confrontados con su realidad y su propia experiencia.

- **La LI feminista: Subvertir los clásicos o proponer introspección para superar una opresión**

Según Seelinger, la novela feminista es un escrito donde el protagonista es empoderado independientemente de su género. Esta forma narrativa sido utilizado también para libros infantiles y tienen como característica de favorecer protagonistas femeninas como manera de corregir el desbalance numérico en el conjunto de la LI. Los estilos de la LI feminista son variados, desde revertir los roles de género en los cuentos tradicionales a la presentación de protagonistas mujeres que demuestran agencia y trascienden sus roles de género. Según la misma autora, el efecto del feminismo sobre la LI ha sido el de crear un

corpus de literatura que habla a todas las personas lectoras independientemente de su etnia y de su género y “llama a la lectora a despertarse y a rechazar su rol de Bella Durmiente” (Seelinger 1997).

Algunas autoras de lengua castellana también escribieron libros de este género como Cecilia Böhl de Faber - que firmaba con el pseudónimo de Fernán Caballero (1796-1877); Elena Fortún (1886-1952) y Emilia Pardo Bazán (1851 – 1921), reconocida como una de las primeras feministas de su país por su defensa de los derechos de las mujeres, especialmente su acceso a la cultura y la educación, dedicó buena parte de su obra literaria a los cuentos, algunos de ellos considerados como parte de la LI clásica de España⁵⁵.

Se puede concluir de este capítulo que la LI ha sido el escenario de la representación de la sociedad y en alguna medida ha sido utilizada para representar los intereses de unos de mantener el *statu quo* o, por el contrario, de intentar transformar y poner a la conciencia de lectoras y lectores el modelo cultural y las ideologías en juego. Se han implementado diferentes tipos de censura, a veces directa y estatal y otras veces indirecta, preventiva o basada en constricciones económicas.

2.3 Puntos de reflexión sobre la noción de infancia y la LI en Colombia

Según Alzate, las investigaciones sobre la infancia en Colombia no son numerosas y se puede destacar la investigación de historia de la infancia de Santafé de Bogotá de Pachón, publicada en 1991, y otros trabajos sobre las problemáticas sociales de la infancia contemporánea y estudios pedagógicos educativos realizados en la década del noventa. De acuerdo con estos trabajos, a principio del siglo XIX no había un concepto coherente de niñez y variaba según la clase social a la que pertenecía. Como lo resumen Cecilia Muñoz y Ximena Pachón, “el concepto de niñez oscilaba entre lo demoniaco y lo divino. El niño era

⁵⁵ <https://www.escriitores.org/biografias/451-emilia-pardo-bazan>; <http://cuentos.eu/el-rompecabezas/>

fundamentalmente “un don de Dios”, y su origen divino, hacía que cualquier rechazo fuera considerado un “sacrilegio”. Ese ser de origen divino venía, sin embargo, cargado de “malos impulsos” que había que “dominar con ternura pero con firmeza” y frente a quien no había que claudicar pues cualquier triunfo en este sentido lo llevaría a la desgracia. Aunque el niño era responsabilidad de los padres, era a la madre a quien se le dirigían, casi siempre, los consejos de cómo tratarlo” (Citados en Alzate 2003, 58).

Veinte años después se impuso en el país la concepción del niño con necesidades propias que hay que respetar y proteger como a una persona adulta. Los cambios cualitativos resultantes de este pensamiento fueron para Muñoz y Pachón la protección de la niñez a cargo de las autoridades locales en vez de la caridad, una disminución de la alta mortalidad infantil y la expansión de la educación pública, pero el maltrato y el infanticidio continuaron siendo fenómenos corrientes en Bogotá. Este cambio de visión transformó el trato autoritario por una educación más respetuosa y dedicada a preparar profesionales. De acuerdo con Alzate, esto incluyó un trato más igualitario hacia las niñas que ya no se educaban solo para atender las tareas domésticas sino también para aprender una profesión o acceder a la universidad (Alzate 2003, 64-8).

En particular en Colombia, según Pachón, la existencia del *niño* como tal ha sido invisibilizada en la historia del país y no aparece en las representaciones de la vida social. Los grandes relatos nacionalistas de la independencia del siglo XIX no reconocen a las niñas y los niños y otros registros que suelen utilizar los historiadores tampoco los visibilizan. El *niño* está confinado en espacios privados en la familia y lo poco que aparece son registros en las iglesias y las escuelas. Estos registros muestran una extrema diversidad geográfica y de clase, con mayor información en las ciudades y escasa en zonas rurales (Pachón 2008).

2.3.1 La infancia silenciada en las investigaciones sociales en Colombia

La *infancia* aparece a través de manifestaciones sociales como la autoridad y la pobreza como otras formas encubiertas de infanticidio. En el siglo XIX, el pediatra Calixto Torres

Umaña, fundador de la Sociedad Pediátrica, fue el primero en presentar un panorama amplio de la historia de la *infancia* en Bogotá desde la medicina (Pachón 2009), respondiendo a los altos índices de mortalidad e insalubridad infantil de la época. Posteriormente, las investigaciones sobre la niñez se han desarrollado aunque no con mucha amplitud y abordan principalmente la *infancia*, la escuela y la familia, con un enfoque histórico, sociológico o pedagógico⁵⁶. Los temas más investigados en la Universidad Nacional de Colombia son el ejercicio de la violencia contra las niñas y los niños (el infanticidio, el castigo, el desplazamiento forzado, la pertenencia a grupos armados, infancia y conflicto armado), el gaminismo y la educación. Solo el 0,5% de las tesis de antropología tienen a la niñez como enfoque (Pachón 2009).

2.3.2 Bosquejo de la historia de la LI en Colombia

Los trabajos sobre la LI colombiana no son muy numerosos (Pardo 2009) y las investigaciones y compilaciones que se encuentran suelen iniciar su recorrido en el siglo XIX. Beatriz Helena Robledo comienza su *Antología de los mejores relatos infantiles de Colombia* con Rafael Pombo y los costumbristas colombianos, considerando que no existe una literatura infantil antes del siglo XIX⁵⁷.

Antes de esta época se han trabajado poco los cuentos de tradición oral. Para el autor Cubano Joel Franz Rosell, los mitos y leyendas aborígenes que nos vienen de tiempos precolombinos son interesantes pero “carecen de una intencionalidad transformada en rasgo tipificador de discurso literario para el destinatario niño o adolescente”⁵⁸. Otras historias de la literatura infantil en América Latina han intentado tomar en cuenta formas literarias no

⁵⁶ Ximena Pachón 2008, bdigital.unal.edu.co (consultada el 1° de octubre de 2013); Eduardo Umaña Luna, *La familia Colombiana: una estructura en crisis* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1994).

⁵⁷ Para investigaciones más detalladas, referirse en particular a las compilaciones de investigaciones de artículos de la Universidad Nacional *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*, que aborda el tema principalmente desde lo literario, la pedagogía y el lector; y la compilación de la Biblioteca Nacional de Colombia, *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*, con artículos detallados sobre el género del álbum y la LI en Colombia en general, principalmente desde una perspectiva artística y editorial. Ambos están referenciados en la bibliografía.

⁵⁸ www.elpajarolibro.blogspot.fr, consultada el 16 de octubre de 2013.

escritas y especialmente tradiciones orales precolombinas como los mitos, las leyendas, pero esta visión es todavía marginal. En Colombia, la historiadora Olga Castilla ha privilegiado los materiales que tienen una perspectiva educacional para elaborar su *Breve bosquejo de la literatura infantil colombiana*. Para ella, la fábula “ha sido reconocida tradicionalmente como el género más apropiado para la infancia” (Sepúlveda 2011).

Desde la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la LI en Colombia, en cuanto a la creación pero también a la industria editorial, ha sido afectado por las guerras, la inequidad constante y los avances y retrocesos que sufrieron la pedagogía y las instituciones escolares, según la decisión de los gobiernos liberales o conservadores y de la influencia de la iglesia católica. Entre 1940 y 1970, el gobierno conservador mantuvo una educación autoritaria, con enseñanza moral y religiosa que no daba lugar a un respaldo institucional para innovar en materia de literatura infantil (Venegas 2011). En ocasión de un artículo sobre la historia del libro-álbum en Colombia, María Clemencia Venegas Fonseca concluye:

“De la ausencia total de ilustraciones se pasó a bien intencionadas ediciones no siempre bien logradas y varios intentos desastrosos (y otros no tanto) por hacer que fuesen los niños los propios ilustradores” (Venegas 2011, 120).

En la década del ochenta empezaron a publicarse, de manera sistemática, libros y libros-álbumes para niñas y niños. Este auge de la LI colombiana es el resultado de la consolidación de medios técnicos - desarrollo de empresas gráficas y editoriales y el mejoramiento de la red de librerías y bibliotecas públicas -, la apertura de un mercado propio y el reconocimiento dado a autoras y autores a través de iniciativas privadas y gubernamentales como el *Premio Enka de Literatura Infantil Colombiana* (1978) y el *Primer Seminario sobre edición de libros infantiles y juveniles* (1979) (Pardo 2010). De acuerdo con Castrillón, antigua directora editorial de Norma:

“En la década de los ochenta se pensó que el editor de libros para niños tendría que ser una persona específica, con unos roles determinados dentro de todo ese circuito editorial. Además, se juzgó la edición de libros para niños como algo importante: el niño empezó a considerarse un nicho de mercado para todo tipo de productos: comida, ropa, juguetes y libros distintos a los escolares. Ahí arrancó una nueva etapa en la edición de libros para niños en Colombia y fue en esa etapa cuando el diseño de una colección o del libro individual empezó a hacerse en el país” (entrevista citada en Pardo 2010, 144).

Sobre el premio ENKA, Yolanda Reyes critica la visión de la infancia de los autores y críticos:

“Lo que a mí no me resulta claro es si esos ganadores y finalistas pensaron alguna vez que estaban escribiendo para niños de carne y hueso o si, más bien, tenían en la cabeza es una idea del niño como una entelequia o como una disculpa para sacar a flote sus nostalgias (citado en Gloria Cecilia Diaz 1999, 124)

Esta tendencia se mermó en la década del noventa. Las principales editoriales, muchas de ellas extranjeras, privilegiaron intereses comerciales al orientar su producción para abastecer instituciones educativas dentro del “Plan Lector” del gobierno nacional. Clausuraron colecciones de libros ilustrados para niñas y niños y se concentraron en un catálogo de cuentos cortos y novelas ilustradas, favoreciendo la importación de libros comerciales de baja calidad y bajo precio vendidos en grandes superficies (Disney, Barbie, Barney, Franklin y Elmer) a costa de no apostar por autoras y autores locales (Pardo 2010, 145-7).

Esta tendencia, iniciada en 1990, perduró y las editoriales privilegian todavía hoy una mayor rentabilidad sobre la calidad y la originalidad o privilegiar las producciones locales.

Las mayores editoriales son las nacionales Norma, Panamericana y las españolas Alfaguara y SM:

“No hay mucho espacio para el editor con ideas, creativo, que opine, que piense o que quiera explorar, ahora no es fácil y manda todo el mundo: los maestros, los padres, el mercado, todo menos los criterios que deberían mandar que son la calidad, la diversión, el gozo, la creación, la efervescencia y la posibilidad de mostrar una cosa desde un punto de vista que nadie ha visto” (entrevista con Valencia, en Pardo 2010, 147)

En Colombia el mercado dirigido a personas lectoras y compradoras sigue restringido debido a la ausencia de capacidad económica y de incentivos o costumbres frente a la lectura. Las razones son de carácter estructural, la pobreza y la inequidad en la distribución de riqueza que limita la capacidad de las familias para adquirir libros y que generó un proceso de escolarización insuficiente y muy desigual en el país. Como consecuencia, la edición de libros infantiles está estimulada principalmente por el mercado educativo o se dirige a ediciones de muy bajo costo, a veces a costa de la calidad. La escuela y los recursos del Estado dedicados a este sector, aunque insuficientes, se vuelven un prescriptor institucional para la LI. Resalta la precariedad de las editoriales y librerías que se enfrentan a reducir costos y competir con editoriales extranjeras que cuentan con mayores recursos.

Durante los últimos diez años se desarrollaron iniciativas a nivel local y nacional para promover la lectura, no siempre con el seguimiento a largo plazo que requeriría el tema. Uno de los elementos que hacen pensar recientemente en una renovación del interés por la LI ha sido la apertura de editoriales dedicadas al tema como Babel Libros o nuevas colecciones de libros infantiles en las editoriales tradicionales. Además de la producción de libro-álbum, de obras de ficción y obras históricas con ocasión del bicentenario. Pardo resalta dos elementos importantes en esta década: la publicación de libros informativos de no ficción y libros con temática social colombiana (la guerra, el desplazamiento forzado, el

hambre, la desaparición forzada) abordados de manera literaria y poética (Pardo 2012). Según la autora,

“el desarrollo del libro-álbum en Colombia ya está en marcha y tiende a repuntar con el reciente reconocimiento de la necesidad de libros para la primera infancia por un marco legal que considera a las primeras etapas de crecimiento momentos claves de la vida para todo ser humano. Sin embargo, aún le queda un largo camino por recorrer. (...) El siguiente paso les corresponde a las editoriales, que deberían darle su voto de confianza al libro-álbum de autoría colombiana.” (Pardo 2009, 113)⁵⁹.

Las iniciativas son muy limitadas en cuanto a abrir oportunidades para quienes escriben o ilustran y a su distribución, y benefician principalmente a niñas y niños de clases favorecidas que representan un porcentaje mínimo de la población infantil. Los eventos sobre LI como el Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura infantil y Juvenil que tuvo lugar en marzo de 2013, siguen siendo espacios para un público muy restringido y privilegiado.

2.4 Conclusión del Capítulo

De las reflexiones anteriores se puede concluir que existe un conjunto de obras literarias organizadas, con historia y crítica propias, que constituyen el género *literatura infantil*. Dicha categorización es útil para estudiar el fenómeno pero no se debe ocultar que se sustenta principalmente en una definición esencialista de su público meta. La *infancia* es una categoría construida socialmente y se le ha asignado competencias y roles variables según las épocas y lugares. En todos los casos este grupo de edad se ha constituye para jerarquizar y justificar tratamientos diferenciados de las niñas y los niños, a menudo excluidos y despojados de su autonomía bajo la excusa de protegerlos.

⁵⁹ Para más información sobre el libro-álbum en Colombia ver también la publicación de la Biblioteca Nacional de Colombia, en particular, el artículo “Cuentos pintados a través del tiempo” de Jairo Buitrago.

Las prescripciones de las personas adultas sobre lo que es conveniente o no para los infantes influyen la naturaleza y el desarrollo de la LI. Y a su vez, la LI participa en el proceso de subjetividad de las niñas y los niños y perpetúa o subvierte el orden social y cultural imperante. En función de la concepción que se tiene de la infancia (el niño como adulto en devenir, el niño romántico o el niño sujeto social) la LI ha adopta formas más o menos autoritaria, moral, educativa, y con representaciones variadas de lo femenino y de lo masculino. El concepto del niño con derechos, el niño con voz en el mundo de las personas adultas, es el que más influencia la creación literaria infantil contemporánea.

En Colombia, se impuso la concepción del niño como sujeto de derechos a mediados del siglo XX, reemplazando una visión de la infancia entre ángel y demonio, siempre objeto de trato autoritario para volverlo obediente. La transformación del concepto de niño como un ser digno de interés, junto con la expansión de la educación pública y una política estatal de promoción de la lectura, condujeron a un despertar de la LI en Colombia en la década del ochenta. En los últimos diez años en particular se ha consolidado un acceso más amplio de niñas y niños a los libros en el marco de las instituciones escolares. Existe hoy un renovado interés por la LI recientemente, editoriales y colecciones dedicadas al tema han sido creadas pero permanecen retos como incentivar hábitos de lectura, ampliar el acceso a los libros y apoyar la producción nacional.

3. Lectura acompañada feminista

Las colecciones del corpus de esta investigación están diseñadas principalmente para su uso en las instituciones escolares y la necesidad y los intereses tanto de profesoras y profesores como de alumnas y alumnos juegan un papel importante en la selección. ¿En qué medida los libros elegidos reproducen, perpetúan o son un medio para cuestionar la situación existente en estas escuelas, reflejo también de la realidad social, en cuanto a las relaciones sociales de sexo? En relación con la cultura escolar, me referiré ahora a las conclusiones de la investigación de Arco Iris, ya mencionada, sobre los procesos de “Construcciones de género y cultura escolar”.

Estrada y otros autores concluyen que en la cultura escolar circulan imágenes naturalizantes sobre lo femenino y lo masculino, la sexualidad y las relaciones de pareja. Las y los docentes utilizan el binarismo para emular el comportamiento de alumnas y alumnos y la competitividad basada en las marcas y evaluaciones constituyen el marco de la enseñanza. Este modelo es excluyente y se ejecuta mediante dispositivos de poder que perpetúan relaciones de sexo conforme a las ideologías dominantes. Y se presentan pocas prácticas de resistencia contra-hegemónicas (Estrada 2001, 6):

“Hay una tendencia a clasificar según género las acciones, los espacios y los objetos con base en una matriz compuesta por pares antinómicos que regulan lo femenino y lo masculino. Cada término requiere de su opuesto para subsistir, configurando así un sistema funcional en el cual las valoraciones de los pares es desigual: uno de ellos constituye el patrón de referencia, mientras que el otro configura lo inferior o lo desviado” (Estrada 2001, 16-7).

Esta conclusión es conforme con la conceptualización de las relaciones de sexo según las feministas materialistas. La organización social es fundamentalmente jerárquica y este paradigma de la jerarquía es el motor de la división entre hombres y mujeres. Los grupos sociales son definidos sobre diferencias que terminan justificando las desigualdades, lo que Delphy llama la lógica de la diferencia como un estigma contra los Otros, que no son hombres blancos y heterosexuales. Esta ideología es el origen de una escala de valores sociales que crea el estatus y los roles atribuidos a los individuos, según su sexo.

A continuación presentaré una reflexión guiada por los roles principales que encontré en la LI del corpus de la investigación, aquellos que desempeñan mujeres y hombres en cuanto protagonistas de cuento. Entiendo el término *rol* también en un sentido sociológico, para así desnaturalizar las ocupaciones, como lo sugiere Delphy (2009, tomo 2, 243). Este rol, que dicta las actividades y comportamientos de las personas, se deriva del estatus que ocupa el individuo dentro de la escala social de prestigio definida por la organización de la sociedad.

3.1 Mujeres de cuentos

El corpus estudiado ofrece una diversidad de representaciones de personajes femeninos de los cuales he seleccionado algunos elementos relevantes y de utilidad para el objetivo de la investigación. El rol que suelen asumir las mujeres en la mayoría de los libros para la pequeña infancia, es el de madre. La madre está presente o se busca, y se asocia a la representación también frecuente de una vida en familia.

3.1.1 Reflejos de la maternidad social predominante

La maternidad es una construcción social que sigue marcando el rol que representan las mujeres adultas en la LI contemporánea, aunque no tengan el protagonismo principal. Las características y valores atribuidos a este rol social cambian según los tiempos y los lugares. En cuanto a las condiciones materiales que informan el valor de la maternidad en Colombia, vale la pena retomar la pregunta de Mathieu formulada en relación con el concepto de consentimiento de las personas dominadas (“*consentement des dominé(e)s*”). Resulta importante saber en qué medida pueden la resistencia o la dominación servir a

valores como el matrimonio o la producción de niñas y niños. Para entender si un valor es de dominación, la autora sugiere preguntar a cuál grupo se aplica principalmente (Mathieu 1991, 196).

Una investigación de Yolanda Puyana, publicada en el año 2000 en los departamentos de Santander y Boyacá, concluye que las representaciones de la maternidad y el quehacer de las mujeres están íntimamente relacionados con la existencia de un sistema patriarcal. Según la autora, el patriarcado impide a las mujeres participar en los espacios públicos y refuerza su papel subordinado como madre en la esfera privada. El estudio de caso conlleva a la conclusión que en Colombia prevalece la representación social *mujer igual madre* y la sumisión en una constante subvaloración de lo femenino a favor de lo masculino. Una buena madre debe realizar el oficio doméstico, que aprende desde niña y, por lo tanto, no tiene por qué estudiar. Los castigos físicos son un medio para lograr la aceptación de estas normas, dentro de un matrimonio que se convierte en instrumento de control:

“La formación de la subjetividad está mediada por la protección y la dependencia respecto del hombre” (Puyana 2000, 113).

En algunos de los clásicos que integran la LI del corpus de esta investigación, en las ilustraciones la madre es representada dedicada a los quehaceres domésticos, no se conoce mucho de ella, aparece sin pareja y se entiende de la narración que no tiene autoridad sobre su hijo. En los cuentos populares de Andersen, Perrault y Grimm, reeditados y publicados en la colección *Libro al viento*, la figura de la madre tampoco tiene muchos elementos descriptivos y tiene mayor protagonismo la figura de la madrastra, como en el caso de *la Bella durmiente*. Las versiones revisadas de los cuentos populares han mermado el poder que pudieron tener las protagonistas femeninas hasta llegar al extremo de las versiones de Disney y otras inspiradas por la misma tendencia, donde las protagonistas se vuelven silenciosas y a la espera de ser rescatadas por el protagonista masculino.

En los libros contemporáneos del corpus de la investigación, la madre biológica o la madre adoptiva son presentadas con los mismos rasgos: amorosas, afectuosas, acogedoras. Se insiste particularmente en estos valores del cuidado y de los afectos. Algunas de ellas tienen un trabajo dentro o fuera de la casa. En las ilustraciones se reconoce a las madres porque se visten de manera claramente femenina (falda, delantal y accesorios), tienen otro bebé en brazos o empujan un coche. Sigue muy presente la representación de la mamá con delantal. Desde la portada de algunos libros, la madre viste el delantal y lo sigue cargando en toda la historia, en todas sus actividades. Y como para demostrar que no se trata de una indumentaria vinculada solamente a la culinaria, independientemente de los sexos, una ilustradora que se aficiona particularmente por esta prenda en sus personajes de madre, utiliza una toca de chef para los personajes masculinos cuando estos cocinan. En comparación, es muy marginal que un personaje masculino aparezca en la casa haciendo tareas domésticas. El detalle del delantal es ciertamente un recurso eficaz para los ilustradores y podría parecer insignificante. Dejar de dibujar mujeres con delantales es más sencillo que cambiar la realidad. Porque de eso se trata, una realidad de apropiación de la clase de las mujeres por los hombres a través de la explotación de su trabajo y el confinamiento al espacio doméstico. Retomando el análisis de Guillaumin, la representación estereotipada de las mujeres a través de su anatomía, la función reproductiva o el cuidado (el delantal) permiten diluir la individualidad de las mujeres (Guillaumin 1992, 31-3). Una mujer se mimetiza con las otras, todas se vuelven intercambiables detrás de este vestido. El uniforme, en este caso el delantal, es uno de los modos de mayor intervención de la fabricación del cuerpo sexuado (Dulong 2011).

Esta reflexión permite ampliar la propuesta de conclusión de Cromer (2010) y Anne Dafflon (2002) según las cuales en la LI contemporánea el masculino se ha vuelto el neutro o el sexo por defecto ya que las mujeres siempre se distinguen con un atuendo externo. La singularización de las mujeres mediante una intervención sobre su físico constituye también una manera de alienación social y para mantenerlas en esta clase diferenciada, apropiada y fácilmente clasificable y sin individualidad.

La permanencia de estos estereotipos es sintomática de la apropiación material de la individualidad de las mujeres y que no hay alternativas para una mujer fuera de ser madre. Eso no quiere decir que su rol se limite a eso. La LI muestra también cómo las mujeres trabajan fuera de la casa. Así como fue ilustrado en el libro *mamá robot*, estas actividades laborales se suman a lo anterior y no reemplazan las tareas domésticas. Como dice Delphy, “las mujeres son libres de hacer lo que quieren una vez que hicieron lo que tienen que hacer” (Delphy 2009, 35). Estos quehaceres se desarrollan en el marco de una estructura social, la familia.

3.1.2 “Somos una familia”

Así inicia el folleto que presenta la versión 2011 y 2012 de la colección *Leer es mi cuento*. La temática de la familia es una constante en el corpus estudiado. En la mayoría de los cuentos la familia es biparental, siempre con una pareja heterosexual. El matrimonio de la pareja es manifiesto en varios libros. En algunas excepciones se presentan familias monoparental (de mujer) o multiparental, por recomposición después de un divorcio. Algunos libros presentan la madre sola y en pocas oportunidades se explicita una situación de divorcio como en *Besos mágicos*. En pocas ocasiones el padre o la figura paterna está solo como referente para el niño o la niña, salvo en dos casos por circunstancias relacionadas con la violencia: *Tengo miedo* y *Eloísa y los bichos*. La filiación se presenta en varios libros por procreación de una pareja heterosexual o por adopción en tres casos, *Choco busca una mamá*, *La mamá de Owen* y *Adiós pequeño*. Dos libros presentan una familia ampliada con las abuelas, como en *La abuelita de arriba y la de abajo*, *La abuela necesita besito*. Todos los cuentos resaltan la importancia de la familia para la construcción del niño protagonista y cómo éste la busca o la inventa, tal es el caso de los cuentos *Cómo era cuando era bebé* o *Adiós pequeño*.

La primacía de la familia nuclear heterosexual en la LI en general y en el corpus de la investigación no refleja la diversidad de estructuras familiares que existe en Colombia. La familia nuclear es la norma jurídica y un ideal hegemónico pero no corresponde con la realidad. Estudios de antropólogas, sociólogas y trabajadoras sociales muestran las diversas estructuras familiares en los contextos sociales y culturales como las familias

extensas, monoparentales, madres solteras, mujeres “solas” (Curiel 2010). La ausencia de representación de parejas del mismo sexo en la LI del corpus no es sorprendente tomando en cuenta las posiciones reaccionarias de sectores de la élite y de la iglesia en Colombia sobre los derechos de las parejas del mismo sexo. Varios intentos de conseguir la protección legal de las parejas del mismo sexo por vía legislativa han sido un fracaso y se ha tenido que acudir a la protección de la Corte Constitucional. La familia en Colombia y en las sociedades latinoamericanas está organizada según modelos tradicionales, aunque otros aspectos de la vida social (jurídicos, educativos, los medios y sectores económicos) están integrados a los circuitos modernos internacionales y ponen en cuestión la jerarquía tradicional (Viveros 2001). Según Marta Fontenla (2008), la heterosexualidad obligatoria, el matrimonio heterosexual y la apropiación de la capacidad reproductiva de las mujeres son elementos que participan en su opresión y subordinación en ambos sistemas. En su investigación realizada en dos departamentos de Colombia sobre las representaciones sociales de la maternidad, Puyana concluye, como se mencionó anteriormente, que el matrimonio se ha convertido en una institución de control de las mujeres. Control, apropiación y explotación del trabajo de las mujeres, como lo han explicado las feministas materialistas en cuanto a la división del trabajo doméstico. Según una encuesta publicada por el diario El Espectador, en julio de 2012:

“En Colombia las tareas domésticas siguen mayoritariamente a cargo de la mujer. En el 72% de los hogares encuestados para el Sensor Yanbal 2012, cocinar es una responsabilidad femenina y solo en el 7% lo hace él. Para el aseo, las cifras respectivas son 62% y 8%. Por estratos, el compromiso masculino no cambia pero a mayor nivel la mujer va delegando las cargas en una empleada”.

Para Angela María Robledo Gomez, Representante a la Cámara que impulsó la adopción de una ley sobre el reconocimiento del trabajo de cuidado en Colombia, es necesario “superar el modelo en que el cuidado de la infancia y del hogar es ante todo una

responsabilidad femenina o, en el mejor de los casos, en que los hombres “ayudan” o “colaboran” con la mujer”⁶⁰. Y de proponer reforzar una política social que amplíe el cuidado en la primera infancia, debe impedirse la precarización del trabajo remunerado de las mujeres y remunerar el trabajo del cuidado.

Estudios recientes sobre la LI en Europa muestran una continuidad en los últimos años al respecto, conforme con la lentitud del cambio en la sociedad. Al respecto, Colomer ha concluido que:

“La mayoría de las protagonistas femeninas siguen “dedicándose a los quehaceres domésticos casi más allá de lo que el avance de la mujer en la sociedad actual permitiría esperar. Incluso en el caso de mencionarse algún trabajo, este aparece siempre como secundario en relación con el trabajo del hogar que realizan, efectivamente, en la narración” (Colomer 1994, 14).

El libro de los cerdos, de Anthony Browne, que integra la colección “Leer y escribir en la escuela”, es una crítica cruda e irónica de esta realidad. La portada da el tono, con la representación de una mujer que carga en su espalda a un hombre y dos niños. La expresión de la cara de la mujer es seria mientras los hombres lucen sonrientes. Es un día cualquiera en la familia De la Cerda, todos se arreglan para ir al trabajo y a la escuela. Los hombres groseros esperan en todo momento ser atendidos por la mujer (esposa y madre) que una vez terminadas las tareas de la casa sale a trabajar fuera. La ilustración y los colores de las viñetas acentúan la separación entre el grupo de hombres y la mujer sola, dibujada sin rostro y cabeza baja, en tonos amarillentos. Hasta el día en que ella decide marcharse dejando como explicación una nota: “son unos cerdos”. Y así se transforman marido e hijos en unos cerdos y la casa en una cochera sucia. Cuando regresa la señora, todos le suplican quedarse. Al final aparecen todos compartiendo los quehaceres domésticos y la última imagen presenta a la mujer arreglando el carro, sonriente. Pareciera

⁶⁰<http://www.angelarobledo.com/Home/opinion/tabid/416/ctl/ReadAngelaRobledo/mid/1213/ArticleId/1991/language/es-CO/Default.aspx>

en este caso que la decisión de la mujer haya surtido efecto y se presente una actuación diferente en la realidad diaria de la familia.

En discusión con profesoras de la escuela Ana Silena, de Puerto Tejada, compartieron que este libro suele tener éxito y generar mucha hilaridad entre las alumnas y alumnos. El diálogo sobre su vida personal suele traer reflexiones personales que no son siempre fáciles de compartir. Las profesoras expresaron la resistencia especial de los niños de abordar el tema fuera de expresar burlas y acudir a estereotipos naturalistas de los deberes de las mujeres (madres y hermanas) hacia los hombres.

La constitución de una familia en los libros del corpus de la investigación no hace referencia al matrimonio, como era el caso de muchos de los cuentos de hadas, algunos de los cuales también han sido distribuidos en las instituciones escolares en Colombia. Según Zipes, citando a Eleazar Meletinsky, la familia de los cuentos de hadas es la familia patriarcal ampliada, y el matrimonio determina cómo los personajes se relacionan y actúan. Por medio del matrimonio una persona logra emanciparse de sus relaciones sociales originales (Zipes 1986, 186).

El universo de los cuentos de hadas refleja las condiciones agrarias y feudales, dentro de las cuales el padre solía tomar las decisiones autoritariamente sobre los matrimonios, como se puede ver en el libro de Andersen, *Las plumas del dragón* y también en *La boda de los ratones*, una adaptación de un cuento tradicional publicado en *Leer es mi cuento*. En ambos cuentos los enamorados terminan frustrando los planes paternos gracias a la astucia del pretendiente y a la codicia y avaricia de poder y riqueza que ennegrecen a los padres.

En *Besos mágicos*, de Ana María Machado, publicado en la *Colección Semilla*, la autora utiliza también la referencia a los cuentos de hadas para presentar el tema del divorcio y de las familias recompuestas. Nanda, la protagonista del cuento y también narradora, explica cómo disfrutaba de los cuentos de hadas que le lee su padre por la noche y se cree una princesa. Cuando su madre le presentó su nueva compañera sentimental, Nanda se

encontró atrapada en un cuento de hadas, con una madrastra que cree bruja con poderes sobre su padre. Las ilustraciones mezclan lo real con la imaginación de Nanda. Con el paso del tiempo, Nanda finalmente logra ver en su madrastra a una mujer bonita y se apropia del mismo poder de los besos embrujados. En este cuento, Machado muestra cómo el uso de la introspección y de la imaginación permite a Nanda superar el miedo y el rechazo a la madrastra. La focalización en ella, como voz y personaje, permite abordar su mundo según sus percepciones, su subjetividad. Nanda se construye como persona fuerte y diferente a la *princesa* de papá, es protagonista y la voz que narra su propia historia. Muestra los estereotipos femeninos pero no se queda atrapada en ellos, los supera para construir su historia. Es un cuento delicado de construcción de la autonomía de una niña, revisitando y utilizando los cuentos tradicionales.

Surge la duda, sin embargo, del efecto reiterativo y quizás normalizante de utilizar con tanta frecuencia las referencias a los cuentos de hadas, aunque sea para oponerse a los estereotipos de la feminidad. Como lo sugiere Colomer:

“La subversión de los tópicos solo funciona por la vigencia y la actualización de los modelos transgredidos. Es decir, una princesa activa e inteligente se sostiene literalmente activando la conciencia del lector, de que las princesas son como normas de referencia hijas y prometidas pasivas de los auténticos protagonistas” (Colomer 1994, 13).

3.1.3 Apropiación del cuerpo de las niñas y las mujeres

En el corpus, los cuentos tradicionales, editados con ilustraciones nuevas o readaptados, permiten la permanencia de los roles femeninos tradicionales. Uno de los cuentos publicado en diferentes versiones es el de *Sirenita*, basado en la historia original de Andersen, una historia que se puede leer como una reflexión sobre la construcción del cuerpo de las mujeres. Según Francisco Anton, autor de esta adaptación, este cuento “proclama el valor supremo del amor”. En los ejercicios pedagógicos finales el autor hace énfasis sobre los valores del amor, la entrega y la superación personal para “lograr lo que parece imposible”, “sacrificarse para conseguir un sueño”, en vez de “conformarse”. En

eso reproduce los valores del cuento tradicional sobre el ascenso social y el amor por dios, que traspasa en la referencia al alma inmortal. ¿Que hace que estos clásicos sigan hablando a las niñas de hoy como dicen los editores de *Libro al viento*?

Una sirena es atraída por el mundo de los humanos y se enamora de un príncipe que había salvado de un naufragio. Para estar a su lado y ganar un alma eterna (como la de los humanos) acepta perder su voz y sufrir torturas físicas cada vez que camina sobre sus pies. El príncipe no se casa con ella sino con una bella princesa y la sirena prefiere morir que matar al príncipe para volver a ser sirena. ¿Cuáles son los elementos sobresalientes sobre la construcción de la mujer y su relación con el hombre?

Un primer elemento es que la felicidad de la sirena depende de la mirada de aprobación del hombre que actúa como garante del valor. Este aspecto se ve reflejado en la escena del baile en el palacio, donde primero cantan y bailan unas “hermosísimas esclavas” y después la sirenita que:

“más que bailar, flotó sobre el suelo. (...) Todos quedaron fascinados, y sobre todo el príncipe, que la llamó “mi pequeña huerfanita. (...) El príncipe dijo que quería que se quedara para siempre a su lado, y entonces le permitieron dormir sobre un almohadón de terciopelo a la puerta del dormitorio del príncipe” (p.48-49).

Las mujeres tributarias de la mirada y aprobación de los hombres. Este elemento ha sido central en la crítica feminista de la construcción de las relaciones de sexo y de la manera como la mirada masculina suele condicionarlas en cuanto es social y económicamente dominante. La sirena no es del mundo del príncipe, pertenece a otro mundo, otra clase, llamado justamente por las sirenas como “el mundo superior”. Para entrar en su mundo la sirena hace muestra de una entrega total, que al final no será suficiente. Esta búsqueda de ascenso individual se encuentra en otros cuentos de la época y especialmente de Andersen y valoran la abstinencia y abnegación que son conformes, según Zipes, a los valores religiosos protestantes y burgueses de moral para acceder a la clase dirigente (Zipes 1986).

El cuerpo de la sirena se vuelve objeto. Desde el inicio la sirenita se describe por su apariencia física: “la más bella de todas; tenía la piel suave y delicada como un pétalo de rosa, y sus ojos eran tan azules como el mar profundo”, los otros calificativos de su personalidad son poco llamativos y acentúan el énfasis en sus calidades físicas: “la pequeña era una niña extraña, callada y pensativa” (p.8). Desde allí sucede una serie de agresiones físicas para cumplir con las normas de belleza femenina y de clase. La primera interviene cuando se vuelve princesa y su abuela le pega ostras a la cola: “¡Uy; como duele! –exclamó la sirena. – Si, el rango obliga a sufrir un poco – afirmó la abuela” (p.23). La segunda acción sobre su cuerpo consiste en cambiar su cola de pez en “una piernas preciosas” y eso le “dolerá como si una afilada espada le cortase por la mitad”, “a cada paso que des sentirás que pisas un cuchillo afilado y sangrarás” (p.42). Esta imagen podría ilustrar lo que las feministas materialistas han conceptualizado sobre cómo el cuerpo de las mujeres de sujeto pasa a ser objeto. Según Guillaumin, las intervenciones sociales sobre los cuerpos de las mujeres la constituyen en objeto cuando a los hombres se les constituye en sujeto *de decisión y de intervención* sobre el mundo (Guillaumin 1992, 120).

¿Cómo esto puede hablar a las jóvenes hoy? No puedo dejar de pensar en las cirugías estéticas y aunque pueda haber debates feministas sobre estas intervenciones y la fabricación sexuada del cuerpo para lograr la emancipación, la mayoría de estos actos buscan normalizar los cuerpos de las mujeres principalmente, según los cánones actuales de belleza. Este culto por tener un cuerpo perfectamente conforme con la moda para lograr éxito en las relaciones sociales y amorosas está muy presente en todas las clases sociales y de edad. La moda es una de las herramientas fabricadas por la sociedad capitalista para garantizar el control a través de la pérdida de identidad (Dulong 2011).

Según este cuento, la felicidad de la mujer está en la entrega al hombre. Desde la contraportada el autor lo deja claro:

“La sirena acepta gustosa los sacrificios que exige la naturaleza dulce y amarga del amor, pero habrá de aprender aun que el verdadero amor no es otra cosa que un acto de entrega y generosidad hacia el amado que no siempre encuentra la anhelada correspondencia”.

Esta entrega se hace a costa de su propia identidad como sirena para adoptar el rol de mujer. Es muy simbólico que el precio a pagar a la bruja es su voz, porque es “lo más hermoso que posees a cambio de mi valiosa poción”. Pierde su voz y solo le queda para seducir al príncipe su “preciosa figura”, “tus graciosos andares y la belleza de tus expresivos ojos” (p.43). El cambio que tiene que sufrir la sirena impide la emergencia del sujeto, impide su autonomía. La privación de la identidad es según Guillaumin una coacción central de las relaciones de opresión sexual, es el resultado de la apropiación material de la individualidad:

[“La individualidad, justamente, es una conquista frágil a menudo negada a una clase entera de quien se exige que se diluya, material y concretamente, dentro de otras individualidades (...) La confrontación con la apropiación material es la misma desposesión de la propia autonomía mental”]⁶¹ (Guillaumin 1992, 31)

Otras versiones de este cuento, en textos más cortos o adaptados al cine, han sido a veces contradictorias con los valores expresados por Andersen. Como lo explica Carranza, las versiones de Disney y satélites privilegian un final feliz y unos personajes con rasgos que corresponden al Bien y al Mal, en términos absolutos. En algunas de estas versiones se incluye la figura del héroe masculino salvador, “y una moral planteada sin matices ni ambigüedades, en consonancia con un modelo familiar y social de orden” (Carranza 2012).

Otro ejemplo de condicionamiento de los cuerpos, esta vez en relación con un niño, se presenta en el libro *El dragón de Jano* distribuido por la colección *Leer y escribir en la*

⁶¹ « L’individualité, justement, est une fragile conquête souvent refusée à une classe entière dont on exige qu’elle se dilue, matériellement et concrètement, dans d’autres individualités (...) La confrontation à l’appropriation matérielle est la dépossession même de sa propre autonomie mentale ».

escuela. Jano sufre las agresiones verbales y físicas de sus compañeros de clase porque le dicen que es *gordo*. Se encuentra con un pequeño dragón que se vuelve su amigo y reconoce su valor como persona, termina perdiendo peso, se convierte en buen alumno y gana amigos. Aunque este cuento valora la capacidad de imaginación de los niños para salir de las dificultades, resulta decepcionante la necesidad de conformarse con modelos físicos preestablecidos. El tema de la construcción del cuerpo es particularmente sensible en escenarios escolares y puede llevar a problemas importantes de desarrollo personal de las niñas y los niños:

“la apropiación de la norma en los escenarios escolares aparece muy temprano y tiene lugar mediante complejos procesos de disciplinamiento corporal que permiten proponer su inscripción en el cuerpo infantil. No obstante la apropiación es diferencia para los géneros. Mientas (sic) las chicas aprende (sic) a “mantenerse dentro de los márgenes” en el cumplimiento de las reglas, los chicos logran captar la mayor parte de la atención de sus maestras/os justamente mediante su infracción” (Estrada 2001, 21)

En este sentido, resulta más emancipadora la propuesta del *El flamenco calvo*, publicado en la colección *leer es mi cuento*, que sigue siendo calvo hasta el final del cuento pero se gana la amistad y la estima de los demás flamencos por su inteligencia y sus dotes de peluquero.

3.1.4 Niña difícil, niña modelo, los roles infantiles de la feminidad

A partir de los años setenta y a raíz de una labor de revisión de los clásicos y de creación propia de escritoras feministas, las niñas tomaron protagonismo en diferentes roles en la LI. Los roles de niñas, en su contenido y su forma, han sido tan numerosos como las reivindicaciones feministas. La revisión feminista de los cuentos de hadas llevó en algunos casos a invertir los roles masculinos y femeninos, volver activo y positivo el estereotipo tradicional de las princesas (Colomer 1994, 19), asignar a niñas conductas masculinas y celebrar lo que algunos cualificaron como “heros in drag” (Grenby y Reynolds 2011, 115) o super-girl (Chabrol 2011, 43). Las adaptaciones del estilo “mundo al revés”, donde se

intercambian los roles entre femenino y masculino, han sido ampliamente documentadas, avaladas y criticadas y sigue siendo utilizado muchas veces de manera irónica como en *Señorita Sálvese quien pueda*, publicado por *Leer es mi cuento*, escrito e ilustrado por Corentin en 1996, es una adaptación de *Caperucita Roja*, con una niña traviesa que asusta hasta al lobo.

En palabras de Colomer, más de 30 años después,

“las niñas de los libros actuales son tan valientes, decididas y alborotadas como cualquier niño tradicional. Más bien parece que en este tipo de libros se hayan eliminado cuidadosamente todos los rasgos que podrían diferenciarlas de los valores masculinos” (Colomer 1994, 18).

Frente al riesgo de seguir repitiendo el binarismo y la jerarquía con caricaturas que no convencen a lectoras y lectores, el reto está todavía entero. Este recurso ha sido utilizado recientemente al mostrar niñas poderosas pero que terminan conformándose con un modelo clásico patriarcal o, al contrario, burlándose del otro para salirse con la suya, lo cual puede resultar comercialmente interesante, aunque no siempre creíble para el público y no ayuda a una reflexión de fondo sobre la emancipación de las mujeres.

Todavía existen hoy desafíos y también oportunidades: Los avances en las investigaciones sobre las formas que ha tomado el sexismo en la LI, las propuestas de creación, las posibilidades comunicativas de formatos de LI como el libro-álbum y el interés permanente de las niñas y los niños.

Las investigaciones feministas como las realizadas por Seelinger y recogidas en su libro *Waking sleeping beauty*, invitan a las escritoras y escritores a crear niñas protagonistas que asumen una posición de sujeto en la historia y una voz propia en la narración:

[“Cuando se reescriben los cuentos populares para promover ideologías feministas y para identificar la subjetividad femenina, las escritoras feministas

están a la vez protestando la falta de poder de las mujeres inherente a las viejas tendencias tradicionales de nuestra cultura, y dando voz a un nuevo juego de valores: un juego que permite que la princesa tenga poder, un juego que permite que La Bella Durmiente se despierte no a un destino que la sumerge en la vida de su marido, sino uno autodefinido”]⁶² (Seelinger 1997, 45)

El corpus de la investigación presenta algunos ejemplos que pueden ilustrar esta búsqueda por la emancipación femenina y salir de la opresión. Así, dentro de la mochila de viaje de Fundalectura, encontré el cuento de *Clementina*. Se trata de una semana en la vida de una niña, contada por la protagonista misma, unos días en flashback y otros que transcurren a medida que leemos. Su semana está atravesada por encuentros y desencuentros con su amiga Margarita que la llevará a hacer travesuras.

Desde el título, la autora Sara Pennypacker nombra a la protagonista, que tendrá la voz de la narración también. En las primeras páginas aparece Clementina en las ilustraciones tomando posiciones pensativas o chistosas sobre una silla. Por su aspecto podría ser igual una niña o un niño, con pantalón y cabellos despeinados.

La narración en primera persona nos hace partícipes y cercanos a los pensamientos y percepciones de Clementina desde su mundo interior, lleno de imaginación: “grandes ideas me saltan siempre a la cabeza sin que yo tenga que pensarlas”. Muchas de las dificultades de Clementina con los adultos las presenta como puntos de vista, temporalidades variables entre ella y los adultos que la rodean, ilustrados en algunas oportunidades por diálogos humorísticos con la directora de la escuela. La participación de la lectora o el lector, desde la narración en primera persona, es al lado de la protagonista; participamos e instintivamente nos alineamos con ella, le damos el beneficio de la duda. Lo que las personas adultas califican de irreverente y despistado, Clementina lo asume finalmente

⁶² “In rewriting folktales to advance feminist ideologies and to identify female subjectivity, feminist writers are both protesting the powerlessness of women inherent in our culture’s old folkways and giving voice to a new set of values: a set that allows for the princess to have power, a set that allows Sleeping Beauty to wake up not to a destiny that immerses her in her husband’s life but to a destiny that is self-defined”.

como puntos de vista. Su madre y su padre no presentan una figura autoritaria sino comprensiva, aunque ella en algún momento lo dude.

La mirada de los demás construye la subjetividad de Clementina hasta cierto punto. Este punto está acentuado por las ilustraciones y la ubicación en sótano del apartamento donde vive. Clementina mira por la ventana los pies y las piernas de los transeúntes, como una manera para ella experimentar otros puntos de vista. Después de varios llamados de atención de su madre, su padre y la directora de la escuela, Clementina se vuelve más sensible a los comentarios de los demás y empieza a mermar en su mente la opinión de su amiga que Clementina es la *niña difícil* de la familia en oposición a su hermano que es el *niño fácil*. Su construcción propia en la alteridad se muestra también en su relación con su amiga Margarita que es la feminidad convencional. Es una niña perfecta, “no tiene mancha de mugre”, lleva “ropa combinada”, el pelo perfecto y su habitación está perfectamente arreglada. Su madre igual, que trabaja en un banco, es “una fotografía de revista de una mamá en una fotografía de revista de un salón”. La mamá de Clementina es artista, pinta y por eso lleva siempre overoles. Clementina alcanza a pensar que a veces quizás quisiera tener una mamá con vestido.

Las opciones de diferentes formas de ser, de ser niña, de ser mujer, están presentados y Clementina elige. Ella quiere otras cosas para sí, a pesar de la presión social de la conformidad, ella dice que quiere ser artista. En las ilustraciones aparece vestida de manera cómoda y su inconformidad se ilustra en la escena en la que se corta el cabello ella misma para ser solidaria con su amiga: “has cortado todo tu hermoso pelo”. No se rige por la moda y dice que no le interesa la amiga de Margarita que “solo habla de los centros comerciales”. Podría casarse o no, tener un hijo o no. Piensa que le gustaría tener barba. Y al final de las aventuras, ella reconoce que quiere quedarse como es, “no cambiar absolutamente nada”.

Es interesante que la autora evite la calificación de *marimacho*, frecuentemente utilizada en la LI para presentar una figura de niña que viste *como un niño* o tiene comportamientos diferentes de los de *niña modelo*. Estas categorías se han vuelto discriminatorias e impiden

avanzar en romper el binarismo. Clementina es una propuesta alegre y humorística, de la construcción de una niña que no se quiere conformar con modelos tradicionales y que rompe el silencio de manera contundente y con humor.

3.2 Niñas y niños protagonistas de su historia

La puesta en escena de niñas y niños ha sido una constante en la LI. Si en algunos casos el protagonista se limita a cumplir con una función de encarnación de valores y comportamientos, en otros casos el carácter puede adquirir mayor profundidad como sujeto, crecer y evolucionar con la narración. La decisión de autoras y autores de poner a una niña o un niño como protagonista en la LI aumenta la posibilidad de empatía y mimesis en quien lee, para educarlo y para incentivar su construcción como sujeto social.

[“En la literatura infantil, adoptar la posición de sujeto es particularmente importante porque los niños muy frecuentemente parecen carecer agencia dentro de nuestra propia cultura. Una de las funciones más importantes de la literatura infantil consiste en representar a niños que promulgan la agencia que los niños en la vida real no pueden tener”]⁶³ (Seelinger 1997, 28)

En los libros revisados del corpus de la investigación, niñas y niños son protagonistas en la mayoría de los cuentos y los personajes adultos suelen ocupar posiciones secundarias. Autoras y autores suelen recurrir a la narración externa que focaliza principalmente en la niña o el niño, presentando también otros puntos de vista, y en menor proporción se utiliza la primera persona, quien narra la historia que protagoniza. Aunque sin la voz de la narración, la niña o el niño protagonista es el motor de la historia.

El corpus de la investigación es amplio y trata temas diversos de los cuales he elegido los más relevantes para aportar una reflexión feminista sobre la construcción de la *infancia*

⁶³ “In children’s literature, assuming the subject position is particularly important because children so often seem to lack agency within our own culture. One of the most important functions of children’s literature is to depict children who enact the agency that children in real life may not have”.

concebida en masculino y femenino. Me pareció interesante encontrar en uno de los relatos los elementos de la crítica feminista materialista al término de *infancia* por ello presentaré una lectura del cuento de Machado, *Del tamaño justo*. En un segundo momento expondré una reflexión sobre cómo el corpus aborda los temas de *infancia* en relación con el contexto de conflicto armado interno en Colombia y las relaciones de sexo.

3.2.1 Una niña de tu tamaño

Como se mostró anteriormente, el término de *infancia* es una categoría socialmente construida. El libro de Machado, *Del tamaño justo*, distribuido por la *Colección Semilla*, aporta elementos de reflexión sobre la construcción arbitraria de las categorías de edad a través del viaje iniciático de su protagonista, Helena. Este cuento encierra unos elementos feministas aunque, hasta donde sé, la autora no haya profesado intencionalidad al respecto. El relato fue publicado en Brasil en 1979 y en Colombia en 2001 y 2008.

En *Del tamaño justo*, Machado pone en escena a Helena, una niña confundida acerca de su *tamaño*. Siempre su madre y su padre la regañan u ordenan hacer cosas argumentando que es *grande para hacer eso* o, al contrario, *pequeña para hacer lo otro*. Helena decide irse de su casa y emprender un viaje para encontrar respuestas, *descubrir las cosas en el mundo*. Encontrará en el camino otra niña y un niño que le acompañarán en esta búsqueda.

El problema que desata el cuento es la pregunta sobre la *infancia* o el *tamaño*, como lo presenta Helena. Machado convoca a la lectora y al lector desde la primera página, llamando a que haga su propia reflexión:

“(Helena) no era una niña de este tamañito. Pero tampoco era una niña de este tamañón. Era una niña así, más o menos de tu tamaño” (resaltado fuera de texto) (Machado 2008, 7).

Desde el inicio, la lectora o el lector son participes de este diálogo que Helena entabla con su madre y su padre para entender una noción de edad evasiva y flexible. Según ellos, la *infancia* es ser *pequeña*, lo que caracterizan por ser como “una bebé incapaz de hacer las

cosas sola” (Machado 2008, 8), que no tiene suficiente capacidad física para muchas cosas (pero sí para otras), sin autonomía, sensible, frágil y caprichosa. Al contrario, ser *grande* lo caracterizan por ser seria y trabajar. La diferencia se vuelve inteligible en los comportamientos y las prohibiciones: las personas grandes tienen buenos modales, son autónomas porque son independientes económicamente; mientras que las personas pequeñas no pueden subirse a un árbol alto, bañarse solas, quedarse despiertas hasta tarde, debatir o cuestionar a las personas adultas. Machado juega con los adjetivos diminutivos y superlativos para aumentar la confusión al infinito y con humor: *tamañito*, *tamañón*, *muy grande*, *demasiado grande*, *grandecita*, *chiquita*, *muy pequeña*, *pequeña*, *pequeñita*, *pequeñecita*.

De las preguntas de Helena emergen categorías que las personas adultas construyen con base en características físicas que dan lugar a juicios de valor y jerarquía de roles sociales. La falta de relación lógica entre el uno y el otro es lo que genera confusión en Helena, y no es para menos. Los criterios son utilizados por su madre y su padre según les conviene para establecer reglas y mandatos sobre los derechos y deberes de Helena. Con sus preguntas acertadas, Helena pone en cuestión la legitimidad de una categorización de la *infancia* que utiliza una condición física para justificar una inferioridad de estatus social.

Helena, sin embargo, no se disuelve en estas confusiones. Tiene conciencia de su cuerpo físico:

“Pero ella se tocaba, se golpeaba, se miraba y se daba cuenta de que así no era. Grande o pequeña, solo tenía un tamaño estaba segura de eso”. (Machado 2008, 10)

Esta conciencia de sí la transmite en la escena imaginada del espejo mágico:

“¿espejito, espejito, de qué tamaño soy yo?” (Machado 2008, 10).

El espejo mágico aparece como en los cuentos de hadas, género literario en el que Machado posiciona su relato que inicia con la frase “Érase una vez una niña”. Pero el cuento de Helena se construye en oposición o en desfase con la tradición literaria. La voz de la narración informa que “Helena no tiene espejo”. El espejo y *mirarse al espejo*, aparecen como otro recurso para simbolizar la subjetivación de Helena, aún más cuando vuelve a la realidad:

“Ni siguiera era fácil mirarse en un espejo no mágico. En su casa solo había un espejo, pequeño y muy alto, sobre la pila. Apenas alcanzaba a verse un pedacito cada vez, y eso, cuando alguien la alzaba” (Machado 2008, 7).

Helena tiene claro que las apariencias físicas no deben influir sobre los sentimientos y lo expresa cuando de su juguete favorito se trata:

“Helena lo quería así, tal y como era.

- Cuando alguien quiere a alguien no importa que esté gordo o flaco, que tenga pelo o que sea calvo. Bolín es mi amigo y punto.

Y así era.

Fue por eso que escogió a Bolín para hablar sobre sus tamaños.” (Machado 2008, 13)

La referencia a los cuentos de hadas se repite en varios momentos del relato, recordando otras niñas o jóvenes que salieron solas de su casa como Caperucita Roja, Blanca Nieves, para hacer un mandado o escapar de la muerte. En el caso de Helena es una decisión autónoma e independiente dejar su casa, a su madre y a su padre para viajar por el mundo. En su casa escapa de una familia donde se puede percibir la predominancia de modelos tradicionales de relaciones de sexo como, por ejemplo la apropiación del trabajo de la mujer por el hombre. Durante la preparación de su partida, la discusión de Helena con su padre sobre la repartición de las tareas domésticas es otra escena de posicionamiento feminista. Helena cuestiona la sobrecarga de trabajo de su madre por asumir todas las tareas domésticas y da la vuelta al argumento esencialista y definitivo que le da su padre:

“- Pero, papá, eso es mucho trabajo para mamá. No ha descansado en todo el día, me va a preparar un pan, y encima de todo me tiene que planchar el vestido.

- No hay nada que hacer. Ese es el trabajo de las mujeres.

Helena se fue para un rincón, refunfuñando. Papá preguntó:

-¿Qué dices?

-Le estoy hablando a mi buey de papaya. Le explico que el trabajo de los hombres dentro de la casa es quedarse sin hacer nada mientras las mujeres hacen todo. Y también le explico que eso es porque los hombres se creen más fuertes.” (Machado 2008, 17)

El cuento es enriquecedor para entender cómo se construye una persona autónoma, en medio de las relaciones de poder y autoridad. Desde el inicio del relato, Helena cuestiona la categoría arbitraria de edad que le imponen su madre y su padre y ella misma decide quién es la autoridad legítima para opinar al respecto. Propone inicialmente a alguien *que cambiara de tamaño*, o sea, que tuviera una experiencia parecida a la suya. Esta reflexión hace referencia a la vivencia personal, o lo que Mathieu llama el *conocimiento situado* o la *conciencia*, la experiencia en el cuerpo para entender la opresión y organizar la emancipación de las mujeres. El relato abre la reflexión también sobre las identidades como algo que no es fijo:

“Me parece que las cosas siempre están cambiando, como por ejemplo las hojas” (Machado 2008, 14).

En el camino Helena va acompañada de su buey de papaya y se encuentra con Tipiti, un niño campesino, y Flavia, una niña que juega con las palabras. Por mediación de un fotógrafo y un periquito que escoge papeles de buena fortuna, las niñas y el niño descubren que su tamaño es el que se inventan:

“el tamaño de dentro es el que se siente” (Machado 2008, 81).

Al regresar a casa, Helena se sintió crecida pero con “un tamaño que nunca había entendido del todo”; feliz de tener un amigo, Tipiti, que la entiende y le canta “que a veces se ve muy grande y otras veces es pequeña” (Machado 2008, 87-88).

Las aventuras de este cuarteto recuerdan en algunos aspectos *El mago de Oz* de Baum. En ambos cuentos, autora y autor utilizan el esquema o la referencia a los cuentos de hadas para presentar mensajes para la liberación social. Tomando como referencia el análisis que hace Zipes del cuento de Baum, se pueden encontrar varios puntos en común, guardadas las proporciones (Zipes 1986, 159). Un elemento es la voluntad de los protagonistas para resolver una contradicción o problema en su vida. Otro elemento son las claves del éxito que se encuentran en valores como la generosidad, el coraje y la cooperación. Finalmente, el viaje en ambos casos permite a los protagonistas ser conscientes que ellos mismos son los agentes de su felicidad, que pueden satisfacer sus necesidades y transformar su vida.

Este cuento muestra la mirada intersubjetiva entre personajes adultos y jóvenes y valora la mirada introspectiva de Helena y sus amigos para dar elementos de respuesta sobre la comprensión de la *infancia*. Como en algunos cuentos de hadas, Helena emprende un camino iniciático donde se mezcla realidad y fantasía, para hacer descubrimientos, amistades y encontrar la *buena fortuna*. Una diferencia importante entre los dos cuentos es que Machado no presenta la buena fortuna como ascensión social (a través del poder o del matrimonio o el dinero), como en los cuentos de hadas tradicionales, sino a través del conocimiento de si y del mundo en que se vive.

Otros libros del corpus aportan reflexiones interesantes sobre las clases de edad, esta vez relacionando niñas y niños con personas mayores. En *La abuela necesita besos* por ejemplo, las nietas de una mujer enferma reflexionan sobre el cuerpo y las capacidades físicas y mentales. *Guillermo Jorge Manuel José* es un cuento poético sobre la noción de memoria individual y de ternura entre generaciones. Estos libros suelen, sin embargo, tener un enfoque más bien pedagógico para abordar los temas de la enfermedad o la muerte, como en el caso de *La abuela de arriba y la abuela de abajo*.

Los temas de la muerte, el sexo y las violencias son cada vez más abordados por autoras y autores de LI, cuando antes parecían ser tabú para un público infantil. Algunas autoras y autores de LI contemporánea han querido acompañar a las niñas y los niños en su comprensión de la realidad en la que viven hoy en día. ¿Qué tanto esto se puede ver reflejado en el corpus estudiado?

3.2.2 Conjurar el miedo, volver a la esperanza

Con ocasión de la clausura del II Congreso Iberoamericano de Literatura Infantil celebrado en Bogotá en marzo de 2013, escritoras y escritores colombianos y mexicanos analizaron los retos de la LI en el contexto del continente y, en particular, la violencia tanto intrafamiliar como la relacionada con el conflicto armado o el narcotráfico. Para la escritora colombiana Yolanda Reyes,

"es imprescindible explorar a través de la literatura otras visiones que permitan encontrar salidas, opciones de vida y culturas diferentes a las sociedades actuales dominadas por la violencia, el miedo, el poder y el dinero. Los niños están diariamente inmersos en los círculos de violencia, conocen la muerte, el secuestro, las desapariciones, el abuso sexual. Por ello es necesario abordar estas realidades" (entrevista publicada en el diario El Universal, 2013).

Reyes es autora de *Agujeros negros*, una novela sobre el hijo sobreviviente de los defensores de derechos humanos Elsa Alvarado y Mario Calderón, asesinados por paramilitares en Bogotá en 1997.

La disponibilidad de los libros en lugares adecuados y el incentivo y apoyo de personas mediadoras (madres, padres, familiares, docentes) son imprescindibles para que las niñas y los niños puedan entender y transformar sus miedos frente a esta realidad. Para eso la escuela o las bibliotecas podrían jugar un papel también, como lo recomendó el investigador Néstor García Canclini:

"Ayudaría mucho si las bibliotecas fueran reconcebidas como un centro cultural abierto y polivalente que puede ofrecer espacios de refugio físico y de inmersión literaria y cultural" (entrevista publicada en el diario El Universal, 2013).

Quiero aclarar que entiendo por *violencia* los abusos contra la vida y la integridad física y moral de las personas causados por las violaciones de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos, así como los derechos colectivos al buen vivir y a un ambiente sano reconocidos en el derecho internacional de los derechos humanos y el derecho de los pueblos. Estas violencias ocurren en relación con el conflicto armado o no, contra personas individuales o grupos organizados. Me parece importante retomar el planteamiento de la continuidad de la violencia elaborado por las investigadoras feministas Angela Davis y Gina Dent. En su conferencia en la Universidad Nacional en el año 2010, manifestaron que la violencia del Estado se imprime en la mente de la gente y se reproduce en su cotidianidad. Si el Estado garantiza las condiciones de bienestar, de educación, de vivienda, de salud se rompería el círculo vicioso en el que interactúan la violencia del Estado y la violencia doméstica. ¿Cuáles son los rasgos que se pueden encontrar en la LI del corpus de la investigación en relación con el contexto de violencia en Colombia?

En las colecciones financiadas por el gobierno no hay libros relacionados con este tema (*Colección Semilla y Leer es mi cuento*). En *Leer es mi cuento*, se encuentra la categoría "el mundo en que vivimos" que tiene que ver con biología, geografía, pero solo cuenta con un libro sobre la situación socioeconómica del mundo o de Colombia, *Así vivo yo*, que reúne testimonios de niñas y niños acerca de su vida cotidiana, su familia, sus juegos y su escuela.

En la Colección *Leer y escribir en la escuela*, se encuentran los cuentos *Eloísa y los bichos* y *La composición*. Este último aborda el tema de la dictadura en Chile, las detenciones de oponentes al régimen a través de los ojos de un niño.

Eloísa y los bichos es una historia escrita por Jairo Buitrago e ilustrada por Rafael Yockteng, en 2010. Eloísa relata su historia, cuando llegó pequeña con su papá a una ciudad desconocida, y cómo con el tiempo se hizo al lugar, aunque nunca olvidó de donde venía. Este libro es un ejemplo de las posibilidades que ofrece el libro-álbum. Los autores aprovechan todos los espacios del libro para dar a lectoras y lectores una experiencia de lectura amplia donde texto e ilustraciones se complementan e invitan a múltiples interpretaciones y sensaciones.

En la contraportada se da una información factual sobre refugio y desplazamiento forzado, la manera como niñas y niños en el mundo deben huir cada día de sus casas para proteger sus vidas. Extrañé en esta descripción la mención, como causas del desplazamiento forzado, de las violencias basadas en el género o en la orientación sexual. Una frase, como testimonio personal, acompaña esta descripción: “Soy un bicho raro, lo reconozco”. La contradicción voluntaria entre esta frase, el título y la ilustración de la portada llaman enseguida la atención e invita a la lectura: ¿quién es realmente el bicho raro?

Una primera doble página con ilustraciones y sin texto nos adentra en la vida de Eloísa, generando empatía entre el lector y la protagonista: una mano, que podría ser de Eloísa o de una lectora, nos enseña fotos que hablan de la vida cotidiana (una niña, jóvenes bailando, un matrimonio). La lectora o lector se encuentra en el sitio de la protagonista, alzando las fotos, viendo a través de sus ojos. El relato sigue con la vida de Eloísa *cuando era pequeña*, contada en primera persona, con una escritura breve, clara y poética. La lectora o el lector se convierten en testigos privilegiados de la historia de Eloísa.

La construcción del sujeto se hace en relación con esa gente desconocida. Los otros que no se nombran en el texto son representados como insectos, con detalles humorísticos y colores suaves: mariposas que llevan carteras, bichos de tamaños improbables, colores tiernos, un caracol babeando en la calle. Con la magia de las ilustraciones, los insectos se vuelven cada vez más familiares, amables, graciosos, talentosos.

Las ilustraciones en acrílico son coherentes con la narración, multiplican los puntos de vista y enriquecen el discurso porque amplían el sentido que da el texto. Las ilustraciones permiten mezclar lo real con lo fantástico, dan una representación de cómo la niña usa su imaginación para significar esta experiencia de *otredad* que experimenta. La protagonista no pierde su identidad ni su memoria y finalmente encuentra un lugar para crecer y ser feliz. El juego sobre el término *bicho* en la narrativa y las ilustraciones, la confusión entre quién es el bicho en la vida real y la imaginación, abordan con humor el tema de la diferencia. El Otro en la ilustración se confunde con el Uno, las clasificaciones son juegos de imaginación.

El diseño y los colores permiten difundir sentimientos que no son expresados en la narrativa sobre los estados de ánimo de Eloísa. El esbozo de una sonrisa, un grito cubierto por los ruidos de la calle, un gesto en el aire, una mirada lejana, los dibujos que difunden tristeza, melancolía y alegría. Los planos juegan con las perspectivas para acentuar los sentimientos de la protagonista, como en la escena del recreo en la cual la mirada desde arriba muestra la soledad de Eloísa.

Son también las ilustraciones las que dan profundidad al personaje del padre de Eloísa. Es la única figura de una familia. Se representa como una persona sensible, accesible, y tierno. Lleva a su hija de la mano a la escuela, mira triste una fotografía y trabaja duro para proveer al bienestar de Eloísa. Se entiende que la madre no está y la vida en el campo la dejaron atrás. Es sorprendente que los autores hayan tomado partido al representar la familia con el padre solo cuando la mayoría de las familias divididas por causa de la violencia suelen ser con madres cabeza de hogar.

Este cuento refleja con poesía y esperanza las consecuencias de la tragedia humana que constituye el desplazamiento forzado en Colombia. La decisión de enfocar en las emociones y no celebrar la violencia no impide que se entienda el dolor que existe en la experiencia.

3.3 Las representaciones de masculinidades en la LI

Los estudios sobre las masculinidades aparecen en la academia anglosajona en la década del setenta. Anteriormente en las décadas del cincuenta y sesenta se habían realizado estudios descriptivos sobre el culto a la virilidad y sobre los procesos de socialización de las niñas y los niños en diferentes contextos sociales. En la década del ochenta, las construcciones académicas del feminismo incorporaron el tema de las masculinidades a los estudios sobre la sexualidad y las relaciones sociales de sexo.

En Colombia, Viveros es una de las primeras feministas que cuestionó el carácter esencialista y homogeneizante de la *masculinidad*:

“La masculinidad se ha empezado a considerar como una construcción social cambiante de una cultura a otra, en una misma cultura, según la pertenencia étnica o la clase, en el curso de la vida de cualquier hombre, y según la orientación sexual” (Viveros 1997, 56).

Como resultado de sus investigaciones, Viveros establece que el machismo, como figura indiscutible de la masculinidad Latinoamericana, contribuye a la construcción de una identidad nacional que discrimina por la raza y la clase. Por eso invita a:

“modificar esa imagen esencializante y homogeneizadora que se ha tenido de la masculinidad latinoamericana y a pensar el *machismo latinoamericano* como el resultado de prejuicios etnocéntricos y de la fabricación de imágenes nacionales difundidas a través de los medios de comunicación (Fuller 1998). Las identidades masculinas latinoamericanas son múltiples y diversas como lo muestran numerosos trabajos realizados en la región (Valdés y Olavaria 1997, 1998, Fachel Leal, Fuller, Viveros, Szas) y no pueden ser reducidas a generalizaciones reificadas y esencializantes sobre los varones latinoamericanos”. (Viveros 2004, 63)

En el ámbito educativo en Colombia, el proyecto Arco Iris ha permitido investigar ampliamente los rituales y marcadores del comportamiento masculino, a nivel individual y colectivo, en escenarios escolares. Varios investigadores han constatado que los actores escolares son agente de socialización y realizan mediaciones que suelen perpetuar la cultura patriarcal en Colombia (Estrada 2001, 15). Si *patriarcal* en el sentido primero significa el poder del padre en la familia, el término de *cultura patriarcal* se puede asociar al de *patriarcado*, “un sistema global de relaciones sociales” según las feministas radicales, e implica que la opresión de las mujeres es más que la simple suma de las opresiones individuales que sufren las mujeres en el ámbito privado (Delphy 2009, 225).

La referencia al *patriarcado* nos permite ubicar el debate sobre las *masculinidades* y orientar la presente investigación. Este concepto central unifica las luchas políticas feministas sobre la denuncia de la dominación masculina como resultado de un sistema de relaciones sociales que organiza la opresión de las mujeres por los hombres. El uso del concepto no es exento de diferencias acerca de los determinantes del patriarcado. Las feministas radicales ponen el énfasis en la lucha de clases, por ejemplo, atribuyendo la opresión de las mujeres al capitalismo. Según Delphy, el patriarcado y el capitalismo son sistemas distintos que se refuerzan, pero que no son reductibles el uno al otro (Delphy 2009, 222). Vinculado el movimiento feminista de la segunda ola, el término patriarcado ha sido descartado como si no fuera adaptado a la situación de la época o se utiliza hoy como si de mentalidades se tratara. El concepto no es evidentemente el producto de una sociedad en una época y su forma ha podido variar. Pero en los últimos treinta años las estructuras de opresión no han cambiado fundamentalmente y el *patriarcado* se sigue nutriendo del control de la fuerza de trabajo y de la sexualidad de las mujeres.

Es en ese marco que ubico la reflexión sobre las masculinidades. La noción de masculinidad concebida como un valor esencialista, permite sostener y legitimar este sistema de opresión, como lo sugiere R.W. Connell cuando introduce la noción de *masculinidad hegemónica*:

[“La configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta actualmente aceptada al problema de la legitimidad de patriarcado, que garantiza (o es tomado para garantizar) la posición dominante de hombres y la subordinación de mujeres”]⁶⁴ (Citado en Stephens 2002, ix).

Ahora, la introducción del calificativo de *hegemónica* a la masculinidad podría dar a pensar que existen diferentes tipos de masculinidad y especialmente una masculinidad alternativa, que permitiría salir de este proceso de opresión de las mujeres. ¿En qué medida estas nuevas masculinidades ponen en cuestión el beneficio que la clase de hombres recibe del otro y que justifica su dominación sobre las mujeres? ¿O se estará creando un nuevo paradigma masculino hegemónico alternativo? (Mallan 2002).

La creación del concepto de nueva masculinidad ha sido cuestionada por feministas radicales y hombres que, para retomar la fórmula de Stoltenberg, “se niegan a ser hombre”. Según ellas y ellos, la creación de una supuesta masculinidad alternativa desvía la atención del problema neurálgico de la opresión de las mujeres y recrea un binarismo que siempre se fundamenta sobre la dominación:

[“La dominación política estructural sin la cual el masculino no tiene ningún sentido social o subjetivo”]⁶⁵ (Stoltenberg 2013, 44).

En la realidad de los movimientos sociales, detrás de la bandera de las “nuevas masculinidades” se han congregado movimientos conservadores y antifeministas como el movimiento por los derechos de los hombres o *Men’s Rights*.

Estos cuestionamientos no pretenden desconocer la existencia de múltiples masculinidades y tampoco la necesidad de aportes y participación de hombres al feminismo, siempre y

⁶⁴ “The configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women”.

⁶⁵ « La domination politique structurelle sans laquelle le masculin n’a aucun sens social ou subjectif »

cuando muestren conciencia situada de donde hablan (Delphy, prefacio a Stoltenberg 2013). De hecho la LI contemporánea está llena de estos nuevos modelos: Los hombres ocupan roles profesionales más variados y valorizados. El padre está puesto en escena en actividades recreativas con la niña o el niño (juego, deporte, leer un libro), cuando la madre realiza los deberes parentales (hacer tareas, dar el baño) o los quehaceres domésticos (Angelot 2008).

Pero la multiplicación de formas de masculinidades supuestamente diferentes de la masculinidad viril y dominante, aún positivas, no hacen que desaparezca la jerarquía entre las clases de sexo y la opresión de las mujeres representada en la LI. Es necesario afinar la mirada y cuestionar en qué medida estas “nuevas masculinidades” perpetúan o cuestionan la opresión de las mujeres. Este constituye uno de los criterios para estudiar en la LI cómo se construyen las formas de la masculinidad en relación con otros grupos de personas y especialmente frente a las mujeres. Pero antes de eso y para facilitar la comprensión, en la comparación presentaré unos elementos de lectura de la masculinidad tradicional en la LI. Para eso tomaré unos ejemplos de cuentos clásicos que se reproducen y estudian en las escuelas colombianas.

3.3.1 Supremacía masculina en los cuentos clásicos

Editores que participaron en la selección de los libros de las colecciones del corpus de la presente investigación, incluyeron los *clásicos* de los cuentos infantiles porque, según ellos, es una literatura que ha sido validada en el tiempo en cuanto “sigue hablando a la gente de hoy” (entrevista con Roda 2012). Escritoras feministas invitan, sin embargo, a cuestionar este valor universal en tiempo y lugar, prestado a algunas de estas obras:

“El canon literario es un catálogo de obras y autores fabricado por las instituciones literarias (la academia, sobre todo) que exige ser leído como auténticamente literario (es decir, bello), lo cual lo convierte en objeto privilegiado de lectura y de análisis; estas obras y estos autores merecen ser imitados, ya que cumplen la función social de reproducir los valores patriarcales y de élite. En efecto, la elaboración de dicho catálogo se hace a

partir de establecer criterios de inclusión y exclusión, que resultan de conceptos epistemológicos que consideran lo masculino como universal”. (Robledo 2011, 47).

A continuación presentaré una reflexión sobre unos clásicos que se encuentran en el corpus, entre ellos *Las plumas del dragón* (Andersen), *Los tres pelos de oro del diablo* (Grimm), *Pulgarcito* (Perrault) y *Juan y los fríjoles mágicos* (cuento tradicional inglés), y *Hansel y Gretel* (Grimm). Buscaré definir unos elementos que tienen en común y permiten ilustrar cómo se expresan las reglas de dominación de sexo y de clase que están en juego en el discurso narrativo. Retomaré algunas categorías de análisis utilizadas por Zipes, que ha aportado una lectura detallada sobre otros cuentos de estos mismos autores y constituye una referencia para profundizar el estudio de los cuentos de hadas (Zipes 1986).

Estos cuentos empiezan todos con una presentación de una situación de pobreza y de necesidad física. Un hecho particular de carácter mágico o providencial suscita una sucesión de intrigas que ponen a prueba al héroe varón. En *Los tres pelos de oro del diablo*, el niño de una mujer pobre nace con la piel de la fortuna y se le pronostica que se casará con la hija del rey. El monarca furioso busca impedir el destino, sin éxito. La providencia salva al niño de ahogarse en el río y lo lleva a un molino donde lo acoge una pareja que lo cuida con amor. El niño se salvará de los intentos de asesinatos del Rey para finalmente casarse con la princesa y subirse al trono. El cuento *Las plumas del dragón* es parecido: un joven leñador pide la mano de la hija de un rico comerciante y este le reta con una misión imposible. El héroe logrará ganar fortuna por medio de sus aventuras y se casará con la hija del comerciante. En *Juan y los fríjoles mágicos*, el niño y su madre tienen una vaca como único bien. Cuando esa dejó de dar leche, deben venderla para no morir de hambre. En *Hansel y Gretel*, la familia de un leñador no puede conseguir el pan diario.

Los cuentos y sus adaptaciones hacen variar las situaciones familiares de los héroes, en general con la madre y la figura paterna no está presente. “Es común en muchos cuentos de la tradición oral la ausencia o indiferencia de la figura paterna al sufrimiento de sus hijos”

(Carranza 2012). Corresponde a un rasgo de la paternidad o también al modelo narrativo de estos cuentos orales caracterizado por la austeridad o la carencia de detalles, según Carranza. No hay una construcción profunda de los personaje y el narrador omnisciente, “imparcial, fuera de la historia que narra, reduce cualquier atisbo de duda sobre la inverosimilitud de su narración en el lector” (Carranza 2012). Las adaptaciones posteriores han buscado a veces llenar estos vacíos para explicitar una acción o un comportamiento o transformaron las acciones de los personajes considerados inaceptables como, por ejemplo, la falta de amor de una madre o de un padre. En la adaptación de Beatriz Helena Robledo, el padre de Hansel y Gretel no quiere deshacerse de sus hijos a pesar de no tener qué comer el mismo, sino que es la madrastra que le convence. En otros casos, la ausencia del padre pone el énfasis en la autoridad y la responsabilidad del héroe varón para resolver el infortunio que vive con su madre, siempre pobre y/o viuda. En *Los tres pelos del Diablo* y *Las plumas del dragón*, el protagonista principal es un niño, el cuento narra el pasaje del niño a la adultez y culmina con su matrimonio. En el caso de *Juan y los fríjoles mágicos*, el héroe se presenta en la adaptación de Beatriz Helena Robledo como un niño perezoso, soñador pero su coraje trajo fortuna para vivir feliz él y su madre.

En los cuentos tradicionales el villano o el héroe pueden ser sometidos a tratos crueles, lo que era una manera común de hacer justicia en la época. En la adaptación de Robledo, Juan recibe una paliza de su madre cuando le cuenta que ha vendido la vaca por unos fríjoles mágicos: “Y le dio una cachetada que le dejó la cara roja como una amapola. Luego gritó: - ¡Dame estos granos, niño estúpido! – los agarró, los tiró por la ventana y mandó a Juan a la cama sin cenar” (Robledo 2005, 48). En *Hansel y Gretel*, la bruja evidentemente termina en la hoguera (Robledo 2005). Los actos violentos o los aspectos negativos de algunos personajes no se han mantenido en todas las adaptaciones sino que los autores han buscado amoldar el relato a la idea que se tiene de la niña o niño en el contexto de la publicación.

Las claves de éxito en estos casos son la aptitud y las disposiciones personales de los héroes. Pueden ser pequeños como *Juan*, *Hansel y Gretel* o muy pequeños como *Pulgarcito*, pero su coraje, su audacia, su inteligencia, su generosidad vencerán para que

ellos y su mamá tengan fortuna y felicidad. El joven en estos cuentos se encuentra con figuras femeninas que le ayudan contra las intrigas o el poder del Rey, de hombres malos, del Ogro, del Diablo o del Dragón. La abuela, la madre o la esposa de estos personajes nefastos intervienen para proteger y ayudar al héroe. No significa tampoco que estas mujeres tengan poder sobre estos personajes masculinos: están representadas como sirvientas que preparan de comer y cuidan y pueden terminar reganadas o amenazadas de muerte por sus acciones. Encerradas dentro del hogar, tienen una posición de confianza que les permite actuar a favor de otro hombre, sin que eso tenga efectos positivos sobre ellas.

El cierre final deja claro que el éxito es masculino y la lección final es de coraje, humildad y perseverancia para lograr el objetivo final que es el ascenso social representado por la fortuna material, un matrimonio ventajoso y el poder. El buen carácter ayudado de la providencia dirigida por Dios, hace que el héroe de clase baja puede ascender a ser rey y rico. Es un destino de éxito individual que no significa un cambio estructural en las condiciones de injusticia que se entienden entre las líneas del relato: después de haberles quitado plumas y pelos, el Diablo, el Ogro y el Dragón seguirán haciendo sus fechorías. El desenlace es favorable al joven protagonista que encarna mejor un sistema de valores y el sueño de ascensión social, de felicidad individual relacionado con el proceso de selección burguesa:

[“La sumisión al poder, a través de la aristocracia, constituía y sigue constituyendo el atractivo real que ejercen los cuentos de Andersen sobre los auditorios procedentes de las clases medias: Andersen colocaba el poder en la divina providencia, que se manifestaba invariablemente a favor de la ideología burguesa esencialista”]⁶⁶ (Zipes 1986, 104).

⁶⁶ « La soumission au pouvoir, au travers de l'aristocratie, constituait, et constitue encore, l'attrait réel que les contes d'Andersen exercent sur des auditoires issus des classes moyennes: Andersen plaçait le pouvoir en la divine providence, qui se manifestait invariablement en faveur de l'idéologie bourgeoise essentialiste »

Estas reflexiones sobre algunos cuentos del corpus no significan que todos los cuentos de tipo clásico y tradicional respondían al mismo esquema, aunque sean estos los que han tenido mayor éxito y reproducción. Una lectura detallada del libro de Wilde, *El gigante egoísta*, realizada por Zipes abre otras perspectivas. Según Zipes, este cuento,

“traduce la posición de Wilde a propósito de las relaciones capitalistas en materia de propiedad privada y la necesidad de reestructurar la sociedad según esquemas socialistas” (Zipes 1986, 154).

El gigante se opone a los niños en cuanto colectividad, pero después sufre porque no puede compartir su riqueza. Al final, su corazón cambia cuando evidencia lo egoísta que ha sido y cómo ha llevado a un niño a ser miserable. Decide compartir su jardín con los niños y en medio de la alegría vuelve a encontrar al niño que tanto le hizo sentir dolor. Este momento coincide con su muerte y entiende que ese niño es la encarnación de Cristo y que lo ha llevado al paraíso. Según Zipes, se pueden dar varias intenciones al autor en este cuento, de querer compartir su utopía por otro mundo, valores personales como la compasión humana, o también una insinuación al amor homosexual como liberación (Zipes 1986, 155).

Dentro de los clásicos y adaptaciones de cuentos tradicionales que siguen siendo publicados ampliamente en Colombia, se encuentra la obra para niñas y niños de Pombo.

3.3.2 Los cuentos de Pombo, un hombre de su época

En 2012, el Ministerio de Cultura de Colombia lideró con diversas actividades a las que se sumaron otras autoridades, un año dedicado al poeta Rafael Pombo, 100 años después de su muerte. Con este homenaje, el Ministerio reconoce especialmente su faceta de poeta para niñas y niños, se quiere recuperar su obra, y darle mayor divulgación. El gobierno entregó, dentro de la publicación de la serie “Leer es mi cuento”, 1.218.000 ejemplares del

libro “Con Pombos y platillos”, una recopilación de sus cuentos infantiles, a familias de estratos 1, 2 y 3, junto con otro libro de cuentos clásicos llamado *Puro cuento*⁶⁷.

A continuación presentaré una reflexión sobre el autor y su contexto para poder introducir unos elementos de lectura acompañada de sus cuentos. La mayoría de los datos biográficos de Pombo son extractos de la página oficial del Ministerio de Cultura, ya que no es fácil encontrar fuentes independientes.

Rafael Pombo (1833-1912) era hijo de una familia aristócrata criolla payanesa (Pombo Rebolledo). Su familia se estableció en Bogotá cuando su padre fue nombrado Secretario de Relaciones Interiores y Exteriores del general Santander. Pombo se graduó en el Colegio Militar como ingeniero civil, profesión que ejerció durante un año mientras participó como ayudante de campo del general París en las tropas conservadoras, en la guerra contra el general José María Melo en 1854. Después representó a Colombia en Nueva York como Secretario de la delegación de Colombia en EEUU desde 1855 hasta 1862. Regresó a Colombia en 1872 donde trabajó en la Oficina de Instrucción Pública, en periódicos y publicó varias de sus obras. Creó la Escuela de Bellas Artes de Colombia en 1886. Fue coronado poeta nacional en 1905 por sus poemas románticos, sus fábulas y cuentos infantiles⁶⁸. Según los biógrafos oficiales de Pombo:

“Rafael Pombo, sin discusión alguna y para orgullo de las letras colombianas, es uno de los poetas más grandes, fecundos y originales con que cuenta la lengua castellana (...) rimó para los niños fábulas y cuentos que lo ponen en primera línea entre los poetas festivos (...) en su poesía palpita siempre un fondo religioso”⁶⁹.

⁶⁷ Presentación del Ministerio de Cultura, disponible en www.fundacionexe.org.co.

⁶⁸ <http://www.rafaelpombo.org/> (consultada el 2 de diciembre de 2013)

⁶⁹ <http://www.rafaelpombo.org/> (consultada el 2 de diciembre de 2013)

Pombo fue miembro de la élite intelectual y política colombiana y representante de una familia conservadora y católica, en una época todavía agitada de pugnas por el poder entre oficialistas patriotas (liberales) y conservadores. Las guerras de independencia no estaban lejos y quedaban todavía políticos que defendían el programa de Bolívar contra la toma de poder político y económico de una oligarquía comerciante. Los debates políticos de esta segunda mitad de siglo XIX fueron entre otros, la definición de las fronteras terrestres y marítimas, la abolición de la esclavitud, los reclamos sobre la propiedad agraria y el respeto de los resguardos indígenas, y los tratados de libre comercio. Es un contexto interno todavía de guerras civiles que provocaron muchos muertos, viudez y orfandad.

Pombo fue representante político y cultural de un gobierno colombiano conservador en EEUU y esta experiencia en el extranjero le valió el calificativo de *mediador intercultural* y *poeta universal*⁷⁰. Influenciado por autores norteamericanos y europeos, escribió poesía romántica al amor, a las mujeres, a la naturaleza, a Dios y a la patria. Su obra poética fue influenciada por su trabajo de traductor. A pesar de las dudas para definir el grado de creatividad que Pombo puso en la escritura de sus cuentos y fábulas infantiles inspirado en cuentos tradicionales anglosajones (*the nursery rhymes*), críticos literarios consideran unánimemente que Pombo no solo hizo traducciones brillantes sino que recreó el texto y lo adaptó libremente a los términos coloquiales colombianos. Según Montoya, a través de sus traducciones se construye la identidad nacional de Colombia y por eso sus obras se reivindican hoy como parte del patrimonio cultural⁷¹.

Pombo recreó para Colombia estas fábulas que son un medio para educar a las niñas y a los niños en los buenos modales. Como una versión de la *cera a amoldar* de Locke, Pombo consideraba:

⁷⁰ Entrevista de Ana Roda <http://www.rafaelpombo.org/> (consultada el 2 de diciembre de 2013)

⁷¹ Entrevista con Paula Montoya en <http://www.rafaelpombo.org/> (consultada el 2 de diciembre de 2013)

“el niño es una bomba aspirante, no de razonamientos que lo fatigan, sino de imágenes, es esencialmente curioso, práctico y material quiera que se le enseñe objetivamente”.

Consecuente con este planteamiento llamó a sus escritos infantiles *cuentos morales para niños formales*. Hombre de su tiempo y de su clase, Pombo quiso participar, como los autores que lo inspiraron, en el desarrollo de la escuela, como un *molde* para brindar una educación que lleva a la construcción de una Nación, una *Patria grande*, como exalta en sus Bambucos patrióticos:

“Aquí, de todas partes
de nuestra cara tierra
viene a fundirse en molde
de indestructible fuerza.

Una nación de hermanos,
de su unidad, soberbia,
que dividida, nunca
consentirán en verla.” (Extracto de *La escuela*)

Pombo participa en la puesta en marcha de lo que Parra llama la *escuela modernizante*. Este modelo de educación aparece en un contexto de cambios tecnológicos y sociales que se extendieron hasta el siglo XX y se caracterizan por la urbanización de la economía y cambios demográficos:

“Para alcanzar la modernidad un punto capital era la escuela que debía distribuir de la manera más eficaz a una mayor proporción de la población los conocimientos que circulaban en los países modernos” (Parra 1995, 133).

Este modelo de sistema educativo era influenciado por concepciones y prácticas foráneas relacionadas con la teoría económica del capital humano. La escuela debía formar una

mano de obra calificada para responder a las demandas del sector productivo. Según Parra, la escuela abandonó su función de creación de conocimiento por una de distribución de conocimiento, se alejó de la sociedad y de su potencial emancipador para reducir las enormes diferencias sociales.

Este proceso de modernización servía a los intereses de una aristocracia comerciante a la que pertenecía y representaba Pombo. Las diferentes clases de la sociedad debían conformarse con estos modelos económicos y culturales, y desde muy pequeños mejor. ¿En qué consistían los buenos modales y cómo se reprodujeron en los cuentos de Pombo?

Pombo retoma unos recursos parecidos a los que utilizaron los autores que lo influenciaron, acudiendo, entre otros, al esencialismo y a la religión para legitimar la autoridad de las reglas morales. El pensamiento de Pombo está enraizado en que la escuela hace entendible los mensajes de la naturaleza y debe transmitir el mensaje de Dios. Las niñas y niños deben ser educados de conformidad con estos ideales:

“Tu (la escuela) al niño abres el libro
de la Naturaleza,
tesoro de tesoros
que el tono no aprovecha;
y hasta en lo más menudo
y ocioso en apariencia
la previsión divina
y su bondad le muestras
(...)
Que Dios, Conciencia y Patria
perpetuo norte sean
del hijo; y que a la madre
de honor su vida entera” (Extracto de *La escuela*)

En tres de los cuentos de Pombo (*El gato bandido*, *El renacuajo paseador*, *Cutufato y su gato*) se repite como tema central la obediencia a la autoridad y a las reglas de la naturaleza o de dios. Los personajes principales son animales humanizados que representan a un niño o un personaje niño es directamente puesto en escena. Dos de estos cuentos empiezan con la desobediencia del hijo a la madre y siguen la historia desarrollándose con una serie de actos perpetrados por el personaje principal en contra de la moral (matar, torturar o vicios como beber y festejar). La historia concluye con que los actos inmorales son castigados de manera brutal, con la punición corporal o la muerte.

Las relaciones de poder que se ejercen en los cuentos de Pombo son entre hijos y padres y también entre los niños y Dios. El niño quiere mostrar independencia de la dominación de los padres, se va de casa a pesar de la negación de su madre. Quiere vivir fuera de las conveniencias (robar, matar, tomar, bailar). El desenlace, que en dos casos es la muerte o un buen susto, Pombo lo llama en uno de los cuentos *el juicio final*. Pareciera ser un acto de la naturaleza o de la mano de Dios que finalmente tiene la palabra final para restablecer el orden. El mensaje de la historia es que no se escapará nunca del castigo si se porta mal. El medio para adiestrar a los niños desobedientes es el castigo físico, ya que la violencia en este universo es utilizada tanto por los personajes malos como por los *buenos* o los que detentan el poder. Para concluir el cuento del *Gato bandido*, el gatito desobediente le pide a su madre: “mamá dame duro pero dame de comer”.

Pombo utiliza una narración en tercera persona para universalizar la voz del narrador y darle legitimidad a la lección de moral, el narrador omnisciente de la tradición oral. Permite mostrar diferentes puntos de vista sin que el lector se tenga que implicar en uno de ellos y pueda participar de la moral final. Resulta un poco curiosa, sin embargo, la dureza del mensaje y la ligereza del tono, que a veces parece casi burlón frente a unos hechos bastante sangrientos.

La responsabilidad parental de los personajes niños parece estar en manos de las madres que aparecen al inicio y al final del relato. Al inicio brillan por su falta de autoridad y su incapacidad en impedir a su hijo salir de casa. Esta situación de la madre sola y de su

debilidad frente a su hijo varón constituye un elemento relevante para el contexto y para la concepción misma de Pombo sobre las madres y las mujeres.

Por un lado, se puede inferir que la madre está viuda debido a la guerra que en esta época cobraba la vida de muchos hombres y así lo presenta Pombo:

“¿Qué es aquí la mujer cuando el apoyo
de un padre fiel la muerte le arrebató,
cuándo no tiene hermanos que la mimen
y toda digna protección le falta?

¿Qué la mísera viuda entre nosotros,
cuándo de tiernos hijos circundada
no sabe defenderse y defenderlos
de los peligros que en contorno amargan?

¿Cómo podrá velar por su familia
si ni en si misma tiene confianza,
y solo sabe que es mujer y es débil
sin más educación que su criada?

¿si aunque sus intereses y derechos
la ley proteja, es incapaz de usarla,
y por preocupación y por costumbre

la que nació mujer se estima en nada?” (Extracto del discurso dirigido a una Directora, “la educación es la fuerza de la mujer”, 1874)

Según Pombo, además de estar solas, las madres no son capaces de mostrar autoridad o hacerse respetar porque no tienen educación:

“Cuando la madre es ignorante y débil pueden los hijos tiernamente amarla,
mas no conseguirá que la obedezcan lo que ella incierta y temerosa manda”

(Extracto del discurso dirigido a una Directora, “la educación es la fuerza de la mujer”, 1874)

Para Beatriz Helena Robledo, Pombo es un defensor de la educación de las mujeres en una época en que las mujeres no tenían este derecho⁷². Matizaría un poco el entusiasmo leyendo las palabras de Pombo. La mujer necesita ante todo educación porque es madre y debe dar educación temprana a los niños y para que con sumisión, inteligencia, y profesando devoción a dios, puedan complacer a su marido:

“Si es débil la mujer, ¡Cuánto más débil
Hácela entre nosotros la ignorancia,
Fuente de ocio, madre del hastío,
Y de pobreza y desamparo hermana!
(...)
“y su deber ¿Cuál es? La ley de Cristo
¿Qué le prescribe? Gobernar la casa;
y al mirarlo, aunque incrédulo, sumisa,
probar si amor y sumisión lo ganan.”⁷³

Para Pombo, las mujeres son reducidas a su papel de madres y esposas destinadas a cuidar la casa y a su familia. En los dos cuentos, las mujeres son idénticas y responden a la concepción feminista materialista de la apropiación del cuerpo de la mujer, de su trabajo y de su identidad, como lo explico en el apartado sobre la feminidad. En la edición de *Libro al viento*, la ilustración de Olga Cuéllar y Camilo Umaña viene a reforzar este concepto de la apropiación de la clase de mujer: en este caso los ilustradores no solo visten a las madres con delantal sino que en uno de los casos la imagen de la madre se limita a un delantal por una interesante perspectiva de colocar un pedazo de este en primer plano, en

⁷² Entrevista con Beatriz Helena Robledo en <http://www.rafaelpombo.org/> (consultada el 2 de diciembre de 2013)

⁷³ Pombo, La educación es la fuerza de la mujer, discurso dirigido a una Directora, 1874 en <http://www.rafaelpombo.org/> (consultada el 2 de diciembre de 2013)

forma de decoración, y focalizando la atención sobre el hijo-gato, de pie y entero en un segundo plano.

Una de las preguntas surgidas en el curso de la investigación ha sido sobre cómo las y los estudiantes hoy leen a Pombo. No pretendo responder a una pregunta tan compleja en este estudio pero sí dar un primer acercamiento a partir de un ejercicio de lectura que realicé con 36 niñas y niños, de edades entre 8 y 11 años, de quinto de primaria del Colegio Distrital Aulas Colombianas San Luis ubicado en el barrio El Dorado, zona urbana de la localidad de Santa Fe, Bogotá. Conocían estos cuentos y después de leerlos adelantamos un diálogo sobre su comprensión de la lectura. Identificaban en estos cuentos a la madre *dedicada, amorosa, tierna y con poca autoridad sobre su hijo/hija*. Muchas de las alumnas y alumnos se refirieron también a la tristeza de las madres porque no les hacen caso, lo que no ocurriría si estuviera la figura paterna. En varias de las intervenciones pareciera que los y las alumnas asumen que la autoridad es castigo y es necesaria para que los hijos obedezcan.

Pombo fue muy popular durante su vida y ha sido el referente en materia de LI colombiana. Transmite valores de una época, roles atribuidos a hombres y mujeres que pueden tener continuidad en la actualidad o puede que no. Desde la guardería, niñas y niños colombianos a partir de los dos años aprenden de memoria los cuentos de Pombo. Ese es el modelo literario y moral que repasan niñas y niños del siglo XXI. El llamado sería entonces a reforzar una pedagogía y uso crítico de su obra, para que esta sea contextualizada y sujeta a una mirada ideológica o a la *verosimilitud narrativa*, para retomar una expresión de Colomer (1994, 17). No se trata de dejar de leer a Pombo sino de reflexionar sobre cómo leerlo.

Los motivos por los cuales Pombo sigue siendo publicado son múltiples y algunas han sido mencionadas anteriormente. Según Gloria Cecilia Díaz, “las razones no se deben solamente a su calidad literaria sino también al hecho de que Pombo se beneficiaba de los favores de las sucesivas clases dirigentes que oficializaron su obra y la impusieron en las escuelas” (Díaz 1999, 127). La celebración del centenario de su muerte, los numerosos

homenajes públicos oficiales acompañados de publicaciones y difusiones amplias de sus obras infantiles, permiten que eso siga siendo posible.

Además de mantener la obra de Pombo, podría ser una tarea prioritaria del Ministerio de Cultura, en materia de memoria literaria, la recuperación de los cuentos orales tradicionales que son la riqueza también de Colombia y que poco han sido transmitidos y publicados. Según Díaz, se han hecho esfuerzos para salvar la tradición oral regional colombiana pero es una parte mínima de lo que existe (Díaz 1999).

3.3.3 Construcción de nuevas masculinidades

Los cuentos del corpus que son más recientes permiten ilustrar personajes masculinos que abarcan rasgos de carácter más amplios que los tradicionales anteriormente mencionados. Los niños protagonistas, que siguen siendo la mayoría, ocupan temáticas y funciones narrativas antes consideradas como femeninas en cuanto se refiere al lado intimista, poético y de los conflictos psicológicos (Colomer 1994). Por ejemplo, en la serie “Leer es un cuento” se encuentran libros como *Oliver Button es una nena* que relata la historia de un niño que quiere ser bailarín y lo logra a pesar de la oposición que encuentra al principio por parte de su padre y de sus amigos. *Chen* también es la historia de un niño que logra ser un artista o *Yo siempre te querré* muestra las emociones y ternura de un niño con su mascota. El libro *Ben quiere a Ana*, que hace parte del programa de mochilas de Fundalectura, muestra un niño que aborda temas intimistas del amor y la amistad. Desde el inicio, el autor se dirige al lector para explicar, a partir de su experiencia personal, que los niños si pueden sentir amor y no “hay que ser mayor para saberlo”, como dicen los adultos.

Este análisis se aplica también a los protagonistas masculinos adultos y especialmente a la figura del padre que suele abarcar valores imaginativos, afectivos, humorísticos, mayor presencia en el hogar que en libros anteriores. Sin embargo no pareciera participar más en tareas domésticas, como lo abordé anteriormente.

Con base en estos análisis, que coinciden con las evaluaciones de corpus de LI en Europa, algunas investigadoras han avanzado la teoría que se pasó de una situación donde lo masculino tenía preponderancia en cantidad y también en valor (prestigio cultural y económico) a una situación donde el masculino es neutro y se construye el femenino como la diferencia (Cromer 2012). En este mismo orden de ideas, Dafflon concluye que los jóvenes varones son dibujados de manera asexual, dando del sexo masculino la representación del sexo por defecto (Dafflon 2002).

Las masculinidades se multiplican y hoy se puede encontrar niños en la LI que sean otra cosa que un héroe en búsqueda de fortuna y matrimonio o un niño turbulento. Hombres amorosos y que colaboran a las mujeres pueden ser una mejoría pero mantiene un binarismo construido sobre la opresión de la clase de mujeres. Finalmente, estas representaciones más bondadosas de lo masculino no constituyen transgresiones en cuanto no ponen en cuestión la superioridad y dominación del hombre. No fue posible encontrar en el corpus de esta investigación un caso de LI donde se pueda considerar la construcción de una masculinidad diferente, por ejemplo, donde el niño tome conciencia y responsabilidad sobre su vida frente a estos estereotipos tradicionales de masculinidad.

3.4 Conclusión del Capítulo

Se puede concluir de este capítulo que la mayoría de los cuentos del corpus reproducen imágenes esencialistas de lo femenino y de lo masculino, en pares binarios donde las protagonistas femeninas revisten características menos valoradas. Estas representaciones son particularmente visibles en los cuentos tradicionales reeditados. En ellos se encuentran protagonistas femeninas pasivas, cuyo cuerpo se constituye en objeto entregado y tributario de los hombres. Estos roles reflejan de manera más contundente el concepto de apropiación material de la individualidad de las mujeres propuesto por las feministas materialistas. En estas historias, las mujeres no tienen identidad propia y están sujetas a la voluntad de los hombres y de Dios.

En los cuentos contemporáneos sobresale la representación de las mujeres en su rol social de la maternidad. En Colombia este rol se asocia a un conjunto de valores menospreciados

y de trabajos que no se pagan o se pagan mal: la permanencia en la esfera privada, los oficios domésticos, y el cuidado de niños y niñas. Estas madres aparecen caracterizadas por su anatomía y a menudo disfrazadas con delantales y faldas. Estas representaciones muestran la realidad de la explotación del trabajo doméstico de las mujeres y la dilución de su individualidad para pertenecer a una clase diferenciada, apropiada y fácilmente clasificable.

La familia constituye el escenario de estas relaciones de poder y de opresión contra las mujeres. La familia representada en su gran mayoría como biparental y heterosexual, es una institución que, en Colombia, se ha convertido en manera controlar a las mujeres. Es en el hogar que ocurren la mayoría de las violencias contra las mujeres y donde se desvaloriza su trabajo, sean esposas, hermanas, abuelas o empleadas de servicio.

La diferencia entre femenino y masculino es más sutil cuando se trata de protagonistas infantiles en los cuentos contemporáneos del corpus, a menudo mediante la adaptación por las protagonistas niñas de roles y rasgos masculinos. Esta evolución lleva a varios comentarios: esas características aun asumidas por niñas, no dejan de ser vistas como masculinas, ya que no falta en cada historia el personaje femenino “clásico” para recordar los cañones tradicionales; la atribución de estos roles al revés resulta a veces poco creíbles o se presenta a propósito como forzado; y finalmente no pone en cuestión la dominación masculina. Pocos cuentos en el corpus presentan protagonistas que tienen voz propia y proponen un cuestionamiento efectivo al binarismo y a la opresión de las mujeres.

La masculinidad tradicional es accesible en la reedición de los cuentos clásicos. Como anteriormente, cuando aborde la representación de las mujeres, no propongo prohibir su publicación ni su lectura, sino insistir en la necesidad de hacer una lectura crítica, por las razones avanzadas por las feministas de que estos *clásicos* cumplen la función social de reproducir los valores patriarcales y de élite. Es un reto por ejemplo abordar la lectura de la obra de Pombo hoy en día en Colombia, cuando sus cuentos morales legitiman el esencialismo, la violencia y la agresión física como modelo de educación o más bien adiestramiento de las niñas y los niños.

Los cuentos contemporáneos se caracterizan por presentar una masculinidad más diversa, y supuestamente diferentes de la masculinidad viril y dominante. Los niños y los padres se distinguen por valores imaginativos, afectivos, humorísticos, una mayor presencia en actividades lúdicas y de cuidado de las niñas y los niños. Algunos libros cuestionan de manera irónica la opresión de las mujeres a través de las tareas domésticas y por ende la dominación masculina pero falta todavía más libros en el corpus que cuestionen el esencialismo y la desigualdad inherentes a las categorías de sexo.

Finalmente, la construcción de niño y la niña como sujeto sociales implica una aprehensión de del contexto en el que viven. Falta todavía en la LI y en especial en el corpus más cuentos que aporte una reflexión sobre las relaciones de sexo en el contexto colombiano.

4. Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo de conclusiones quisiera presentar una síntesis del análisis realizado en esta investigación, haciendo énfasis en los resultados. Recuerdo en primer lugar que el objetivo general de mi investigación se dirigía a analizar cómo la LI constituye una dimensión cultural de la relación social material que crea las clases de sexo. Para eso, y tomando en cuenta que la LI se dirige principalmente a niñas y niños, decidí hacer una reflexión sobre este grupo clasificado por la edad demostrando cómo, al igual que las clases de sexo, está construida socialmente. Este estudio era necesario porque la comprensión y conceptualización que se tiene de la *infancia*, en una época y en un lugar, además de otros parámetros como el sexo o la raza, ha condicionado y sigue condicionando el contenido y el desarrollo de la LI. Con base en esta reflexión pude dejar referencias históricas, sociales e ideológicas de la LI que iba a encontrar en el corpus.

El corpus surgió del trabajo de campo que realice en dos colegios distritales, en Bogotá y en Puerto Tejada. Elegí estas instituciones por el interés expresado por dos profesoras en la investigación y también porque representaban aspectos diferentes de la realidad colombiana: un colegio está inmerso en un barrio popular urbano de la capital, el otro en la ruralidad de una región poblada en su mayoría por personas afrocolombianas. Los encuentros con profesoras, alumnas y alumnos me ayudaron a cernir la literatura infantil que estaba más en circulación en las instituciones escolares y aprehender el contexto en el que se estaba leyendo.

Elaboré el análisis de los textos primero buscando, dentro del conjunto del corpus, las temáticas y las representaciones relevantes a la comprensión de las relaciones sociales de sexo. Para cada uno de los temas abordé la otra pregunta de investigación, sobre cómo el

discurso perpetua o cuestiona el orden dominante de la opresión de la clase de las mujeres. Escogí para ello algunos cuentos profundizando la reflexión sobre los temas centrales.

A lo largo de este trabajo las conceptualizaciones de tres feministas materialistas francesas, Delphy, Guillaumin y Mathieu, me estimularon para afinar mi mirada crítica sobre las relaciones de sexo. A medida que avanzaba en la reflexión encontré este pensamiento cada vez más pertinente para entender mi objeto de estudio y para abordar una variedad de temas relacionados con éste. Debido a su gran riqueza y a su complejidad, decidí hacer de este pensamiento mi marco teórico único. Los trabajos de feministas latinoamericanas y europeas como Curiel y Falquet me ayudaron a entender mejor esta corriente de pensamiento para analizar el tema que me convoca. Solo en algunas oportunidades, cuando abordé el pensamiento situado, la subalternidad y la agencia del sujeto niña o niño, mencioné algunas investigadoras feministas poscoloniales. Pienso que era la mejor forma de profundizar ciertos aspectos, ser rigurosa en el análisis y evitar aproximaciones teóricas, teniendo en cuenta también las restricciones de tiempo y de lugar del presente estudio. Reconozco que solo he abordado una parte de los aportes de este pensamiento teórico feminista.

Los enfoques de trabajo de la epistemología de Delphy fueron claves para de-construir la categoría de *infancia*. Presenté una crítica al ahistoricismo y al naturalismo de la categoría y propuse un punto de vista feminista de una niñez contra la opresión. Concluyo que la infancia es socialmente construida y no existe una esencia de la niñez universal e intemporal. La LI no solo responde a una categoría sino que crea una imagen de niña o niño. La LI construye a niñas y niños tanto como estos construyen la LI y se construyen con ella. Desconocer estas relaciones sería participar en su silenciamiento. Porque una de las constantes es que niñas y niños tienen menos derechos o están en la imposibilidad de ejercerlos (lo cual conduce un poco a lo mismo). Eso no quiere decir que la niña o el niño carezcan de capacidad de resistir y de construir parte de su identidad. Pero hasta ahora su participación en la producción literaria es invisibilizada y es un reto todavía que tengan voz propia en la LI y que puedan por ejemplo escribir sus propios cuentos.

Me pareció interesante encontrar en uno de los cuentos del corpus algunos elementos de la crítica feminista materialista al término de *infancia* y a la opresión de las mujeres y por ello hice una lectura detenida del cuento de Machado, *Del tamaño justo*. La protagonista, Helena, pone en cuestión la legitimidad de una categorización de la *infancia* que utiliza una condición física para justificar una inferioridad de estatus social. Ella toma su destino en mano, cuestiona la repartición inequitativa de las tareas domésticas, y termina con una mayor conciencia de sí misma y de conocimiento del mundo que la rodea.

Con base en esta reflexión sobre la *infancia* propuse una lectura de la historia de la LI informada por su contexto social y político y resaltando la influencia de la ideología y en especial de las relaciones de opresión de una clase sobre la otra. Este análisis tiene una predominancia de citas a autoras y autores de LI, teóricos y críticos europeos o de la academia anglosajona por diferentes razones que quisiera explicitar, sin pretender limitar la posible crítica de eurocentrismo. En primer lugar, la mayoría de los cuentos del corpus estudiado son de origen europeo; y en segundo término, existen más investigaciones teóricas sobre la LI en estos países, que abarcan un abanico amplio de temas y pensamientos, en especial, relacionados con el feminismo y el enfoque de género, que no encontré en Colombia o América Latina. La LI es un campo de estudio muy extenso y este ejercicio no es sino una mirada selectiva y limitada.

Uno de las características de la infancia que influyó en la LI fue la de considerar a la niña y al niño como un ser en devenir, un adulto en formación. Esta LI se caracterizó por ser autoritaria y dirigida a imponer reglas de civilidad y las creencias religiosas de las clases aristócratas y burguesas más favorecidas. El modelo de sociedad y de familia es de dominación masculina y las niñas debían formarse al ideal femenino de servicio, pudor y modestia. Muchos cuentos de hadas y cuentos populares transcritos se inscriben en este grupo.

Una segunda concepción de la *infancia* era la de un mundo autónomo, inspirado inicialmente por una clase intelectual que se oponía a una pedagogía que consideraban autoritaria. Cuentos de fantasía presentan aventuras fuera de la realidad pero que

mantiene relaciones de sexo muy cercanas a esta, donde los niños son exploradores y las niñas se educan en la vida doméstica. Aunque eran considerados o escritos para la diversión, estos cuentos no dejaban de reforzar códigos sociales dominantes.

Otra tendencia de la LI que se encuentra en todas las épocas pero que no ha tenido gran difusión, es la literatura llamada por Zipes *subversiva* o contra-hegemónica, basada en un cuestionamiento de las clases de sexo y de edad. Tomó diferentes formas como la reescritura de los cuentos de hadas por autoras feministas, y la inversión de argumentos y personajes para proponer mensajes que se oponen a la explotación de las personas en el sistema capitalista, la dominación de las mujeres, el racismo y la exclusión.

Finalmente, una tendencia de la LI reconoce a la niña y el niño como sujetos de derecho dentro del mundo de adultos y reivindica sus puntos de vista. En Colombia, la concepción del niño como persona, con una subjetividad propia, permitió la emergencia de una LI escrita que se afianzó durante la segunda mitad del siglo XX. Eso no quiere decir que no existiera LI antes, pero existe todavía un reto, por una parte, en conocer, publicar y difundir más ampliamente las numerosas historias populares y tradicionales de toda Colombia, muchas de las cuales solo se encuentran en la tradición oral; y por otro lado, en investigar con enfoques y temáticas diferentes, la historia de la LI en Colombia.

Una gran parte de la LI contemporánea, inspirada en esta concepción de la infancia, se defiende del didactismo y diversifica los temas abordados a problemáticas actuales. Es muy diversa en sus representaciones de los roles sexuales pero sigue portadora de ideología y de una visión del mundo, como lo criticaron investigadoras feministas en la década del setenta.

Estos estudios feministas, que empezaron a analizar las representaciones de lo masculino y lo femenino en la LI, influyeron en los primeros pasos de mi investigación. Profundizando en el tema les encontré limitaciones debido al uso de una metodología en gran parte cuantitativa y en su inspiración del feminismo liberal. Las conclusiones eran eficaces políticamente para denunciar la ausencia de representación de las mujeres o su papel siempre secundario pero solían mantener el binarismo o preconizar la inversiones de los

roles de sexo o la asimilación al dominante masculino. Estas limitaciones son intrínsecas a la *teoría de la igualdad* del pensamiento del que se inspiraban estos estudios.

Este hallazgo en el curso de mi investigación me llevó a cambiar de metodología y reforzar mi convicción en la pertinencia de utilizar un marco teórico feminista materialista. Por eso desarrollé y apliqué herramientas de *lectura cercana* de los cuentos. Con eso quise entender las ideologías y las relaciones de poder que informan el discurso de la literatura. Los roles principales de mujeres y hombres y la relación entre ellos que encontré en el corpus fueron los siguientes: la maternidad para las mujeres, los diferentes modelos de familias, el protagonismo de las niñas y los niños con un variedad de roles, y diferentes representaciones de la masculinidad.

Una de mis inquietudes era la cantidad significativa de reedición de cuentos tradicionales europeos en el corpus estudiado. Me pregunté por qué los responsables de las selecciones habían privilegiado estos cuentos, cómo estos cuentos estaban siendo entendidos y leídos por las niñas y los niños de hoy en Colombia y como en mi investigación podía tratarlos sin caer en ahistoricismo. No pude responder a todas estas dudas. Los éxitos de taquilla de las películas de Disney y de las reediciones muestra un interés hacia estas representaciones del éxito individualista y patriarcal, si no por parte de niñas y niños, por lo menos de las personas adultas que les compran los libros o los boletos de cine así como de editores y productores. No se puede desestimar aquí la influencia de los intereses económicos de las editoriales a nivel nacional e internacional. La inquietud me llevó también a interrogar el canon literario y su supuesto universalismo desde una crítica feminista. La búsqueda del “buen gusto” y de la calidad literaria esconde a veces una tendencia de las autoridades culturales en Colombia de promover representaciones del canon social e invisibilizar una amplia cultura popular, pasada y presente. La recuperación de estas otras historias, que dan cuenta de la diversidad de los grupos sociales, de las vivencias, ayudaría probablemente a construir un relato nuevo, más allá de las representaciones folclóricas, que permite a las niñas y los niños reconciliarse con su país verdadero y constituirse en sujetos sociales.

Decidí por eso también dedicar un apartado para analizar con un poco más de detalle los *Cuentos infantiles* de Pombo. Estas fábulas, muy populares y de obligada lectura en las instituciones educativas colombianas, fueron concebidas como un medio para educar a las niñas y a los niños en los buenos modales dentro de un proceso de modernización que servía a los intereses de una aristocracia comerciante a la que pertenecía y representaba el autor. Y dentro de esta modernidad, las mujeres para Pombo deben asumir un papel de madres y esposas dedicadas a cuidar la casa y a su familia.

Este estereotipo de la madre es sobresaliente en todo el corpus donde las mujeres se presentan por su función social de maternidad. En otros casos se diferencian de los hombres por signos externos de belleza o de cuidadora. La permanencia de estos estereotipos es sintomática de la constante apropiación material de la individualidad de las mujeres y la explotación de su trabajo. Esta conclusión permitió avanzar sobre la propuesta según la cual el masculino se ha vuelto el neutro o el sexo por defecto en la LI contemporánea. Propongo más bien que la singularización de las mujeres mediante una intervención sobre su físico constituye una manera de alienación social y para mantenerlas en esta clase diferenciada, apropiada y fácilmente clasificable y sin individualidad, por la clase de hombres.

Con la lectura del cuento de la *Sirenita* quise proponer hacer una reflexión sobre la construcción del cuerpo de las mujeres. Esta historia tiene elementos para entender la privación de identidad, el cambio que tienen que sufrir las mujeres físicamente para entrar en las normas de belleza y ascenso social, a costa de la emergencia del sujeto y de su autonomía.

La familia es el marco en el que se suelen articular las relaciones entre las clases de sexo en el corpus. Prima una familia nuclear heterosexual, a pesar de no reflejar la realidad. En algunas excepciones se presentan familias monoparentales (de mujer) o multiparentales, por recomposición después de un divorcio. La filiación cuando enunciada es producto de la procreación de una pareja heterosexual o por adopción, en tres casos. El libro *Besos mágicos* de Machado es una de estas excepciones, un cuento delicado de presentación del

divorcio y de la construcción de una niña que reinventa los cuentos tradicionales para afirmar su subjetividad.

La ausencia de mención a parejas del mismo sexo reconfirma la oposición de sectores mayoritarios de poder y religiosos a aceptar esta realidad reclamada por movimientos sociales en Colombia como en el resto del mundo.

Los otros estereotipos que aparecen en el corpus son alrededor de las representaciones del niño protagonista o los hombres. En los cuentos contemporáneos, los niños están abiertos a temas que antes eran considerados como de niña, temas intimistas del amor y la amistad. Los hombres también, y especialmente la figura del padre, están caracterizados por valores imaginativos, afectivos, humorísticos, y por mayor presencia en la familia. Pero la multiplicación de masculinidades supuestamente diferentes de la masculinidad viril no hace que desaparezca la jerarquía entre las clases de sexo. Porque finalmente son representaciones más bondadosas de un ser masculino que “colabora”, pero no proponen transgresiones o cuestionamiento a la superioridad y la dominación masculina.

De lo anterior se puede concluir que no se percibe del corpus estudiado una voluntad de incluir cuentos que cuestionan el sexismo y la opresión de las mujeres, ni siquiera en el sentido de la política nacional de promover la equidad de género. Eso no significa simplemente incluir libros que invierten los roles o que terminan reforzando los estereotipos intentando de convencer sobre lo contrario.

Finalmente la presente investigación deja la agenda para que se pueda avanzar en la investigación sobre relaciones de sexo y LI en Colombia. De esta manera se tendrían herramientas de reflexión para incidir sobre las entidades que toman decisiones sobre los libros escogidos en las colecciones distribuidas en las instituciones escolares, las bibliotecas o a familias con bajos recursos.

Una tarea pendiente también es ampliar la investigación a la participación de las niñas y los niños y las y los docentes que trabajan con LI. De este modo, podrían emerger quizás

nuevos temas de interés y producción infantil de LI. En este sentido, sería pertinente investigar temas que no pudieron ser tratados por falta de materia en el corpus, a pesar de su importancia para las relaciones de sexo y el contexto colombiano. Queda por ejemplo, para investigaciones posteriores, abordar la influencia de la historia colonial o la división sexual del trabajo.

Todo lo anterior requiere de la participación y voluntad de sectores educativos, estatales y de la industria editorial para apostar por una LI que participe en un proceso de emancipación de las mujeres, de lucha contra las violencias contra las mujeres y de construcción de paz integral y duradera.

A. Anexo: Selección infantil de la colección *Libro al viento* a mayo de 2012

En este anexo 1 se presenta un listado de los títulos de los cuentos publicados en la colección *Libro al viento*, destinado principalmente a niñas y niños. Los números iniciales, cuando aparecen, responden a la numeración interna de la colección.

- 3. Cuentos para siempre de los Hermanos Grimm, Andersen, Perrault y Oscar Wilde
- 6. Cuentos de animales de Rudyard Kipling
- 10. Cuentos de Navidad (Cristian Valencia, Antonio García, Lina María Pérez, Juan Manuel Roca, Héctor Abad Faciolince)
- 12. Cuentos de Rafael Pombo
- 14. ¡Qué bonito baila el chulo! Cantas del Valle de Tenza
- 16. Los vestidos del Emperador y otros cuentos de Hans Cristian Andersen
- 19. Iván El Imbécil de León Tolstoi
- 20. Fábulas e historias de León Tolstoi
- 24. Los Hijos del Sol de Eduardo Caballero Calderón
- 30. Cuentos para niños y otros lectores de Los Hermanos Grimm, Alexander Pushkin y Rudyard Kipling
- 35. Para niños y otros lectores, de Alphonse Daudet, Wilhelm Hauff y Leon Tolstoi
- 38. Poesía para niños selección de Beatriz Helena Robledo
- 41. Tengo miedo de Ivar Da Coll
- 42. Canción de Navidad de Charles Dickens
- 46. Alicia para niños
- 47. Juanito y los frijoles mágicos
- (..) El paraíso de los gatos
- (..) Rizos de oro y los tres osos.

B. Anexo: Parte de la Colección del Programa *Leer y escribir en la escuela*

El presente anexo presenta el listado de libros distribuidos en el marco del programa *Leer y escribir en la escuela* para la escuela Ana Silena de Puerto Tejada, departamento de Cauca, una de las tres escuelas cubiertas por este programa.

GRADO 1°	GRADO 2°	GRADO 3°
ABC	101 preguntas y respuestas - El mundo de la Ciencia	A contar
Alimento	101 preguntas y respuestas - Planeta Tierra	Agarren esa gata
Andrés y su nuevo amigo	101 trucos científicos en movimiento	Alimento
Animales	101 trucos científicos en papel	Animaladas
Animales de la Selva	Abre tus ojos - Animales bebés	Animales de la Selva
Apolo	Abre tus ojos - Dinosaurios	Atlas del Mundo
Atlas del Mundo	Abre tus ojos - Pájaros	Atlas Geográfico - Colombia y el mundo
A tus ojos mi voz	Alimento	Bebés Animales
Aviones y Barcos de Origami	Animales Bebés	Bebés del mundo
Bichonanzas y adiviplantas	Animales de la Granja	Blancanieves
Cenicienta	Animales del Zoológico	Brico - Naturaleza con los niños
Chiquitina	Cajas	Castos jardinero
Chumba la Cachumba	Choco encuentra una mamá	Castos sastre
Cocodrilo va al dentista	Cuaderno de los Dinosaurios	Cazaremos un león
Colores	Cuentos 1.2.3.4	Cocodrilo va al dentista
Cosas que me gustan	De repente	Colmos
Cosas y Letras A-B-C-D-E-I	Dibujar manga	Como ser un experto en Mapas
Cuentos para contar en 1 minuto y 1/2	Diccionario Mini	Como ser un experto en Reciclaje

Cuentos pintados	Diccionario práctico del Estudiante	Con los cuatro elementos
Cuí-Cuí- Cuidado	Dichos y Refranes	Contando
De la cabeza a los pies	Dinosaurios-TRICERATOPS	Cosas que me gustan
De oruga a mariposa	Dinosaurios-BRAQUIOSAURIOS	Crea tu propia revista
¿De quién eres ratoncito?	Disculpe... ¿Es usted una bruja?	Creando disfraces con los niños
Decoración para fiestas	¿Dónde está Jamela?	Creando figuras de sal con los niños
Diccionario Mini	El caracol que quería saber quién le robó su casa	Cuando mi gato era pequeño
Diccionario práctico del Estudiante	El club de los científicos - Experimentando con proteínas	Diccionario práctico del Estudiante
¿Dónde vive Maisy?	El coche de carreras de Maisy	Disculpe... ¿Es usted una bruja?
Dos pajaritos	El cocuyo y la mora	Dorotea y Miguel
El bosque	El dueño de la Luz	El caracol que quería saber quién le robó su casa
El cuerpo	El Espacio	El cuerpo humano
El león y el ratón	El gigante del pino	El Espacio
El mosquito zumbador	El maravilloso viaje a través de la noche	El flamenco calvo
El niño con bigote	El mejor truco del abuelo	El flautista de Hamelín
El pastor mentiroso	El mundo prehistórico	El gorila
El ratoncito, la fresa roja y madura y el gran oso hambriento	El rabipelado burlado	El higo más dulce
El regalo del Sol	El regalo del río	El león y el ratón
El Rey Mocho	El vestido de Jamela	El león y los escarabajos estercoleros
El rinoceronte peludo	El zorrillo abandonado	El libro de los cerdos
El zapatero y los duendes	Eloísa y los bichos	El paso del Yabebirí
Eloísa y los bichos	En camino a comprar huevos	El príncipe Pedro y el oso de Peluche
Enciclopedia Infantil - Planeta Tierra	Feliz cumpleaños Jamela	El regreso del gato asesino
Encuentra las diferencias - Narices	Franz se mete en problemas de amor	El rey de las aguas
Ernesto y Celestina	Globos	El salón de Minji
Es mejor con Maisy	Hechos fantásticos acerca de tu cuerpo - El cuerpo humano	El traje nuevo del Emperador
Estaba el Señor Don Gato	Invitación a la fiesta del gran gorila	El túnel

Estaba la pájara pinta	Julia y Julio	En el bosque
Foxtrox	La calle es libre	Fauna en peligro - La cigüeña
Garbancito	La camiseta de Oscar	Fauna en peligro - La salamandra
Guji Guji	La casa	Fauna en peligro - La tortuga
Historia de los Inventos	La clase de dibujo	Flotante
Hora de preguntar - Aves	La composición	Juguetes de palabras
Hora de preguntar - Bichos	La era del hielo	Julia y Julio
Hora de preguntar - Tiburones	La manzana se pasea	Jumanji
Irupé y Yaguareté	La pequeña niña grande	La bella durmiente
Jaguar	La suerte de Ozu	La granja
La alegría de querer	La vendedora de fósforos	La navidad del dragón
La cama de mamá	La vida en el Cretácico	La otra orilla
La casa	La vida en el Triásico	La peor señora del mundo
La cigarra y la hormiga	La vida primitiva	La playa
La ciudad	La vida salvaje	La ratita presumida
La composición	La vida en el Jurásico	Las plumas del dragón
La flor que camina	Las emociones	Lee y descubre - Maravillas del mundo
La manzana que pasea	Lee y descubre - El Espacio	Lee y descubre - Animales de la selva
La mata de habas	Lee y descubre - La Tierra	Lee y descubre - Grandes aventuras
La selva	Lee y descubre - Mascotas adorables	León y los nudones
La sirenita	Lee y descubre - Tiburones	Lo que hace el abuelo bien hecho está
Las medias de los flamencos	Listos para leer	Los dinosaurios
Los cisnes Salvajes	Los colores de nuestra piel	Los misterios del señor Burdick
Los cocodrilos copiones	Los Pomporerá	Los tres erizos
Los colores	Los primeros mamíferos	Madre Tierra
Los músicos de Bremen	Los secretos de los Tiburones	Manualidades para todo el año
Los tres cerditos	Los tres lobitos y el cerdo feroz	Mejor juntos
Manualidades sobre la naturaleza	Maisy te quiere	Mi mamut y yo
¿Me quieres mamá?	Maravillas del mundo, tú y yo	Mi primera enciclopedia de dinosaurios

Mi burro enfermo	Medalla de honor	Miremos el campo
Niña bonita	Médico por un día	Niña bonita
No más besos	Mi día de suerte	Papás del mundo
Para comprender el Universo	Mi mamut y yo	Pequeña Masai
Picuyo	Mi mascota	Pequeño Inuit
¿Quién pasó por aquí?	Mi primer libro de manualidades	Pequeño Sioux
Ronquidos	Misterio en la villa incendiada	Primeras palabras
Spiderman	No te rías Pepe	Pulgarcita
Una rosa negra	Pueblos de la Antigüedad	¿Qué cenan los tiburones?
¡Vamos a ver a papá!	¿Qué hay para comer Jamela?	¿Quién eres? El árbol
Willy el mago	Secreto de Familia	¿Quién es la señora García?
	¡Shhhhhh!	¿Quién pasó por aquí?
	Te falta un tornillo	Quiero los animales
	Te regalo un cuento	Rapunzel
	Todos juntos vamos de safari	Regalos originales
	Trucas	Ricitos de oro
	Una canción para Jamela	Ronquidos
	Una galaxia fascinante de hechos y cifras - El Espacio	Rosaura en bicicleta
		Saltarines
		Secreto de familia
		Todos nacemos libres
		Un abuelo, sí
		Yo vivo aquí
		Zoom

GRADO 4° 1	GRADO 4° 2	GRADO 5°
¡A comer!	¡Adivínalo si puedes!	10 cosas que puedo hacer para ayudar a mi mundo
¡Adivínalo si puedes!	¡Shhhhhh!	Afrodita
A la una la laguna	¡Vamos a ver papá!	Aire y vuelo
Anaconda	¿No te gustaría ser marinero de Cristóbal Colón?	Alicia en el país de las maravillas
Andrés y su nuevo amigo	A la una la laguna	Animales de la A a la Z
Animales peligrosos	Anaconda	Animales peligrosos

Ben quiere a Anna	Andrés y su nuevo amigo	Aprendamos - La Salud
Caballos y ponis	Animales peligrosos	Azúcar
Camila	Bichonanzas y Adiviplantas	Ben quiere a Anna
Caperucita roja	Caballos y ponis	Bichonanzas y Adiviplantas
Choco encuentra una mamá	Camila	Caperucita roja
Crías y cachorros	Caperucita roja	Carmen dijo que sí
Cuenta que te cuento	Choco encuentra una mamá	Choco encuentra una mamá
Dan dan dero	Crías y cachorros	Cómo funcionan las máquinas
De carta en carta	Cuenta que te cuento	Criaturas fantásticas de América
De gatito a gato	Dan dan dero	Descubrimos - El Agua
De renacuajo a rana	De carta en carta	Descubrimos - La Comida
Descubriendo el mágico mundo de Leonardo Da Vinci	De gatito a gato	Descubrimos - Los Astros
Dibujar manga	De renacuajo a rana	Descubrimos - Los Dinosaurios
Diccionario Mini	Descubriendo el mágico mundo de Leonardo Da Vinci	Descubrimos - Los Oficios
Diccionario práctico del Estudiante	Dibujar manga	¡Despiértalos!
Bichonanzas y adiviplantas	Diccionario Mini	Diccionario Mini
Dinosaurios carnívoros	Diccionario práctico del Estudiante	Diccionario práctico del Estudiante
Dinosaurios herbívoros	Dinosaurios carnívoros	Dinosaurios
Diplodoco	Dinosaurios herbívoros	Dinosaurios herbívoros
El ABC del arte para niños	Diplodoco	El cocuyo y la mora
El caso del gato escalador	El ABC del arte para niños	El dueño de la luz
El cocuyo y la mora	El caso del gato escalador	El elefante encadenado
El cuerpo humano	El cocuyo y la mora	El hundimiento del Titanic
El dueño de la luz	El cuerpo humano	El libro apestoso
El flamenco calvo	El dueño de la luz	El mar
El higo más dulce	El flamenco calvo	El mejor truco del abuelo
El lugar más bonito del mundo	El higo más dulce	El mundo de los dinosaurios
El mar	El lugar más bonito del mundo	El patito feo
El mundo de los castillos	El mar	El rabipelado burlado
El que ríe de último	El mundo de los castillos	El regreso del gato asesino
El ratoncito, la fresa roja y madura y el gran oso	El que ríe de último	El sonido y la música

hambriento		
El regreso del gato asesino	El ratoncito, la fresa roja y madura y el gran oso hambriento	El tigre y el cangrejo
El tigre y el cangrejo	El regreso del gato asesino	Escuela de Cazadragones
El tigre y el rayo	El tigre y el cangrejo	Estaba el Señor Don Gato
El valiente soldadito de plomo	El tigre y el rayo	Este verde poema - Versos de Aurelio Arturo
Eloísa y los bichos	El valiente soldadito de plomo	Formas de Museo
Estaba la pájara pinta	Eloísa y los bichos	Frankenstein
Flotante	Estaba la pájara pinta	Franz se mete en problemas de amor
Foxtrox	Flotante	Gorila
Historias increíbles II	Foxtrox	Hora de preguntar - Litoral
Hora de preguntar - Mamíferos	Historias increíbles II	Jacinto y María José
Hora de preguntar - Reptiles	Hora de preguntar - Mamíferos	Juguetes de palabras
Hora de preguntar - Selva tropical	Hora de preguntar - Reptiles	Kwajo y el secreto del oro
Jacinto y María José	Hora de preguntar - Selva tropical	La alegría de querer
Jóvenes Científicos - Fracciones	Jacinto y María José	La bella durmiente
Jóvenes Científicos - Secuencias	Jóvenes Científicos - Fracciones	La calle es libre
La bella durmiente	Jóvenes Científicos - Secuencias	La composición
La gran barca	La bella durmiente	La Independencia de Colombia: Así fue
La Independencia de Colombia: Así fue	La gran barca	La peineta colorada
La mariposa	La Independencia de Colombia: Así fue	La peor señora del mundo
La oruga muy hambrienta	La mariposa	La tierra
La peor señora del mundo	La oruga muy hambrienta	La venganza de la dragona
La playa	La peor señora del mundo	Los Argonautas
La selva loca	La pequeña niña grande	Los cocodrilos copiones
La suerte de Ozu	La playa	Los tres mosqueteros
La tetera	La selva loca	Lugares fantásticos de Colombia
La Tierra - Transformaciones y Cambios	La suerte de Ozu	Malabares
Lee y descubre - Maravillas del mundo	La tetera	Mamá no me contó

Léperas contra mocosos	La Tierra - Transformaciones y Cambios	Mapas y planos
Los ciclos de la vida	Lee y descubre - Maravillas del mundo	Marco Polo
Lugares fantásticos de Colombia	Léperas contra mocosos	Margarita
Manualidades con animalitos	Los ciclos de la vida	Martina en el colegio
Manualidades para todo el año	Lugares fantásticos de Colombia	Martina en el país de los cuentos
Manualidades sobre la naturaleza	Manualidades con animalitos	Medalla de honor
Martina en el colegio	Manualidades para todo el año	Mi gran libro de animales
Martina en el país de los cuentos	Manualidades sobre la naturaleza	Mi mamut y yo
Mi burro enfermo	Martina en el colegio	Mi mascota
Mi primer libro de manualidades	Martina en el país de los cuentos	Mi primera Guía sobre Astronomía
Mitos y leyendas del mundo	Mi burro enfermo	Miremos - Las Tiendas
Negros y blancos	Mi primer libro de manualidades	Mitos y leyendas
No más besos	Mitos y leyendas del mundo	Ni era vaca, ni era caballo
No se aburra	Negros y blancos	Niña bonita
¿No te gustaría ser marinero de Cristóbal Colón?	No más besos	No se aburra
No te rías Pepe	No se aburra	No te rías Pepe
Para comprender - El clima y el medio ambiente	No te rías Pepe	Para comprender - El clima y el medio ambiente
Para comprender - Las plantas	Para comprender - El clima y el medio ambiente	Para comprender - El Universo
Proyectos fascinantes - Luz	Para comprender - Las plantas	Para comprender - Las plantas
¿Qué será, qué no será?	Proyectos fascinantes - Luz	Prometeo
¿Quién eres? El tigre	¿Qué será, qué no será?	Proyectos fascinantes - Plantas
¡Shhhhhh!	¿Quién eres? El tigre	Proyectos fascinantes - Sonidos
Siete ratones ciegos	Siete ratones ciegos	Pulgarcito
Tiranosaurio Rex	Tiranosaurio Rex	¿Qué cenan los tiburones?
Trucas	Trucas	¿Qué será, qué no será?
Tú y yo	Tú y yo	¿Quién eres? El fruto
¡Vamos a ver papá!	Velociraptor	¿Quién eres? El potro
Velociraptor	Willy el mago	¿Quién eres? El tigre
Willy el mago	Yo, el gran Fercho y el ladrón	¿Quién eres? El gorila

Yo, el gran Fercho y el ladrón	Yo, el gran Fercho y la lista perdida	¿Quién eres? La flor
Yo, el gran Fercho y la lista perdida	Zeus	Spiderman
Zeus	Zoom	Taller de ciencias - La luz y la visión
Zoom		Te falta un tornillo
		¡Vamos a ver papá!

Bibliografía

- Adéquations. 2012. « Du bilan aux enjeux: le genre dans la littérature de jeunesse ». Última modificación el 5 de noviembre de 2012.
www.adequations.org/spip.php?article1069.
- Alzate Piedrahita, Maria Victoria. 2003. *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Papiro. (Disponible en www.slideshare.net/danyta27/la-infanciaconcepcionesyperspectivasmariavictoria).
- Angelot, Hélène et al. 2008. « Chronique « culture jeune ». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums». *Le Français aujourd'hui* 163 (abril): 109-14. doi: 10.3917/lfa.163.0109.
- Arana Sáenz, Imelda. 2011. "Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media". En *El género: ¿una categoría útil para las ciencias sociales? Reflexiones desde Colombia*, editado por Luz Gabriela Arango y Mara Viveros. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Ariès, Philippe. 1987. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- _____. 2001. "Para una historia de la vida privada". En *Historia de la vida privada. 3. Del Renacimiento a la Ilustración*, dirigido por Philippe Ariès y Duby George, 13-28. Madrid: Taurus.
- Bardin, Laurence. 2013. *L'analyse de contenu*. 2a. Ed. Francia: Ed. PUF.
- Becchi, Egle y Julia Dominique. 1998. *Histoire de l'enfance en Occident. Du XVIIIe Siècle à nos jours*. Tomo 2. 7-39. Paris: Seuil.
- Bernardinis, Anna María. 1990. « La naissance de la littérature pour la jeunesse: entre morceaux choisis et adaptation ». En *Argos n°5 - CRDP de l'académie de Créteil*. Traducido por Nicole Gaben. Consultado el 1° de octubre de 2013.
<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/accueil/origine.htm>

- Biblioteca Nacional de Colombia. 2010. *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Cuadernos de literatura infantil colombiana. Editado por María Fernanda Paz-Castillo. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Bradford, Claire. 2011. "Multiculturalism and postcolonialism". En Grenby y Reynolds. 2011, 162-70.
- Brasselle, Bruno. 1997. *A pleines pages*. Volume I de *Histoire du livre*. Paris: Gallimard.
- _____. 1998. *Le triomphe de l'édition*. Volume II de *Histoire du livre*. Paris: Gallimard.
- Buitrago, Jairo. 2010. "Cuentos pintados a través del tiempo". En Biblioteca Nacional de Colombia 2010, 166-74.
- Carranza, Marcela. 2012. "Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil". *Imaginaria* 313. <http://www.imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/#more-13899>
- Castrillón, Silvia. 2010. "La ilustración del libro para niños en Colombia: apuntes para una historia". En Biblioteca Nacional de Colombia 2010, 128-65.
- Castro-Gómez, Santiago. 2000. "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura". En *Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura: La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Universidad Javeriana-Pensar.
- Chabrol Gagne, Nelly. 2011. *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Puy-en-Velay: Ed. L'atelier du poisson soluble.
- Chelebourg, Christian y Francis Marcoin. 2013. *La littérature de jeunesse*. 2a. Ed. Paris: Ed. Armand Colin.
- Clark, Roger, Heidi Kulkin y Liam Clancy. 1999. "The Liberal Bias in Feminist Social Science Research on Children's Books". En *Girls, Boys, Books, Toys: Gender culture, Children's literature*, Beverly Lyon Clark y Margaret R. Higonnet. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia – COALICO. 2005. *Informe Alternativo al Comité de Derechos del Niño*. Bogotá:

- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia – COALICO. http://coalico.org/archivo/IA10_EspIng.pdf.
- Colomer, Teresa. 1994. “A favor de las niñas: El sexismo en la literatura infantil”. En *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. 57: 7-24. Barcelona: Editorial Fontalba, S. A. <http://www.fundacionsr.org/documentos/2628.pdf>
- Corsini, Carlo A. 1998. « Enfance et famille au XIX e siècle ». En Becchi y Dominique 1998, 273-303.
- Cromer, Sylvie, y Adela Turín. 1998. *¿Qué ven los niños en los libros de imágenes? Respuestas sobre los estereotipos*. Paris: Association Européenne Du Côté des Filles.
- Cromer, Sylvie. 2010. « Le masculin n’est pas un sexe : prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants ». En *Cahiers du Genre* 49: 97-115. Francia: Ed. L’Harmattan. <http://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2.htm>
- _____. 2012. « Genre et littérature jeunesse en France. Eléments pour une synthèse ». En *Sensibiliser à l’égalité et à la diversité grâce à la littérature jeunesse*. <http://www.rosadoc.be/pdf/pagestoolkitfr.pdf>
- _____. 2012a. « La littérature de Jeunesse ou la mise en avant du masculin neutre ». En *Sensibiliser à l’égalité et à la diversité grâce à la littérature de jeunesse. Approche théorique*, 10. www.rosadoc.be/pdf/pagestoolkitfr.pdf
- Curiel, Ochy. 2003. “Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: el dilema de las feministas negras”. Consultado el 27 de noviembre de 2010. http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0601-Identidades_esencialistas_y_afrodescendientes-Curiel,Ochy.pdf
- _____. 2010. El régimen heterosexual de la nación. Un análisis antropológico lésbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991. Trabajo de grado presentado para optar por el título de Maestría en Antropología. Universidad Nacional de Colombia.
- _____. 2011. “Los límites del género en la teoría y la práctica política feminista”. En *El género: ¿una categoría útil para las ciencias sociales? Reflexiones desde*

- Colombia*, editado por Luz Gabriela Arango y Mara Viveros, 202-226. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Dafflon Nouvelle, Anne. 2002 y 2003. « Sexisme dans la littérature enfantine: quels effets pour le développement des enfants? Synthèse des recherches examinant les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines de publication récente ». Ginebra: Universidad de Ginebra. <http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/textesref/SexismeLitteratEnfants.htm>.
- _____. 2002a. « La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants ». En *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation* 24 (2): 309-326. Fribourg: Société suisse pour la recherche en éducation.
- Daudet, Alphonse, Wilhelm Hauff y León Tolstoi. 2007. *Para niños y otros lectores*. Bogotá: Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
- Delphy, Christine. 2009a. *Economie politique du patriarcat*. Tomo 1 de *L'ennemi principal*. 2a. Ed. Paris: Ed. Syllepse.
- _____. 2009b. *Penser le genre*. Tomo 2 de *L'ennemi principal*. 2a. Ed. Paris: Ed. Syllepse.
- _____. 2013. « Avant-propos 1 ». En *Refuser d'être un homme. Pour en finir avec la virilité*, John Stoltenberg. Collection Nouvelles Questions Féministes. Paris: Ed. Syllepse.
- Denzin, Norman K. e Yvonna S Lincoln. 2005. "Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative Research". En Ídem. *The sage Handbook of Qualitative Research*. Traducido por la Escuela de Género. Londres: Sage.
- Díaz, Gloria Cecilia. 1999. "Literatura infantil colombiana. El reconocimiento de su diferencia". En *Amérique Cahiers du CRICCAL*, N° 23, "Le livre et la lecture", Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Du Côté des Filles, programa de investigación "¡Attention, album!". 1997. Con el apoyo de la Comisión Europea. Última modificación el 5 de septiembre de 2010. <http://www.ducotedesfilles.org>.
- Dulong, Mélanie. 2011. *Corps de femmes et contes de fées: une étude de "La femme de l'Ogre" de Pierrette Fleutiaux, et Peau d'âne de Christine Angot*. Mémoire de

- maitrise en études littéraires. Montréal: Université du Québec.
<http://www.archipel.uqam.ca/4328/>.
- El Universal. 2013. "Literatura ayudaría a salvar a niños de violencia en Colombia y México". *El Universal*, 8 de marzo. <http://www.eluniversal.com/arte-y-entretenimiento/cultura/130308/literatura-ayudaria-a-salvar-a-ninos-de-violencia-en-colombia-y-mexico>
- Escobar Monroy, Daniela. 2011. "Posiciones y posibilidades en torno a aquello que se conoce como literatura infantil". En *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Estrada Mesa, Angela María. 2001. "Los fragmentos del Calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela". En *Nómadas* 14 (abril): 10-22. Bogotá: Universidad Central.
- _____. 2003. "Claves de género para la construcción de ciudadanos y ciudadanas en la escuela". En *Camino hacia nuevas ciudadanías*. Bogotá: Pensar-DABS, Universidad Javeriana.
- Ewers, Hans-Heino. 1998. « La littérature moderne pour les enfants », *Histoire de l'enfance en Occident. Du XVIIIe Siècle à nos jours*, dirigida por Egle Becchi y Julia Dominique, tome 2. Paris: Seuil.
- Falquet, Jules. 2011. « Pour une anatomie des classes de sexe : Nicole-Claude Mathieu ou la conscience des opprimés ». En *Cahiers du Genre* 50: 193-217. Francia: Ed. L'Harmattan. <http://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2011-1.htm>
- Ferrier, Bertrand. 2011. *Les livres pour la jeunesse entre édition et littérature*. Paris: Ed. Didact.
- Fontenla, Marta. 2008. "¿Qué es el patriarcado?". En *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Editorial Biblio. Consultado el 23 de septiembre de 2010. <http://www.mujaresenred.net>.
- Fougeyrollas-Schwebel, Dominique. 2005. « Controverse et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 ». En *Cahiers du Genre* 39: 13-26. Francia: Ed. L'Harmattan. <http://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2005-2.htm>.
- Gianini, Elena. 1973. *Du côté des petites filles*. Paris: Ed. des femmes.

- Grenby, M.O. y Kimberley Reynolds. 2011. *Children's literature studies. A Research Handbook*. London: Ed. Palgrave Macmillan.
- Guillaumin, Colette. 1992. *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de Nature*. Paris: Côté-femmes.
- Hunt, Peter. 1999. *Understanding Children's Literature: Key essays from the second edition of The International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. 2a. Ed. Londres: Ed. Routledge.
- Lesnik-Oberstein, Karin. 1994. *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Clarendon Press.
- Mallan, Kerry. 2009. *Gender Dilemmas in Children's Fiction*. UK: Palgrave Macmillan.
- Mathieu, Nicole-Claude. 1991. *L'Anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris: Côté-femmes.
- McGillis, Roderick. 2000. *Voices of the Other. Children's Literature and the Postcolonial Context*, editado por Roderick McGillis. USA y UK: Ed. Routledge.
- Mohanty, Chandra Talpade. 2003. *Feminism Without Border: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke University Press.
- _____. 2008. "Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales". En *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, editado por Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo. 117-330. Valencia: Ediciones Cátedra.
- _____. 2008. "De vuelta a *Bajo los ojos de Occidente*: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas". Ídem.
- Myers, Mitzi. 1999. "Child's play as Woman's Peace Work: Maria Edgeworth's "The Cherry Orchard", Historical Rebellion Narratives, and contemporary Cultural Studies". En *Girls, Boys, Books, Toys: Gender culture, Children's literature*, Beverly Lyon Clark y Margaret R. Higonnet. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Nières-Chevrel, Isabelle. 2009. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Collection Passeurs d'histoires. Paris: Ed. Didier Jeunesse.

- Osorio, María. 2010. "El libro ilustrado infantil en Colombia". En *El paraíso de los gatos*, Emile Zola. 43-46. Bogotá: Libro al viento.
- Pachón Castrillón, Ximena. 2008. "La familia en Colombia a lo largo del siglo XX", Familia, cambios y estrategias. En: Colombia ISBN 798-958-701-798-4. 145-59. Bogotá: Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional.
- _____. 2009. "¿Dónde están los niños? Rastreado la antropología de la infancia". En *Colombia Maguaré* ISSN 0120-3045, v.23 fasc. N/A: 433-69. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____. 2009a. "Teorías y Escuelas en el Pensamiento Antropológico". Conferencia presentada en el III ciclo de Conferencias de la Maestría en Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, mayo.
- Pardo Chacón, Zully. 2009. "Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana", Ensayos. En *Historia y teoría del arte* 16: 81-116. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____. 2010. "El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1970-2008" En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 2, No. 2 (March/April): 138-51. Consultado el 20 de octubre de 2013. www.revistes.uab.cat.
- _____. 2012. "De Rin Rín a Pez: La literatura infantil colombiana en crecimiento". En *Tiempo de leer* 4 (Julio/septiembre). Bogotá: Ed. SM. Consultado el 22 de octubre de 2013. www.literaturasmcolombia.com.
- Parra Sandoval, Rodrigo. 1995. "El Tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia". En *La Cultura Fracturada*, Proyecto Atlántida Adolescencia y Escuela. Bogotá: Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas, Fundación FES Colciencias TM Editores.
- Pikouch, Natalia. 1989. "La literatura infantil y la socialización". En *Familia y cambio en Colombia. Las transformaciones de fines del siglo XX*, 79-88. Medellín: Lito-Dos Ltda.
- Postman, Neil. 1982. *The Disappearance of Childhood*. New York: Ed. Delacorte.
- Prince, Nathalie. 2012. *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*. 2a. Ed. Paris: Ed. Armand Colin.

- Puyana, Yolanda. 2000. "¿Es lo mismo ser mujer que ser madre?". En: *Ética, masculinidades y feminidades*, compilado por Angela Inés Robledo y Yolanda Puyana. 89-126. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Quintero, Silvia Juliana. 2010. "La diferenciación sexual y de género en la configuración de la subjetividad en la escuela". Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia.
- Robledo, Ángela Inés. 2011. "Literatura femenina nacional o las diversas maneras de retar el canon". En *El género: ¿una categoría útil para las ciencias sociales? Reflexiones desde Colombia*, editado por Luz Gabriela Arango y Mara Viveros. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Roda, Ana. 2007. "Libro al Viento: un verdadero milagro al viento". En *Ciudad Viva*. Consultado 4 de abril de 2012.
<http://www.ciudadviva.gov.co/diciembre07/magazine/7/index.php>.
- Rousseau, Jean Jacques. 1762. *Émile ou de l'éducation*. Edición de 1966. Paris: Ed. GF Flammarion.
- Rudd, David. 1999. "Theorising and theories. How does children's literature exist?" En *Understanding Children's Literature, Key essays from the second edition of The International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Editado por Peter Hunt. 15.-25. Londres: Ed. Routledge.
- _____. 2010. *The Routledge Companion to Children's Literature*, editado por David Rudd. Londres: Ed. Routledge.
- Sarland, Charles. 1999. "Critical tradition and ideological positioning". En Hunt 2008, 30-49.
- Seelinger Trites, Roberta. 1997. *Waking sleeping beauty. Feminist voices in Children's Novels*. Estados Unidos: University of Iowa Press.
- Sepúlveda, Eliana Lucía. 2011. "La literatura infantil, el niño y el canon: problemas de historización de la literatura infantil en América Latina". En *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Spivak, Gayatri. 1998. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? En *Orbis Tertius*, año 3 no. 6, <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-6/traduccion/spivak>.

- Stephens, John. 2002. "A page just waiting to be written on": masculinity schemata and the dynamics of subjective agency in junior fiction". En *Ways of being male: Representing masculinities in Children's literature and Film*, editado por John Stephens. Londres: Ed. Routledge.
- Stoltenberg, John. 2013. *Refuser d'être un homme. Pour en finir avec la virilité*. Paris: Ed. Syllepse.
- Toro Velásquez, Manuel Ricardo. 2001. "Atmósfera socio-moral en escuelas bogotanas desde una perspectiva de género". En *Revista Nómadas* 14 (abril): 36-49. Bogotá: Universidad Central.
- Turbay, Catalina. 1993. "Los textos escolares y la socialización de género". En *Revista Colombiana de Educación* 31. Bogotá: CEID-FECODE.
- Universidad Central. 2001. Editorial de la *Revista Nómadas* 14, *Construcciones de género y cultura escolar*. 5-6. Bogotá: Universidad Central.
- Van der Linden, Sophie. 2007. *Lire l'album*. Puy-en-Velay: Ed. L'atelier du poisson soluble.
- Venegas, Maria Clemencia. 2010. "Pocos, pero excepcionales: los libros ilustrados para niños en Colombia entre 1940 y 1970". En Biblioteca Nacional de Colombia 2010.
- Viveros, Mara, José Olavaría y Norma Fuller. 2001. *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina*. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros Vigoya, Mara. 1997. "Los estudios sobre lo masculino en América Latina. Una producción teórica emergente". En *Género, balances y discursos. Revista Nómadas* 6 (abril): 55-65. Bogotá: Universidad Central.
- _____. 2004. «Jusqu'à un certain point, ou la spécificité de la domination masculine en Amérique latine». En *Mouvements* 31 (enero): 56-63. doi: 10.3917/mouv.031.0056. www.cairn.info/revue-mouvements-2004-1-page-56.htm. Disponible en español en <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/A1N1/art9.pdf>
- Watkins, Tony. 1999. "Space, history and culture: the setting of children's literature". En *Understanding Children's Literature, Key essays from the second edition of The*

International Companion Encyclopedia of Children's Literature. Editado por Peter Hunt. 50-72. Londres: Ed. Routledge.

Zimmer, Christian. 1974. *Cinéma et politique*. Paris: Ed. Seghers.

Zipes, Jack. 1986. *Les contes de fées et l'art de la subversion. Étude de la civilisation des mœurs à travers un genre classique : la littérature pour la jeunesse*. Paris: Ed. Payot.