

MODELANDO LECTURAS Y CUERPOS: UN ESTUDIO DE LAS
REPRESENTACIONES DE LOS ROLES DE GÉNERO EN EL PLAN LECTOR DE
EDICIONES SM

ANAMARÍA GRANADA MARTÍNEZ

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el
Título de Profesional en Estudios Literarios

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Estudios Literarios
Bogotá, 2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Germán Rodrigo Mejía Pavony

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Juan Felipe Robledo Cadavid

DIRECTOR DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Liliana Ramírez Gómez

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

Juan Cristóbal Castro Kerdel

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

AGRADECIMIENTOS

La realización de un proyecto como este, donde se buscan tejer diversas influencias para llegar a un producto final, se logra a partir de un trabajo en conjunto. Quisiera detenerme dándole las gracias a aquellas personas que me tuvieron paciencia, que me guiaron de la mano y sin quienes esta propuesta interdisciplinaria habría sido imposible de conjugar. De este modo, a Juan Cristóbal le agradezco haberme acompañado en este proceso sobre un tema que está por fuera de su dominio; a Adriana Serrano por adoptarme en su campo y confirmar intuiciones; a Andrea P. Escobar, por creer en este proyecto y en mis capacidades. Adicionalmente, le agradezco a Ángela Suárez, a Ana María Mosquera y a Paula Villadiego, por su información, presencia, atención y cuidado.

Sin ser más, agradezco al lector por mostrar interés en la lectura de dos entidades marginales: la niñez y la literatura infantil.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	7
PROPUESTA METODOLÓGICA.....	11
CAPÍTULO I: <i>NOMBRE, SEXO, EDAD, OCUPACIÓN</i>	18
LA PREGUNTA POR LA LECTURA Y SUS PROCESOS.....	18
ENTENDER AL SUJETO NIÑO	21
INICIAR Y SIGNIFICAR LA VIDA SOCIAL	23
SÍMBOLOS, ESQUEMAS, SISTEMAS DE CLASIFICACIÓN: EL GÉNERO Y LOS ROLES	27
CAPÍTULO II: <i>LA FUNCIÓN DE LA LECTURA EN UN PROYECTO NACIONAL</i>.....	34
¿QUÉ ES EL PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA?	34
<i>Lectura y escritura en el ámbito educativo.....</i>	<i>36</i>
<i>Líneas de acción del Plan lector.....</i>	<i>39</i>
DISTRIBUCIÓN DE LA LECTURA: LA EDITORIAL.....	41
<i>Ediciones SM</i>	<i>42</i>
<i>Somos más lectores</i>	<i>45</i>
DISPOSICIÓN DE LA LECTURA: LOS CATÁLOGOS DE SM	47
CAPÍTULO III: <i>"SAQUEN SUS LIBROS"</i>	53
CÓMO ANALIZAMOS RELATOS INFANTILES Y JUVENILES	54
CUATRO EJEMPLOS DEL PLAN LECTOR.....	58
EJES RELACIONALES: CUATRO TÍTULOS EN DIÁLOGO	65
<i>Los adultos.....</i>	<i>67</i>
<i>Los pares</i>	<i>74</i>
<i>Lo masculino y lo femenino.....</i>	<i>82</i>
CONCLUSIONES: <i>HASTA EL PRÓXIMO AÑO</i>	87

ANEXOS.....	97
REFERENCIAS.....	120

Introducción

*We see only that which underlying conventions
allow us to see, and we remain unaware of these
conventions.*

Serge Moscovici

Hay imágenes que me han acompañado toda la vida, que han estado ahí desde siempre. Está el duende Porfavor, quien vive en la boca de los niños y solo sale a tomar aire cuando lo llaman por su nombre. También unos cuervos que creen que su plumaje los hace mejores que los demás. La primera palabra que aprendí en inglés fue *Apple*, porque era la fruta favorita de un personaje cuyo nombre no recuerdo. Desde antes de que decidiera aplicar a la carrera de Estudios literarios, antes de que me parecieran placenteras las clases de español en el colegio; mucho antes, si quiera, de empezar a entender los libros como fuentes de conocimiento, recuerdo que siempre han sido un lugar de escape y una fuente de tranquilidad. Mis padres me leían en las noches y dejaban que llevara esas historias para compartir con mis compañeros. Gran parte de mis recuerdos de pre escolar y primaria vienen acompañados por los libros que iba leyendo y que se iban quedando conmigo.

Como estudiante de Literatura, he aprendido a valorar la relación intrínseca entre una sociedad y lo que de ella surge como literario, además de que las funciones y roles que se le atribuyen en dado momento a objetos culturales evolucionan y son dependientes de su contexto. Como estudiante de Psicología, he explorado las repercusiones que tiene el lenguaje directamente sobre la materialidad de una persona, así como las que tiene sobre sociedades o culturas. A partir de esto, he cultivado un interés por entender la relación que hay entre la configuración del sujeto como agente dentro de una sociedad y el acogimiento de los textos que se leen en el trayecto, como germen fundacional de metáforas y sensaciones. Con este trabajo buscaba, inicialmente, explorar lo que implica instrumentalizar la literatura como un medio educativo, dentro de la configuración simbólica del lector-niño ideal. A medida que el proyecto evolucionaba, aprendía más sobre el campo de producción de literatura infantil, sobre las condiciones que brindan significado a nuestra concepción actual del niño como lector, del niño como agente activo, y sobre la socialización diferencial de niños y niñas. Busco ahora que esta investigación brinde luz sobre la relación entre el sistema educativo, el texto (clasificado y seleccionado por su complejidad), y el niño (o el sujeto lector en condiciones de recibir el texto y su significado). Además, que el proyecto recalque la

agencia de los niños y niñas que comienzan a leer y que demuestre que el contenido simbólico de estos textos que se suponen adecuados para ellos, tiene un impacto sobre las estructuras que los niños van adquiriendo sobre la vida y las formas de expresarse en ella. Esto me llevó a querer responder las siguientes preguntas: ¿cómo se están representando los géneros (femenino y masculino) y sus roles en los libros para jóvenes estudiantes?, ¿qué sociedad se está modelando a partir de lo que se representa en los planes de lectura escolares? ¿qué pasa con la agencia del lector niño en el proceso educativo? Es así como este proyecto se detiene en el análisis de las representaciones del género y los roles propuestas en el Plan lector de la editorial comercial Ediciones SM.

El tema de la literatura infantil suele estar acompañado por una concepción centrada en lo lúdico; un lenguaje rítmico y mnemónico, acompañado por narrativas sencillas que cumplen con el deber de transmitir conocimiento alfabético, mensajes nacionales, morales y educativos a través del código letrado, adecuado para un público menor. La percepción del lector infantil como menor se legitima con afirmaciones científicas y teorías del desarrollo de los últimos siglos que perciben al niño como un adulto en potencia, como un sujeto en formación que debe ser conducido por sus mayores (Díaz y Vásquez 11; Ferrer Franco 78). Esta noción de infancia influye directamente sobre el lugar social que se le asigna al niño en culturas occidentales y delimita lo que es apropiado, justo e ideal para este sujeto en cuanto a salud, derecho, representación jurídica, economía y educación, entre otros (Díaz y Caviedes 9, 11).

En el caso de Colombia, algunos autores como Beatriz Helena Robledo ("*Todos los danzantes...*" p. x), Irene Vasco (*Literatura para niños en Colombia: en busca de un lenguaje propio* 1) y Zully Pardo Chacón (*Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil* 82), entre otros, se han preocupado por rastrear el objeto literario para niños y jóvenes y señalan que no podemos hablar de una "tradición" de literatura infantil colombiana, puesto que la creación de estas historias —desde Pombo, hasta nuestros días— ha respondido a intereses y necesidades particulares de cada autor y no a motivos generacionales que harían de este campo un movimiento, sino más bien un género literario. Considero que este cambio de denominación afecta la manera en que es leído un cuerpo de obras literarias infantiles, puesto que no se hablaría ya de una intención compartida de escribirle al niño; el entenderlo como género literario infantil permite una mayor apertura creativa, temática y analítica.

El grueso de la investigación académica sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ) pertenece a las disciplinas de la pedagogía y la psicología. Desde esta posición se busca analizar la pertinencia y necesidad del tratamiento de una u otra temática dentro del objeto que cumple una función educativa y formativa para el niño (Borja et al. 174). Se estudia el objeto literario por la función que cumple de manera incuestionada en la formación del sujeto lector, y no por su valor inherente como objeto literario, social o político. Esta instrumentalización del objeto ha hecho, a mi parecer, que la literatura infantil y juvenil sea concebida, desde el campo literario, como un género de menor importancia. Pareciera que no existe una preocupación central y general por el valor del texto literario para niños y jóvenes, entendido desde sus particularidades.

Pero si los caminos de la investigación literaria se preocupan por la relación que tiene la literatura con el contexto del autor y del lector, si se preocupan por encontrar respuestas a los silencios de la historia en la literatura, ¿no deberían ocuparse, también, del género literario que representa el inicio de la vida letrada del sujeto en diversas culturas? ¿No habría una relación fundamental entre la forma de entender la literatura y la relación con los textos que formaron primero al lector? Estas fueron algunas de las preguntas que condujeron mi interés por el género infantil. Sin embargo, eran preguntas que operaban todavía bajo concepciones reducidas del niño y que ven en la literatura infantil una potencia formativa para el receptor-niño pasivo. A medida que este interés fue creciendo, me fui percatando de que, para abordar el tema de la literatura infantil y juvenil, tenía que valerme de otras disciplinas que condicionan de manera interrelacionada lo que en la actualidad se entiende por infancia y niñez. Así, tuve que entender la perspectiva pedagógica del niño que maneja el estado colombiano, la concepción de este que se tiene desde la antropología de la infancia en Colombia, lo que dice la psicología de su desarrollo, y cómo opera el mercado de la producción literaria infantil en el país; mi investigación se encaminaba, entonces, en la dirección de los postulados teóricos que delimitan el plano escolar de la literatura infantil.

Esta inmersión multidisciplinar reveló que, al menos en Colombia, el mercado y la distribución del texto literario infantil responde, ante todo, a tres funciones. La primera —y no les asigno un orden determinado—, sería la pedagógica, donde el objeto literario está cargado de un valor informativo que busca compartir conocimiento y promover el desarrollo del niño. A esta función responden tanto los libros para infantes —que permiten aprender letras, los nombres de las cosas, explorar texturas, y buscan tener una relación física y sensorial con ellos—, como los

libros juveniles —que buscan responder a necesidades sociales particulares a una época y a una sociedad, como serían los libros de cosas "para niñas" y "para niños", y que hablan de cómo navegar situaciones sociales, ante las expectativas de los adultos—. Una segunda función corresponde al desarrollo de las capacidades de lectura y que en Colombia va de la mano con el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), actualizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2011. Esta intención busca acompañar al lector "en formación", a lo largo de su adquisición de capacidades de lectura y escritura en la escuela. Finalmente, la tercera función responde a proveer un espacio literario de encuentro personal con la literatura. Lo que haría de la literatura infantil y juvenil un objeto particular que responde a esta tercera función y que la diferencia de la literatura tradicional sería que esta trata con temas que son pertinentes al sujeto joven en un contexto particular y que responden a cuestionamientos que el adulto presente en su vida no pueda o no sepa cómo responder.

La anterior distinción de funciones que asigno a la literatura infantil y juvenil abre distintas perspectivas en su estudio. En este trabajo me permito asumir la segunda función mencionada, aunque no considere que el objeto literario infantil sea no más que un instrumento educativo. Me enfocaré en observar, a escala, en qué medida el Plan lector, como propuesta escolar, es reflexivo sobre lo que los catálogos (que se plantean para distintas etapas de desarrollo y aprendizaje) proponen en términos simbólicos, performáticos y dicentes de una sociedad y un contexto determinados. Y lo haré, centrándome en la representación de los roles de género que se presentan en el Plan lector de una editorial comercial internacional —Ediciones SM—, para jóvenes entre ocho y doce años (preadolescentes), o, como se especifica en los catálogos de la editorial, jóvenes entre los cursos quinto y sexto. Inicialmente, tenía la idea de reunirme con algún representante del comité de selección editorial para poder discutir con esa persona sobre cómo sucede el proceso de selección, bajo qué criterios eligen un título en lugar de otro, qué intenciones o qué contenidos tienen en mente cuando perfilan un catálogo, y preguntar por el manejo de conceptos que se tuvieran en el comité para poder contrastar dichos contenidos con el producto real —como "representación", "equidad de género", "roles de género", "hombre", "mujer", "femenino" y "masculino"—. El contacto con la editorial fue muy difícil, si no imposible, por lo que decidí enfocar mi estudio sobre lo público de la editorial, es decir, lo que se encuentra en el sitio web. En este, se encuentran los catálogos para los años 2014-2015, 2015-2016, y los catálogos digitales (es decir, de los textos de difusión e interacción digital) para los años 2015-2016, 2016-2017, 2017-

2018 en formato PDF. El análisis de este trabajo se hace a partir de los catálogos 2014-2015 (A) y 2015-2016 (B) de la producción impresa.¹

Propuesta metodológica

La visión de mundo del niño en el ámbito escolar es un espacio aún plagado por el silencio. Aunque hay varios intentos que buscan la manera de adentrarse en él porque reconocen la riqueza metafórica, simbólica y social de escuchar a las mentes que hasta ahora adquieren capacidades para entender su contexto, estas intenciones no son aún compartidas por la mayoría de los estudios que giran en torno a la niñez, su desarrollo, sus capacidades como sujeto y como lector, ni a la literatura infantil. Lo que propongo, entonces, es una visión configurada a partir de teorías y proposiciones que se entrecruzan con respecto al entendimiento sobre la reproducción y transmisión de contenidos sociales, los procesos de configuraciones simbólicas, y los matices y niveles estructurales atravesados por el género (femenino o masculino) en la constitución de una sociedad. Antes de continuar, me gustaría aclarar que encuentro que la escuela representa el punto de convergencia entre las diferentes prácticas de crianza; situaciones de clase, etnia, género, religión; condiciones económicas, sociales y gubernamentales; intenciones nacionales y educativas; y posturas científicas y sociales sobre la niñez. Para abordar con integridad el proyecto, fue necesario realizar una investigación con enfoque interdisciplinar, utilizando insumos de la antropología de la infancia en Colombia, de estudios y trabajos sobre el desarrollo psicológico de los jóvenes, de teoría de representación social, de recepción y de análisis del relato infantil y juvenil, entre otros.

En el cuerpo del proyecto veremos el trayecto teórico que ha sido abordado con la intención de responder a la siguiente pregunta: ¿es necesario, o no, que una herramienta cultural que pretende ser educativa para jóvenes lectores responda a otras necesidades simbólicas, además de la del aprendizaje del lenguaje y la escritura? Por herramienta cultural me refiero a la literatura infantil y juvenil que se propone como educativa desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura. Para aproximarme a esta pregunta, el enfoque cultural del análisis social de Pierre Bourdieu se vuelve esencial. Bourdieu entiende la cultura como, no solo la fuente de interacción humana, sino también

¹ A partir de este momento me referiré a los catálogos como A y B por cuestiones de claridad. Esta distinción entre el uno y el otro no proviene de la editorial.

el lugar donde se crean y se mantienen jerarquías sociales y nuestras nociones del "cómo son las cosas" (Navarro 14). En esta medida, los productos culturales no solo reflejan la vida social, sino que aseguran su reproducción pues proveen una imagen que se corresponde con nuestra interpretación de la misma. Los conceptos de *habitus*, "capital" y "campo", estudiados a lo largo de su trayecto teórico, permiten entender la manera en que una sociedad se configura a sí misma y configura su reservorio de normas, símbolos y significados que le dan sentido ante los individuos que la conforman. En cuanto al *habitus*, Bourdieu afirma que cualquier práctica (social) es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*; Zander Navarro propone verlo como "una noción mediadora que refuta la dualidad del sentido común entre lo individual y lo social", al capturar aquel producto que surge en el sujeto cuando interioriza el mundo externo: una interpretación de la representación del sistema social. Es así como la sociedad se deposita en las personas como "disposiciones duraderas" y "propensiones estructuradas" a pensar, sentir y actuar de formas determinadas, que luego "guían sus respuestas productivas ante las limitaciones y requerimientos de su medio externo" (Wacquant, en Navarro 16). Quisiera resaltar acá que el *habitus* presupone una postura activa en el individuo: no es aquello que se repite de lo externo en lo interno, sino la forma de interpretarlo y "digerirlo." Lo que realmente hila al *habitus* con el tema de esta investigación es que el concepto de Bourdieu se desarrolla a través de procesos de socialización, con lo que determina una serie de disposiciones que "modelan a los individuos de una determinada sociedad" (16). La cultura o la sociedad condicionan las respuestas de sus individuos hasta cierto punto, mas no las determina; de este modo, el concepto de *habitus* reconoce que el individuo tiene agencia y sus propios modos de negociar sus interpretaciones con esos sistemas simbólicos, aún si su proceso de toma de decisiones, sus gustos, su conocimiento estén influenciados por su sociedad. Aún más, para llegar a un cómo y porqué de las prácticas, Bourdieu propone la siguiente ecuación:

$$[(\text{habitus}) (\text{capital})] + \text{campo} = \text{prácticas}^2$$

Ahora que entendemos que el *habitus* es aquello que se produce en el encuentro entre una sociedad y la interpretación que de esta se haga un individuo, debemos abordar la noción de "capital". Para Bourdieu, el "capital" es una forma de recurso valioso para la sociedad producto de la cultura, y permea el contenido material, cultural, social y simbólico. En este momento propongo

² Tomada de Navarro (16)

ver al género como un esquema de sentido atravesado por los cuatro tipos de capital: es material, en tanto las sociedades crean disputas sobre la apariencia, posesiones, formas de vestir y actuar, e inclusión que le corresponda a los sujetos masculinos y a los sujetos femeninos; es cultural, en tanto las manifestaciones y el significado del ser mujer y ser hombre varían entre culturas, incluso de una familia a otra; es social, en tanto se implementa como motivo de organización y distribución social, lo que se traduce en los roles de género (lo que hacen las mujeres, lo que hacen los hombres); y es simbólico, en tanto se muestra cargado de sentido y configura nociones del ser mujer y del ser hombre, de lo femenino y lo masculino. A lo largo de este trabajo podremos ir viendo con mayor detenimiento la manera en que el género, como esquema de sentido, es atravesado por diversos capitales. Por otro lado, el "campo" representa una estructura de distribución del "capital", es el lugar que delimita la estructura sobre la cual opera el *habitus* (Navarro 17). Se puede entender como el espacio donde se dan luchas de poder sobre los sistemas de "producción, acumulación, circulación y posesión" de los capitales, organizado en torno a estas distribuciones; Bourdieu habla de campos, en plural, refiriéndose al intelectual, religioso, educativo, cultural (Navarro 18). Para mi investigación, el interés central se posa sobre la relación que se forma entre literatura infantil condicionada (por haber sido seleccionada previamente y estar inmersa en un contexto educativo y formativo) y lector en desarrollo en el ámbito escolar; esto me lleva a tener que hablar del "campo escolar", puesto que es el espacio donde se conjugan los distintos tipos de capital (cultural, material, social y simbólico) y las proposiciones o *habitus* (de los niños y docentes).

El anterior resumen de la teoría cultural de Bourdieu facilita la comprensión de los mecanismos que influyen en la generación de una cultura y de una sociedad. Mencionaba que el *habitus* es lo que surge de la interpretación individual de la representación de una sociedad. Me pregunto ahora, ¿qué es, entonces, esa representación? ¿cómo funciona? Existen varias definiciones de representación, incluso Roger Chartier (1992) realiza una revisión histórica sobre el sentido de representar imágenes con la intención de asegurar y estabilizar la tenencia de poder, pero estas definiciones no le atribuyen tanta influencia sobre la sociedad como la teoría de representación social propuesta por Serge Moscovici en *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (2001) y retomada por los psicólogos sociales Wolfgang Wagner y Nicky Hayes en *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales* (2011). Esta teoría parte de la intuición de que las representaciones sociales se vuelven capaces de

influnciar el comportamiento del individuo participante en una colectividad (Moscovici 26). La teoría de representación social posibilita la noción de un "sentido común" al que todos los agentes de una sociedad tienen acceso, sin que se convierta en una forma de origen simbólico estático (Wagner y Hayes 84): para Moscovici, la representación social subsiste siempre y cuando sea representada y reinterpretada en la individualidad de cada participante de la sociedad (Piñero Ramírez 5).

Wagner y Hayes amplían esta teoría de representación social en términos psicológicos, y delimitan los contenidos que la configuran como un tipo de imagen: "a) estructurada, b) cognitiva, afectiva evaluativa, operativa, c) metafórica o icónica, de d) los fenómenos socialmente relevantes. Estos pueden ser «eventos», «estímulos» o «hechos» e) de los cuales son f) compartidos por otros miembros de un grupo social" (69). Este desglose del espacio abarcado por las representaciones evidencia que son manifestaciones culturales que permean casi la totalidad de la vida social y cognitiva. El que una comunidad comparta estas representaciones las convierte, además, en "g) un elemento fundamental de la identidad social de los individuos" (69). A diferencia de lo que sería un estereotipo, la representación está conformada por una descripción multidimensional de aquello que representa. Lo anterior evidencia el proceso que transforma la representación en un receptáculo de sentido que abarca distintas instancias sociales y que se presenta para ser utilizado como referente cultural, relativamente flexible y relativamente adaptable a diversas situaciones. Este trabajo busca afirmar que los géneros y los roles sociales se transmiten como representaciones sociales precisamente porque coinciden con las características anteriormente expuestas.

¿Cuál es la pertinencia de todo esto en un estudio literario? El desglose de la forma de configuración de un saber social nos permite entender la relación entre la reproducción de símbolos, prácticas y lenguajes, con lo que conforma el sentido común y los referentes culturales que hacen comprensible la vida en sociedad. Me permito establecer, ahora, una comparación entre las representaciones sociales de Moscovici, y Wagner y Hayes, con el *habitus* de Bourdieu; ambos conceptos posibilitan la señalización del papel activo que tiene el individuo en la configuración del sentido común o del "capital", y que esta apropiación de sentido requiere de un proceso informativo (socialización), sin dejar de lado el carácter universal que permea todo ámbito social. Las representaciones sociales surgen a partir del intercambio cotidiano de "pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo" (Piñero Ramírez 4). Para Moscovici, los avances de los medios de comunicación representaron una difusión de "imágenes, nociones y lenguajes"

que se integran al "bagaje intelectual" de los sujetos (Moscovici en Piñero Ramírez 7). Como indiqué anteriormente, la lectura en la escuela es un acto social atravesado por situaciones sociales, históricas, políticas, económicas y simbólicas, además de la reproducción de imágenes y códigos en masa. Dichas dimensiones, sumadas a la importancia de la difusión de imágenes en el bagaje intelectual aterrizan esta teoría en el problema de las representaciones sociales en los planes de lectura.

Es precisamente ese sustrato comunicativo lo que posibilita que se implemente el análisis de las representaciones en este trabajo: en la medida en que los libros que se proponen en los catálogos de Plan lector se prestan para su reproducción y difusión masiva, se tiene mayor acceso al contenido simbólico reproducido en sus páginas —aquí entiendo los medios comunicativos como fuente de donde se alimenta el reservorio cultural—. Si continuamos con la línea de recepción del texto infantil, el que el libro sea escogido con motivos educativos y cognitivos le añade al objeto una cantidad de expectativas que debe cumplir, más allá de la de proponer un espacio de lectura. Adicionalmente, su lectura se presupone que será guiada, delimitada, enmarcada por los códigos sociales e institucionales del comportamiento en el aula e intereses educativos, frente a un docente. Finalmente, su lectura por un grupo de niños y niñas, estará también acompañada por padres o figuras de cuidado en el hogar, quienes son observados como los modelos morales y culturales de los niños. Esta sucesión de condiciones que influyen en el proceso de lectura, encamina su recepción. Sería un proyecto ideal y muy necesario el verificar o indagar aquello que los niños «hacen» con la lectura escolar. No solo porque propone estudiar un campo psicológico, antropológico, pedagógico, social y literario que aún no tiene voz ni lugar, sino además porque podría ser una herramienta que modificara tanto la percepción adulta del mundo infantil, como las formas de educar y compartir la literatura.

Las «Artes de hacer», esas manifestaciones espontáneas que suceden bajo los mecanismos del sistema, en los rincones de la mente y de las conductas que operan al margen de la vida en sociedad, representan un producto heterogéneo e infinito. Idealmente, este estudio buscaría hallar una teoría sobre la lectura infantil que surge en un marco escolar y negocia formas de interacción social en función del género; para ello, sería necesario tener conocimientos de pedagogía, mayor profundidad en psicología y saber abordar un trabajo de campo (¿etnográfico? ¿antropológico?) que lograra desmenuzar los matices que se abren a partir de la imaginación y creatividad de cada niño que negocia su realidad en una sociedad. No obstante, para llegar allá, primero se debe

conocer bien el "capital" al que tienen acceso los niños. Es por lo anterior que esta investigación consiste en identificar los orígenes del Plan lector, las intenciones de la Editorial como marca, fundación y proyecto educativo, y finalmente estudiar algunos ejemplos literarios que este sistema propone como aptos e ideales para la lectura escolar. Busco estudiar la sociedad representada en los libros para niños que, al ser leídos en un contexto escolar, adquieren un tono informativo de lo social. En cuanto a la calidad del relato, es importante reconocer que son libros con narrativas relativamente directas, debido a la intención de desarrollar la capacidad cognitiva de lectura. Me apoyaré en la teoría de Gemma Lluch, teórica especialista en literatura infantil y promotora de lectura, para analizar cuatro relatos infantiles.

Ahora bien, reconozco que el alcance de este trabajo es corto, realmente no hay material que trate específicamente lo que me preocupa; lo que presento en esta investigación es un tejido teórico para señalar un vacío fundamental que habla sobre la manera en que el género, como categoría estructural, permea y condiciona la integración social. No obstante, debo reconocer que esa categoría puede ser reemplazada por otras instancias sobre las cuales se construye la subjetividad y la identidad social, como etnicidad, clase, condiciones biológicas o físicas. En definitiva, cualquier elemento que posibilite la asignación de características y expectativas en la representación social de un sujeto. Estas dificultades ponen en evidencia que es un campo que se empieza a inaugurar y que propone líneas pertinentes e importantes de exploración. Esto conduce a que mi investigación tenga limitaciones y problemas, algunos que no ignoro.

Uno de ellos es el asunto de la representación del género que no deja de ser problemática. Como Judith Butler bien lo explica en *El género en disputa*, la representación "funciona como término operativo dentro de un procedimiento político que pretende ampliar la visibilidad y la legitimidad" (46). En este ejemplo, ella hace referencia a la representación política de las mujeres, pero lo mismo se extiende al género, las formas de manifestar lo masculino y femenino y los roles y deberes que se atribuyen a los sujetos. Butler continúa: "la representación es la función normativa de un lenguaje que, al parecer, muestra o distorsiona lo que se considera verdadero acerca de la categoría de las mujeres" (46). En este caso, mi intención es identificar qué es eso que se considera verdadero acerca de las categorías de mujeres y hombres, cuál es la normatividad de género que se está comunicando a través de estas historias. El final de la idea a la que llega Butler es que, como campo operativo y normativo, "la representación lingüística y política" define, desde el inicio, el "criterio mediante el cual se originan los sujetos mismos, y la consecuencia es que la

representación se extiende únicamente a lo que puede reconocerse como un sujeto" (46). No deja de haber sujetos y cuerpos que no caben en la representación social que se considera apta para la institución educativa y para el público infantil, pero creo que el ampliar o descentralizar las nociones de los roles o funciones sociales que le competen a cada género, podría llegar a facilitar la inclusión de esos sujetos que todavía no encajan.

Con el motivo de estudiar la distancia entre los mundos femenino y masculino —distancia que logra que haya una separación de símbolos, de espacios, de normas y roles entre cuerpos distintos— jugaré con el binarismo, con la dicotomía; aquí busco cómo son las mamás, cómo son los papás, cómo son las niñas y cómo son los niños, para poder identificar qué es lo que el sistema educativo reconoce como sujetos de género. Me interesa ver cómo se configura el estereotipo de mujeres y hombres, para entender qué formas de masculinidad y feminidad se están autorizando. Los siguientes capítulos muestran el análisis del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), de la editorial, de los catálogos y los cuatro títulos propuestos, y el análisis de la interacción entre los personajes y la configuración de estos como miembros de una sociedad. Invito al lector a tener presente las distintas fuentes teóricas a las que recorro en este trabajo, sin perder de vista que las imposiciones de los emisores o conductores de los relatos son solo una cara de la moneda, que la literacidad de los niños, o sus artes de hacer, existen, aunque no se les haya dado voz aún.

El trabajo estará dividido de la siguiente manera: en el Capítulo I se ponen en diálogo las diversas disciplinas que brindaron insumos y categorías que posibilitan la visión que asumo para el análisis. En el Capítulo II se responderá a la pregunta ¿qué es el plan lector? desde el caso particular de Colombia y Ediciones SM, y se hará una revisión somera de la información contenida en los catálogos A y B de la editorial, con el propósito de identificar a qué lector están dirigidos. En el Capítulo III analizo la representación de los roles de género y de la organización simbólica de la relación entre femenino y masculino, en cuatro libros que hacen parte de los catálogos: *El secreto de Lena* (1991), por Michael Ende, *Casi medio año* (2005), por Mónica Brozón, *¡Confidencial!* (2011), por Dagmar Geisler y *Cartas de amor de 0 a 10* (2010), por Susie Morgenstern. Finalmente, en las conclusiones hago una reflexión sobre los límites del análisis que propongo en cuanto a la preservación y representación de los roles sociales, sobre la agencia que tiene el lector como niño y las posibles rutas de investigación que mi trabajo propone.

Capítulo I: *nombre, sexo, edad, ocupación*

La historia de la niñez y de la infancia se desdobra en la historia de cada género. Innumerables avatares por los que transita la niña son propios de su género y hablan de otras historias de la historia.

Eva Giberti

En este capítulo busco evidenciar que la construcción de la subjetividad en la infancia es un proceso que abarca diferentes dimensiones. Es así como señalo, primero, la necesidad de entender la lectura como práctica social y al niño como agente e interlocutor válido de una sociedad. Una vez se haya entendido esto, me concentro en las condiciones psicosociales del pre adolescente, en el proceso de adquisición del género y en la razón por la cual el período entre ocho y doce años es crucial para investigar la receptividad a las representaciones de los géneros. Finalmente, cuando ya se hayan entendido las condiciones que influyen al lector-niño, me centraré en decodificar, por un lado, la manera en que el género como categoría logra permear la vida social desde el reservorio cultural y, por el otro, la manera en que el género influye y afecta las relaciones e interacciones en la escuela.

La pregunta por la lectura y sus procesos

En la introducción me detuve brevemente sobre la importancia que tiene la infancia en el desarrollo del lector. Así como el lenguaje, que se adquiere por medio de la interacción, de la observación y de la experimentación, las capacidades de analizar, deducir y leer en el encuentro con lo social se comienzan a desarrollar en la infancia. Como el inicio de la vida letrada de los jóvenes de hoy en día, la lectura en la escuela cumple una doble función de enseñarle e invitarlo a compartir de una práctica cultural de intercambio de símbolos y de comunicación. En esta implementación del sistema escolar, encontramos, por un lado, que la enseñanza de lectura y escritura le corresponde al sistema educativo: a partir de la proclamación de los derechos del niño por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989, la alfabetización se convierte en un indicador de desarrollo y de protección infantil de cada nación. Por el otro, que los sistemas educativos de la lengua buscan promover la adquisición de competencias lectoras a través del contacto con la literatura (seguramente, muchos de nosotros recordamos haber atravesado un proceso de lectura que se caracteriza por escalas de franjas de colores que representan la complejidad del texto leído). Pero la niñez y la adolescencia no se caracterizan solamente por ser

períodos de adquisición de estas capacidades, sino también por ser los años en los que el sujeto todavía-no-adulto explora las dimensiones sociales y se hace una imagen del mundo en el que pondrá a jugar sus habilidades y personalidad. En este capítulo busco responder por la práctica social de la lectura, el desarrollo psicosocial infantil y juvenil, y por el componente simbólico que determina los procesos formativos en la infancia. Estas instancias se desencadenan en una configuración subjetiva que, a su vez, incide en el rol que una persona determinada deba asumir, como sujeto de género, dentro de su sociedad.

Para abordar el asunto de la lectura infantil y juvenil, me gustaría comenzar con algunas afirmaciones de la antropóloga francesa, Michèle Petit, quien ha trabajado en las relaciones que desarrollan algunos jóvenes (latinoamericanos y europeos) en condiciones de dificultad. Para Petit, el lenguaje es inherente a la configuración de cada uno de nosotros como sujetos parlantes. Esta perspectiva hace que el lenguaje se convierta, en cierta medida, en la materia prima de la organización de un referente cultural, a partir del cual una persona se pueda construir o entender a sí misma (*Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* 73). Aunque en el departamento de Literatura de la Javeriana se abogue fuertemente —y no sin razón— por desarrollar capacidades de lectura que superen el ámbito emocional y por encontrar en la literatura y en la lectura mecanismos que permitan "leer" distintas condiciones sociales y culturales, Petit rescata el desarrollo de una relación afectiva y de consuelo con la lectura, sobre todo en la juventud. Varios de sus trabajos se caracterizan porque logran señalar el beneficio que obtienen los jóvenes en situaciones de guerra y pobreza, al permitir que la literatura los conmueva y los deje explorar sentimientos y emociones que no lograban reconocer o entender en ellos mismos (*El arte de la lectura en tiempos de crisis*, 2010). Quisiera rescatar que la antropóloga defiende una lectura emocional e íntima, que culmina con la liberación del espíritu individual, "porque la dificultad para encontrar un lugar en este mundo no es solamente económica: es también afectiva, social, sexual, existencial" (*Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* 76). El que yo resalte este tipo de lectura no significa que mis intenciones favorezcan una lectura plana y empática, sino más bien que, al igual que Petit, reconozco que la interacción con la literatura representa beneficios, como una expresión más del crecimiento y desarrollo humano. En esta medida, el contacto con lo literario es fundamental, al menos, para la constitución subjetiva, para la apertura lingüística, cultural y simbólica, y para la destreza emocional.

Como resultado de esta preocupación inaugurada por Petit, surge la pregunta por la relación entre el lector y los textos que lo acompañan. En el caso particular de este trabajo, la cuestión se reduce a un lector-en-formación y los textos que se consideran adecuados para su condición de desarrollo cognitivo, social, emocional. Es así como la teoría propuesta por Michel de Certeau en *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer* (2000) cobra sentido. Inicialmente, consideraba que su apuesta por encontrar un sentido a los mecanismos de recepción de la cultura, por encontrar qué hacen los sujetos con lo que ven, con lo que leen, con lo que aprenden de su entorno cultural, era como la otra cara de la moneda de mi proyecto. Mientras mi interés se posa sobre las condiciones institucionales que se manifiestan en el objeto cultural, de Certeau se interesa por lo que los sujetos producen a partir de ese objeto. Sin embargo, a medida que mi proyecto avanzaba, mi enfoque de estudio no hacía más que reproducir los sistemas educativos y los acercamientos pedagógicos que estaba tratando de desmontar: no estaba reconociendo la importancia y la riqueza de lo que de Certeau llama "las experiencias particulares, las frecuentaciones, las solidaridades y las luchas que organizan el espacio" (de Certeau xxxix). A mi modo de verlo, la lectura de textos infantiles que pueda hacer un niño se caracteriza precisamente por ser un intercambio de sentidos y una lucha constante que se traduce en una conformación de lo social.

Lo anterior me llevó a explorar un concepto acuñado por Virginia Zavala en *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura* (2009). El concepto de "literacidad", también explorado por los autores Daniel Cassany (2006) y James Paul Gee (2004), da cuenta de la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura. La "literacidad" es la perspectiva social de lo que surge cuando la gente utiliza los textos (en abstracto) en actividades sociales concretas. Algunos de los ejemplos que Zavala utiliza para explicar qué es, son: acostar a un niño, comunicarse con un familiar que está distante, jugar a los naipes como pasatiempo, buscar información sobre un lugar turístico, armar un juguete electrónico, etc. (25). Estas actividades implican el uso de textos (imágenes, escritos, afectivos, relacionales...) en su diario vivir y señala una dimensión de la lectura que se expresa en la interacción con otros individuos y con el tejido social. Zavala propone una perspectiva de las prácticas, agregada a los estudios de los textos hechos, "a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidos como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto" (25). Para esta investigación, es importante concentrarse en el estudio de la "práctica letrada" entendida como concepto puente entre actividades y textos, como las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita o

"maneras" de leer y escribir (26), puesto que da cuenta de los procesos infantiles y juveniles que quedan excluidos (invisibilizados) de los resultados de los proyectos pedagógicos. La manera en que el sistema educativo comprueba los resultados de sus métodos es a través de evaluaciones que miden el nivel de comprensión y aprendizaje del contenido educativo, pero aquellas cosas que provienen de los estudiantes mismos nunca son reconocidas de manera oficial. Esta propuesta comienza a hacer evidente que los niños en la escuela producen contenido simbólico a partir del material que leen y aprenden. La perspectiva sociocultural abre un campo fértil de estudio que se aleja de la certidumbre de la psicopedagogía y de las limitaciones del estudio literario centrado en el texto.

Entender al sujeto niño

Para entender que la literacidad infantil es diferente a la adulta, considero necesario ampliar las nociones de infancia y de niño que se suelen tener. La perspectiva sociocultural de la que hablaba en el apartado anterior revela un lugar de posibilidad que teoriza sobre una producción hecha por los sujetos, con una relevancia en la cultura que supera al objeto que, en nuestro caso, es el libro infantil. Esta producción cobra valor en tanto configura y sostiene, a su vez, el tejido social: se asume que el sujeto que realiza estas prácticas está ya inmerso en un ámbito social y hace parte de él. Pero ¿qué pasa, entonces, con los niños? Había hecho referencia a que se suele manejar una perspectiva reductiva de los niños como sujetos, que se los percibe como adultos en potencia y como un público lector menor. Algunos estudios de la antropología de la infancia en Colombia, liderados por Maritza Díaz y Mauricio Caviedes, permiten entender el lugar que realmente ocupa la niñez en la sociedad.

En *Infancia y educación: análisis desde la antropología* (2016), los antropólogos Díaz y Caviedes hacen una recopilación de investigaciones sobre los estudios de la infancia. En su introducción, hacen explícita la intención de poner en duda dos suposiciones bases sobre lo infantil: "1) que los niños y niñas son materia prima manipulable por los adultos y el sistema educativo, y 2) que el sistema educativo impone a los educandos nuevas y mejores costumbres, con independencia de aquellas que la sociedad les transmite" (10). Me interesa de estos trabajos que se proponen rescatar el valor del niño como agente social "con capacidad de pensar, reflexionar y actuar sobre la sociedad" (43), que lo reconocen como un interlocutor válido. Cuando se reconoce la agencia del niño como interlocutor de una sociedad, se desmitifican los proyectos educativos

que buscan mejorar su desarrollo, pero ignoran su constitución como sujetos y partícipes de lo social.

Considero necesario detenerme en uno de los trabajos que conforman dicha recopilación. En *Cuerpo y diversidad: etnografías de la infancia* (2016), Paola Andrea López Wilches analiza las pautas educativas del gobierno colombiano, para luego mostrar una propuesta metodológica que centra su fuente de información en el auto reporte corporal de algunos niños. López Wilches reconoce un cambio positivo en el enfoque institucional, en tanto resalta que, a partir del año 2012, se adopta una concepción de infancia y educación que contempla "la relevancia de esta etapa vital en la configuración del bienestar y la reducción de la inequidad en el futuro" y que aboga por "el reconocimiento de las particularidades de cada niño y niña, desde sus pertenencias culturales hasta sus desarrollos individuales" (113). En teoría, esta visión cambiaría el enfoque educativo hacia una propuesta que buscara impulsar el desarrollo individual del niño inmerso en su especificidad. No obstante, estas intenciones gubernamentales no dejan de estar canalizadas hacia un desarrollo nacional, desde una concepción "adulto-céntrica", donde las capacidades particulares de cada niño son importantes por su valor para el futuro (117).³ Esta perspectiva antropológica revela que la condición de infancia y juventud está inscrita en modelos jurídicos y jerárquicos que se encargan de tomar responsabilidad por su bienestar, mientras eliminan su capacidad de agencia, la legitimidad de su palabra y su valor social. Aunque hay diversas teorías psicológicas y pedagógicas que aseguran entender los procesos y el desarrollo infantil, no hay muchos insumos teóricos que se encarguen de explorar el mundo que viven los niños, donde todo es grande y lo cotidiano hace que surjan interminables preguntas.⁴ En cuanto a los auto retratos que surgieron como resultado

³ Ver: *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (Ministerio de Educación Nacional, 2009) y comparar la representación de la infancia y el papel del sistema educativo, con el de *Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia* (Ministerio de Educación Nacional, 2012). Estos son los textos que López Wilches compara en su estudio.

⁴ El trabajo etnográfico de López Wilches consiste en estudiar, a partir de un ejercicio de dibujo de un auto retrato, la manera en que los niños perciben su cuerpo en el espacio, y las formas de sentirse como sujeto. Incluyo un ejemplo del ejercicio que ella estudiaba, con niños pequeños: "La niña empezó con un círculo por cabeza: le hizo ojos, boca, nariz, luego un cuerpo en forma de pera, del que derivó primero dos palitos [...]. Hizo entonces el ombligo con una bolita, también hizo algunos huesos sobre el ombligo, talones en el lugar de los hombros. —Y un pelo. Es niño, dijo. —Yo pensaba que te estabas dibujando a ti, le dije. —No..., sí... tiene un pelo porque quiere ser niño... ¡Me toca hacerme hasta la piel!, dijo" (López Wilches, en Díaz y Caviedes 121)

de esta investigación, López Wilches acepta que no posee material simbólico suficiente para interpretar las consecuencias de las asociaciones y explicaciones de los dibujos dotadas por los niños. Sin ánimos de forzar lo que una niña inicialmente quería transmitir a través de su retrato, resalto la frase "... tiene un pelo porque quiere ser niño ¡Me toca hacerme hasta la piel!" (121). Esta exclamación sirve como ejemplo de la situación en la que se encuentran los niños en la escuela, porque muestra un tanteo para entender la simbología y el sentido de hacer parte de un grupo social, y para entenderse en relación con el mundo. Además de esto, se ven ante la necesidad de negociar sus intereses y deseos con los presupuestos del grupo social al que pertenecen. En esta medida, para la niña tener un pelo significa ser niño. ¿Qué significa para esta niña ser niño? ¿Por qué sería deseable? ¿Por qué interpreta su retrato como otra persona que tiene sus propios deseos? Son preguntas que no podemos responder ahora, pero que cobran infinito valor cuando se están estudiando los procesos de adquisición de género, de roles, de lenguaje y simbología social.

El estudio de los temas relacionados con la infancia debe aceptar, desde un principio, que está lidiando con sujetos que tienen una perspectiva diferente —no por eso inferior— de su entorno, y que lo que se suele registrar como errores de pequeños que "aún no saben", son realmente negociaciones y proposiciones de interacción y producción cultural con un entorno que está en proceso de ser aprehendido, y que han sido relativamente ignoradas. En cuanto al encuentro con la literatura, si pensamos que el libro propone nociones de mundo diferentes a la cotidianidad del niño, incluso si la narración refleja una cultura cercana a la del lector, podemos inferir que llevará a que el niño se haga preguntas sobre su propia interpretación de su entorno. En esta medida, el que el lector niño pueda ampliar sus dimensiones culturales en el encuentro con la lectura, depende también del acompañamiento que tenga en su proceso. Así, habría una gran distancia entre lo que produce un niño cuyas tentativas imaginativas son calladas y corregidas, y entre lo que produce un niño cuyas tentativas son incentivadas.

Iniciar y significar la vida social

En este punto ya tenemos una comprensión de que el proceso de lectura infantil difiere del adulto y que esto no significa que produzca interpretaciones sociales menos valiosas. Faltaría entonces, pensar el problema de la psicología de los niños y jóvenes lectores entre ocho y diez años para aterrizar dicho proceso de lectura directamente en el estado de desarrollo cognitivo, emocional y social de estas edades. Cuando hablamos del desarrollo psicosocial del niño, tenemos que tener presente que se refiere a la manera en la que el avance y las capacidades cognitivas del

niño (que luego será adolescente) se relacionan con el entorno social y afectivo, y con el entorno lúdico/educativo en el que este se encuentra. De esta manera, lo que se entiende como un desarrollo normal en una cultura determinada, no coincidirá con lo que se tiene por normal en otra.

Adicionalmente, debemos entender que el período entre los ocho y doce años de edad no es altamente discutido por la psicología, principalmente porque se reconoce como una etapa de relativa tranquilidad cuando se la contrasta con los primeros tres o cuatro años de vida (que es cuando el niño aprende con mayor velocidad) o con la adolescencia. Intuyo que esta tranquilidad percibida se debe a que es un período de aprendizaje simbólico, más que conductual. El niño no explora ya los límites de sus figuras de cuidado, como sucede entre los dos y cinco años, ni se le presentan grandes desafíos cognitivos en la escuela, como aprender a leer y escribir. Más bien, se trata de una etapa donde el niño está atento a los códigos sociales que le servirán durante la inestabilidad de la adolescencia. Este período de aprendizaje de los códigos sociales se conoce como socialización: me refiero al proceso durante el cual un individuo va adquiriendo información sobre las expectativas, límites, deberes y posibilidades que tiene como miembro de una sociedad, producto de una cultura. Es importante tener presente que este proceso incluye prácticas educativas, de crianza, y contenidos sociales y de comunicación que van modelando las diferentes normas que el niño aprende sobre su entorno: es así como el proceso y el universo escolar cobran relevancia en la configuración del sujeto social.

En *El discurso de lo cotidiano y el sentido común* (2011), Wolfgang Wagner y Nicky Hayes desarrollan la teoría de la representación social, inicialmente propuesta por el sociólogo Serge Moscovici. En amplios términos, su teoría de representación postula que parte del proceso de socialización depende de la comprensión de las representaciones sociales como guía para la acción (199). De este modo, las representaciones sociales se convierten en el "paisaje psicosocial" (106) de los niños y estructuran su panorama de comportamiento. Es así como el género representado cobra una gran influencia sobre la estructuración de la vida de los niños y niñas, debido a que es una de "las primeras categorizaciones sociales que adquieren"(106). Es la primera división social de cuerpos que condiciona prácticas de crianza, cuidado, atención y que determina las interacciones que sus parientes entablarán con el niño. En esta medida, y con el propósito de este trabajo en mente, el género cobra sentido en el ámbito escolar, no solo por la forma de vestir de los estudiantes, los contenidos que más interesen a unos y otros, y el tratamiento diferencial por

parte de docentes, sino también porque esta categorización encamina una serie de representaciones ideales bajo las cuales el niño construye su imagen a futuro.

En cuanto al desarrollo psicosocial y al proceso de adquisición y consolidación de los símbolos de género que los niños perciben a partir de las representaciones, las psicólogas Carol Martin y Diane Ruble (2004) se propusieron adoptar una perspectiva cognitiva sobre el desarrollo del género. En *Children's search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development*, se analizan las señales comportamentales y simbólicas que los niños conservan para explicarse las diferencias de género y para construir su noción de sí, a partir de ellas. Lo anterior, con detenimiento en que el uso de estos estereotipos consiste en buscar guiar su propio comportamiento, dirigir su atención y organizar sus recuerdos (67). Con base en otras teorías y sus propias investigaciones, proponen el siguiente desarrollo de la adquisición de género: en un principio, los niños aprenden características comportamentales de género, sobre todo en las etapas púrvulas y preescolares. A continuación, los niños adoptan ideas y creencias rígidas sobre el género, en tanto un determinado objeto o sujeto debe ser, o femenino, o masculino, y cuya rigidez llega a su punto máximo entre los cinco y siete años. A esta fase de rigidez la sigue un período de flexibilidad y negociación, a partir de los ocho años, donde los conceptos de feminidad y masculinidad se comienzan a separar de las nociones de niño y niña, hombre y mujer, y se logran negociaciones personales como el ser niña y poder jugar fútbol, o el ser niño y no disfrutar de los deportes (68). Es precisamente por la flexibilidad de los conceptos de género que se tiene en este período crucial que mi investigación se vuelca sobre los libros dirigidos a los estudiantes entre ocho y doce años. Encuentro que la literatura, como vehículo de sentido social, puede servir para ampliar el repertorio simbólico de lo que significa ser un sujeto mujer o un sujeto hombre, como integrantes de una sociedad.

Como señalaba en la propuesta metodológica, los medios y la masificación del consumo de contenidos se convierte en una rama fundamental de difusión de símbolos que estructuran dichas representaciones. Es por esto que este trabajo se detiene en los planes de lectura, puesto que se convierten en una herramienta que ayuda a que el desarrollo de las capacidades de lectura sea relativamente homogéneo en las instituciones que los empleen. Al mismo tiempo, se transmiten mensajes sociales muy claros ante los cuales los estudiantes se encuentran abiertos y disponibles por tratarse de una herramienta que se emplea en la escuela. Como "campo", el ámbito escolar es el espacio de luchas de poder y "capital" en la medida en que los estudiantes van adquiriendo

conocimiento y adoptando posturas cada vez más independientes de la instrucción directa de familiares y docentes por igual. Aún más, es el lugar donde se expresan intereses económicos, sociales, educativos y políticos de instituciones como el gobierno y la escuela misma. A continuación, se hablará propiamente de la categoría de género, como elemento fundamental en este proceso.

En *El género: una categoría útil para el análisis histórico* (1996), la historiadora Joan Scott propone hablar del género como una herramienta para estudiar relaciones sociales a lo largo de la historia.⁵ En este trabajo, además, concibe el género como un "elemento constitutivo" de las relaciones básicas entre individuos, ya que marca la distancia entre sexos y evoca conceptos normativos que delimitan una "forma primaria de relaciones significantes de poder" (289).⁶ Esto significa que una dualidad cualquiera como hogar/trabajo o dinero/familia, está constituida por la división primaria de género, y evoca responsabilidades particulares para cada individuo. Es por esta concepción del género como categoría estructural que surge mi interés por la representación social de los roles de género en los libros infantiles, puesto que evidencian textual, gráfica y simbólicamente las razones que indican quiénes deben atender a qué contenidos sociales. La adquisición de conocimiento sobre las relaciones constitutivas de una sociedad se desprende de las capacidades cognitivas del sujeto que vimos con Martin y Ruble. Debido a que el estado cognitivo del niño permite adquirir nuevos esquemas que no se limitan a la división entre niños y niñas, considero que es un período ideal para proveer a los lectores de material simbólico que enriquezca

⁵ Scott propone el ejemplo de que, en el siglo XIX, "el concepto de clase contaba con el género enunciado". Por esto, ella se refiere a que la manera en que los "reformadores de la clase media" describían a los trabajadores, reflejaba una serie de términos "codificados como femeninos": como subordinados, débiles y explotados "como prostitutas" (Scott 298). Esto también me recuerda al discurso colonial que feminizaba o bestializaba a los indios, con el propósito de argumentar la superioridad de la raza blanca: esta información proviene de Quevedo, María Piedad. "Diferencia colonial" *Prácticas discursivas coloniales siglos XVI-XVIII. De «las Indias» a «Hispanoamérica»*. Si se quisiera ampliar sobre la relación entre lo femenino, la diferencia colonial y el subalterno, ver: Paruzzo, Daniela Pilar, y Valeria Engert. "Diferencia Colonial: Lugar de Encuentro." *Revista Borradores X* (2010): 1–6.

⁶ En el apartado sobre símbolos, esquemas y sistemas de clasificación se trata propiamente del género y sus roles a profundidad.

el repertorio de las representaciones de los géneros, que se aleje de lo estereotípico y heteronormativo.

Símbolos, esquemas, sistemas de clasificación: el género y los roles

Abordamos anteriormente el asunto del proceso de lectura infantil y el del estado de desarrollo cognitivo y psicosocial del niño entre los ocho y los doce años. Nos detuvimos, también, en la noción de género como categoría fundamental para la comprensión del niño como sujeto. Es necesario detenerse ahora en lo que se desprende de entender el género como una categoría social, como forma de pensamiento que estructura la vida social, como acciones y, finalmente, explicar el proceso de adquisición de los roles de género y la influencia de esta categoría en la vida escolar. El contenido teórico que se abordará a continuación busca iluminar las maneras en que las representaciones de género atraviesan lo social y las formas en que se sostiene o se estabilizan sus contenidos para poder rastrear este tipo de ocurrencias en los análisis de los dos capítulos siguientes.

Mencionaba anteriormente que Joan Scott ve en el género un elemento constitutivo de las relaciones básicas entre personas. Traigo ahora a Monique Wittig, especialista en teoría feminista, para profundizar esta idea. En el ensayo *La categoría de sexo*, Wittig se plantea que dicha categoría se sostiene a partir de la diferencia que separa unos cuerpos de otros, y que el énfasis o la naturalización de esta diferencia (corporal, biológica, cultural, social) se extiende hacia órdenes de organización social, como el económico, político e ideológico (24). A partir de esto, Wittig se pregunta por el mecanismo del pensamiento dominante, como aquel que "se niega a analizarse a sí mismo, que nunca pone en cuestión aquello que lo constituye en primera instancia" (24). De esto se desprende una racionalización de la organización social que naturaliza su constitución, y consolida "un «ya ahí» de los sexos" (24).⁷ En otras palabras, el pensamiento dominante logra que se establezca un orden establecido desde el inicio, "que se basa en el predominio de la diferencia"(24). Esto significa que aquel pensamiento que estabiliza el mundo y las interpretaciones que de él se puedan hacer, es uno que aboga por la subordinación de aquello que necesite ser estabilizado, aquello que se considere "impredecible" o "incompatible" con el orden

⁷ Para Wittig, la imagen de la lucha de clases encarna la lucha que hay para combatir la opresión heterosexual. Esta opresión se constituye sobre la apropiación (dominación) del orden material de la diferencia: así, el poder reproductivo de la mujer se interpreta como el deber de reproducción de la sociedad heterosexual, dominada por el hombre.

establecido (le pido al lector tener presente que la dominación y la subordinación se organizan en un plano dicotómico y binario de polos positivo y negativo, activo y pasivo, razón y emoción...)

Quisiera detenerme en la pertinencia que tiene esta aclaración con respecto a la investigación central de este trabajo. En el Capítulo II se habla propiamente del PNLE y de las intenciones educativas de Ediciones SM. Sin embargo, señalo desde ya que tienen en común que modelan un estudiante o lector ideal neutro, globalizado y de perspectiva amplia del mundo. Si a esta postura neutral y universal la contrastamos con el mecanismo del pensamiento dominante propuesto por Wittig, comenzamos a entender ciertas instancias donde la opresión discursiva se consolida y se perpetua en tanto naturaliza su constitución. De esta manera, al adoptar una postura que hable desde más allá de la cuestión del género, de sujetos indiferenciados, se logra que se invisibilicen las diferencias fundamentales que aseguran la estabilidad de dicho discurso. En cierta medida, ese lector o estudiante ideal que proponen es predominantemente masculino y desautoriza variaciones por medio de la omisión. Con esta investigación en mente, propongo entender que el material cultural que reproduce la diferencia de género y estabiliza nociones de deberes culturales para cada cuerpo representa la intención de hacer innecesario abandonar el plano dicotómico. Un ejemplo de lo anterior es que un libro infantil que represente a "una madre normal" logra que, en términos simbólicos, no haya la necesidad de señalar otras posibilidades del ser madre o del ser mujer que no incluya la maternidad, porque el salto de mujer a madre unívoca es más económico. Más adelante veremos que este tipo de cadenas lógicas sucesivas no solo logran aislar a unos sujetos de otros, sino que la reducción de las posibilidades de sujeto sucede en ambos polos.

Al retornar a la discusión teórica notamos que, para Scott y para Wittig, la categoría de sexo (de la que tradicionalmente se desprende el género), indica una división de cuerpos que se asume como inherente y determinante al permear la totalidad de la vida social. Wittig propone una perspectiva que separa el discurso de la diferencia en tres enfoques sobre lo que se apoya el discurso dominante. Así, los argumentos de la diferencia constitutiva entre hombres y mujeres, de la diferencia biológica y genética, y los de la división natural del trabajo en la familia conducen a una diferencia de poder y de valor entre sujetos (27). Si bien esta señalización de los argumentos que sostienen al pensamiento dominante nos permite ver que, de hecho, atraviesan lo que se entiende naturalmente como hombres y mujeres, esta discusión nos plantea un panorama demasiado amplio para este trabajo, sobre todo en tanto en cuanto hablamos del objeto literario infantil inserto en el marco escolar. No obstante, el reconocimiento del proceder del discurso

dominante nos conduce también a aquello que Wagner y Hayes llamaban el sentido común, o lo que Mary Hawkesworth, politóloga y especialista en género, denomina la "actitud natural" o *natural attitude*.

Para Hawkesworth, la actitud natural abarca una serie de "axiomas incuestionables" sobre el género (649) que son base para la organización social. Por ejemplo, que del sexo se desprende invariablemente el género, que todos los sujetos pueden y deben ser clasificados como masculino o femenino, o que cualquier desvío de lo anterior es, o un chiste, o una patología. Lo que constituye esta actitud natural es una creencia "incorregible" que se sostiene con convicción y cuya validez es casi imposible de desafiar (649).⁸

Hawkesworth cita a la filósofa americana Sandra Harding, especialista en teoría feminista y poscolonial, quien explica que la vida social se organiza en función del género —es decir, que se configura a partir de la diferenciación entre hombres y mujeres— a través de tres procesos específicos: como resultado de la asignación dual de metáforas de género a varias dicotomías percibidas que no tienen mucho que ver con diferencias de género (simbolismo de género); como consecuencia de apelar a estos dualismos para organizar la actividad social, al dividir necesidades sociales entre dos grupos diferentes de seres humanos (estructura de género); como una forma de identidad individual construida socialmente, correlacionada, sea con la realidad, o la percepción de las diferencias de sexo (género individual) (Harding, en Hawkesworth 653). Los niveles de simbolismo, estructura y género individual nos permiten señalar que dicha actitud natural se sedimenta en la representación colectiva, a través de prácticas que se cargan de un sentido diferencial desde el inicio ("los hombres son más fuertes"), a través de deberes que son asignados con la condición de lo "natural" en mente ("mamá cuida de los hijos"), y a través de la constitución subjetiva que surge a partir de la corrección y la incentivación, entre otras ("¡qué lindo se te ve ese vestido, como una señorita!"). De otra forma, estas instancias de la incidencia del género en lo social evidencian que la actitud natural opera haciendo obvias las razones de ser de su organización, a partir de una transición inmediata entre el sexo (presentación fisiológica del cuerpo en función de la reproducción) y el género.

⁸ Es importante tener presente que esta actitud natural autoriza manifestaciones o afirmaciones que, a primera vista, son inofensivas, pero que pueden tener repercusiones simbólicas graves; en el Capítulo III veremos el ejemplo del título *¡Casi medio año!*, donde quedan plasmados los principios de la cultura de la violación y de la dominación sobre la mujer, cuya gravedad se ve aligerada con el tono ingenuo del narrador de diez años.

El rastrear e identificar los mecanismos que constituyen y reproducen la constitución de los sujetos permite comprender que el contenido simbólico de los textos de difusión educativa, con intenciones pedagógicas, lúdicas y cognitivas, tiene repercusiones sobre el contenido simbólico de la identidad de los estudiantes. No quisiera estancarme en que dichos contenidos determinan en su totalidad la representación que se hagan los niños lectores; al fin y al cabo, el propósito de este trabajo es señalar que los sujetos niños tienen formas de negociar con esta realidad, que se construyen de manera activa y en diálogo con lo social. Pero si estamos hablando de unos agentes sociales en proceso de recolectar la mayor cantidad de información sobre lo que significa hacer parte de un ámbito social, las nociones de las representaciones sociales, de la actitud natural y de los estereotipos, todas indicarían una intención de la economía de símbolos: dichos productos culturales buscarían hacer más rápidas y más naturales las explicaciones de su organización y reproducción social. No habría que buscar más lejos que en los insumos mediáticos, pictóricos, temáticos y narrativos a los que los niños están expuestos a diario para reconocer el lugar de dónde provienen los sentidos detrás de esa actitud natural.⁹

La realidad es que no hay una sola forma de ser mujer y la feminidad no está configurada bajo un solo modelo de cuerpo, de acción, lenguaje, etc. Lo mismo se puede decir de los hombres y de la masculinidad. El que se pueda hablar de distintas nociones de mujeres y distintas nociones de hombres señala que hay una pluralidad de formas de ser una persona. Esta afirmación proviene del trabajo de Judith Butler, quien desmitifica el binarismo natural de sexo y género (y deseo) como la misma cosa. Para la filósofa, aún si se asume una irreductibilidad biológica del sexo a dos funciones reproductivas complementarias, el género se construye culturalmente (54). El sentido que llena la imagen de la mujer, del hombre, de lo masculino o lo femenino, surge de la interacción social, en el encuentro entre personas, creencias, gustos, condiciones socioculturales, económicas, geográficas, históricas. Ella "refuta" la unidad del sujeto al demostrar que el género es "una interpretación múltiple del sexo" (54) y logra apartarse de la rigidez del género al proponerlo como un hacer performático, "impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia del género" (84).

⁹ En *Gendered Media: The Influence of Media on Views of Gender* (1994), Julia T. Wood hace un estudio sobre la influencia de la interacción entre hombres y mujeres en la televisión estadounidense, el cual ilumina unas de las fuentes de las nociones de inferioridad, incompetencia y vulnerabilidad de la mujer, como complemento a la superioridad, competencia y agresividad del hombre; estas concepciones dicotómicas servirán de apoyo para el análisis de las interacciones entre personajes que se hará en el Capítulo III

Esta noción viene de la palabra *performance* que comprende las acciones de realizar y actuar: la performatividad implica realizar formas de vestir, hablar, hacer y pensar que traen consigo indicios de género. Se trata de un hacer de los géneros, de mostrarse ante el mundo y también incluye el lenguaje con el que nos definimos y con el que interpretamos nuestra situación. Lo performático nos permite entender que un sujeto puede comportarse de manera femenina y masculina en diferentes momentos, sin que dichas acciones lo determinen; es una expresión de acciones humanas que han sido asignadas a categorías duales que poco tienen que ver con el sexo de quien provenga. En los próximos capítulos veremos que la manera en que se ejercen o se performan los géneros nos provee insumos sobre el contenido de las representaciones.

Esta manera de ver y estudiar la interacción humana con una perspectiva de género permite desnaturalizar los significados detrás de la asignación de roles de lo que Harding llamaba las necesidades sociales. De manera estereotípica, estas necesidades se pueden reducir a nociones como "traer el pan", "cuidar del hogar", "encargarse de los niños", "proveer", que de inmediato se muestran cargadas de sentido y con una correspondencia de género; pero esto se puede evidenciar en un sustrato aún más desprendido de aquellas necesidades sociales: "oficina", "fábrica", "cancha", "cocina", "supermercado", "jardín de infantes". El que señale la inmediata asociación entre lo femenino o masculino en estas seis palabras no significa que las esté reproduciendo, más bien, permite ver que esta división del mundo en rosado y azul permea ámbitos de significado más profundos de lo que uno pensaría. Lo anterior justifica que, si pensamos en realizar un estudio sobre la implementación del objeto literario infantil como un instrumento educativo, se debería tener en cuenta que, parte de esa educación simbólica y lingüística, surge de la categorización inicial del género.

Los conceptos y las nociones de género en las que nos hemos detenido hasta ahora nos facilitan comprender cómo se sostienen y se justifican las creencias tradicionales y estereotípicas sobre lo que implica ser mujer y ser hombre en una sociedad. El discurso dominante busca siempre la economía simbólica para invisibilizar la diferencia inicial de la que parte. A partir de ahí, el género se constituye como categoría que delimita símbolos, estructuras y subjetividades que se expresan en las acciones de los sujetos. La performatividad de Butler hace posible hablar de acciones femeninas y masculinas sin que se haga referencia directa a cuerpos femeninos y masculinos. Ahora, a partir de estas categorías busco analizar la representación de la interacción humana en la literatura infantil que se considera apropiada por el Ministerio de Educación, para el

desarrollo de la lectura. Mi énfasis se posa sobre los roles sociales que se asignan bajo lo femenino y masculino. Me detengo ahora en los mecanismos psicológicos que posibilitan la adquisición de género. Desde el enfoque psicosocial, los psicólogos españoles César Coll, Alvaro Marchesi y Jesús Palacios (1999), hacen una revisión de la teoría sobre el desarrollo psicológico entre los seis y los doce años, donde abarcan los procesos cognitivos e intelectuales, los procesos de la personalidad, procesos sociales y los procesos conductuales (*Desarrollo psicológico y educación*). En cuanto a la personalidad, se habla de la identidad de género y los roles de género, donde la identidad se trata de los "aspectos conceptuales del desarrollo del género", que es lo que hemos visto con las teorías anteriores, y el aprendizaje de los roles de género tiene que ver con "la adecuación de la propia conducta a las expectativas y funciones que el contexto social espera de cada sujeto" (Coll et al. 372): es decir que la comprensión de los roles de género implica adaptar la forma de actuar al género al que se pertenezca, lo que resuena con la performatividad de Butler. El aprendizaje de estos roles de género depende de interpretación que niños y niñas hagan de su entorno, al ver la interacción entre sus figuras de cuidado, en los medios, en los juguetes que los adultos les provean, y en la interacción que surja con sus compañeros en ámbitos escolares. Lo anterior significa que el proceso de aprendizaje no consiste solo en lo que los niños perciben, sino también en las condiciones en las que crecen. Las manifestaciones conductuales de este aprendizaje varían a lo largo de su crecimiento, como dijeron Martin y Ruble, pero también varían entre sexos: es así como los niños, y posteriormente los adolescentes varones "suelen mostrarse más estereotipados que las niñas" (Coll et al. 373). Esta diferencia en la acción de los géneros evidencia una consecuencia de los roles, donde los masculinos son mucho menos permisivos que los femeninos: así, parece ser más socialmente aceptable y se sigue de menos reproche que una niña se interese por los deportes de contacto, escoja usar ropa neutra o masculina o, incluso, desarrolle una actitud dominante, al caso contrario, donde el niño prefiera la danza, demuestre un gusto por las muñecas, pida usar vestidos y se muestre inseguro y dependiente. Con el ejemplo anterior se va haciendo más claro que hay ciertas prácticas de crianza, ciertas "normas" sociales que condicionan estos roles, como el "no llore que usted es machito", o "las niñas lindas no dicen groserías" que pretendo identificar si se reproducen en los textos infantiles.

Finalmente, busco aterrizar estas nociones de género y de los roles en el contexto escolar. Ángela María Estrada, psicóloga colombiana y especialista en género, realizó un estudio titulado *Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares* (2004), donde se encargó de estudiar

las interacciones sociales en la escuela y en el aula, tanto en colegios privados como públicos en Bogotá. Estrada, quien concibe el género como una construcción cultural de manera similar a la que abordo en la investigación, encuentra que esta perspectiva de género permite aproximarse a las pautas pedagógicas y educativas como instituciones sociales con el "poder cultural, no solo para pautar las relaciones entre los géneros, sino para apoyar su construcción y desarrollo diferencial" (21). En este trabajo, Estrada procura analizar la manera en que los maestros y maestras atienden, incentivan, corrigen, y explican el contenido escolar de manera diferencial a sus estudiantes niños y niñas, la manera en que los niños desarrollan ciertas características privilegiando unos comportamientos sobre otros, y lo mismo en las niñas, y la forma de interacción entre pares en el marco del aula. Ella encuentra que los dispositivos de género, es decir, aquellas pautas conductuales, normativas y pedagógicas que responden de manera diferencial ante estudiantes niños y estudiantes niñas, son mediaciones pedagógicas complejas, "con un alto potencial estructurante de la subjetividad" (24) y que reproducen y articulan evocaciones de lo femenino y masculino "reguladoras o liberadoras en la medida en que respondan a formas naturalizadas y esencializantes o reflexivas y críticas" (24). En cuanto al asunto de las representaciones de los géneros en el material de lectura educativo, podemos imaginar situaciones donde las manifestaciones de un niño o una niña serán atendidas de manera diferencial. Este estudio nos permite identificar el salón de clases como el lugar donde se ponen en juego una multitud de dinámicas sociales, económicas, políticas e históricas; realmente ver el "campo escolar" como un lugar de disputas por el poder sobre los distintos tipos de "capital", de intercambio y negociaciones que configuran los *habitus* de cada estudiante, y donde surgen "literacidades" infantiles y plurales.

En los siguientes capítulos se hará una exposición de las instancias e intenciones gubernamentales detrás del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE); un análisis de Ediciones SM, su proyecto educativo y del contenido de los catálogos de su plan de lectura. Adicionalmente, se hace un análisis de la representación de sujetos femeninos y masculinos, a partir de las interacciones entre los personajes de cuatro títulos que hacen parte de dicho catálogo. A lo largo de dichas explicaciones y análisis, las categorías y los mecanismos de reproducción o consolidación del género que hemos visto en este capítulo se harán explícitas.

Capítulo II: *la función de la lectura en un proyecto nacional*

En este capítulo busco informar al lector de las condiciones internacionales y nacionales que llevaron a la publicación del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) del 2011. A partir de esto, poder mostrar los conceptos de lectura y literatura, y las nociones de niñez que se manejan en el documento. Igualmente, hablar sobre las líneas de acción del Ministerio de Educación (MEN) que llevan a la distribución de material de lectura. Luego de esto, procuro información sobre Ediciones SM a nivel internacional y nacional, explico en qué consiste el proyecto educativo de SM y los propósitos del Plan de lectura. Finalmente, presento un análisis de los catálogos A y B, como propuesta educativa, con énfasis en el contenido femenino y masculino. En esta última sección del capítulo se discutirán las cinco tablas que se encuentran anexas. Considero importante aclarar que mis intenciones generales son señalar las posturas que tienen el Ministerio y la editorial en relación con la niñez, analizar el modelo de niño que ambas instancias buscan incentivar, y estudiar la importancia que cobra el género en la consolidación de estos documentos.

¿Qué es el Plan Nacional de Lectura y Escritura?

El 20 de noviembre de 1989 fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se concibe la educación, entre otros, como un derecho básico y como práctica fundamental de cuidado del Niño. Siete días después, Colombia pone en rigor el Código del Menor, Decreto 2737 de 1989. Estas dos instancias legislativas ponen en marcha una serie de medidas Estatales cuyo objetivo es la mejora de la educación del país. En 1991, las "señoras de los ministros del despacho" y Ana Milena Muñoz de Gaviria, primera dama, inauguran el Plan Nacional de Lectura *Es rico leer* (Ortega 1991). Este proyecto contó con mil millones de pesos y buscaba reforzar ciento ochenta y una bibliotecas y lograr difundir novecientas dieciséis "cajas viajeras" de libros a lugares de difícil acceso a lo largo del país. Posteriormente, en 1992, Colombia se alía con Argentina, Chile, Perú, Venezuela, Puerto Rico, México y Estados Unidos, y la casa editorial Alfaguara, para conformar un catálogo de treinta y tres títulos, acompañados por una guía pedagógica para ser entregada al profesor encargado (El Tiempo 1993). Este catálogo fue llamado Plan Lector y fue concebido para incrementar y motivar la lectura de calidad en el aula. De lo anterior, podemos afirmar que el Plan de lectura hace parte de un proyecto internacional de alfabetización y socialización de la lectura; esto quiere decir que los intereses que

condicionen su contenido y sus metas dependen de contextos ajenos al particular del país y de sus regiones.

Los eventos anteriores se vieron acompañados por un auge editorial que comenzó a comercializar, no solo textos, sino también ilustradores, cuentos, rondas y poesía, del género infantil (Vasco 1). El niño como nuevo sujeto social de derecho, es también ahora un nuevo consumidor. Los psicólogos Wagner y Hayes explican este fenómeno como un empleo de la "ciencia popular" en la "mercadotecnia de los medios masivos de comunicación", donde el "«mito»" del niño permea su concepción como consumidor (110). El empleo de ciencia popular parte de una publicidad fundamentada sobre "justificaciones científicas autoritarias" de la medicina y la psicología, para sustentar la adecuación y virtud de los productos que pretenden satisfacer las necesidades del "objeto cultural", es decir, del niño (110). Para los psicólogos, las dos consecuencias principales de lo anterior son, por un lado, la extensión y difusión de un conocimiento que, por el otro, transmite "medidas educativas científicamente «autorizadas»" que se integran a la imagen cotidiana del niño como consumidor" (110). Es necesario tener presente que esta mercadotecnia se sostiene sobre una noción que reduce al niño —es por eso que se producen objetos adecuados para la comprensión (inferior) del niño—, que luego reproduce dicha noción. Además, que limita las formas de comunicación y contenido al que el nuevo consumidor esté expuesto, lo que condiciona, a la vez, las capacidades que pueda adquirir a partir del material con el que trabaje

En cierta medida, este fenómeno logra que los medios masivos de comunicación adaptados al nuevo objeto cultural sinteticen representaciones o contenidos sociales para facilitar su difusión y recepción. Señalo, ahora, la importancia de esta cadena de eventos para este proyecto en particular. Es en el proceso de sintetización de los productos que pretenden satisfacer las necesidades del niño donde el asunto de la representación se vuelve relevante. Así, el contenido que llega al nuevo consumidor no solo ha sido extraído de unas imágenes culturales "representativas", sino que pasa por un segundo filtro de adecuación que economiza y reduce el contenido una vez más.

Es así como comienza un desarrollo paralelo de algunas editoriales comerciales y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), donde las primeras se encargan de modelar un catálogo de títulos literarios que responden a las competencias del lenguaje estipuladas por el Ministerio

para cada grado escolar. A continuación, se hará la presentación y análisis del Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media PNLE vigente.

En la introducción al PNLE de 2011, se informa que el Ministerio de Educación MEN se vio impulsado a ordenar un proyecto educativo a largo plazo, a raíz de los resultados de distintas pruebas educativas internacionales (Pirls, Serce, Pisa) y nacionales (Saber), que indicaron que el promedio de comprensión de lectura y escritura nacional se encontraba por debajo del promedio internacional. Adicionalmente, el documento presenta a la Declaración mundial sobre educación para todos de 1990; el Decenio para la alfabetización de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de 2003 y el Plan Iberoamericano de Lectura, ILÍMITA, que ubica a la lectura como eje fundamental "en el desarrollo educativo, cultural, social y económico de sus sociedades", como sus referentes normativos internacionales (Ministerio de Educación Nacional 25). A nivel nacional, parte del artículo 67 de la Constitución política de Colombia de 1991, donde la educación se entiende como derecho de la persona y un servicio público con una función social; la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que habla de la educación como un proceso de formación permanente; y el documento Conpes 3222 de 2003 que busca "hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento" (Documento 3222 de 2003 Consejo Nacional de Política Económica y Social Conpes).¹⁰ Esto deja claro que el documento responde a ideales educativos globalizados que aspiran a forjar ciudadanos del mundo.

De igual manera, el PNLE surge a partir de la pregunta por la responsabilidad del Ministerio ante una cultura de alto nivel de circulación de la información: el Ministerio asume una postura que se apersona por el criterio de recepción y la capacidad para absorber y analizar la información a la que esté expuesta el ciudadano. Esto, con la intención de que es a partir de este criterio analítico que se forma un ciudadano. A partir de esta noción se comienza a hacer evidente cómo se entiende la lectura en el proyecto.

Lectura y escritura en el ámbito educativo

En vista de que los proyectos de difusión de lectura y los planes de lectura de las editoriales responden a las conceptualizaciones que se hacen en el PNLE, me detengo ahora en las maneras en que se perciben la lectura y la escritura en el documento, para poder entrar a revisar dónde

¹⁰ El documento se puede consultar en: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8427

queda la agencia del lector y qué valor se le atribuye a la literatura. La implementación del Plan como políticas públicas de lectura y escritura en el ámbito educativo, está estructurada en tres niveles: el material de lectura y escritura, el fortalecimiento de la escuela y la biblioteca y, por último, la formación de los mediadores de lectura y escritura (36). En el documento se entiende la lectura como un "acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido", es decir que el proceso de lectura sucede en el encuentro entre texto y lector (11). Hasta este punto, el documento evidencia similitudes con lo que Zavala propone como literacidad. Este encuentro se configura a partir de varias dimensiones del proceso de lectura como cognitivo, como práctica cultural y como derecho cívico.¹¹ Lo anterior pone en evidencia que el PNLE habla de una lectura de múltiples niveles y que implican la vinculación del lector y su cultura para una comprensión global.

Adicionalmente, el PNLE también se preocupa por el aprendizaje y el desarrollo de la escritura como una habilidad o práctica, definida por Lev Vygotsky. En *La prehistoria del lenguaje escrito* (1935), el psicólogo soviético diferencia la enseñanza de la escritura como habilidad motriz y como una actividad cultural compleja.¹² Si bien esta dualidad de la práctica escritural enmarca en sí el componente cultural y simbólico, no se puede ignorar que es una teoría de la primera mitad del siglo XX. De lo anterior, se sigue que el PNLE se adjudique, como metas escolares, el aprender a escribir para expresar la subjetividad, escribir para generar conocimientos y construirse como autores, y escribir para ejercer la ciudadanía.

Podemos ver que estos ideales escriturales se corresponden con las dimensiones que tiene el documento sobre la lectura: así, la lectura como proceso cognitivo se relaciona con escribir para

¹¹ Estas dimensiones de la lectura son las siguientes: 1) La lectura como proceso cognitivo, que remite a "estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto" (12). Esta construcción del sentido incluye la interpretación que cada lector realice sobre la información que lee. 2) La lectura como práctica cultural, que habla de la manera en que "los modos de leer, de interpretar y usar los textos" responden a "construcciones sociales de determinados grupos" en contextos específicos —es decir, que aquel sentido que encuentre cada lector depende también del entorno social y cultural en el que está inmerso y del cual provienen las herramientas significantes. 3) La lectura como derecho, donde se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura, porque en tanto forma de comunicación y construcción de sentido, genera habilidades "indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales" (Ministerio de Educación Nacional 12).

¹² Tomado del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Para más información ver *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* de Lev Vygotsky (1978).

generar conocimientos, la lectura como práctica cultural se relaciona con escribir para expresar la subjetividad, y la lectura como derecho se relaciona con escribir para ejercer la ciudadanía. Estos tres niveles buscarían conformar un sujeto político. En esta medida, y con respecto a este trabajo en particular, es pertinente señalar el correlato entre procesos de lectura y procesos de escritura como medios para un fin, no como habilidades para desarrollar a lo largo del trayecto vital.

Ahora, sería interesante concentrarse en que el PNLE se detiene en una noción de lectura literaria. Se aproxima a ella como un campo especializado que es necesario para el desarrollo de la imaginación, una comprensión compleja del mundo, el disfrute del "ocio productivo" (21), que requiere la posibilidad de acceso a libros "buenos y adecuados", a un "docente mediador", y a una serie de expectativas claras que delimiten la función de la literatura en la vida escolar (21). Esto me indica que la lectura literaria se percibe como una actividad de deleite, donde no se le atribuye a la literatura ningún poder político o social, sino más bien afectivo emocional. En este punto, coincide con la propuesta de Petit, pero elimina la posibilidad de que la literatura trascienda estas intenciones.

A partir de esto, el PNLE plantea diez razones por las cuales los niños y colombianos necesitan de la literatura. Me voy a detener en las cinco razones que considero pertinentes para esta investigación: que la literatura fomenta otras formas de ver el mundo y realidades diferentes a las que se viven cotidianamente (razón #2); que invita a participar en el gran patrimonio lingüístico y cultural que subyace a los textos literarios e incorpora el diálogo con la humanidad (razón #4) —estas dos razones van de la mano con la configuración del sentido común de Wagner y Hayes—; que sirve como medio de catarsis y de liberación frente a una realidad que puede ser opresiva y abrumadora (razón #6); que facilita hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida (razón #9) —estas dos resuenan con los beneficios que encuentra Petit en la lectura—; que crea identidad individual y social y fortalece la memoria histórica (razón #10) —esta última se une con el mecanismo del género individual propuesto por Hawkesworth— (Ministerio de Educación Nacional 22-3). Esto significa que, en teoría, desde el PNLE se espera que la lectura y la escritura hagan parte fundamental del proceso de socialización de los futuros ciudadanos.

Queda en evidencia que el PNLE está pensado desde un bagaje teórico que recoge una pluralidad de funciones que cumplen la lectura y la literatura. Empero, me da la impresión de que no se ejecutan a cabalidad, o que no se llevan a término las implicaciones prácticas de estas razones

que incentivan la lectura. Es necesario tener presente que esta postura no tiene relevancia si no se confía en la capacidad de agencia del lector. Pareciera que el PNLE (emisor) se enfoca en proyectos unilaterales que funcionan siempre y cuando la recepción por parte del estudiantado (receptor) sea global y sistemática.

Desde su puesta en marcha en 2011, el plan se ha mantenido en rigor y se ha consolidado con la campaña de *Leer es mi cuento* de 2014. Actualmente, se afirma que el objetivo general del PNLE es fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual), mediante el fortalecimiento de la educación y de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores.¹³ Esto significa que gran parte del documento del 2011 sigue en pie, sobre todo en cuanto a la concepción de la escuela como espacio fundamental en la formación de lectores y escritores. Aunque estaría de acuerdo con esto, no encuentro ninguna afirmación por una preocupación diferencial entre niños y niñas, cuestiones étnicas, ni de clase social. Es más, se habla siempre de 'niños y niñas, y jóvenes', en una aglomeración de la población joven aparentemente inclusiva: queda explícito el funcionamiento del discurso dominante que opera sobre la diferencia de género. La inclusión en términos nominales invisibiliza el desarrollo diferencial que se sucede de procesos de socialización diferentes.

Líneas de acción del Plan lector

Como proyecto educativo, el PNLE abarca varias líneas de difusión y de acción. Es importante mencionar cuáles son para entender las formas en que se organiza la difusión de la lectura y lo que el Ministerio considera relevante difundir. Algunas de estas líneas se centran en la promoción de lectura, otras en el entrenamiento de docentes y en la socialización de material, en conjunto con expertos y autores, y otras en la distribución de presupuesto para dotar instituciones. No obstante, me quiero centrar en la línea de difusión que establece un tipo de *canon* básico al que debería tener acceso el joven colombiano común.

La Colección Semilla es un proyecto de difusión con el que se busca proveer a los jóvenes lectores colombianos de un material de lectura "de excelente calidad de contenido", compuesta por

¹³ Ministerio De Educación Nacional, Objetivos del Plan Nacional de Lectura y Escritura, 2017: www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325393:Objetivos

una serie de títulos entregados a sedes principales y secundarias de las instituciones educativas de país.¹⁴ Según el ministerio, esta colección se caracteriza por ser un conjunto equilibrado de temas y dificultades.¹⁵ Se afirma que la colección "favorece la exploración, el juego y el desarrollo de la creatividad" y que los libros que la componen son "interesantes, novedosos, atractivos, sencillos, fáciles de leer, consultar y usar" (Ministerio de Educación Nacional *Colección semilla*). La colección se divide en tres tipos de libros (que coinciden con las tres funciones que mencioné en la introducción): los de referencia, como atlas, diccionarios y enciclopedias; los libros de ficción, donde se incluye la literatura definida como "creaciones estéticas que provocan emociones y enriquecen el mundo sensible"; y los libros informativos que sirven de apoyo al trabajo pedagógico en áreas matemáticas, ciencias naturales, sociales, ciudadanas y de educación artística y tecnológica. Aunque considero positivo este proyecto de distribución de material de lectura, encuentro problemática la sistematización o homogenización de la distribución del "capital" cultural y simbólico sin mayor implementación; me pregunto ¿cómo será el manejo de los fondos en las bibliotecas regionales, ¿cómo será el cuidado de los materiales, ¿cómo se incentivará el contacto con el tejido social? ¿Qué dice del Ministerio que, en teoría, aboga por el desarrollo adecuado de capacidades de lectura, pero distribuye textos fáciles de leer, consultar y usar? ¿qué dice sobre las expectativas que tiene del pueblo? Además, la concepción de lo literario como aquellas "creaciones estéticas que provocan emociones y enriquecen el mundo sensible" es una noción que elimina, nuevamente, el carácter político de la literatura como objeto cargado de sentido social y cultural. En este punto, ya hemos encontrado que el PNLE no considera ni la agencia propia del lector niño, ni el carácter político y productivo de la literatura.

Ahora, esto muestra que el Estado mismo considera apropiado generar un tipo de colección estándar a la que los lectores colombianos tengan acceso, y que la configuración de dicha colección o del Plan lector debería responder a las distintas capacidades comunicativas y niveles de lectura que se expusieron anteriormente. Busco resaltar que una parte de las dimensiones de la lectura y escritura que se manejan en el documento es la conformación de un sujeto político (Ministerio de

¹⁴ Ministerio De Educación Nacional, Colección Semilla: www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Coleccion-Semilla/325402:Que-es-la-Coleccion-Semilla

¹⁵ Ministerio De Educación Nacional: www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Coleccion-Semilla/325400:Cuales-son-las-caracteristicas

Educación 12). Si volvemos a la pregunta por los roles de género representados en la propuesta del Plan lector, podemos señalar, de nuevo, que es una pregunta por los modos de la inserción progresiva de un sujeto como miembro de una sociedad con unos códigos específicos. Considero que parte de la plenitud de ejercerse como sujeto político es poder encontrar cómo operar en una sociedad o, en otras palabras, adquirir el conocimiento suficiente para aprender a navegar los códigos sociales.

Se puede afirmar que en los últimos veinte años el gobierno ha hecho un énfasis en la noción de que la formación de un buen lector se traduce en mejores ciudadanos. Es una apuesta estatal por el futuro nacional. Pero parte de esa formación depende de los reproductores y distribuidores del "capital": en este caso, las editoriales, las imprentas, las librerías y las bibliotecas, entre otros. En el marco de esta investigación, la escuela, como "campo", funciona como sistema homogeneizador del conocimiento, busca "producir" sujetos con capacidades iguales de lectura y escritura (igualmente capaces). Esta relación intrínseca entre productores y distribuidores se traduce en que las editoriales se alíen con escuelas u organizaciones educativas, para "facilitar" la distribución de los textos. Lo que ahora sucede es que algunas editoriales comerciales preparan, año tras año, un Plan lector que se corresponde con las pautas del PNLE y de los estándares básicos de competencias del lenguaje. Estos planes de lectura se ponen en común a las directivas educativas con la idea de que sean los docentes quienes escojan el camino de lectura que cada grado, en cada institución educativa, vaya a seguir. Notemos que el "capital" que finalmente llega a ponerse en común en el "campo escolar" ha sido perfilado, modelado y seleccionado previamente por varias instituciones. Esto crea un instrumento educativo que opera de igual forma que los medios de comunicación masiva que han sido adecuados al nuevo consumidor niño.

Distribución de la lectura: la editorial

Al hablar de la editorial, busco señalar la otra línea de condicionamiento que produce los planes de lectura que se llevan al aula. Es por esto que veo la importancia de resaltar aquellas instancias que revelan la postura real de la editorial como proyecto educativo. Antes de continuar, es importante entender aquello que diferencia a las editoriales comerciales de las independientes. Según Gómez Saldarriaga (2015), de Tragaluz editores, las diferencias radican, por un lado, en que los intereses de las comerciales dependen de grandes grupos económicos que las financian,

mientras que las independientes cuentan tan solo con sus propios intereses de ventas.¹⁶ Por otro lado, las diferencias también se marcan en su estilo editorial: en las editoriales comerciales se espera que la producción de libros sea masiva y se hace uso de un diseño más estandarizado que responde a un pragmatismo de organización y de variación. Pensemos en que las ediciones comerciales generalmente están divididas por colecciones y de estas depende su aspecto, mientras que las independientes se preocupan por ediciones particulares al texto y a la intención de la editorial. En esta medida, en la editorial comercial se manejan muchos más títulos, pero se tiene menos libertad en cuanto al detalle de su producción y en cuanto al criterio de selección, mientras que las independientes publican títulos más exclusivos, que responden a motivaciones casi "personales" del sello editorial, y pueden implicar una mayor libertad en cuanto a su elaboración y distribución.

Ahora, lo que me interesa estudiar es la manera en que las editoriales comerciales abordan la problemática de los roles de género. Ya se afirmó que los catálogos que publican las editoriales comerciales responden a las pautas establecidas por las entidades gubernamentales y educativas. Del mismo modo, la preocupación central del Estado se resume en la complejidad y la calidad de los textos que puedan y deban aprender a abordar los estudiantes colombianos, en cuanto a sus capacidades cognitivas y de análisis simbólico. Mi interés por estudiar una editorial comercial y no una independiente surge del planteamiento de Gemma Lluch sobre las casas editoriales comerciales, las cuales deben contar con comités de selección editorial multidisciplinarios que, idealmente, se conformen de pedagogos, escritores, ilustradores, editores, psicólogos y filósofos, entre otros especialistas (Lluch, *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes* 133), encargados de hacer una selección adecuada a las pautas que ya establecimos anteriormente. Por esta razón, se esperaría que la selección que surja de los comités fuese rigurosa, tanto en cuanto a la calidad y valor intrínseco de cada título, como también en cuanto a motivos superiores, como intenciones morales y éticas, normativas, educativas, estéticas e ideológicas.

*Ediciones SM*¹⁷

Ediciones SM es una editorial comercial que ejerce un proyecto educativo a nivel internacional. La elección de esta editorial se debe, por un lado, a que la editorial es el único

¹⁶ Ver: www.tragaluzeditores.com/editoriales-pequenas-vs-editoriales-grandes/

¹⁷ Ver: www.ediciones-sm.com.co

proveedor aprobado por el Ministerio para el programa de Transformación de la Calidad Educativa, lo que significa que está respaldada por el Ministerio, y por el otro, debido al Modelo de Persona que propone, es decir, el lector ideal que busca formar.¹⁸ A continuación, se hará una presentación de la editorial como presencia internacional, del grupo económico al que pertenece y de su trabajo en Colombia.

Ediciones SM se funda en España en 1938, conformada por un grupo de profesores marianistas que buscaban recoger en volúmenes sus apuntes para la enseñanza (SM, *Nuestra historia*). En 1977, nace la Fundación SM a partir de las ganancias de la editorial, con la intención de emprender un proyecto educativo masivo que fomentara la investigación sobre la realidad educativa, la formación del profesorado, la lectura y escritura, y la intervención socioeducativa en entornos con menores y jóvenes en situaciones de especial vulnerabilidad (SM, *Fundación SM*). Actualmente, la fundación conserva estas metas y se desempeña en cuatro grandes áreas, de las cuales resalto la de educación, tecnologías y aprendizaje, desde la que se busca adaptar la educación al desarrollo, y la que fomenta el liderazgo transformador en la educación, con la que se busca preparar a los docentes y adecuar los espacios educativos para un proceso educativo emocional y relacional (Fundación SM).¹⁹ En 2012 la Fundación vendió un total 32, 980, 118 ejemplares a nivel internacional y extendió sus servicios a más de 40,000 colegios, 8,000 librerías y 500 bibliotecas (SM, *Quiénes somos*.) Esto indica que, efectivamente, es una producción masiva de libros y catálogos educativos. Es fundamental establecer que el contenido que pueda reproducir la editorial no responde solamente a la sociedad colombiana. La editorial tiene sucursales y proyectos en España, Puerto Rico, República Dominicana, México, Colombia, Perú, Brasil, Chile y Argentina. Aunque los catálogos que vamos a estudiar más adelante estén pensados para la cultura colombiana (por la inclusión de historias, mitos y leyendas propias del país), en mayor medida, están modelados bajo nociones de sociedades internacionales.

Encuentro problemático, desde el inicio, que la editorial modele su proyecto educativo con una visión esencialista, reductiva, pasiva y paternalista del niño, que elimina la posibilidad de agencia del mismo. En Colombia, las intenciones formativas de la infancia se ven expresadas en

¹⁸ En palabras de la editorial, "A través de este programa [Transformación de la Calidad Educativa] más de dos millones de niños colombianos de la educación pública se benefician con nuestros textos" (SM, *Educación*), Ver: www.ediciones-sm.com.co/educacion/

¹⁹ Ver: www.fundacion-sm.org

el proyecto educativo que busca acoger al niño y acompañarlo en su desarrollo como persona. Esta concepción de educación surge de una intención de "conducir desde fuera para dejar nacer todo lo que la persona lleva dentro"; se postula una infancia que opera a partir del ejemplo a seguir, dependiente del educador de moral interiorizada; se adjudican el valor de sí que tenga el niño, como el "motor del propio comportamiento y del aprendizaje"; finalmente, afirman que no es sino hasta la educación secundaria cuando los jóvenes "empiezan a tener ideas propias" y que deben ser dirigidos para que puedan encontrar su propio camino de manera analítica y crítica (SM Educativa, *Compromiso*).²⁰

El Modelo de persona es una lista de diez características del niño al que buscan construir con su proyecto educativo. Al respecto, me gustaría mencionar que el enfoque del Modelo evidencia una apuesta por la construcción de una identidad integral, desde el desarrollo del individuo en sí.²¹ De esta manera, se diferencia del PNLE que nunca afirma qué individuo busca construir, sino qué tipo de nación. En el Modelo de SM se incluye la vida emocional del niño, se tiene un empeño por el aprendizaje afectivo y la interacción con otros. Sin embargo, esto no cancela las nociones paternalistas de acoger al niño y moldearlo, bajo las cuales está concebido su proyecto educativo. Esta actitud limita las posibilidades del niño a lo que "siempre ha estado ahí" y, no olvidemos la afirmación de que las ideas propias de los niños no surgen sino hasta la secundaria, de modo que se reduce el ser niño a ser no más que un adulto-en-potencia y al sujeto social como un sujeto-aún-no-desarrollado.

Una de las preocupaciones que me surgen a partir de este tipo de empresas educativas es que se confieren tantas responsabilidades sobre el proceso de desarrollo de la lectura y el aprendizaje del niño que, en realidad, no le dejan mucho por hacer al estudiante. Está todo ya hecho para ellos. En el marco del Primer Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil que se realizó

²⁰ Ver: www.ediciones-sm.com.co/compromiso/?sec=3&subsec=1

²¹ "A lo largo de la intervención educativa tratamos de perfilar un modelo de persona, con un modo de sentir, de actuar y de enfrentarse a la vida. ¿Qué señas de identidad queremos desarrollar en torno a nuestro proyecto educativo? Una persona abierta al encuentro; una persona que vive, desarrolla e integra sus emociones; una persona libre y responsable; una persona consciente de su fragilidad; una persona abierta a lo trascendente; una persona arraigada en la historia; una persona abierta a una sociedad plural; una persona esperanzada; una persona con sentido crítico y conciencia moral; una persona comprometida con la justicia y los derechos humanos; una persona sociable y compasiva." (SM, *Modelo de persona*)

el 21 de septiembre de 2017, en la Pontificia Universidad Javeriana, organizado por el programa de especialización en Literatura infantil y juvenil, se dio lugar a una discusión sobre el tratamiento de la Literatura infantil y juvenil en los textos escolares. En este encuentro hablaron dos editoras del área de lenguaje de distintas casas comerciales (SM y Norma), un editor independiente y una docente (directora del área de lenguaje de los colegios Colsubsidio en Bogotá). La discusión giró en torno al deber del docente y del editor en la configuración de planes de lectura y en su empleo en el aula. La disposición de las editoras comerciales indicaba una exaltación de su labor; se afirmó que el editor es un docente que se traslada de un aula de treinta y cinco estudiantes a una de tres mil quinientos y su deber es volver didáctico el conocimiento. Del otro lado, estaba la docente, quien hizo una crítica muy puntual que se resume en que los textos escolares responden a los resultados de pruebas como Saber y Pisa, y buscan entrenar al niño a poder responderlas, no a retar al lector estudiante. Quedó claro que esta es una opinión generalizada entre docentes. También se criticó la práctica pedagógica de entregar a los docentes cartillas de acompañamiento que plantean ejercicios específicos para ser llevados a cabo con ciertos títulos, y se les provee formularios para que los estudiantes respondan en clase.²² Este tipo de prácticas pedagógicas se diseñan para dirigir la atención del lector a contenidos específicos que se corresponden con los estándares básicos de competencias de lenguaje y convierten a la lectura en un ejercicio cognitivo mecánico. La implementación de estas prácticas genera un intercambio que realmente no abre lugar para proposiciones que surjan del estudiante mismo (porque son innecesarias). Es con esta información que se muestra concretamente lo que implica eliminar la agencia del lector, ya que el interés se reduce a que puedan reconocer elementos básicos del relato como el asunto y el tema, los personajes principales y la moraleja.

Somos más lectores

En Colombia, la editorial maneja tres líneas de publicación: educación religiosa, literatura educativa (textos escolares) y la línea de Literatura infantil y juvenil. En la línea de literatura infantil y juvenil se configura el Plan lector de SM *Somos más lectores*, mi objeto de estudio. El plan lector se conforma a partir de varias fases que buscan integrar la comunidad docente y

²² Esta práctica pedagógica ahora se extiende a los medios digitales y los títulos vienen acompañados por programas o vínculos interactivos.

estudiantil. Tiene proyectos como el sitio web www.soylector.com.co que busca abrir una comunidad dirigida por especialistas en textos infantiles y que cuenta con recursos teóricos para maestros; "Tiempo de leer", una revista especializada con artículos sobre libros, autores y tendencias, entrevistas a autores e ilustradores, novedades y foros de discusión; y, finalmente, el catálogo del Plan (Literatura SM, *Catálogos*.)²³

Antes de continuar con lo que será la presentación y el análisis de los catálogos A y B, considero importante retomar la noción de "campo" de Pierre Bourdieu. Como se explicó en la introducción, el "campo" es un espacio que delimita la estructura sobre la que opera el *habitus* y donde se distribuyen de determinada manera los diferentes tipos de capital: aclaro que en este trabajo estamos hablando del "campo escolar" porque es el lugar donde sus integrantes se disputan por el poder sobre los distintos tipos de "capital" (material, cultural, social y simbólico). La circulación de los textos propuestos en los catálogos—que pertenece a un proyecto nacional de conocimiento— en las aulas de clase representa un punto de convergencia donde se fraguan los procesos de socialización, de educación y de negociación.

En el caso de este trabajo, el "campo escolar" se puede delimitar en el aula, ya que es el lugar donde se socializa o circula este sistema de conocimiento literario y donde operan los *habitus* de los docentes y sus estudiantes. El estudio de Estrada sobre las ejecuciones de género en escenarios escolares centra la discusión en el aula y resalta puntos importantes sobre la conjugación del género en escuelas públicas y privadas de Bogotá. En este estudio ella afirma que es en los intercambios sociales donde "se activan acuerdos históricamente construidos para la interpretación de la conducta normal de hombres y mujeres" (21): esto significa que en la interacción en el aula salen a flote estos "acuerdos" que influyen, modelan y evalúan las acciones de otros, bajo las nociones de "conducta normal" de hombres y mujeres.

Adicionalmente, se puntualiza que los dispositivos de género no son "simples evocaciones, acciones o preferencias lingüísticas moralizantes puntuales" (es decir, que no son prácticas de costumbre superficiales expresadas mediante el lenguaje) sino "mediaciones pedagógicas complejas" (24), que articulan las evocaciones sobre lo femenino y lo masculino. Para Estrada, estas evocaciones de lo femenino y masculino se pueden emplear para expandir las nociones de lo que significa ser hombre y ser mujer (recordemos la performatividad del género propuesta por

²³ Ver: www.literaturasmcolombia.com

Butler, que permite que una persona realice actos femeninos y masculinos sin que esto la determine), o se pueden ejercer como restrictivas y de exclusión (cosas que las niñas no deben hacer y cosas que los niños no hacen) (24). En otras palabras, la ejecución del género en el aula valida o subvierte los dispositivos de género, lo que significa que el cómo se interpreten ciertas acciones escolares —como el que una niña responda acertadamente a una pregunta se explique porque pone atención en clase, mientras que si es un niño quién acierta, se explique por cualidades intrínsecas como la inteligencia (40) — desestabiliza o confirma dichos dispositivos.

Lo anterior permite que se comience a establecer una relación entre los materiales escolares cargados de sentido funcional con motivos por los cuáles se les inserta en el aula, y las pautas que encaminan la aproximación del lector infantil hacia los símbolos contenidos en dicho material. De este modo, me propongo analizar (en primer lugar) la manera en que está planteado el Plan lector de SM, con énfasis en los ciclos II y III, que corresponden a los grados tercero, cuarto y quinto, y sexto y séptimo, respectivamente.

Disposición de la lectura: los catálogos de SM²⁴

Ambos catálogos tienen un breve texto introductorio donde se aclara que están estructurados en ciclos que responden a la agrupación por cursos. Se afirma que el catálogo busca ofrecer un abanico de posibilidades para que los docentes puedan armar un plan de lectura acorde a sus intereses. Se aclara, también, que la colección *El Barco de Vapor* se divide en cuatro series: Blanca, para niños entre cinco y siete años; Azul, para niños entre siete y nueve años; Naranja, para niños entre nueve y doce años y Roja, para niños de doce en adelante. Para cada ciclo, el catálogo introduce cada título por su portada, información sobre el autor (año de nacimiento, breve recuento de su obra, país de origen), la colección a la que pertenece, el código ISBN, el número de páginas, la serie (blanca, azul, naranja o roja), un pequeño texto que resume la moraleja o el mensaje de la obra, la sinopsis, una lista de temas, una lista de valores y una cita tomada del texto. En las tablas 2-5 se puede leer una selección de la información de los títulos que se encuentra en el catálogo: la tabla 2 presenta el resumen del catálogo A para Ciclo II, con un total de 38 títulos; la tabla 3 presenta el resumen del catálogo B para Ciclo II, con un total de 39 títulos; la tabla 4 presenta el resumen del catálogo A para Ciclo III, con un total de 28 títulos; la tabla 5 presenta el

²⁴ En la sección de Anexos se podrán encontrar las tablas 1-5 que contienen la información que será discutida en el resto del capítulo.

resumen del catálogo B para Ciclo III, con un total de 30 títulos. Decidí seleccionar el título, la colección, el ciclo, autor (y su nacionalidad), los personajes que se mencionan en la sinopsis, y los temas, valores y la lección que señala la editorial, para poder ofrecer una impresión de la intención de cada título y dar a entender el rango del público al cual está dirigido.

En la tabla 1 presento un conteo descriptivo y comparativo entre ciclos, para cada catálogo. Este conteo se realizó a partir de la lectura de la información que se ofrece en los catálogos, y la suma de títulos que manifestaran tener un personaje principal masculino (antropomorfo o zoomorfo), un personaje principal femenino (antropomorfo o zoomorfo), personajes secundarios masculinos y personajes secundarios femeninos. Adicionalmente, opté por hacer una separación entre historias que parecieran reflejar los polos de lo masculino y lo femenino. El criterio bajo el cual hice esta señalización binaria se funda sobre dos fuentes principales: la primera son los estudios de Estrada —y a lo que ella describe que se atribuye de manera incuestionada a los modelos de cada género—, donde lo masculino en la cultura escolar se asocia a lo activo en "la implicación académica (por ejemplo, en matemáticas, ciencia y tecnología)", mientras que lo femenino se asocia a la pasividad "en el orden de la autonomía y la moralidad" (35). Luego, Estrada procura demostrar que cualquier asociación rígida de género tiene consecuencias negativas, como que "el polo femenino se asocia a lo positivo, al comportamiento moral" y lo masculino "tiende a ser identificado con el comportamiento corrupto" (35). La segunda fuente principal es lo que en la psicología se conoce como los inventarios de roles de género. En este caso, sobre el inventario de roles de Bem (*Bem Sex-Role Inventory*), configurado por la doctora Sandra Lipsitz Bem en 1971. La versión modificada de este inventario es un cuestionario de sesenta ítems que se utiliza como una herramienta para medir el grado de correspondencia de la personalidad con los estereotipos de lo femenino y lo masculino.²⁵ Algunos de los ítems son: "autosuficiente", "colaborador", "alegre", "atlético", "impredecible", "celoso", "sensible a las necesidades de otros", "amigable", "dispuesto a tomar posición", "ingenuo", "infantil", "individualista", "no usa lenguaje fuerte", "ambición",

²⁵ El propósito de la creación de este inventario era poder estudiar los atributos de la personalidad andrógina, ya que presenta el mayor grado de adaptabilidad y menor estereotipificación en la sociedad. Cada ítem se puede contestar en una escala de siete frecuencias de identificación con el ítem, desde "nunca" hasta "siempre". Veinte ítems corresponden a actitudes típicas masculinas, veinte a actitudes típicas femeninas y veinte a actitudes que se consideran neutras: los resultados del inventario ofrecen un puntaje sobre cuatro áreas que miden la masculinidad, la femineidad, la androginia y lo indiferenciado.

"gentileza", "convencional".²⁶ Otra fuente que me permitió configurar los roles o narrativas que son típicamente masculinos y femeninos es el estudio de Julia T. Wood (1994), llamado *Gendered Media: The Influence of Media on Views of Gender*, donde se resaltan tres dicotomías de género que permean las narrativas en la televisión estadounidense. Estas dicotomías son "dependiente versus independiente", "proveedora de cariño (*caregiver*) versus proveedor del pan (*breadwinner*)" y "víctima receptiva versus agresor activo."²⁷

De esta manera, atribuí como historia con sucesos típicamente masculinos aquellas que trataran de aventuras, de pensamiento inquisitivo, autonomía y descubrimiento (por la asociación estereotipada de lo activo con lo masculino) y como historia con sucesos típicamente femeninos aquellas que trataran sobre conflicto emocional, necesidad de ser rescatado, cuidado del otro y descubrimiento de sí mismo (por la asociación estereotipada de lo pasivo con lo femenino). Aquellas historias que no operan claramente de manera binaria (por ejemplo, aquellas que cumplen con funciones como el de recolectar memoria tradicional o nacional, aquellas que recopilen varias historias o cuentos, o cuya clasificación no fuese automática), no fueron tomadas en cuenta. También se hizo un conteo de aquellas que parecieran tener interacciones jerárquicas, donde la relación entre adultos y jóvenes estuviera claramente escindida, aquellas donde las niñas requirieran ayuda de un adulto o de sus compañeros, donde los niños se enfrentaran a dificultades emocionales incómodas, etc. porque intuyo que estas interacciones también representan configuraciones del poder en función de los roles de género. Finalmente, con el motivo de valerme de las herramientas informativas del catálogo y encontrar aquellos títulos que modelen la subjetividad del lector, hice un rastreo de las listas de temas y valores y de la moraleja o lección de cada título, para contar aquellos que hablaran de temas relacionados a la identidad y al respeto del otro, y aquellos relacionado a la equidad de género.

En el Capítulo III presento el análisis de cuatro títulos escogidos de entre la selección de los catálogos. Este análisis se enfoca sobre la interacción entre los personajes, vista desde la representación de los roles de género. Antes de llegar a esta tarea, me gustaría comentar algunos casos particulares del Plan lector. En primer lugar, es evidente que hay una preferencia temática

²⁶ El cuestionario se encuentra en internet. Ver: www.garote.bdmonkeys.net/bsri.html. Por curiosidad tomé el cuestionario y mis resultados fueron: 50.833 de 100 puntos masculinos, 76.316 de 100 puntos femeninos, y 66.667 de 100 puntos andróginos (neutrales).

²⁷ Los detalles de este estudio serán abordados más ampliamente en el Capítulo III.

por aquellas historias que resuenan con las experiencias de vida que podrían estar atravesando sus lectores, es decir, historias sobre la vida de colegio, la relación con los padres o profesores, la interacción entre pares y la exploración de los límites espaciales y normativos. Una diferencia tajante entre las obras del Ciclo II y del Ciclo III es que, en el III, hay un componente fuerte de contenido emocional —lo que coincidiría con el inicio de la vida adolescente y el ingreso a la secundaria— y de exploración de emociones o situaciones difíciles, mientras que las historias del Ciclo II son más directas, con la evocación de emociones simples. Esto último coincide con la afirmación de la editorial sobre la autonomía de pensamiento que solo comienza a surgir en la secundaria.

Segundo, me llamó la atención que en el Ciclo II de ambos catálogos se manejen las colecciones de aventuras *Capitán Calzoncillos* y *Jack Stalwart*, pero no se maneja ningún tipo de serie con protagonista femenino. En el Ciclo III hay un título que se llama *¡Confidencial!* que originalmente hace parte de una serie sobre la protagonista, Wanda, pero este catálogo solo propone un título. Las historias de estas colecciones son de aventura plena: en el caso del Capitán, no parece hablarse de compañeras de escuela, sino que se explora la relación entre estudiantes y autoridades escolares, con humor. En el caso de Jack Stalwart, son historias de aventuras de un agente en la escuela que cumple con misiones secretas. En conjunto con lo anterior, también es evidente que, mientras existen varios títulos con personajes masculinos que exploran las amistades y relaciones entre pares de niños con otros niños, o de niños con niñas, parece haber solo unos pocos títulos que hacen referencia a una amistad entre niñas. Los títulos de protagonistas mujeres, como *El secreto de Lena*, *Lili, libertad* y *Así es la vida, Lili*, abogan por un pensamiento autónomo y por un descubrimiento de sí. Este tipo de indicios remiten a creencias cotidianas con respecto a las formas de relacionarse de las niñas que dicen que las niñas no suelen ser vistas como buenas amigas, que las niñas son crueles entre sí y que quienes más hacen daño a la autoestima de las niñas, son ellas mismas.

En el Ciclo III del catálogo B aparece *Summer Wine*, título en el que se exploran los matices de una amistad entre dos hombres jóvenes. Quisiera detenerme en este título porque, así como no se suele hablar de una representación de amistades femeninas (en el ámbito del cine esto también es preocupante, motivo por el cual surge el test de *Bechdel*), tampoco suele hablarse de amistades

masculinas que involucren acciones, emociones y sentimientos de afecto por el otro.²⁸ La inclusión de este título podría indicar una corriente que busca ampliar los límites de conducta de los géneros, aunque creo que revela un cambio sutil de la época, más que ser una postura de la editorial.

Por último, me gustaría hablar de cuatro títulos en particular en los que reconozco que, al menos en la información provista en el catálogo, representan interacciones entre sujetos que se alejan de la actitud natural de los sexos: *Pelea en el parque. El sueño de Tacha* escrito por Evelio Rosero, es un título que me sorprendió puesto que me tardé en entender que el personaje principal era una niña. La historia trata sobre un grupo de amigos que sueñan con usar un columpio del parque, pero cuando llegan, se enfrentan con otro grupo de niños que no son muy amables y se da lugar a una "batalla campal" por el columpio. En lo que se revela en la portada, la sinopsis y en los temas (derecho a la vida, derechos de los niños y violencia), se entiende que Tacha es la líder del grupo y, si bien a ella la atacan en algún momento (víctima), la narrativa no parece conducirse hacia su rescate, sino hacia la resolución del conflicto.

El plan Termita escrito por María Fernanda Heredia, trata sobre una amistad inesperada entre Sebastián, Sole y Tony, a raíz de no querer participar en un desfile de modas del colegio. Los temas que aborda este título son "amistad, identidad, vida de colegio", y los valores son "autoestima, liderazgo, madurez y valentía". Este pareciera ser un ejemplo de una amistad equitativa, donde el propósito de la historia es el crecimiento personal común y no de un solo personaje, apoyado por los demás. Este, junto con *La niña que me robó el corazón* escrito por Fabio Barragán Santos, son los dos títulos que fueron contados en la casilla de equidad de género. En el caso del libro de Barragán Santos, la equidad de género aparece como uno de los valores, lo que lo hace el único título de esta categoría. La historia de este título se resume en un joven que está a punto de terminar la secundaria y considera el encuentro que tuvo con una niña que le robó un corazón hecho de barro para la clase de educación artística, como un hecho inolvidable de esos años. La niña aparece en la portada, por lo cual se podría inferir que el punto de la historia es que la niña se hace percibir como un igual, como un par, cuando antes la pudo haber considerado como una niña cualquiera. No obstante, no se queda sin crítica este título debido a que perpetúa la noción de que las niñas "buenas", "amigables", "interesantes", deben ser "descubiertas" de alguna manera.

²⁸ El test de Bechdel es una lista de tres criterios con los que debería cumplir una película para no ser considerada machista. Los criterios son que a) debe hacer que al menos dos personajes mujeres b) tengan una conversación que c) no trate sobre la relación con un hombre. Para más información, ver: www.bechdeltest.com.

Por ejemplo, la típica figura donde el protagonista le quita las gafas a la mujer y descubre que es hermosa (para nuestro contexto, *Betty, la Fea*, es un ejemplo excelente.)

Finalmente, quisiera mencionar un título cuya inclusión en el catálogo comprendo, pero no deja de preocuparme: *La otra cara del sol*, por Gloria Cecilia Díaz. Incluyo la sinopsis de la historia para evidenciar la representación de los géneros:

La muerte de su madre obliga a las hermanas Jana y Tata a ocupar su lugar del mejor modo que pueden. Con un padre alcohólico y cinco hermanos pequeños, las preadolescentes intentan sobrellevar la pesada carga, al tiempo que Jana sueña con ir a la universidad (Ciclo III, serie Roja)

Los temas son "alcoholismo, pobreza, primer amor y vejez" y los valores son "dignidad y perseverancia". En ningún lugar del catálogo se habla sobre lo incorrecto que hay en que dos niñas se encarguen de su padre alcohólico, ninguno de los temas habla sobre los derechos de los niños, y considero que se presenta el sueño de Jana de ir a la universidad como un recurso narrativo inalcanzable para añadir conflicto emocional a la historia. Además, me parece problemático que se aluda a que las niñas están obligadas a ocupar el lugar de la madre. Es un ejemplo de cómo los roles de género encadenan al sujeto a un camino simbólico predeterminado y sedimentan acciones y situaciones que, de otro modo, no serían inmediatamente atribuidas: el hombre es el alcohólico (recordemos la asociación entre lo masculino y el comportamiento corrupto), las niñas ocupan el lugar de su madre muerta y la educación se ve como un sueño lejano para la hija mayor.

En este punto, quisiera recapitular que vimos que el Ministerio y la editorial no reconocen a los niños como agentes capaces, que se proponen nociones de literatura afectivas y que eliminan la capacidad política, social y cultural y que ambas instituciones buscan modelar a un niño integral más allá de cualquier diferencia de clase, sexo y raza. También, pudimos ver que el catálogo, aunque es más equitativo que desproporcionado, claramente atiende más a los intereses de un lector masculino (resalto que digo masculino y no hombre), lo que indica que igual se mantiene una postura de que el lector masculino participará más en la lectura, será más activo.

Me gustaría cerrar el capítulo con un diálogo entre Wagner y Hayes, y Estrada. Para ejemplificar la manera en que se transmiten estas representaciones, los psicólogos sociales en cierto momento hablan de una epidemiología de las representaciones sociales y culturales y configuran tres cuestiones relevantes en cuanto a los mecanismos que tienen lugar cuando surgen y se difunden "ideas nuevas que forman representaciones aceptadas colectivamente" (181). Estas

son: "¿qué estructuras mentales hacen a los individuos receptivos de una idea y no de otra?", "¿cuándo, dónde, y bajo qué circunstancias aparecen las representaciones sociales?" y "¿qué caminos y rutas de circulación se utilizan para transmitir las?" (181). Podemos ver que estas cuestiones se aplican a lo que hemos visto de los catálogos. En relación con la primera pregunta, los contenidos que están predestinados a ser experimentados como atractivos o útiles son aquellos que responden a una estructura mental heteronormativa que considera al hombre como más fuerte, capaz e inteligente, y a la mujer como más cálida, cariñosa y comprensiva. Sobre la segunda cuestión, las representaciones sociales propuestas en los catálogos aparecen en la escuela y el hogar, durante la niñez y mayormente bajo la mirada del sujeto masculino, es decir, cómo interpreta "el niño" o "el joven" la vida entre los ocho y los diez años. Finalmente, los caminos de circulación que se usan para transmitir las podrían ser, dentro de las narrativas, la resolución del problema que conduzca la historia y que al final "las cosas se ponen en su lugar", o podría ser la inclusión de este modelo simbólico representativo dentro de un catálogo educativo y de difusión masiva, insertada en el aula escolar: el ambiente formativo e instructivo por excelencia.

Para finalizar, traigo la siguiente observación de Estrada: "asumir una posición de género políticamente correcta en relación con las diferencias de género ha facilitado el ocultamiento de los estereotipos de género" (43). Así, el que, en la conformación de un Plan lector con intenciones formativas de la subjetividad, se escojan títulos sin detenerse en el contenido del género por el manejo de un discurso de la equidad, solidifica y sedimenta, de manera sutil, ciertas ejecuciones sociales como las que se han descrito anteriormente. Una representación equitativa real del sexo, del género y sus tonalidades no se limita a eliminar la diferencia, a no verla y no ejercerla, sino a descubrir aquellas cosas que, desde un principio, la ocultan y la naturalizan, para poder problematizarlas y, tal vez, superarlas.

Capítulo III: "saquen sus libros"

*What are little boys made of, made of
 What are little boys made of?
 Snips and snails and puppy-dog tails;
 That's what little boys are made of
 What are little girls made of, made of
 What are little girls made of?*

*Sugar and spice and everything nice;
That's what little girls are made of.*
Robert Southey²⁹

Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles

El propósito de este capítulo es hacer un estudio analítico de cuatro títulos que hacen parte de los catálogos que se estudiaron en el capítulo anterior, con el fin de enfrentarnos directamente con el material al que tienen acceso los jóvenes lectores. En la realización de este análisis busco crear una metodología de estudio que pueda ser replicable, es decir, lograr una metodología que pueda ser utilizada para revisar varios relatos infantiles y juveniles. Es necesario resaltar que, debido a que la producción de literatura infantil y juvenil responde a las tres funciones principales mencionadas al comienzo de la investigación, la manera de abordar textos de este género tiene sus especificidades. Ya hemos visto distintas categorías y propuestas de análisis de las representaciones sociales y los roles de género; para completar el análisis de la literatura para niños, debemos reconocer el objeto en conjunto con sus especificidades. Aunque algunos trabajos de teoría de literatura infantil coincidan directamente con mi visión de literacidad, como los trabajos de Cecilia Bajour y Teresa Colomer, procuraré seguir la metodología propuesta por Gemma Lluch, teórica de literatura infantil y juvenil y promotora de lectura, debido a que su enfoque permite un acercamiento más concreto y replicable al texto infantil. Propongo ahora adoptar su forma de analizar relatos porque precisamente su análisis comienza desde el nivel institucional que produce un objeto adecuado para el niño, continúa con su inserción en la editorial y luego en la escuela y luego entra a revisar el texto. Además, la intención detrás de su análisis propuesto busca evidenciar lo que llama la ideología del texto, es decir, el mensaje o la lección que busca transmitirse a través de diferentes recursos narrativos.

En *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles* (2006), Lluch propone un análisis en tres fases: la primera consiste en estudiar qué pasa cuando se escribe o se lee el relato, es decir, el análisis del contexto de difusión (25). El trabajo en esta fase comienza por el llamado contexto comunicativo (27), lo que hace necesario detenerse en entender el libro como objeto físico y la

²⁹ Extracto de una canción de cuna británica llamada *What Folks Are Made Of*. Ver Gloria Delamar www.delamar.org/mgs-long_folksmadeof.html.

función que este cumple en la sociedad en que está inmerso; en este nivel se observa su espacio de circulación y es necesario conceptualizar cómo se entienden la infancia y la adolescencia en dicha época. Adicionalmente, resalta a la escuela como el lugar privilegiado de difusión del objeto literario infantil y juvenil en la actualidad occidental. En esta medida, como hemos establecido antes, se entiende a la escuela como "campo", donde se conjugan las interacciones de los "capitales" materiales, culturales, sociales y simbólicos. En el siguiente nivel de análisis, Lluch se preocupa por los actores de la comunicación (32), y hace explícita la discontinuidad en la producción del libro infantil: como habíamos señalado anteriormente, el producto final se ve intervenido, no solo por las intenciones del autor, sino también por los actos e intereses de los ilustradores, de los editores y de los mediadores de lectura —instituciones, editoriales, escuela—, que los declaran como aptos o no aptos para ser leídos. Lluch se detiene en anotar que los autores de literatura infantil y juvenil también pueden tener intenciones o propósitos diferentes: habla de autores como instructores, autores con una propuesta educativa o autores globales. A su vez, afirma que el objeto literario infantil está siempre expuesto a un doble lector: en primer lugar, el docente o figura de cuidado que compra o recomienda el texto, y luego el segundo lector —el lector real—, que es el niño o el adolescente. Finaliza la primera fase con una mirada al mundo del objeto literario infantil y juvenil: parte de la base de que "toda narración transmite una determinada visión ideológica", donde entiende ideología como "el conjunto de conceptos, creencias e ideales que proponen y que sustentan una manera de ver el mundo". Es necesario entender que el texto parte de una intención ideológica dirigida a "un futuro miembro de una sociedad al que hay que instruir en los hábitos sociales [...] de la sociedad en que se integrará" (42). Esta función social del texto infantil confirma la postura que asumo en este proyecto, donde encuentro que el objeto cultural enmarcado en un sistema educativo cobra influencia formativa y potencial sobre la subjetividad del lector niño. El análisis que se propone en las fases dos y tres busca entender la manera en que la ideología se trasmite y se hace efectiva.

Con la segunda fase busca estudiar aquellas cosas que conforman el objeto antes de empezar la historia (47), todo tipo de manifestaciones materiales que ayudan al lector a introducirse en la lectura. Los paratextos abarcan lo que está "por fuera del texto", como los catálogos de las editoriales, la crítica literaria y la publicidad; lo que es "visible" en el texto, las

portadas, el sello y el lomo, el formato, los indicadores de edad y el título; y lo que está "dentro" del libro, los capítulos, las dedicatorias, la tipografía, etc.³⁰

La tercera y última fase de análisis que propone Lluch responde a cómo se lee el relato (59) y es en la que se estudia puntualmente cómo se expresa el contenido ideológico del texto mediante el relato. Busca estudiar la estructura de la narración; el tiempo del relato, y cuáles son las ayudas didácticas que guían al lector que está en proceso de aprender códigos lingüísticos. Después de esto, teoriza sobre la función del narrador del relato con base en los estudios de voz y focalización de Genette y le atribuye al narrador la transmisión de la ideología del texto. Luego se detiene en el personaje (o personajes), desde donde expone los paradigmas que se presentan típicamente en relatos,³¹ en el escenario y la época, en los mundos posibles, en las competencias exigidas por los textos, donde se incluyen la competencia genérica (relacionada con conocimientos del género narrativo), la competencia lingüística (que incluye el dominio de la oración, el de la palabra y dominios textuales) (90), y culmina con las relaciones entre los textos, donde se hace énfasis en cómo se conjugan los intertextos. Específicamente en relación con la literatura infantil y juvenil, Lluch señala la importancia de las "relaciones intertextuales con arquetipos creados a partir de determinados textos que la teoría literaria considera como subgéneros y que, en la literatura infantil y juvenil, han funcionado como fuente" (96).³² Con esto resalta, además, que dichos intertextos pueden ser películas, series televisivas, y distintas narrativas divulgadas por medios audiovisuales.

³⁰ Es necesario resaltar que los catálogos, como origen de difusión del texto infantil, están dirigidos a los docentes o mediadores, es decir que no consideran al lector real en su configuración, sino al lector propuesto por políticas estatales y educativas. Ver Capítulo II.

³¹ Lluch habla de paradigmas como el personaje estático versus dinámico, el personaje plano versus redondo y el personaje individual versus colectivo (donde se entiende un grupo como personaje, por ejemplo, los compañeros).

³² Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término arquetipo puede hacer referencia a un modelo original y primario, puede ser el punto de partida de una tradición textual, la representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad o una serie de imágenes o esquemas congénitos con valor simbólico que forman parte del inconsciente colectivo. En el caso del texto de Lluch, se habla del arquetipo como la fuente de una tradición textual. En este trabajo no estoy abordando el concepto de arquetipo porque, aunque sí incluye el componente psicológico y social de referente cultural, el arquetipo se configura bajo figuras o personajes que modelan manifestaciones futuras a su imagen y semejanza, viene acompañado por connotaciones religiosas y poéticas y no reconoce el componente de la agencia del individuo inmerso en una sociedad en la configuración de dichos referentes culturales.

En esta tercera fase vemos un nivel de análisis que no hemos adoptado hasta ahora. Busco basar mi estudio de los cuatro textos en el papel del narrador, los personajes y la intertextualidad, porque es donde considero que se ubica el poder de transmisión simbólica que hace del texto un contenido social y cultural representado.

Ahora bien, la anterior es una propuesta para un análisis global de los relatos infantiles y juveniles. Para esta investigación, es necesario juntar las categorías de análisis anteriores con otras que ya hemos visto, que dan cuenta del problema del género. Recordemos la "actitud natural" de la que hablaba Hawkesworth. Es importante tener presente que, como mencioné en el Capítulo I, esta actitud natural autoriza manifestaciones o afirmaciones que, a primera vista, son inofensivas, pero que pueden tener repercusiones simbólicas graves. En este capítulo se abordan ejemplos concretos en los títulos que evidencian una ambigüedad en la intención y en los efectos de lo que se autoriza. De lo anterior se desprende una actitud que revela una representación inequitativa del género, y así, como afirman los autores García, Weber y Garimella en *Gender Asymmetries in Reality and Fiction: The Bechdel Test of Social Media* (2014), se sostienen ciertos sesgos de género experimentados por el común, que suelen ser silenciados (131). Esto significa que la actitud natural solo se asegura de la reproducción de dichas asociaciones que modelan representaciones inequitativas de los géneros, en las prácticas cotidianas de lo social.

Por otra parte, si retomamos el contexto específico en el que se encuentran los lectores reales de estos textos, debemos tener presente la situación cognitiva propuesta por las psicólogas Martin y Ruble (2004), quienes marcan el período entre los ocho y doce años como un período de relativa flexibilidad en la concepción de las señales que componen el género. Quiero resaltar que este es un período crucial en el que se debería propender a pluralizar lo que configura la simbología social del género, y lo que de este se desprende. Con lo anterior, volvemos a los tres procesos que organizan la vida social en función del género, propuestos por Harding (el simbolismo de género, la estructura de género y el género individual) (Hawkesworth 653). Con esto podemos entender que hay afirmaciones cotidianas de la vida social que no dependen del género y aun así son asignadas bajo la dicotomía inicial de lo masculino y lo femenino en términos simbólicos, estructurales e individuales. Si unimos esto con la actitud natural, el sentido común de Wagner y Hayes, y con la inequidad que se genera de manera irreflexiva, podemos entender que adoptar una postura que no considere las representaciones de género en una propuesta educativa tiene efectos verdaderos, no hipotéticos, como vimos al final del Capítulo II. No sobra traer a colación la

situación actual con respecto a las violencias que se ejercen en contra de individuos, a propósito del género que se les atribuye por sus condiciones físicas o comportamentales, ni tampoco las constantes presiones sociales bajo las cuales se encuentran los cuerpos, los gustos y los deberes de hombres y mujeres.

Cuatro ejemplos del Plan lector

La selección de los siguientes cuatro títulos se hizo a partir de la intención de presentar dos textos con personajes principales femeninos y dos textos con personajes principales masculinos. Se buscaron títulos que presentaran en la sinopsis una historia relativamente neutra en cuanto a la interacción entre lo femenino y lo masculino. De este modo, corresponden al ciclo II (para grados tercero, cuarto y quinto) los títulos *El secreto de Lena* y *¡Casi medio año!*, y al ciclo III (para grados sexto y séptimo) los títulos *¡Confidencial!* y *Cartas de amor de 0 a 10*. *El secreto de Lena* pertenece a la serie Azul, lo que quiere decir que es "apropiado" para niños entre siete y nueve años. *¡Casi medio año!* y *¡Confidencial!* pertenecen a la serie Naranja, que es para niños entre nueve y doce años y *Cartas de amor de 0 a 10* pertenece a la serie Roja, para niños de doce años en adelante. En este apartado haré una presentación de cada título, resumiendo la información contenida en los catálogos y haré un breve análisis de sus componentes a partir de los niveles propuestos por Lluch en la tercera fase. Esto, con la intención de apuntar, primero, los niveles textuales particulares como texto infantil para identificar cómo se emplea la ideología, para luego poder detenerme en las interacciones y representaciones de género en los apartados siguientes.

Michael Ende publica *Lenchens Geheimnis* en 1991. En el 2011, se imprime por primera vez en Colombia. La sinopsis que se propone en el catálogo para *El secreto de Lena*, es la siguiente:

Lena es feliz cuando sus padres la obedecen, pero eso ocurre muy pocas veces y lo normal es que le lleven la contraria. Un día, cansada de que la contradigan, va a ver a un hada para que le dé una solución. Sin embargo, no todo sale como Lena lo espera. (SMb 33)

Esta sinopsis revela que Lena es una niña que trata de ajustar las distribuciones de autoridad en su casa. Los temas y valores que se encuentran listados en el catálogo son "culpa, familia, miedo, rebeldía" y "convivencia y paz, diálogo, libertad, negociación" (33). En esta historia, el narrador acompaña los pensamientos y las acciones de Lena, quien no tolera que sus padres le lleven la contraria. Ante esta grave angustia, el Hada Consolación Interrogación la provee de dos terrones de azúcar para mezclar en el té de sus padres. Esto ocasiona que, cada vez que sus padres le lleven la contraria, se reducen a la mitad de lo que eran. La estructura del relato es, en mayor parte, lineal,

describe el transcurso del encantamiento del hada, aunque antes de la resolución del conflicto el hada retrocede el tiempo. Luego, al final hay una elipsis para relatar lo que sucede después de la resolución del conflicto. En esta medida, el relato cumple con la estructura que Lluich denomina *quinaria*, es decir, que está organizada en cinco momentos (59): la situación inicial es la inconformidad de Lena con la desobediencia de sus padres; el inicio del conflicto es cuando Lena entiende que cada vez que sus padres le lleven la contraria, se reducen en tamaño a la mitad de lo que eran; el conflicto surge cuando Lena decide salir a dar un paseo y, al volver, se da cuenta de que sus padres no pueden abrirle la puerta; el conflicto se resuelve cuando Lena decide que prefiere tomarse ella los terrones de azúcar y no llevarles la contraria a sus padres nunca más; y la situación final, cuando su padre le hace entender que los terrones de azúcar muy seguramente ya salieron de su sistema, y que puede volver a la normalidad y tener una opinión propia.

El modo narrativo de este relato presenta una focalización interna, puesto que el mundo se descubre a través de los ojos y pensamientos de Lena. El narrador es heterodiegético, que significa que el narrador está ausente de la historia que cuenta (Lluich 80). Este modo narrativo permite al lector ser testigo de la evolución de los sentimientos de Lena y que los eventos puedan ser apreciados sin mediación de su postura. Es necesario señalar que este relato hace parte de la serie *Azul*. Eso significa que está "diseñado" o que ha sido escogido para ser leído por niños entre siete y nueve años. En relación con los otros relatos, sí demuestra tener una complejidad de lectura inferior: tiene letras más grandes, tiene una forma narrativa que reitera la situación y deja muy claro quién está hablando, y las ilustraciones coinciden con las descripciones de los lugares y los personajes que hace la narración.

Asimismo, la historia cuenta tan solo con cuatro personajes adicionales a Lena. Para el estudio de este relato y los demás, hablaremos de personajes adultos y de personajes pares, para señalar la distancia jerárquica de poder que hay entre unos y otros. El padre y la madre son, al inicio, los antagonistas que suscitan una inconformidad en Lena. Max, un compañero del colegio, aparece en la historia con la intención de reiterar la dificultad de esconder a sus padres enanos. El objeto de necesidad, o deseo, que mueve la acción es la intención de buscar independencia, que se reconozca su capacidad de agencia en el hogar (me parece curioso que el texto de menor complejidad es el único que hace explícita la búsqueda de reconocimiento de agencia infantil). Los personajes beneficiarios de la acción serían, en un principio, Lena, y posteriormente, sus padres.

Como ayudante, encontramos al Hada Consolación Visitación: este personaje cumple los deseos de Lena, y luego la conduce a que se dé cuenta del error de sus actos.

Lluch afirma que la función ideológica que cumple el narrador es de las más importantes en la literatura para niños: es "la evaluación que el narrador hace de la acción o de los personajes a través de comentarios, en la manera de focalizar la información narrativa o la simple elección de palabras", como intención que guía y orienta empatía o antipatía hacia un determinado personaje o situación, o persuade sobre un punto de vista (78). En el caso de este título, la "lección" o moraleja que propone el catálogo afirma que "con el diálogo es posible superar cualquier diferencia" (SMb 33). Este mensaje revela la ideología o la intención del relato: la convivencia se basa en el diálogo, y el narrador y el Hada demuestran que ambos extremos de la dicotomía obediencia y desobediencia son negativos.

Mónica Beltrán Brozón publica *¡Casi medio año!* en 1997, título con el que le es otorgado el premio de literatura infantil *El Barco de Vapor*, de la fundación SM. Quiero detenerme en este dato porque este es el texto con representaciones de género más problemáticas y, precisamente, es el único de los cuatro que analizo que ha sido premiado por la misma editorial. La sinopsis que se plantea en los catálogos es la siguiente:

Santiago emprende la escritura de un diario. Allí plasma todo lo que ve y siente: las rabietas que le ocasiona su hermana Mariana, los choques con su mamá por no cumplir con sus responsabilidades, el recuerdo de su padre fallecido, el nuevo novio de su mamá, las vivencias con sus amigos y su relación con Ingrid, la niña de la que está enamorado. (SMb 36)

Este párrafo nos introduce una historia de un niño que se enfrenta a distintas formas de relacionarse con las personas que lo rodean. Es este tipo de representaciones de interacción social que hacen explícita la intención de reflejar los contextos de socialización en que se encuentre el lector real. Los temas y valores que se presentan en el catálogo son "imaginación, primer amor, vida de colegio, aprendizaje, amor filial", y "amistad, creatividad, audacia, nobleza, inocencia" (36). Este relato está construido como entradas de diario donde Santiago, el personaje principal y narrador, plasma los eventos y sus impresiones del día a día. Es un niño de diez años, estudiante de cuarto, cuyo padre falleció hace aproximadamente tres años de cáncer. Vive con su hermana Mariana (quien está en primero), y con su madre. La estructura del relato varía, ya que algunas entradas suceden de manera consecutiva y dan cuenta del conflicto que surge en determinado momento, mientras

otras quiebran la línea temporal y retoman la actualidad de Santiago, unos días o semanas después. El tiempo del relato sucede en pasado, a medida que Santiago cuenta los eventos de día, aunque hay momentos donde se hace preguntas sobre los días a venir o "anota" recordatorios para sí mismo.

Como narrador, Santiago suele contar sus días a modo de sumario —que representa la síntesis o concentración de los hechos—, muy pocas veces deteniendo la escena y otorgando un espacio al diálogo (Lluch 76). Hace uso de las elipsis para señalar cuando pasan varios días entre una entrada y la otra. Según la tipología de Lluch, quien retoma la de Gérard Genette, el modo narrativo de Santiago es un relato focalizado internamente, lo que quiere decir que "el punto de observación se sitúa en el interior de personaje para percibir el universo representado a través de sus ojos" (79), y su voz narrativa es autodiegética, es decir, que el narrador es protagonista de la historia que cuenta (80). Lo anterior refleja la intención de la autora de presentar un relato desde los ojos del niño que interpreta su cotidianidad, y se evidencia más fuertemente en el discurso contado o narrativizado, con el que Santiago le da voz y lugar a las personas que le rodean (80).

En cuanto a los personajes, los antagonistas son la profesora Sofía, y el Negro y el Resbalón, unos chicos de quinto que aterrorizan a los menores. El objeto, deseo o necesidad que mueve la acción, son los amigos de Santiago: Javier, Manuel Rodrigo, Luis Arturo, su mejor amigo Edgar José e Ingrid, su novia. El personaje beneficiario de la acción varía, ya que los sucesos que recuenta no construyen una sola historia. Como ayudantes de Santiago también están su abuelo materno, sus amigos, y Tomasa, la empleada (Lluch 84-5).

La lección que se anota en el catálogo para este título corresponde con la ideología de la obra: "este libro refleja el pensamiento infantil frente a temas que consideramos, erróneamente, para adultos" (SMb 36). De este modo, Santiago navega situaciones como la educación sexual, las responsabilidades escolares, la muerte de seres queridos y cuestiones de vulnerabilidad y de clase social, con un tono inquisitivo, sin prejuicio ni temor; en cierto sentido, permanentemente ingenuo.

Dagmar Geisler escribe entre el 2003 y 2009 una serie llamada *Wanda*. Ella es una niña obstinada que aprende a sobrellevar su particular situación familiar y sus amistades dentro y fuera de la escuela. Como señalé anteriormente, los catálogos que se estudian en este trabajo solo proponen el primer título de Wanda, *¡Confidencial!* (2003), cuya sinopsis es la siguiente:

Wanda ha escrito en su diario: «Desde hace cuatro meses tenemos un compañero nuevo en clase de quinto, Fabián Schilling, ¡que contesta todas las preguntas que hace la maestra!». Lo peor es que Fabián vive al lado de su casa y sus madres se han hecho amigas. Hija de

padres divorciados, Wanda trata de ordenar su mundo, que en este momento tiende a desbaratarse. (SMb 46)

Este texto presenta a una niña que lleva un diario donde parece plasmar sus emociones y sus pensamientos. Los temas y valores que se anuncian en el catálogo son "amor de pareja, conflicto generacional, divorcio, escritura, rabia" y "amistad, diálogo, fraternidad, perdón, tolerancia" (46). Esta historia se presenta como el diario que lleva Wanda, personaje principal, donde se incluyen unas ilustraciones "hechas" por ella, que logran definir la emoción contenida en la anécdota que cuenta. Wanda vive con su madre, Ilse, mientras que su padre vive con su novia Inge. Su mejor amiga es Katti, quien hace equitación y tiene otras amigas, como Trixi, Leonie, Pamela o Bárbara. La estructura de la historia sigue un esquema quinario que se desarrolla a partir del conflicto que se desata cuando Fabián Schilling, el nuevo estudiante que Wanda no tolera, se muda junto a su casa, y se organiza por eventos en el día a día: así, Wanda llena una entrada en su diario para el sábado, el lunes, el jueves por la mañana, etc. Las entradas fluctúan entre una narración en pasado, cuando se trata del recuento de sucesos, o anotaciones en presente, cuando se tratan de comentarios, explicaciones o digresiones de Wanda. Por ejemplo, se incluye una lista de pro y contra sobre entrar a equitación con Katti, una descripción del nuevo novio de mamá, y diagramas de los planes que idean Katti y ella contra Fabián.

Recordemos que es a partir de la focalización y la interacción del narrador que se emplea la ideología del relato. En este caso, Wanda "escribe" en su diario de manera muy sincera, de modo que aquello que plasma da a entender la totalidad de lo que fue "percibido" y "sentido" por ella. El modo narrativo de Wanda, como narradora, tiene una focalización interna y su voz es autodiegética. Desde esta perspectiva, al lector se le facilita entender las emociones y los eventos que llevan a que Wanda reflexione y aprenda a lo largo de la historia.

En este relato, la resolución del conflicto hace que uno de los antagonistas (Fabián Schiling) se convierta al final en el objeto que motiva la acción, puesto que Wanda aprende que no es tan malo como parece y decide extenderle su amistad y compañía. Otro antagonista sería la profesora Schmitz, quien atormenta a sus estudiantes por no saber "en cuarto de primaria", todo aquello que Fabián ya sabe (luego descubrimos que, esto que lo hace intolerable se debe, en realidad, a que repitió un año en su escuela anterior). Los demás personajes: Katti, Bertfried (el nuevo novio de mamá), su padre e Inge, los amigos de su madre y los padres de Fabián, acompañan y asisten a Wanda a lo largo de su evolución. La lección que acompaña la entrada de *¡Confidencial!*

en el catálogo es la siguiente: "las personas tienen capas: hay que descubrir lo que hay adentro" (SMb 46), de la cual se desprende la ideología detrás del texto, que busca señalar que los prejuicios solo llevan a adoptar actitudes negativas e injustas, que es más fácil adoptar el diálogo y extender oportunidades a aquellos que parecieran no necesitarlas y que coincide con el dicho de no juzgar a un libro por la portada.

Finalmente, Susie Morgenstern publica *Cartas de amor de 0 a 10* en 1996. Este relato pertenece a la serie Roja, que implica que su complejidad es mayor. Considero que esto se extiende a la complejidad emocional propuesta. La sinopsis que se plantea en los catálogos para este título es la siguiente:

Ernest es un niño de diez años que vive con su abuela y la empleada del servicio, que lo han cuidado siempre. Quedó huérfano de madre al nacer y su padre lo abandonó. Es un niño introvertido, callado, que sigue rígidas normas conservadoras. Ahora intenta comprender dos novedades: una carta secreta del abuelo muerto y a su compañera de pupitre, Victoire. (SMb 52)

Este párrafo nos permite entender que la vida de Ernest está atravesada por mujeres. Cuando nos detengamos en el estudio de los ejes relacionales, podremos entender que esta historia está modelada según formas tradicionalmente femeninas. En cuanto a los temas y valores que se anuncian en el catálogo, son "escritura, familia, libros, orfandad, primer amor, soledad" y "amistad, autoestima, diálogo": resalto que estos atributos tienen un componente afectivo mucho más predominante, de modo que el significado emocional cobra mayor valor. Este relato está presentado como un recuento de la vida de Ernest, con una recapitulación de lo que han sido sus diez años de vida, seguido del momento en que conoce a Victoire, su nueva mejor amiga. Ernest fue abandonado por su padre, Gaspard, luego de la muerte de su madre y, desde entonces, ha crecido con su abuela paterna, Précieuse. Su vida se rige por un interés en el estudio y en la uniformidad. Cuando Victoire, que tiene una caótica familia de catorce hermanos, decide irrumpir en su sistema, Ernest descubre que el mundo está a sus pies para ser interrogado, explorado y cuestionado. El relato cumple con un esquema quinario: la situación inicial es la tranquila vida de Ernest; el inicio del conflicto es cuando su curiosidad y afectos empiezan a surgir ante la presencia de Victoire; el conflicto surge ante la realización de que su padre está vivo y se encuentra cerca de él; el conflicto se resuelve cuando descubre que su padre le ha escrito una carta para cada día de su vida; y la situación final, cuando se decide que él, su abuela y Victoire irán a Estados Unidos a

reunirse con su padre para conocer su nueva familia. La narración está dividida en dieciséis capítulos con el nombre del personaje en torno al cual gira ese determinado capítulo. El tiempo del relato abarca varios meses, contados en pasado y narrado con una mezcla entre pausas, escenas, sumarios y elipsis. Con respecto a los otros tres títulos, sus personajes manifiestan un mayor desarrollo emocional; tanto Victoire, como Ernest, su abuela y su padre, se enfrentan a dilemas y sopesan consecuencias, toman decisiones y asumen dichas consecuencias. Esto nos permite ver que la historia propone situaciones de mayor desarrollo y agencia subjetiva y que brindan el espacio para que el lector se forme su propia opinión.

El modo narrativo del relato presenta una focalización interna, ya que el lector descubre el mundo a medida que Ernest lo hace, presentado con una voz heterodiegética, que significa que el narrador está ausente de la historia que cuenta (Lluch 80). Esto logra crear un relato donde los personajes se desarrollan sin la intervención del narrador y permite que los eventos que ocurren puedan ser apreciados "directamente", tanto por los personajes, como por el lector. Pienso que la ideología que se estaría llevando a cabo apuesta por indagar en sus orígenes, en escuchar y perdonar.

En esta historia, el antagonismo se representa en las dudas personales de Ernest, en no considerarse lo suficientemente bueno para haber merecido un padre. El objeto de necesidad o deseo que mueve la acción son, desde el principio, Victoire y algunos de sus hermanos: Dan, Jérémie, Simón, Benjamin e Issachar, y Gaspard, su padre. Los personajes beneficiarios de la acción son la criada Germaine, la abuela, Ernest y Victorie. Como ayudantes, aparecen el profesor, Jeanette y Henriette (madre e hija que trabajan al servicio de la familia de Victoire y luego le ayudan a la familia de Ernest), y distintos integrantes de la familia de Victoire. En este caso, la "lección" no resume la intención de la obra, sino que contiene una opinión anónima sobre el libro: "demoledor, emotivo, bello" (SMB 52). Con este mensaje se anuncia que la historia que se narra es altamente conmovedora, debido a que se trata del viaje de descubrimiento de la identidad de Ernest, a través de pérdidas, olvido y duelos que aún no habían hecho él y su abuela.

En este punto, hemos podido identificar los componentes que hacen apropiados los textos para los lectores de cada rango de edad, la historia básica que conduce la acción, la ideología de los cuatro relatos, y las formas en que esta se lleva a cabo. En el apartado siguiente me concentro en las interacciones entre personajes, vistas primero desde la jerarquía, y luego desde el género.

Ejes relacionales: cuatro títulos en diálogo

A partir de este momento se conjugarán los cuatro títulos para analizar ciertas situaciones que se presentan en cada una. Se estudiarán las relaciones que se forman entre personajes adultos, personajes pares y la percepción interna, que son los ejes de interacción comunes a los cuatro textos. Asumo estos tres niveles de interacción porque las relaciones que se entablan con los adultos revelan códigos normativos que aún no domina el niño idealizado y, a partir de ellos, se comunican prescripciones sobre la manera en que los niños y las niñas se deben comportar, y se delimita una distancia de poder. Igualmente, porque la interacción con los pares es aquella que corrige y determina la visión de mundo que los personajes tienen y es la que simula o funciona como espejo de las formas de interacción que podría experimentar el lector real en la escuela o en su sociedad. Por último, porque el nivel de la percepción interna funciona como un ejemplo de la manera en que un narrador, o una consciencia, negocia su subjetividad en relación con el entorno y resalta su carácter activo.

En cuanto a la relación con los adultos, en los textos de serie Naranja y Roja se muestra la presencia de un docente, que, sea hombre o mujer, cumple la función de una figura de autoridad que tiene palabra sobre el devenir de los niños y, en el caso de *¡Casi medio año!*, su valor cuantitativo frente a los padres (las notas): por esta razón, me detengo solamente en las figuras parentales o de cuidado. Me interesa ver la construcción representativa que se hace a partir de los personajes adultos que guían, proponen y modelan. Se hablará, primero, de la manera en que la representación del género se configura a partir de las interacciones con los padres: cómo son los padres, cómo son las madres, cómo son los modelos de masculinidad y feminidad propuestos desde esta relación. Segundo, la manera en que la representación de género se organiza a partir de la interacción con los pares: así, en *El secreto de Lena* y *¡Confidencial!*, cuyo personaje principal es femenino, la construcción de lo masculino se hace a partir de la interacción con los pares masculinos, y vice versa con los pares femeninos ante personajes principales masculinos en *¡Casi medio año!* y *Cartas de amor de 0 a 10*. Tercero, busco evidenciar cómo construye cada personaje principal su concepto de género desde sí mismos, ¿qué es lo que los forma? Tres de los cuatro títulos tienen en común que plantean familias no tradicionales, donde alguno de los padres o no habita en la casa, no figura en la vida del niño, está en otra relación, o no tiene mayor relevancia en el texto.

Antes de abordar los libros, me gustaría ampliar en algunos estudios que hemos mencionado anteriormente, donde se explora la correlación entre representaciones difundidas y creencias sostenidas que pueda tener una determinada sociedad: dos ejemplos de esto son los estudios de García, Weber y Garimella (2014) y el de Wood (1994). Estos trabajos se preocupan por la influencia que tienen los medios como potencia para configurar la realidad social —redes sociales, en el primer caso, y medios televisivos como películas, canales y programas, en el segundo—. Wood propone que hay una serie de paradigmas y dicotomías que se hacen presentes y reales en el grueso de la producción televisiva estadounidense. En este caso, la mujer se presenta siempre como complemento opuesto del hombre: mientras a la mujer se le representa como dependiente, al hombre se le muestra independiente; la mujer como incompetente, mientras el hombre autónomo es presentado como autoridad; la mujer como proveedora de cariño (*caregiver*), mientras que el hombre como el proveedor material (*breadwinner*); la mujer es receptiva (de lo cual se desprende su papel como víctima), mientras que el hombre es un emisor activo (de lo cual se desprende el papel como agresor). La postura de Wood coincide con la de Estrada, debido a que afirma que ambas caras de estas dicotomías son excluyentes, opresivas y violentas. Al respecto, Hawkesworth diría que la desviación se re estabiliza al señalarla como jocosa o patológica, dentro de su noción de actitud natural. De este modo, cualquier posibilidad que se plantee por fuera de estas dicotomías siempre estará acompañada por un intento de desestimar el alcance de dicha representación: esto se hace de manera explícita en el caso de Wanda.

Este paréntesis nos permite valernos de una herramienta adicional para poder interpretar la manera en que las mujeres representadas interactúan con, y responden a, los hombres representados. De igual manera, nos provee una serie de referentes dicotómicos que hacen más fácil notar que este tipo de relaciones se perpetúan en la vida social. Uno de los ejemplos que Wood utiliza para la dicotomía de la incompetencia versus la competencia es la típica imagen de anuncio comercial del ama de casa, entregada a lavar y restregar pisos y superficies del hogar y finalmente es rescatada por *Mr. Músculo*, quien la provee de la herramienta necesaria (y desconocida por ella) para poder cumplir su tarea (Wood 35). En los siguientes ejemplos podremos ver situaciones donde, aunque el género de un personaje determinado no sea enteramente relevante para la historia, el diálogo que entabla con otros personajes y la manera en la que sus acciones son interpretadas, revelan creencias y nociones de género.

Los adultos

Como primer eje relacional, la profundización en la interacción con los adultos se debe a que la representación de padres y madres los modela como referentes normativos y como ideales a los cuales el niño deba aspirar a ser. Porque, estereotípicamente hablando, el padre es el "cuando grande quisiera ser" de los niños, y la madre es el "cuando grande quisiera ser" de las niñas, me enfocaré sobre la manera en que ejercen su autoridad, en qué medida coinciden con las nociones tradicionales de padre y madre, y la manera en que el narrador ofrece una valoración de ellos, en tanto sujetos de género. Al final del estudio de Papá y Mamá establezco relaciones entre las nociones propuestas de feminidad y masculinidad

Papá

En *El secreto de Lena*, ambos padres se comportan como una unidad: su diálogo se intercala, están siempre juntos y trabajan en equipo. Son una representación de la figura tradicional de la familia. La interacción entre mamá y papá revela que están modelados bajo nociones típicas masculinas y femeninas y, así, el papá es racional, su preocupación fuera del hogar es el trabajo y tiene una posición de autoridad (en el trabajo y en el hogar). El gran problema de Lena es que no tolera que le lleven la contraria sobre la hora de dormir, sobre cuánto helado puede comer, sobre lavarse antes de ir a dormir. Tan pronto Lena les mezcla los terrones de azúcar encantados en el té, su padre lo bebe y decide ver las noticias cuando Lena quiere ver dibujos animados. Este encuentro hace que su padre, quien medía "un metro, ochenta y cuatro centímetros", se reduzca a una altura de noventa y dos centímetros. Su primera preocupación es "¿qué van a decir mis compañeros de oficina? Me acaban de ascender a jefe de sección" (Ende 32): esta exclamación refleja, por un lado, un pensamiento infantil que asocia el tamaño con el poder. En esta medida, los papás mandan porque son grandes. Y por otro, revela que la preocupación central de la figura del padre es la manera en que es percibido en el trabajo. La próxima vez que se encogen sus padres lleva a que Lena asuma el deber de mandarlos a la cama: ella duerme en la cama de sus padres, y a ellos les prepara la cama de sus muñecas. La respuesta del padre es "nadie puede pretender eso de mí. Soy un hombre adulto. ¡No voy a tolerarlo!" (Ende 44). Este ejemplo reitera la diferencia de autoridad entre padre y madre, que se aumenta por el hecho de ser un hombre. El papá no argumenta que él y su esposa no pueden dormir en una cama de juguete, sino que, por ser hombre adulto, es una idea inconcebible para él. En esta instancia, resulta curioso que la actitud del padre

coincide con lo que Coll et Al. mencionaban con respecto a la rigidez de los roles de género masculino, que admiten muchas menos desviaciones que los roles femeninos.

Lena describe a su padre como una persona muy inteligente y racional y, en varias ocasiones, su forma de responder a la situación es a través de un discurso lógico. Cuando Lena expresa temor por que sus padres vayan a desaparecer pronto si siguen llevándole la contraria, él responde: "¡Imposible! [...] si cada vez nos volvemos la mitad de lo que éramos, no podemos nunca desaparecer del todo. Está comprobado científicamente" (Ende 55-6). Esta escena se puede interpretar como la respuesta racional que apacigua un miedo irracional, donde se opone la razón a la emoción, y lo masculino a lo femenino, y como una reconfiguración de la dicotomía de incompetencia versus autoridad. En este segundo caso, el papá tiene justo la explicación que calma las angustias de Lena.

En *¡Casi medio año!*, el padre de Santiago está muerto. Antes de morir, su padre le encarga el cuidado de su madre y su hermana, lo que lo lleva a enfrentarse a un dilema por la posición que deba adoptar ante el posible reemplazo de la figura paternal: su diario indica que su mamá tiene un nuevo novio, Miguel, sobre el cual el pensamiento de adoptarlo como nuevo padre es recurrente. Anota: "Me acordé de lo que me dijo mi papá [...] que a mí me tocaba cuidar de mi madre y de Mariana [...] ¿Qué tal si este amigo es un estafador o un maleante?" (Brozón 56). Antes de conocer a Miguel, intenta contactar a su padre por medio de una tabla "huija [sic]" y, finalmente, sueña con que su padre le dice "no hay problema, hijo, no hay problema" (Brozón 66). Esto resuelve su dilema y se acepta recibir a Miguel de buena gana. Este ejemplo demuestra una noción paternalista de la familia, donde el hombre del hogar es amo y señor que debe velar por los demás integrantes de la familia. Más aún, si se trata de mujeres. Santiago, un niño de diez años, se ubica sobre su mamá en el esquema jerárquico, como herencia de su padre. No solo eso, sino que la vida romántica de su madre debe ser monitoreada y aprobada por él. Finalmente, este dilema se soluciona con la aparición del padre en un sueño. Aquí quiero resaltar que el discurso dominante (paternalista) se sostiene porque elimina la diferencia entre madre e hijo, lo que posibilita que Santiago se posicione por encima de su madre y cobre autoridad sobre su integridad y vida social.

En *¡Confidencial!*, los padres de Wanda están separados, ella vive con su madre, y su padre vive con Inge, su novia. En este relato el padre también está ausente:

[...] Resulta que antes, cuando papá aún no estaba con Inge, siempre se cogía un rato libre cuando me tocaba ir a su casa [...] ahora casi siempre comemos Inge y yo solas y papá llega a la hora del café, si es que llega. (Geisler 34)

La presencia del padre se narra siempre en pasado y no se plantea una construcción de lo masculino desde la interacción con los adultos, excepto cuando su mamá afirma que "los hombres vienen y se van" (102). Ante estos dos ejemplos, se hace nítida una imagen del padre como removible del entorno familiar y se cae en la dicotomía de *caregiver* versus *breadwinner*: no es necesario que su padre le dedique tiempo o muestre cariño o esté presente. Incluso, a diferencia de lo que sucede con Santiago y Miguel, el nuevo novio de mamá nunca es percibido como otro padre. Esta situación demuestra que el polo masculino excluye una pluralidad de manifestaciones que podrían ser percibidas como paternas y coincide con la percepción de Estrada que asocia lo masculino con lo corrupto, en la medida en que el padre abandona el hogar y quiebra la noción tradicional de familia. De igual manera, nos remite a la problematización de la representación que hace Butler, puesto que las formas de ser hombre y ser padre representadas en este título perfilan un sujeto casi invisible, y reduce drásticamente aquello que se puede configurar como tal.

El caso de *Cartas de amor de 0 a 10* es particular puesto que, en el relato, la figura del padre ausente es un tópico que asedia la memoria de Ernest y de su abuela, casi como si se tratara de un destino ineludible al que están condenados los hombres:

–Estás creciendo. Lo repitió como si fuese una maldición. El padre de Précieuse [la abuela] había crecido y se había ido a la guerra; su marido, también. No regresaron jamás. Su hijo había crecido y se había marchado. Crecer significaba irse, desaparecer. (Morgenstern 102)

Esta cita nos permite ver una serie de asociaciones que sedimentan la figura masculina: el padre y el marido de Précieuse se habían marchado a la guerra como único futuro posible. Su hijo había desaparecido. Précieuse espera que Ernest, por ser hombre, también desaparezca. Más adelante, cuando Ernest se topa con la figura salvadora del padre de Victoire, casi no puede creerlo, se siente excluido de una experiencia y añora esa figura que tan extraña le parece.³³ Eventualmente, se descubre que el padre de Ernest, un escritor exitoso llamado Gaspard, lo abandonó al nacer por no saber cómo sobrellevar la muerte de su esposa y, aunque emerge al final como una figura que

³³ En un momento de la historia, Victoire y Ernest se meten en problemas con la directora de la escuela, y el señor Montardent (el padre de Victoire) decide hablar con ella para solucionar el problema de ambos.

siempre estuvo pendiente de él desde la distancia, se delimita esta forma de paternidad desde la incapacidad o inmadurez emocional: este hombre no pudo lidiar con sus emociones, así que se marchó. Este título sí parte de una noción del padre como removible del entorno del hogar, pero lo hace para señalar la excepción a la regla, que se representa en el padre de Victoire y con la figura de Gaspard más adulto. Esta redención del desertor se logra con el perdón y la posibilidad de empezar de nuevo.

Mamá

En *El secreto de Lena*, la mamá está representada como una mujer cariñosa y dedicada a su hija. Ante la realización de verse encogida a la mitad de lo que era, su preocupación inicial es "¿me quieres decir cómo voy a poder ir a comprar? ¿Qué pensará la gente?" (Ende 37). Esto refleja una disposición enfocada en la apariencia física en función de la opinión externa que, al contrastarse con la preocupación por la apariencia en el trabajo del padre, pinta una imagen de feminidad vanidosa que se construye a partir del qué dirán. Adicionalmente, cuando Lena les cuenta la historia del Hada Consolación Visitación y el encanto de los terrones de azúcar, la respuesta de la madre corresponde con un sacrificio personal a favor de la seguridad de su hija. Mientras el padre busca la manera de solucionar la situación, la madre se preocupa porque Lena no regrese donde el hada porque puede ser una situación que la ponga en peligro.

Al hablar de la madre de Santiago en *¡Casi medio año!*, me llama la atención que en los otros tres casos encontramos que la figura materna es trabajadora y dedicada. Esta figura se ejerce de maneras distintas en cada relato. Por ejemplo, la madre de Santiago trabaja en relaciones públicas, la mamá de Wanda es artista y las figuras de cuidado de Ernest, su abuela y Germaine (la mujer que su abuela contrata para ayudarlo con Ernest), se dedican a las labores del hogar. Sin embargo, en la historia de Santiago se hace la siguiente afirmación: "Es que a mamá no le da tiempo de hacer lo que hace una mamá normal, porque trabaja. Yo pienso que es mejor así, porque si no, no tendríamos dinero" (14). Si bien estaríamos hablando de un personaje femenino cuyo rol principal es laboral, se apacigua la actitud natural propuesta por Hakwesworth con la aclaración de que esto la hace una mamá no normal. En esta medida, la "normalidad" materna se vincula con "hacer la limpieza y la comida y todo lo demás" (14). Es más, se intenta racionalizar el que la madre encuentre su rol principal fuera del hogar porque "si no, no tendríamos dinero", que reconfigura su labor a una de sustento. Esta noción de madre como *breadwinner* se compensa con que la vida laboral de la madre sea tratada como una referencia, es decir que no se la visualiza

dentro del relato. Wood menciona que este es un recurso frecuente en los medios televisivos, donde la vida de la mujer trabajadora cobra sentido tan pronto vuelve al hogar, donde se dedica a sus otros deberes de casa (35). Las consecuencias que se desprenden de esta manera de representar la vida laboral de la mujer llevan a una despersonalización de la misma: el que el sujeto cumpla roles sociales que se alejan de los propios a su género hace que sea necesario aclarar que son un caso particular y que, realmente, no tienen relevancia y no hace parte fundamental de su ejercicio social general. Así, la carrera, o los proyectos, o los sueños de una mujer no cobran tanta importancia en discusiones de familia o de oportunidades, puesto que su rol último es el hogar o la maternidad.

La madre de Wanda es artista y, a lo largo del relato, el lector es testigo del ejercicio de su profesión ya que la historia hace referencia a la proximidad de la fecha en que se van a exponer sus obras. Esto es interesante porque, por un lado, el trabajo de la madre es central a la historia y conduce el paso del tiempo; por otro, porque el producto de su trabajo es, además, central en la exhibición de arte. Resalto que nunca se excusa su ausencia en el hogar:

Quando vuelvo a casa a mediodía, mamá no está. Me asomo y la veo completamente instalada en la terraza de los Schilling.

–¿Qué hay para comer? –le grito.

–Todavía no he preparado nada –me responde. (Geisler 64)

Esta historia nos presenta la imagen de una madre soltera. Del fragmento anterior, me llama la atención el tono despreocupado que hace aceptable que una madre no priorice los deberes del hogar ni el cuidado de su hija. Las formas de actuar de la mamá de Wanda no permiten que se le encasille a un rol determinado y podemos ver con esto cómo la performatividad de género habilita acciones que superan lo binario. Aquí la mamá de Wanda no se define por su rol como madre, ni por su nuevo novio, Bertfried, quien solo emerge como una figura accesoria, sino que se nos presenta como lo que Lluch llamaría un personaje redondo. Al respecto, sería interesante contrastar la presencia de un personaje redondo en un texto infantil, con el problema de la representación femenina en el cine americano, donde la mayoría de los personajes femeninos están definidos por una sola instancia, es decir, que son planos.

En el caso de las figuras maternas en la vida de Ernest, encontramos varias cuestiones. En primer lugar, Précieuse, Germaine, Victoire y la madre de Victoire, ejemplifican los matices de la maternidad. Si contrastamos esta imagen plural con la condena a desaparecer que determina a los hombres y padres de la historia, podemos inferir que el denominador común es el permanecer, el

responder al deber. Pero se propone una noción que, a pesar de ser plural, también representa una maternidad de la que solo se pueden librar ante la muerte. En un momento, Ernest llega a la casa y, al no encontrar a su abuela, teme que pueda haber muerto: "Ernest se asustó. Se sentó en el viejo sofá y se dejó invadir por un terror profundo que lo paralizaba por completo [...] con un único pensamiento en la cabeza [...] «La Abuela se ha muerto»" (Morgenstern 81). Sin embargo, y aquí es donde la madre de Victoire cobra valor: ni Germaine, ni Précieuse, ni su difunta madre son vistas como figuras de cariño, maternales y cálidas, mientras que la madre de Victoire, sí. En este caso, la figura predominante se opone a lo que el estereotipo dicta de una madre. No obstante, Ernest hace una exclamación que realmente hace problemática esta visión del ser madre, o del ser mujer: "«¿Cómo es posible que una sola mujer tenga tantos hijos mientras que otra se muere dando a luz a uno solo?»" (Morgenstern 29), en esta medida, la identidad del ser mujer se configura en relación con su habilidad reproductiva.

Como ya se mencionó, en *El secreto de Lena*, los padres son vistos como una figura unitaria de poder y como referente normativo frente al cual Lena intenta negociar su propia agencia. Quisiera detenerme ahora en que encuentro relevante que una cuestión que tienen en común los últimos tres libros es que ocurre un momento en que se comparan las imágenes de los padres con los de las madres o, en el caso de *Cartas de amor*, entre dos madres: acción que admite que padre y madre son polos opuestos de una dicotomía. En un momento dado, Santiago necesita ayuda con una maqueta de una línea de producción (no perdamos de vista la asociación entre línea de producción, capitalismo y masculinidad porque señala el plano en el cual será evaluada la madre y que hace que sea el dominio tradicionalmente del padre): "Mamá ha estado muy ocupada estos días [...] llega a las nueve todos los días y muy cansada [...] Mi padre seguramente sabría cómo se hace una maqueta así" (Brozón 31). Se resalta que la madre, por estar trabajando, no está cumpliendo con sus deberes en el hogar, y se instaura, además, la figura del padre muerto como más apto para la tarea: se cae de nuevo en la dicotomía de la incompetencia femenina frente la sabiduría o autoridad del padre.

Wanda también cae en una afirmación por el estilo, cuando se queja de la actitud positiva y madrugadora de su madre: "A mi padre, cuando vivía con nosotras, esa actitud le sacaba de quicio" (Geisler 19) que, al retornar al tiempo en que el padre no estaba ausente, se hace evidente una postura donde el comportamiento de la madre, o la mujer, podría ser mejorado, desde una perspectiva masculina. En cuanto a Ernest se puede resaltar que, al estar descubriendo el mundo

luego de diez años de una vida ordenada y predecible, utiliza a los padres de Victoire como referentes contra los cuales comparar y construir a partir de la ausencia de los suyos.

Con base en las interacciones con las figuras parentales, cada narrador empieza a configurar unas nociones de masculinidad y feminidad que se sostienen a lo largo de cada relato. Lena interactúa de manera neutra mientras aprende a ejercer su libertad bajo el orden impuesto por sus padres: se configura un rol secundario de obediencia como lo moralmente correcto. En un contexto donde lo femenino se asocia con el polo moral, no considero gratuito que Lena sea una niña (Estrada 35).³⁴ La masculinidad de Santiago se forma a partir del deber que le otorga su padre y se crea una imagen del hombre como propietario y responsable de la mujer:

Siempre recuerdo lo último que me dijo antes de morirse y sé que tengo un deber muy importante.

–Tú tienes que cuidar a tu madre y a tu hermana, porque yo ya me voy y tú te quedas como el hombre de la casa –me dijo, y luego se despidió. (Brozón 31)

De este modo, el niño de diez años pasa a sentirse, en cierta medida, el dueño de su madre y de su hermana, actitud que se reitera con la pregunta: "¿Quién le manda dejarme encargado de estas mujeres?" (57). Santiago navega la relación con su madre y Mariana a partir de esta noción de deber y responsabilidad, más que una filial y de cariño. La noción de feminidad que plantea su madre, por aparte de la que construye Santiago con lo que mencionamos anteriormente sobre el rol materno, se encarna en un momento crucial. Santiago le cuenta a su madre que María Esther (una compañera descrita como fea) persigue a Edgar (uno de sus amigos): "ella me dijo que cuando crezcamos nosotros vamos a ser los que persigamos a las niñas" (13). La feminidad implica una disposición pasiva (como víctima) ante la cual el hombre debe comenzar la cacería (como agresor). Resalto aquí la valoración de la interacción entre hombres y mujeres, niños y niñas, como una

³⁴ La historia de Lena se corresponde con la historia de la película de Disney y Pixar, *Valiente* (2012). En esta historia, Mérida es la princesa de un clan escocés y debe casarse con un heredero de otro clan aliado. Como señal de protesta, escapa hacia el bosque y encuentra una bruja que la provee de un pastel que convierte a su madre (quien más insiste en el compromiso como su deber) en un oso. Al final, la lección que aprende Mérida es que su madre es muy importante para ella y que no debe dañar esa relación, y su madre aprende que no puede intentar controlar las acciones y los deseos de su hija completamente. Recordemos la relevancia que Lluch encuentra en los intertextos que se forman entre la literatura infantil y los otros medios visuales. Este es un ejemplo de la manera en que el polo femenino tiende siempre a la moralidad y a la resolución de conflictos, señalado por Ángela María Estrada (35).

cacería. Luego, Santiago explica que "a lo mejor a otras, pero a María Esther no, porque ella no tiene trazas de ponerse guapa, aunque crezca": por un lado, que la feminidad no es válida, a menos de que esté acompañada por el atractivo físico, de lo cual se desprende el valor que determine emprender, o no, la búsqueda. A continuación, "mamá se rio muchísimo cuando se lo conté" (13): la madre no corrige esta objetivación de la mujer que Santiago hace, la autoriza y, con la risa, descarta la seriedad de lo que está detrás de dicha afirmación. Este es un gran ejemplo de lo que proponía Hawkesworth sobre la manera en que la actitud natural se apacigua, por medio del chiste.

En el caso de Wanda, la noción de feminidad que plantea su madre está relativamente desestabilizada, aunque se menciona algunas veces que, ante la atención masculina, tiende a atontarse y a sonreír, como suele suceder en una disposición normal de roles activos y pasivos. La noción de masculinidad en este relato recae más en su interacción con los pares y en su propia percepción, que será abordada en los siguientes apartados.

La noción de masculinidad que surge en *Cartas de amor* ante la interacción con los adultos masculinos es una masculinidad emotiva, protectora, que busca cuidar de aquellos que lo necesitan: de este modo, su profesor se conmueve ante la realización de que Ernest vivía una vida de encierro, el padre de Victoire llega en su defensa, y Ernest al final descubre que su padre, a pesar de haberlo abandonado, ha mantenido un vínculo emocional, devoto y cercano con él: "Su padre le había escrito todos los días de su vida [...] Todas las cartas empezaban igual: «Querido hijo mío» o «Mi querido Ernest»" (Morgenstern 125). Sin embargo, y como eco de la observación sobre que la ausencia materna se explica con la muerte y la ausencia paterna con el abandono, dicho abandono se hace excusable (en boca de la madre de Victoire): "Es un trabajo difícil [...] Tu padre tendría sus motivos [...] seguro que fue por algún problema entre él y tu abuela" (113), mientras que Ernest grita y exige respuestas ante semejante injusticia. La noción de feminidad que se construye, desligada de la maternidad, propone un sentido de deber, reflejado en que la abuela haya contratado una mujer que le ayudara con la crianza de Ernest, tan pronto él fue dejado a su cargo (9), y una preocupación por el aspecto físico y por el pasar del tiempo: cuando Ernest contempla la senectud de Précieuse, dice que le cuesta imaginarla como esposa o novia.

Los pares

Es primordial dirigirme a la interacción con los pares para comprender la manera en que los roles de género se configuran, se asignan y se estabilizan en la interacción social más cercana al lector real de los textos, debido a que son interacciones que suceden entre personajes en un

mismo nivel jerárquico que no son percibidos como modelo social superior ni de autoridad como los personajes adultos. Se construyen bajo la dicotomía del Yo, No-Yo y permiten ver la manera en que el personaje niño autodiegético comienza a asignar ciertas actitudes, eventos y posturas como masculino o femenino. Asimismo, el que esta representación de interacción entre pares suceda en la escuela y en el hogar, refleja los entornos que pueden ser más comunes para el lector niño y que son los lugares encargados de socializarlo. Esto significa que quedan representados los dos espacios más importantes en la transmisión de códigos sociales y proveen al lector de herramientas para interpretar su situación. Es por esto que hablaré sobre las niñas y los niños, con la aclaración que, en las historias de personaje principal femenino, me concentro en la manera en que las protagonistas encarnan una forma de feminidad y la construcción de los niños se hace a partir de sus interacciones con los otros personajes. Del modo contrario, en las historias con personaje principal masculino, me concentro en la manera en que los protagonistas encarnan formas de masculinidad y construyen la noción de niñas a partir de sus interacciones con los otros personajes.

Las niñas

Lena es la única niña de su edad en la historia. A partir de ella, se puede decir que la manera en que encarna su feminidad es una que se sale del estereotipo, porque se trata de un personaje proactivo, que busca una solución —radical, no moral— a su situación de inconformidad y que finalmente logra aceptar sus errores y aceptar las consecuencias. Considero positivo que sea una niña que, estereotípicamente, se llamaría "mandona", que logra afirmar qué quiere y busca conseguirlo. Me gustaría comentar que es posible que no se desarrolle más sobre la noción de ser una niña, debido a la complejidad inferior del texto. En este relato, la moraleja o la lección se privilegia por encima de los recursos narrativos. No obstante, creo que se puede inferir que, al eliminar la diferencia —ya que no hay otros personajes femeninos para contrastar la imagen de Lena y el otro personaje masculino es muy pequeño para realmente extraer una comparación entre niños y niñas—, es más fácil que niños y niñas por igual se sientan identificados con el personaje.

En cuanto a *¡Casi medio año!*, creo que es necesario aclarar, antes de abordar el texto, que encuentro profundamente problemática la representación de los géneros femenino y masculino de este título. No solo dentro de la narración, debido a que, en ningún momento, el narrador —es decir, Santiago—, se retracta de las afirmaciones que hace, ni se evidencia un cambio o evolución

de sus posturas o creencias, sino también por fuera de ella, ya que ciertas interacciones se pueden extrapolar directamente a situaciones trágicas de la actualidad.

En esta historia, la construcción de feminidad se desprende de la relación que Santiago tiene con su hermana Mariana, en un primer lugar, y luego con María Esther, Ingrid y las hermanas de sus compañeros. Con respecto a Mariana, ya habíamos establecido que Santiago tiene un sentido de autoridad y responsabilidad sobre ella. Al inicio del relato se narra una escena en la que Mariana se pierde en un supermercado: "iba a empezar a llorar también, porque si habían robado a mi hermana para vendérsela a un matrimonio rico, ella iba a tener mucha suerte, pero a mamá no le iba a gustar" (9). Primero, es alarmante que lo que se considera como pensamiento infantil reflejado en las creencias del narrador apunte directamente al tráfico sexual de menores. Segundo, que se afirme, también dentro de este pensamiento infantil, que, puesto que sería un matrimonio con alguien de dinero, entonces Mariana estaría bien. Tercero, que la responsabilidad que Santiago siente por el bienestar de Mariana es de posesión y no de afecto: no se acongojaría por perder a su hermana, sino porque su madre la perdería a ella. Santiago considera la posibilidad de que haya sido robada porque "está guapa, tiene el pelo un poco amarillo y largo [...] cuando hace calor se le ponen rojas las mejillas y eso hace que esté muy mona" (8) que remite a la noción de que la victimización de la mujer en agresiones sexuales y personales es consecuencia de su aspecto físico como fuente de tentación para el agresor.³⁵ Adicionalmente, la manera en como Santiago percibe a Mariana determina la actitud que adopta frente a las demás niñas: "es caprichosa y llorona, pero eso es normal porque es niña y a todas las niñas les gusta llorar, patear y dar la lata" (11). Este tipo de afirmaciones son comunes a lo largo del texto y veo reflejada en ellas una sucesión directa del simbolismo de género, de la estructura de género y del género individual. De este modo, se asignan unas características de llorona y caprichosa que no tienen que ver con la diferencia de género (simbolismo), pero la actividad (llorar, pelear y dar la lata) se organiza a partir de la distancia entre géneros femenino y masculino (estructura) y luego se construye como una forma de identidad constituida socialmente (es normal porque es niña) (Hawkesworth 653). En un punto, los abuelos le dan un regalo a Mariana y le preguntan si le gustó: "Mariana, a la que todavía no hemos logrado educar como se debe, le ha contestado que no y se ha puesto a llorar" (98). En esta

³⁵ De nuevo, busco resaltar la importancia de los intertextos que propone Lluç. Podemos observar que el énfasis del atractivo físico en la descripción de Mariana tiene un aire a la Lolita de Nabokov: Mariana, calculo, tiene entre seis y siete años. Su aspecto no debería estar siendo estudiado para resaltar qué atributos podrían atraer la atención masculina.

instancia, la feminidad se presenta como algo que hay que apaciguar (educar), inherente a una sensación de fastidio y vergüenza ajena que debe ser excusada, puesto que no ha sido aún educada "como se debe".

Luego de esto, se hacen entendibles las afirmaciones que hace sobre las otras niñas del relato. De María Esther siempre reprocha su interés por la atención masculina, ya que no la considera lo suficientemente atractiva como para merecerla. En cierta ocasión, se racionaliza que Edgar (su amigo) le haga recíproca la atención porque le pasa la copia de un examen sorpresa. Con respecto a Ingrid, y su declaración de amor hecha a través de un papelito en clase donde le pedía que tachara sí o no a ser su novia (a lo que responde que no), tenemos la siguiente digresión:

Yo me sentí muy mal porque, aunque no era demasiado cierto eso de «con amor», es muy humillante que una niña te diga que no cuando te declaras [...] creo que me habría sentido muy ridículo corriendo detrás de ella para besarla a la fuerza. (12)

Aquí queda enmarcada y justificada la cultura de la violencia contra la mujer y refleja la dicotomía de víctima y agresor. Aunque Santiago intenta atraer la atención de Ingrid con un engaño, considera como mayor falta que haya sido rechazado: el "no" de Ingrid es humillante para él y normalmente, de la humillación se desprende la agresión. Igualmente, a manera de comentario ligero, "besarla a la fuerza" es una opción, aunque no parezca ser la indicada en este momento. Un poco más adelante, cuando Ingrid ya acepta ser su novia, Santiago vuelve a mostrar que la considera como una adquisición cuando anota que debe acordarse de decirle a sus compañeros que tienen prohibido atraparla cuando jueguen a policías y ladrones.

Pero esto no es todo: la configuración de lo femenino es aún más plana de lo que ya se había mencionado con Mariana. Sobre su relación con Ingrid: "no me gusta mucho quedarme con ella durante el recreo porque, aunque es muy bonita, es muy aburrida. No sabe hablar de nada; si le hablo de Batman, no sabe [...]" (91). No es que Santiago vea que Ingrid tiene intereses diferentes a los de él, sino que "no sabe hablar de nada", es "muy aburrida", se anula la posibilidad válida de diferencia de gustos y se reestablece una relación de competencia versus incompetencia (Wood). Asimismo, cuando en clase les preguntan por sobre qué quieren ser cuando sean grandes, "casi todas las niñas han dicho que querían ser maestras o madres de familia. ¡Qué aburrido!" (77). Este juicio desprestigia, por un lado, las prácticas de cuidado del otro tradicionalmente asociadas con lo femenino, y por otro, a quienes los cumplen. De esta observación se sigue: "la única que ha dicho algo diferente ha sido María Esther, que ha dicho que quería ser bióloga marina", pero como

ya se estableció que no es lo suficientemente valiosa por su falta de atractivo, Santiago anula esta posibilidad con condescendencia: "Pobre; algún día se dará cuenta, como yo, de que por aquí cerca no hay agua y tendrá que pensar en otras posibilidades". Claro, el pensamiento infantil podría evitar que considerara desplazarse de la ciudad en la que está, pero Santiago privilegia su raciocinio y asume que María Esther no ha considerado las dificultades que para él ya son claras. Finalmente, Santiago se lamenta por el comportamiento de unas niñas mayores que él, equiparando la feminidad con la inmadurez, que va de la mano con la noción de autoridad y posesión masculina sobre lo femenino y que encarna las relaciones de género como relaciones de poder (Scott 298): "Es muy triste darse cuenta de que las niñas, aunque lleguen a cumplir quince años, siguen comportándose como crías" (60). Es muy triste, es cierto, que sea esto lo que pone una autora mujer en boca de un niño imaginado.

En el caso del relato de Dagmar Geisler, me gustaría resaltar que es uno de los pocos títulos propuestos en los catálogos que representan una amistad entre dos niñas. La relación entre Wanda y Katti es una de compañerismo y complicidad. Sin embargo, esta relación entre pares revela dos ejes adicionales de análisis: 1) que la amistad con Katti está descrita en función del conflicto de la historia —lo cual involucra a una figura masculina—, y 2) que se hace más evidente que la representación de las relaciones entre niñas está atravesada por una tendencia a la rivalidad. En primer lugar, la amistad con Katti es positiva porque enmarca una relación de cariño entre dos niñas, donde estas pueden comportarse y expresarse con libertad y donde la relación con Katti se privilegia por encima de otras, durante mayor parte de la historia. No obstante, gran parte de la interacción que tienen los dos personajes gira en torno a los planes que se idean en contra de Fabián. En segundo lugar, el resto de su interacción revela la "otra vida" de Katti en sus clases de equitación. Wanda incluso hace una lista donde sopesa los motivos por los cuales se inscribiría a ellas, y concluye que los aspectos negativos son muchos más:

De las clases de equitación odio: [...] A las chicas con botas de montar. A Pamela, que se cree la pera limonera solo porque tiene el pelo bonito. A Trixi, que está empeñada en ser actriz [...] A Leonie, que quiere quitarme el puesto de mejor amiga de Katti... (Geisler 52)

Esta otra vida de Katti introduce un grupo de chicas contra las cuales Wanda siente que debe competir; por su aspecto físico, por su forma de vestir, por su relación con Katti. No es una representación constructiva de una camaradería entre niñas, sino más bien una afirmación de que siempre habrá niñas que se vean mejor y se sientan superiores a otras. Es común, y hace parte de

esos simbolismos de género, decir que en la escuela las niñas son más crueles entre sí, y este retrato escrito del suceder de las cosas en la escuela no señala el problema, lo reitera.

La especificidad del relato de Susie Morgenstern será abordada en mayor profundidad en el siguiente apartado, cuando se hable de la construcción masculina entre pares y de manera interna. No obstante, es importante dar a entender que la noción de feminidad que se presenta junto con la vida de Santiago es aún plana y estática. De este modo, al igual que Santiago con Mariana, la noción de feminidad de Ernest se revela ante su interacción con Victoire. Ella es la única hija, entre catorce hijos y, aunque su interacción con sus hermanos no es, aparentemente, diferencial por ser niña, Ernest observa que su forma de cuidar de Jérémie, el menor, tiene un aire específico: "observó los gestos sabios de aquella mamá en miniatura" (Morgenstern 26). Retomo lo que había mencionado antes sobre el valor de la mujer extraído de su capacidad reproductiva, ahora por su capacidad de brindar cuidado.

Más adelante en la historia, Ernest y Victoire se meten en problemas porque llevan a Jérémie a la escuela sin autorización. En este ejemplo, se representa una situación en la cual, a falta de la presencia de un hombre en el hogar (su hermano, Simón, no había regresado de la noche anterior y era su deber encargarse del pequeño mientras Victoire estaba en la escuela), el deber se traslada directamente a Victoire. Empero, esto le parece una injusticia a Ernest, y Victoire cobra agencia al decidir llevarse a Jérémie consigo a la escuela, porque tenían un examen, en vez de quedarse "anclada" en el hogar. Igualmente, de la mano con que Victoire sea el modelo de feminidad de Ernest, se desprende que la interacción que ella tiene con las otras niñas del aula sea de rivalidad. Cuando comienza la historia, se nos revela que Ernest, por estar envuelto en misterio, es objeto de deseo de las niñas del aula. Tan pronto se hace evidente que Victoire logró entrar en su confianza, ella empieza a recibir amenazas por parte de sus otras compañeras: "Ojo, bruja de Montardent, deja en paz a Ernest" y "Asquerosa, bruja, es nuestro" (Morgenstern 41). Es importante señalar el intertexto que se formula ante la palabra bruja y su uso en otros momentos de la historia, donde ha sido empleado para segregar a mujeres que se muestren como agentes de sí mismas, con actitudes dominantes o desafiantes contra el hombre.³⁷ Aún más, esta rivalidad privilegia una noción que se repite en diversos medios audiovisuales donde la belleza real de la

³⁷ Julia T Wood. habla de esta figura como la hermanastra malvada, la bruja, la perra o la "no-mujer", que suelen estar representadas como frías, duras y agresivas: 'todas las cosas que no se supone que sea una buena mujer (33).

mujer es secreta y debe ser descubierta por el hombre: de este modo, Ernest logra ver que Victoire es "diferente de las demás" y por eso, valiosa.

Los niños

El secreto de Lena solo muestra una representación de un niño: Max. Él es un compañero de la escuela y pasa a visitar a Lena una tarde. En este encuentro, Max trae a su gato *Zorro*, para mostrárselo a Lena. La interacción que surge entre ellos dos es una de competencia, ya que Lena se muere por mostrarle que su secreto es más divertido y más impresionante que el gato de Max. Sin embargo, su padre le hizo prometer que no revelaría su situación de encogimiento a nadie, y Lena se ve obligada a no poder compararse con Max. Finalmente, cuando Max presiente que hay algo extraño al ver que "algo" cortó los bigotes de *Zorro*, decide marcharse. No puedo decir que esta figura recrea un modelo de masculinidad, pero tampoco puedo evitar ver la relación entre la necesidad de Lena de compararse con él, y que no pueda hacerlo por una orden emitida por una figura de autoridad.³⁸

En *¡Casi medio año!*, la construcción más importante de la masculinidad se ve reflejada a través de los procesos internos de Santiago, lo cual será abordado al final de esta sección. Sin embargo, aprovecho que se retrata una amistad entre varios muchachos para señalar que hay una admisión de una masculinidad alternativa. Sus amigos Javier y José Manuel son sensibles, estudiosos, debiluchos, pero no por eso Santiago los entiende como diferentes. En cuanto a Javier, se nos revela que un día deciden perder clase y deambular por la ciudad. En este paseo, Javier se queda solo en una estación del metro: "cuando lo encontramos, estaba todavía más blanco de lo que siempre está. Lloraba, agarrado de la pierna de una anciana que le hacía preguntas" (Brozón 22). Aunque este evento es minúsculo, Santiago emite un juicio en contra de él, aunque este juicio no anula la actitud de Javier —"nosotros nos burlamos un poco de él por haberse agarrado de la

³⁸ Ángela María Estrada encuentra que este es uno de los fenómenos que ocurren en el entorno del aula. Así, mientras se permite que los niños interrumpen a las niñas cuando hablan en clase, "en la práctica parece verse operando un estereotipo de género cuando los desempeños académicos exitosos de las chicas son explicados desde condiciones situacionales tales como el estar atentas a clase, mientras que en el caso de los chicos tales ejecutorias tienden a ser explicadas desde cualidades intrínsecas tales como ser inteligentes" (40). Este tipo de situaciones revelan una barrera sistemática que impide que las niñas "brillen por sí solas". De aquí se desprenden expresiones como "eres rápida/inteligente/fuerte/etc. para ser una niña".

pierna de una señora" (22) —, porque luego Javier restituye su masculinidad al decirles una palabrota que Santiago "prefiere no repetir" (22).

Santiago siente lástima en cuanto a José Manuel, suscitada porque a él, dos estudiantes de quinto deciden perseguirlo: "casi todos los recreos le dicen o le hacen algo [...] le han dicho idiota, mariquita y otras cosas muy ofensivas [...] José Manuel es flaquito y más bien chiquitín" (Brozón 79). A José Manuel, al resto de sus amigos y a los matones se les describe como hábiles o no, con base en su apariencia y tamaño físicos. Aquí, aunque Santiago no lo considere inferior por estas condiciones citadas, es evidente que sí entiende el porqué de su victimización. Estos dos ejemplos señalan que, aunque se admiten otras masculinidades y otras formas de seguir siendo aceptables como niños, no dejan de quedar en ridículo: así como se burlan de Javier por llorar y luego sigue con el relato, aquí se señala la condición vulnerable de ambos, y se continua.

La construcción de la masculinidad que hace Wanda a partir del relato es interesante porque comienza de manera similar a como Santiago construye la feminidad, desde una postura donde, porque es niño, Fabián es insoportable y es imposible para ella poder entenderlo. Sin embargo, esta respuesta a la presencia de Fabián evoluciona y, finalmente, se revela que la razón por la que Fabián es un "sabelotodo" en el curso de cuarto, es porque repitió un año y ya conoce las respuestas, que Fabián está listo para perdonar las travesuras de Katti y Wanda, y que Fabián es, en realidad, agradable y amigable, en vez de molesto y fastidioso. Es más, al final de la historia, Fabián se muestra detallista e intuitivo, al saber que Wanda está triste porque está pensando en Katti, con quien se disgustó porque ella aún no entendía por qué Wanda había dejado de rechazar a Fabián, y se encarga de arreglar las cosas con ella (Geisler 116/120). Esta construcción de masculinidad refleja los polos de lo moral y lo corrupto que Estrada mencionaba que se utilizan para evaluar las acciones femeninas y masculinas, respectivamente, en conjunto con la performatividad de Butler. En este caso, al principio Wanda encarna el polo corrupto porque se muestra grosera y agresiva (masculina) con Fabián, y luego el polo moral cobra importancia y Wanda se disculpa con Fabián (femenina).

Finalmente, abordaré la construcción de la masculinidad que se configura entre los pares de Ernest. En este relato sucede algo similar a lo que sucede con Victoire, donde la feminidad se desprende de ella sola, y solo se insinúa la existencia de otras posibilidades. Paralelamente, la masculinidad que se especula a partir de Ernest es diferente a la que se representa con los hermanos de Victorie, quienes realmente cumplen un rol de guías o conductores de la acción, pero no toman

protagonismo sobre sus acciones y su performatividad como niños o hombres. Lo que tiene de particular este relato es que las representaciones de género son igualmente limitantes para ambos géneros. Sobre Ernest, se hacen las siguientes afirmaciones:

Ernest no podía ocultar que era guapo. Todas soñaban con tocarlo, con rozarlo. Les habría gustado que les dedicase una mirada con sus preciosos ojos negros, pero él solo miraba el suelo, el cielo o las páginas de los libros. (Morgenstern 15)

Aquí se invierte el modelo de la mujer como blanco de la mirada y el deseo masculino, y se limitan las posibilidades de masculinidad de Ernest como un mero objeto bonito para ser visto. Más adelante, Victoire sedimenta esa visión, "No pasa nada, Ernest. Eres tan guapo que no hace falta que hables para ser interesante" (19). Considero que en esto sucede algo particular, a partir de la ideología del relato. Me llama la atención que esta limitación de lo que las niñas y los niños realmente significan o realmente pueden o son capaces de hacer no es violenta por la presencia de la voz narrativa, a través de la cual el lector puede entender que las interpretaciones exteriores que se hacen de alguien no son determinantes y que estas personas tienen una profundidad mayor a la que se percibe inicialmente. De todos modos, esto se hace solamente con Victorie y Ernest y no deja de excluir a los demás personajes y posibilidades de ambos géneros.

Lo masculino y lo femenino

En esta sección busco estudiar la manera en la que se configuran actitudes de niños y niñas, de lo masculino y lo femenino, a los ojos de los personajes principales. Como se ha dicho indirectamente, la relación que se establece de manera intertextual con otras prácticas y otras instancias, valida la mayoría de las afirmaciones que se han analizado hasta este punto. Así, entonces, la actitud natural justifica que se utilicen como una manera más de aproximar lo representado en el texto a la realidad y contexto del lector ideal.

En cuanto a Santiago, la construcción que se hace de la masculinidad es profundamente dañina. Primero, los intereses de este personaje parten del valor monetario, social o físico que pueda extraer: "me aburrí de ver muñecas y me fui a donde están las cosas de deportes, porque estoy ahorrando para comprarme unas pesas para ponerme fuerte" (Brozón 8), y:

[...]quería ser policía o bombero o cualquiera de esas cosas que parecen tan emocionantes [...]; pero ahora me he dado cuenta de que los policías de verdad no se divierten, *ni ganan mucho dinero, ni tienen novias hermosas, como los de las películas.* (77)³⁹

Encontramos en esta cita una masculinidad definida por la fortaleza, riqueza, posesión de mujeres y estatus. Es un niño que encuentra lógico objetivar y cuantificar a las mujeres y que mide sus intereses por la cantidad de riqueza social y monetaria que estas puedan traerle. Es curioso que esta misma cita es un ejemplo de lo que busco demostrar: que los modelos simbólicos a los que son expuestos los niños configuran en cierta medida sus ideales y expectativas.

Segundo, es una masculinidad que niega la emotividad, el afecto y el cuidado, como dominios en los cuales se pueda navegar como hombre. En un primer momento es testigo del encuentro emotivo entre su mamá y Mariana cuando se encuentran en el supermercado: "Cuando la vi se me quitaron las ganas de llorar y *era lo lógico*; pero a mamá y a Mariana no y empezaron a llorar más, como si no les gustara haberse encontrado" (Brozón 9). Santiago no entiende y descarta la emoción como una manifestación ilógica, lo que se hila con la noción de propiedad que tiene sobre ellas dos y se escinde aún más la posibilidad de empatía. Más adelante, lleva a Ingrid a cine y ven una película que ella escoge:

Hubo una escena muy triste donde el príncipe se peleaba con uno de los malos [...] en esa escena empezó a llorar. Yo creí que le dolía algo o que extrañaba a su madre y le pregunté [...] Yo no me aguanté y me reí de ella. (Brozón 103)

No es que Santiago no entienda las emociones humanas —sí se conmueve con la escena de la película—, es que no ve la necesidad de llorar por ellas, le parece jocoso. En estos dos ejemplos se resalta la dicotomía de incompetencia y competencia, porque el personaje se distancia de la manifestación emocional a partir de la "razón" masculina, ya que las mujeres de la vida de Santiago no saben hacer más que llorar, mientras él entiende claramente que no es necesario. También refleja una práctica de crianza que se emplea en los niños, y es la de no dejarlos mostrar sus emociones bajo la premisa de que no es "de machos" llorar.

Ya hemos visto que se plantea una masculinidad que parte del valor monetario, social y físico que pueda extraer de sus intereses y que niega la emotividad, el afecto y el cuidado. El tercer nivel en que se expresa la masculinidad es que, a lo largo del relato se hacen una serie de

³⁹ El énfasis es mío.

afirmaciones de la masculinidad que miden su valor en cuanto a su sexualidad. En el interrogatorio que le hace a Miguel (el nuevo novio de mamá), le pregunta si tiene novia, a lo que él responde que no, aunque quiere tenerla. Ante esto, Santiago reafirma su posición dominante sobre su familia: "Me sentí fenomenal [...] porque yo a los diez años YA tengo novia y él, a los cuarenta y dos, no" (71). Aunque tenga diez años, no haya besado a Ingrid y no sea sexualmente activo, se está comparando y ubicando por encima de Miguel con base en su experiencia relacional o "sexual" y se hace explícita una línea de organización social o de expectativas de género que es particular a lo masculino. De igual manera, Santiago recurre a su abuelo cuando necesita consejos sobre las cosas que ha visto y vivido en la escuela. En un primer momento, le cuenta sobre el lío con Ingrid, a lo cual el abuelo responde con que "a las niñas había que decirles cosas para que se creyeran que son maravillosas" (51). No se trata de ser detallista y observador y notar que son ya "maravillosas", se trata de hacerles creer, de engañar. Se opera bajo la dicotomía de la víctima y el agresor. En un segundo momento, Santiago le cuenta que tuvieron una clase de educación sexual. Santiago intuye que el abuelo no sabe mucho al respecto puesto que no sabe si ha tenido novias (aunque está casado). Su abuelo escucha con atención y finalmente le revela que "no es necesario tener bebés cada vez que uno hace eso, que también se hace porque es divertido y porque es una demostración de amor" (50) y Santiago resume la aclaración del abuelo con que "no piense ahora en los bebés ni en nada de eso porque me faltan por lo menos unos diez o quince años para empezar a preocuparme por esas cosas" (50). De lo anterior, se podría decir que es un mensaje adulto que sugiere postergar el inicio de la vida sexual hasta la adultez, pero también se puede unir esta idea con lo que se menciona antes sobre las otras funciones de *eso*, adicionales a la reproducción, e inferir que es un mensaje que libera al hombre de la responsabilidad de su fertilidad: no debe preocuparse por tener bebés hasta dentro de quince años (a los veinticinco), no es su responsabilidad ni su preocupación. La masculinidad de Santiago se fundamenta sobre la posesión y objetivación de mujeres, pero se libera de la responsabilidad de su propia fertilidad potencial, lo que aleja al sujeto del dominio del hogar o de las prácticas de cuidado del otro.

Finalmente, el género de la autora cobra sentido en tanto estas representaciones tan injustas y graves provienen de una mujer. De manera que la masculinidad que se privilegia y se estabiliza en este relato no deja de ser una masculinidad imaginada, una "otrificación", hecha en dos fases donde, la mujer autora "otrifica" la mentalidad masculina y la representa como tal, y desde ahí, crea una representación doblemente imaginada de lo femenino.

En cuanto a Wanda, la representación que se hace de la feminidad es positiva y provechosa ya que, al estar inmersos en su diario, podemos ver que tiene una actitud desafiante, una opinión libre, emociones fuertes como rabia y celos, además de manejar un tono "vulgar" en el humor que comparte con Katti y para describir las situaciones que vive: la inclusión de ilustraciones "hechas" por ella y texto adicional al relato del diario permite identificar una personalidad de una niña revoltosa, con mucha energía y mucha "opinión". No por esto deja de ser llamativo que solo en el registro íntimo sería admisible este tipo de manifestación femenina.

Es una feminidad polifacética y que se reconstruye. A diferencia de Santiago, que inicia y finaliza en el mismo lugar mental, Wanda no es solo su actitud, ni solo su intolerancia hacia Fabián. Al final reconoce que estaba equivocada y procura mejorar. Otro indicio que subvierte lo que tradicionalmente se entiende como femenino y su aplicación en el ámbito social es cuando hace la siguiente digresión: "[...]este bobo se cre[e] que puede estar pegado a mis faldas todo el rato, incluso en el recreo (en realidad, no debería decir «estar pegado a mis faldas», porque yo NUNCA llevo falda)" (Geisler 63). Esto remite a la distinción que hace Hawkesworth entre la identidad de género y la concepción de género (656) y lo que se desprende de la performatividad, donde Wanda puede entenderse a sí misma como una niña femenina, y no por eso usar falda, incluso puede rechazar el uso de la misma. A pesar de esto, la figura de lo femenino se reestabiliza como *caregiver* porque Wanda se conmueve con Fabián y, en más de una ocasión, siente la necesidad de protegerlo, cuidarlo, aliviar su angustia: "¿Quién hubiera dicho que yo iba a sentir la necesidad de consolar a Fabián Schilling? [...] le propongo (sin darle muchas vueltas, no vaya a ser que me arrepienta) que acampemos un día de estos en mi jardín" (Geisler 85).

Como último estudio de la configuración interna de los géneros, tenemos el caso de Ernest. Él es un niño que ha sido criado por dos mujeres que no se caracterizan por ser amorosas ni cálidas. El desarrollo que atraviesa el personaje en el relato es análogo (intertextual) al de los cuentos clásicos de hadas, donde el personaje principal descubre su verdadero sentido, función o motivación, renace y se reestructura:

Cada día, Ernest se despertaba con más hambre y más ganas de saber qué le iba a deparar el día. Era como si su primer nacimiento no hubiese sido el de verdad; con una madre muerta, un padre desaparecido, una abuela asustada, Germaine triste y él adormilado, era como un Bello Durmiente que esperaba que la Princesa le hiciese renacer. (Morgenstern 91)

En este ejemplo podemos ver la inmersión de un personaje masculino en un arquetipo femenino. La noción de sed y pensamiento inquisitivo que se asocia con la masculinidad se activa a partir de las acciones de la "Princesa", es decir, Victoire. Más allá de esto, encontramos que Ernest, en este camino de descubrimiento, nunca adopta posturas de rechazo a lo que se considera propio de mujeres: por ejemplo, asume el cuidado de Jérémie de igual manera que Victoire, y tiene un sentido de responsabilidad por los deberes del hogar, aunque su realización todavía se salga de sus capacidades. Este es un modelo masculino dependiente del modelo femenino, se subvierte aquella dicotomía, y el lector puede apreciar el proceso que lo lleva a convertirse en un proveedor de cariño con la capacidad de perdonar. Además, encontramos dos personajes con disposiciones performáticas que fluctúan entre lo femenino y lo masculino, de manera que la relación entre ellos dos se configura como equitativa.

Los casos que se trajeron a colación en este capítulo se corresponden con momentos claves en las narraciones. Esto no quiere decir que sean las únicas manifestaciones problemáticas o propositivas de los títulos. Lo verdaderamente importante es dar cuenta que hay una relación entre el contexto de producción o difusión del texto y los mundos narrados, de manera que, si el autor o narrador busca representar situaciones con las que el lector real pueda identificarse y asociarse, implica también representar unas situaciones que son problemáticas en la realidad. Mi intención no es poner en tela de juicio las decisiones artísticas o literarias autorales detrás de la elección de representar una u otra forma de vivir, puesto que cada autor refleja un bagaje simbólico en el que está inscrito y unas motivaciones personales. Más bien busco reiterar que estas obras pertenecen en su totalidad a un catálogo planteado como modelo educativo. Sería importante entrar a ver qué tanto peso atribuyen los comités editoriales a los géneros representados en los títulos, o si realmente buscan responder a ítems cuantitativos de complejidad de lenguaje, sin importar lo que en ellos se diga.

El enfoque teórico de representaciones y su relación simbólica con los medios e instrumentos educativos que hemos estudiado en los capítulos anteriores resalta lo adecuadas que son este tipo de fuentes para modelar universos a nivel simbólico, estructural y subjetivo. No puedo dejar de lado que estas nociones tienen un corte altamente deductivo que anula la agencia del lector real, es decir, del receptor. Proponer un análisis que diga que los niños (o cualquier tipo de lector o espectador) extienden lo que leen o ven en un objeto cultural indiscriminadamente hacia sus propias nociones de cultura, elimina la posibilidad de que una sociedad evolucione a partir de las

interacciones sociales. Es en esta instancia en la que la noción de *habitus* nos permite resaltar que lo que le da vida a una cultura y a una sociedad son sus integrantes y las proposiciones o negociaciones que estos hagan en ella. En este punto, es importante retomar las afirmaciones de la antropología de la infancia y de los estudios socioculturales para encontrar la necesidad de brindar un espacio a la voz y a la visión de mundo infantil, que no esté moderada, explicada, analizada, por el ojo adulto científico. Adoptar un enfoque que solo reconoce una cara de la moneda anula la potencia de la lectura como práctica social y se despliega en que sea imposible (innecesario) ampliar la definición de agente, de sujeto activo y válido. A su vez, esto lleva a que se sedimenten y se "dejen tranquilos" los esquemas de subjetividad que vimos representados en estos ejemplos. Mi propuesta, ahora, es que retomemos el concepto de literacidad de Virginia Zavala, con la intención de señalar las instancias que se ocultan, al "infantilizar" al niño y despojarlo de un juicio pertinente y valioso. Encuentro que el niño como sujeto social tiene la capacidad, habilidad y posibilidad de entrar en diálogo con estas proposiciones simbólicas y que, precisamente por estar aún en el proceso de adquisición de sus contextos sociales, puede recrear propuestas diferentes de mundo. Solo falta brindarles el espacio, incluir su voz en las negociaciones culturales, en las luchas que suceden en los "campos", particularmente en el escolar.

Conclusiones: *hasta el próximo año*

El peligro —¿ventaja? — del tener que abordar un campo inexplorado es que el trayecto que uno embarque nunca va a concluir. Exploramos lo que es tan solo un grano de arena en el gran mercado de la literatura infantil. Exploramos la última propuesta de un sistema educativo que se encuentra en constante disputa ante la pregunta por el progreso, la tradición, la nación, el conocimiento. Y aprendimos sobre los intereses educativos y de producción de una editorial cuyo mercado en Colombia es una minúscula parte de lo que produce a nivel mundial. Abordamos, igualmente, una serie de conceptos, propuestas, teorías que, extrañamente, se enlazan unas con otras en cuanto al género como categoría y en cuanto a la producción cultural como un objeto rico y dinámico y en perpetua reconfiguración.

El propósito inicial era revisar la representación de los roles de género en el objeto literario educativo que se encuentra en los planes de lectura. Los resultados de esta primera pregunta señalan que se omite en el PNLE y en la editorial que es en la infancia donde se adquieren posturas

de apertura a o exclusión de la diferencia. Al adoptar una visión que modela a un sujeto neutral, se ignoran una multitud de características sociales que deben ser reconocidas, exploradas y problematizadas para evitar posturas sesgadas. No se habla en ninguno de los dos documentos sobre temas cruciales como el racismo, el clasismo, el sexismo o la violencia sexual. Aún más, dicha actitud neutral y globalizada parece estar formando sujetos uniformes que habitan en un espacio donde los grandes problemas sociales no son las condiciones estructurales en sí, sino las manifestaciones de estas. Es así como los catálogos abordan situaciones de alcoholismo, de violencia y de guerra, pero no pareciera haber una conciencia de que estas situaciones se producen en contextos con estructuras particulares.

También encuentro que la reproducción de los roles de género opera en la dicotomía. Las teorías de Scott, Wittig, Hawkesworth, Wood y Estrada nos demuestran que, como si el mundo estuviese dividido en blanco y negro, las experiencias de desarrollo femeninas y masculinas traen consigo una serie de divisiones que atraviesan la vida social y permean los ámbitos privados, públicos, educativos, de crianza, laborales, etc. De este modo, cuando en un libro para niños se representan labores sociales o roles que cumplen un propósito productivo para la sociedad, encontramos que están conjugados desde el género o desde los matices de la feminidad y la masculinidad: así, la madre de Santiago cumple rol de padre y madre (porque trabaja para sostener a sus hijos), pero sus logros son leídos en clave de mujer: qué tan bien cumple con sus deberes, qué la hace importante y qué la hace obsoleta. Las amistades de Wanda evidencian una dimensión agresiva, en oposición a la sensibilidad y a la apertura a otros. La familia de Victorie representa un repertorio de funciones sociales que cumple cada hermano, como hijos e hijas, y que cumplen padre y madre. Aunque un personaje femenino cumpla con los roles masculinos de manera performática y viceversa, y se despeguen los actores de los géneros, se siguen entendiendo dichos roles y funciones sociales como operantes en una dicotomía, de lo positivo y lo negativo que reproducen relaciones de poder. Esto no quiere decir que toda la producción de literatura infantil y juvenil opere de esta manera. De hecho, hay libros como *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* de Francesca Cavallo, donde se retratan las historias de mujeres científicas, deportistas, pilotos que transgreden sus límites y logran cosas maravillosas (en ámbitos que hasta ellas eran predominantemente masculinos, además), y *Qué raro que me llame Federico* de Yolanda Reyes, que presenta a un joven que problematiza los orígenes de las expectativas sociales que lo contienen, puesto que son provenientes de una cultura que lo adoptó: él crece en España con su madre

adoptiva, Belén, pero sus padres biológicos eran colombianos. Quiero hacer explícito que, en el Plan lector, al menos para los ciclos que nos interesaron en esta investigación, hay un silencio y un paso aparte al respecto de propuestas de este tipo.

Adicionalmente, los roles masculinos se plantean desde la esencialización radical del hombre. Pudimos ver que el sistema educativo se plantea una empresa que atraviesa las diferentes instancias que se encuentran implicadas en el desarrollo educativo del país. Como sistema paternalista, estos programas se aseguran de abarcar sistemáticamente todos los componentes que conjugan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero, así como estas propuestas invisibilizan las prácticas reales de los docentes, de los promotores de lectura, de los padres que buscan activamente inculcar pensamiento crítico y hábitos de lectura en sus hijos, pudimos ver que los catálogos dirigen sus intenciones de deleite a un modelo de niño predominantemente masculino, y que, en los títulos, las prácticas de cuidado se ven opacadas por el ingenio y la astucia. Por lo primero, me refiero a que el Modelo de persona que se plantea SM nunca adquiere un género, pero, gracias a la profundización en el discurso dominante de Wittig, podemos inferir que el Modelo "neutro" del ser humano es, primero, hombre. En *El secreto de Lena*, el padre nunca abandona su lugar de enunciación como superioridad racional, ni como motor intelectual que encuentra la solución, mientras que la madre realmente reacciona al dilema que invade a su hija, sin nunca abandonar sus deberes de cuidado (se preocupa por la seguridad de Lena antes de su regreso a la normalidad, encuentra realmente incómodo que su hija al final de la historia parezca temer enunciar su opinión).⁴⁰ Santiago posee un sentimiento de responsabilidad por su familia fundado en una noción de posesión, y en ningún momento se conmueve o se muestra afectado por la relación con su madre y su hermana, ni con su novia. El padre de Wanda es un hombre siempre ausente, condición que nunca se cuestiona ni se busca cambiar. En *Cartas de amor de 0 a 10*, el

⁴⁰ Le pido al lector que, para este momento, ya se haya dado cuenta que privilegiar unos roles de género sobre otros, que el concebir el sacrificio personal o las prácticas de cuidado del otro y de la familia como nociones solamente opresivas desde su mínima expresión, refleja que se están asignando bajo las categorías reductivas de lo femenino como inferior. Cuando estos roles se utilizan para forzar a la mujer, cuando se entienden como un deber que alguien específico debe cumplir por el bien mayor, cuando se tratan como expectativas a ser cumplidas, se convierten en una forma opresiva de coartar la feminidad. Pero, en realidad, como Suárez Orellano (2016) concluye en su tesis de pregrado *La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianza, prácticas de cuidado y negociación del Canon*, las prácticas de cuidado son, antes que nada, prácticas humanas.

matriarcado se modela como claramente escindido de, y abandonado por, el modelo masculino. Estos ejemplos nos reiteran lo que Martin y Ruble, y Coll et al. indican sobre la mayor rigidez del modelo de masculinidad. Mientras en las obras se planteaban personajes femeninos que interactúan en algunas instancias de manera "neutra" o masculina, los roles masculinos modelo se preservan.

De lo anterior, se desprende que haya un ocultamiento de la importancia de los roles tradicionalmente atribuidos a la mujer. De nuevo, el énfasis del ministerio se centra en la productividad y en la sistematización de un esquema educativo que genere conocimiento homogéneo y de calidad, y reduce a un nivel nominal el papel de los actores de la enseñanza. Como indicaba el discurso de las dos editoras del área de lenguaje que conversaban en el encuentro de literatura infantil y juvenil, se privilegia la producción, sobre la calidad: es una proeza mayor el dedicar tiempo a dirigirse a tres mil quinientos estudiantes, que orquestar un salón de treinta y cinco. No se reconoce realmente el valor que cumplen aquellas personas que tienen un contacto directo con los niños, ni que se preocupan por el cariño que estos puedan desarrollar por la lectura. De igual modo, en las historias de Lena, Santiago y Wanda, se privilegian instancias femeninas que se alejan de lo maternal, del cuidado por el otro, del contacto con lo emocional y lo sensible. La descentralización del género femenino reproduce nociones de positivo y negativo, al considerar negativas las asociaciones anteriores. Ernest brilla en el trayecto de su viaje de descubrimiento modelado de manera femenina porque propone una masculinidad abierta al cariño y a las prácticas de cuidado, dimensiones que operan en el ámbito de "lo" femenino.

Ahora, propiamente con respecto a las consecuencias que estas representaciones tienen sobre el género, la flexibilidad de la feminidad es admisible siempre y cuando retorne a su lugar de partida. Así como cuando el amo permite que su siervo tenga una cierta libertad, Wanda es un personaje-niña adorable por su humor vulgar y sus pensamientos toscos, porque al final recupera su ternura y su paz. La autonomía y extroversión de Victoire hacen de ella un personaje encantador, porque logra preservar un aire de inocencia y pureza maternal que la convierten en un modelo idealizado de lo femenino. Y Lena puede ser lo irreverente y desafiante que necesite, porque al final entra en razón y se devuelve a su posición de subalterna. Está permitido que lo femenino juegue a luchar en contra de la rigidez, siempre y cuando el oleaje se apacigüe. Las resoluciones de las representaciones femeninas resignifican la transgresión como un juego inocente, y el discurso dominante se estabiliza.

Asimismo, los roles o funciones sociales reflejadas en textos de intención educativa en el catálogo solo pueden ser leídos en clave de los géneros tradicionales. Estas historias permiten ver que nociones como la androginia, la transexualidad o la intersexualidad son inconcebibles. Es más, si nos planteáramos la posibilidad de que se incluyera un título con personajes que respondan a estas otras identidades, es muy probable que fuesen re estabilizadas y reencasilladas al final, de manera que quedara clara su verdadera categoría. Los actos sociales como hombres y mujeres abarcan el repertorio conductual de la literatura infantil escolar.

De ahí se desprende que las representaciones de género, o crean acciones de exclusión y violencia, o las sustentan. Ante la respuesta visceral que me produjo el caso particular de *¡Casi medio año!*, me vi obligada a reconocer que el pensamiento enmarcado en la mente de este niño muy posiblemente puede ser el pensamiento que muchas personas inculcan en sus hijos. Solo hace falta mirar el trabajo de grado *Cartografías del Fracaso: Algunas consideraciones sobre la educación sexual en Colombia desde el campo literario* (2017), de Villadiego Muñoz, donde se incluye una serie de testimonios de estudiantes de la Universidad Javeriana, que reflejan acuerdos explícitos, enunciados en la intimidad del núcleo familiar, que se aseguran de objetivizar, de prohibir, rechazar, excluir comportamientos, cuerpos y gustos que puedan irrumpir en la continuación mimética y reproductiva de lo similar. Tratar de encontrar el origen de este tipo de prácticas sería como escoger entre el huevo o la gallina, pero queda explícita la posible relación entre la certeza con que estos códigos y normas sociales se transmiten a través de generaciones, y las representaciones que estén al alcance inmediato de la percepción del individuo.

Adicionalmente, me preocupaba también por la configuración de dichas representaciones sociales y el sentido común al que tiene acceso cada integrante de un grupo social. Apoyada por la propuesta de difusión de estos contenidos de Wagner y Hayes, concluyo que las estructuras mentales que hacen a los individuos más receptivos a una idea y no a otra provienen del sentido común y crean el discurso dominante, escudadas por la noción de la actitud natural. Como bien lo dijo Wittig, este pensamiento se rehúsa a explicar los procesos que lo sustentan. En esta medida, cuando en las historias se plantean situaciones que no corresponden con nociones tradicionales de género, estas solo culminaban cuando se reestablece el orden "natural" de las cosas, en vez de encontrar la manera en que realmente se transgreda el orden social. No podemos olvidar que los círculos de difusión del capital cultural y simbólico de la literatura educativa suceden inmersos "en" el "campo escolar", donde se busca informar, educar y perfilar sujetos para una sociedad

productiva. Además, que estos caminos son masivos y presentados como una transmisión inerte de conocimiento. Parte de lo que hace de estos campos de difusión algo tan productivo en la intención de preservación del sentido común es que, al plantearse como pautas de un sistema, elimina el que se lean con intenciones activas y directas. Podríamos sugerir que esto lleva a una recepción generalizada, a un proceso pasivo que, así como se atiende inconscientemente a lo que sucede en el televisor que suena al fondo de la habitación, logra colarse en la interacción humana e influir en la escuela y el hogar.

Encuentro, además, que la planeación minúscula de este sistema se puede traducir en la anulación de la serendipia de los procesos de aprendizaje. Vimos que SM provee a los docentes de cartillas, formularios y contenidos que facilitan el trabajo en el aula y que buscan homogenizar las capacidades de sus lectores. Esto podría ocasionar que aquellos encuentros productivos entre docente y estudiantes que realmente se apropian de la lectura y busquen anclarla a su contexto y situación temporal y espacial, resulten siendo interpretados como innecesarios y ajenos a los "verdaderos" propósitos de la educación.

Finalmente, con respecto a las representaciones sociales, creo que estos sistemas que tienen el poder sobre los capitales y los campos de difusión necesitan, no obstante, de contenedores de sentido (símbolos) dinámicos que se muestren en constante reconfiguración para mantenerse relevantes y útiles. Por más crítica que sea de las representaciones tradicionales de las historias que vimos en este trabajo, no puedo ignorar que reflejan, en cierta medida, unas sociedades actuales, con nociones de maternidad, paternidad, infancia, escuela, amistad que son vigentes y que no se asemejan a las nociones de generaciones pasadas. El dominio de estos discursos se sostiene porque se reconfigura, de manera que se apropia, de las nuevas manifestaciones que aseguren su constitución.

Las preguntas iniciales de este trabajo también tienen repercusiones sobre las concepciones de niñez, en la medida en que se le perciba al sujeto niño como participante de una sociedad y como agente de su interpretación de mundo social. Lo que pudimos encontrar indica silencios sobre la capacidad de agencia que se le atribuya y, así, como miembro de una sociedad, el niño inevitablemente tiene capacidad de agencia, tiene una voz y participa en la configuración del reservorio cultural. Recordemos que la noción actual de infancia y sus etapas de desarrollo son un fenómeno relativamente reciente y, en cierta medida, artificial. En *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje* (2005), la antropóloga María Adelaida

Colángelo se detiene puntualmente en el oficio del antropólogo en torno al estudio de la infancia. Observa que, en efecto, la niñez no existe como se la conoce hoy en día hasta que no se distingue y se recorta la etapa por medio de diversos discursos, con lo cual se convierte luego en una categoría social. Esta categorización solo autoriza su tratamiento diferencial. Aquí me gustaría traer el ejemplo del libro *I am Jazz*, escrito por Jessica Herthel y Jazz Jennings. Jazz, la autora, es una niña transgénero que ha luchado desde sus diez años en contra del sistema escolar y deportivo estadounidense, para que se la reconozca como niña. A sus trece, publica este libro para niños donde explica lo que es ser transgénero y qué hace de ella una niña. En este caso, la afirmación de que un niño debe ser conducido para que descubra lo que siempre llevó dentro se vuelve obsoleta, ya que el trayecto de Jazz evidencia que ha tenido que luchar por un reconocimiento de su entidad como persona, desde muy pequeña. A partir de la observación de Colángelo, se plantea que el desarrollo del niño se desprende de las relaciones que el individuo establece dentro de su "grupo doméstico", más que de cambios del ciclo de vida propuestos por la pedagogía, la psicología y la misma escolarización (Colángelo 2).

Pero la voz del niño también ha sido amputada del encuentro social a través de la "traducción" de sus manifestaciones en los discursos legítimos de la ciencia y la psicología. La infantilización, es decir, la "des-maduración" del conocimiento y de las herramientas de enseñanza logran que las preguntas trascendentales que se pueda hacer un niño, sean recibidas como sensacionales y descartables. Retomo ahora el trabajo de Paola Andrea López Wilches, quien se puso la tarea de atender a las representaciones del cuerpo que se hacen los niños. Que un adulto diga que, para poder dibujarse como un individuo (inserto en una sociedad, anclado a unas expectativas culturales y cargado de sentido como sujeto) deba hacerse hasta la piel, refleja un proceso cultural de tener que pertenecer, corresponder con la imagen representativa, para poder ser leído como integrante. Sin embargo, la afirmación fue hecha por una niña que se dibujaba sin tener muy claro si la persona que estaba retratando era niña o si quería ser niño. Por esta razón, si la antropóloga no le hubiera preguntado los motivos detrás de su dibujo, muy difícilmente dicha manifestación habría sido reconocida. Este ejemplo señala la lucidez del lector niño y de la atención que realmente presta a los códigos que empieza a dominar.

A modo de continuación del punto anterior, concluyo que hay mucho de lectura en el encuentro que tienen los niños con lo social. Así como cuando uno oye que un niño que comienza a leer se apresura y completa una palabra "equivocada", se da cuenta de su error, retrocede y lee

de nuevo la palabra correcta, los niños experimentan con el material simbólico que van adquiriendo día a día. Si aceptamos los presupuestos de la lectura como una práctica social, y como aquello que surge entre el pensamiento y el texto, entendemos que leer se conforma por parte y parte. En este trabajo pudimos ver que el material educativo con el que cuentan los niños en el aula presenta una sociedad de flexibilidad limitada, con sucesos claramente delimitados y con claras correspondencias entre sus historias y las estructuras sociales reales. No obstante, el limitarse a considerar que este material que analizamos se reproduce en la mente de los niños de manera indiscriminada, ignoraría la posibilidad que tiene el niño de leer sin tener aún la clave de interpretación completa y, como si se tratara de un "cadáver exquisito", se configuran una multiplicidad de mundos posibles que se desvanecen desapercibidos.

Sin embargo, queda claro que esta investigación no se limita y no termina en el marco de los catálogos, ni en el tratamiento de la editorial y su proyecto educativo. También hay una serie de proposiciones que me planteo que superan los objetos de estudio que abordé aquí y que se desprenden de intuiciones que la lectura de múltiples ramas y disciplinas me permiten evidenciar. Reanudo, ahora, la propuesta del Ministerio, con el segundo postulado que los antropólogos Díaz y Caviedes buscaban poner en duda, con respecto a que el sistema educativo impone nuevas y mejores costumbres "con independencia de aquellas que la sociedad les transmite (10). En efecto, lo que se propone en el PNLE coincide con un pensamiento de apertura al mundo, de interés y orgullo por el patrimonio lingüístico y cultural del país, con intenciones de configurar una subjetividad integral que responde a desarrollos productivos y afectivos por igual. No encuentro en estos motivos que conducen la intención educativa una propuesta que "complemente" costumbres impuestas por la sociedad, sino más bien un correlato idealizado de las mismas. Empero, reconozco también que la dimensión que logré abarcar en este trabajo es una pequeña rama de la totalidad de la empresa educativa en Colombia.

Además, este sistema educativo parece omitir diferencias culturales, individuales y la inequidad de clases sociales, que creo que son base para la distribución del conocimiento del país. Colángelo nos permite entender que parte del interés en preservar diversas representaciones idealizadas del género, proviene de una serie de "condicionamientos de producción" del sistema económico e ideológico (3). Es así como un catálogo que se supone que será difundido a través del país, representa realidades estereotipadas que cumplen más con intereses de una industria cultural globalizada, que con el interés de nutrir a los niños con un componente simbólico y de

significado que esté bien arraigado en sus condiciones de recepción. Esto nos lleva a cuestionar para qué niño se están pensando y diseñando estas prácticas y estos modelos educativos y simbólicos. La respuesta se desprende de lo que vimos como preferible en cuanto a la performatividad de género (es decir, manifestaciones más que todo codificadas como masculinas) y se traduce en un receptáculo pasivo que es susceptible de ser modificado por una serie de misivas y prescripciones reiteradas en el "capital", que opera de manera sistemática y receptiva ante la serie de proyectos e intenciones que se fundan en el PNLE.

Si retomamos esta idea de la diversidad y la diferencia, condiciones primarias de la niñez en Colombia, y la juntamos con la noción de las representaciones de género, podemos señalar que la representación de géneros en el proyecto educativo es sesgada y limitada y, por eso, restrictiva y excluyente. Mi intención de señalar lo crucial del período de flexibilidad en torno a la adquisición de simbolismos de género a partir de los siete u ocho años, se resumen en que considero que, al ampliar el "vocabulario" simbólico que una persona en formación tenga para referirse a la constitución de otros cuerpos y el suyo propio, se genera una mayor destreza social de inclusión y comprensión de la diversidad que, de cierta manera, alumbra los rincones innombrados del tejido social y descubre que la diversidad no está plagada de manifestaciones humanas incomprensibles.

Con lo anterior no resuelvo que el asunto de la representación sea problemático porque, como explica Butler, presupone un modelo distorsionado a partir del cual se sostienen normativas y expectativas, se define en términos políticos, lingüísticos y simbólicos el criterio de reproducción de sujetos, y se acobia solo a aquellos que pueda reconocerse como sujeto (Butler, *El género en disputa* 46). Más bien, propongo que la representación de diversos géneros en materiales y herramientas escolares amplíen y difuminen los límites de definición de sujetos. Propongo una herramienta versátil que permita ceder palabra y voz a aquellos sujetos aún no representados, aún no justificados ni autorizados.

Adicionalmente, creo que en este quehacer de la enseñanza de la lectura está enmarcada una apuesta por reconocer lo literario en narrativas experimentales de la subjetividad-en-formación que se hace visible en la niña que tiene que ¡hacerse hasta la piel!, o en la niña que tiene que pensar en escribir un libro para niños que le explique a los adultos por qué ella es un sujeto válido y con dominio de sí. Que dichas producciones verbales, íntimas, tentativas escolares y narrativas sean reconocidas por la riqueza simbólica que contienen. Este proyecto se plantea líneas de investigación que no alcanza a abordar. Unas de esas son la transmisión de símbolos y estructuras

de género a través de la literatura, ya que sin realmente tener las herramientas para recibir el saber que me pueda transmitir un niño, puedo tan solo aludir a que estas fuentes acarrear preguntas y modelan conceptos. Otra propuesta es la de buscar la responsabilidad del Estado, del Ministerio y de las editoriales en cuanto al contenido simbólico y los referentes culturales minúsculos que se transmiten, y que tienen repercusiones en la configuración total de una sociedad. O, incluso, la de un interés por reinterpretar el desarrollo cognitivo del niño, reconociendo que la niñez es una categoría social artificial y dependiente de la manera en que, primeramente, se interactúa con el niño y las relaciones que se entablen con él.

Y queda, entonces, mi pregunta real, inabordable por ahora, por una literacidad infantil, una producción cultural de lectura fundada en la experiencia, en lo metafórico, en lo sensorial, que dé cuenta del pensamiento de este sujeto social que, al ser concebido como inofensivo, tiene todavía mucha libertad de pensamiento. Como propone Virginia Zavala, reconocer que las habilidades letradas no son únicas, universales o neutrales, sino que se generan a partir de usos diversos con la lectura y la escritura, que la literacidad no sucede cuando "ya se sabe" leer y "ya se sabe" escribir, sino que es un proceso que muta y se reconfigura a lo largo del trayecto vital.

Realmente espero que este tejido que es mi investigación revele la inmensidad de un lugar de la lectura, un lugar de lo literario, de las narrativas y del aprendizaje que no ha sido explorado. Creo firmemente que la manera en que se silencia la agencia de infancia es similar a la manera en que se ubica a lo femenino en el plano inferior y opuesto a lo masculino: la noción de que un sujeto no es aún digno de ser considerado como capaz de proponer e interactuar con lo social revela actitudes reduccionistas que privilegian una imagen cómoda y estable de lo que implica ser una persona, sobre una manifestación volátil, impredecible, voluble, que se presenta en constante cuestionamiento de sí y el mundo en que habita.

Anexos

Tabla 1. Estadística descriptiva de títulos para ciclos II y III en los catálogos 2014-2015 y 2015-2016.

<i>Catálogo y ciclo</i>	<i>Personaje principal masculino</i>	<i>Personaje principal femenino</i>	<i>Personajes secundarios masculinos</i>	<i>Personajes secundarios femeninos</i>	<i>Historia con sucesos típicamente masculinos</i>	<i>Historia con sucesos típicamente femeninos</i>	<i>Interacciones heteronormativas</i>	<i>Lección, valores o temas relacionados a la identidad, respeto por el otro</i>	<i>Lección, valores o temas relacionados a la equidad de género.</i>
<i>2014-2015 II-38 títulos</i>	31	9	19	15	17	8	10	11	1
<i>2014-2015 III-39 títulos</i>	14	11	13	12	9	12	18	7	2
<i>2015-2016 II-28 títulos</i>	32	9	19	15	17	9	10	11	1
<i>2015-2016 III-30 títulos</i>	15	12	13	12	9	13	18	8	2

Tabla 2. Resumen del catálogo 2014-2015 para Ciclo II, grados tercero, cuarto y quinto: 38 títulos.

Título	Colección	Ciclo/Serie	Autor	País	Personaje P	Personajes S	Temas	Valores	Lección
¡Atájala, Pedro!	El Barco de Vapor	II/Azul	Marcus Paulo Eiffelê	Brasil	Pedro	Papá y mejor amigo	Amistad, familia, fútbol.	Autoestima, respeto, solidaridad.	Con el apoyo de los seres queridos, no hay crisis imposible de superar.

El Mohán	El Barco de Vapor	II/Azul	María Inés McCormick	Colombia	Esperanza	Sus hijos, el pueblo	Aventura, machismo, miedo, muerte, viajes, vida rural.	Amor filial, cuidado del otro, integridad, libertad, solidaridad, valentía.	Enfrentar el miedo a través de las palabras nos prepara para la vida.
El oso que leía niños	El Barco de Vapor	II/Azul	Gonzalo Moure	España	Ñum-ñum (oso)	Niño	Cuidado del medio ambiente, libros, violencia.	Escucha, justicia, perdón.	Leer lo que sienten los demás, sus alegrías y dolores, es una gran virtud.
El secreto de Lena	El Barco de Vapor	II/Azul	Michael Ende	Alemania	Lena	Hada, padres	Culpa, familia, miedo, rebeldía.	Convivencia y paz, diálogo, libertad, negociación.	Con el diálogo es posible superar cualquier diferencia.
Examen de miedo	El Barco de Vapor	II/Azul	Yolanda Reyes	Colombia	Pablo	Pueblos colombianos	Amistad, escritura, familia, miedo, libros, viajes.	Confianza, escucha, espíritu de interrogación, valentía.	Conocemos la herencia de nuestros antepasados gracias a la tradición oral.
Historia de amor verdadero entre una rana y un cucarrón.	El Barco de Vapor	II/Azul	Francisco Montaña	Colombia	La rana verde del páramo y un cucarrón tornasolado		Amor de pareja, aventura, identidad, naturaleza, viajes.	Amistad, cuidado del otro, espíritu de interrogación.	El amor puede atravesar océanos enteros.
La botella azul	El Barco de Vapor	II/Azul	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Miguel José	La Marquesa	Mar, nostalgia, muerte, recursividad, viajes.	Amistad, confianza, fe, fortaleza, templanza, respeto.	Respetando el silencio y los secretos de alguien adquirimos su confianza.

La Llorona	El Barco de Vapor	II/Azul	Triunfo Arciniegas	Colombia	Fernando	Profesora Eufemia, la Llorona, padres	Familia, libros, miedo, muerte, vida de colegio.	Amor filial, cuidado del otro, espíritu de interrogación	La familia siempre nos ayuda a enfrentar el miedo
La princesa y el rey pez	El Barco de Vapor	II/Azul	Jordi Sierra i Fabra	España	Rey pez Bayir, Seleine raptada		Aventura, humor, juegos verbales, miedo.	Autenticidad, dignidad, identidad, perdón.	Una leyenda con un dilema moral: ¿es posible el amor sin libertad?
Las aventuras del capitán Calzoncillos	Capitán Calzoncillos	II/Azul	Dav Pilkey	Estados Unidos	Jorge y Berto	El señor Carrasquilla, director de la escuela	Héroes, antihéroes, travesuras, vida de colegio, humor, sanciones, autoridad.	Responsabilidad, aprendizaje, creatividad, amistad, obediencia.	Es necesario acatar órdenes y reglas para tener una buena convivencia.
El capitán Calzoncillos y el ataque de los retretes parlantes.	Capitán Calzoncillos	II/Azul	Dav Pilkey	Estados Unidos	Jorge y Berto	Director Carrasquilla, la señorita Pichote	Tecnología, imaginación, vida de colegio, diversión, travesuras.	Responsabilidad, creatividad, amistad, obediencia.	Debemos tener responsabilidad sobre nuestros actos.
El capitán Calzoncillos y la invasión de los pérfidos típaracos del espacio	Capitán Calzoncillos	II/Azul	Dav Pilkey	Estados Unidos	Jorge y Berto	Extraterrestres disfrazados de mujeres, Capitán Calzoncillos	Humor, travesuras, vida de colegio, astucia, fantasía, imaginación.	Audacia, valentía, amistad, creatividad, tenacidad, heroísmo.	Toda travesura tiene consecuencias. Muchas veces graves.
Lobito aprende a ser malo	El Barco de Vapor	II/Azul	Ian Whybrow	Inglaterra	Lobito	Sus padres y hermano	Familia, vida de colegio.	Autenticidad, autoestima, respeto, tolerancia.	La personalidad prevalece ante lo que los demás imponen.

Maxi el aventurero	El Barco de Vapor	II/Azul	Santiago García-Clairac	Francia	Maxi	Madre, Lily	Aventura, ciudad, curiosidad científica, guerra, orfandad, primer amor.	Autoestima, responsabilidad, tolerancia.	Una historia sobre la responsabilidad que viene con la independencia.
Pablo diablo	El Barco de Vapor	II/Azul	Francesca Simon	Estados Unidos	Pablo	Padres, hermano, amiga marga caralarga, profesores	Familia, humor, rebeldía.	Autocontrol, escucha, respeto.	Manejar las personas con tolerancia nos trae buenas sorpresas.
Pez quiere ir al mar	El Barco de Vapor	II/Azul	Alejandra Algorta	Colombia	Pez (niña)	Tía abuela Amalia	Amistad, comunicación, identidad, soledad, vejez.	Confianza, cuidado del otro, escucha.	Un niño sabe que es respetado si es escuchado y se afirma con la voz del otro.
Puki, un perro insoportable	El Barco de Vapor	II/Azul	Margarita Mainé	Argentina	Puki		Familia, libros y literatura, humor, mascotas.	Autenticidad, convivencia, empatía, felicidad.	Cuidar y amar a una mascota tiene mucho de ciencia.
Ramón y Julieta. Una historia de ratones	El Barco de Vapor	II/Azul	Ana Carlota González	Chile	Ramón y Julieta	El abuelo de Julieta	Animales, familia, riesgo, ausencia, vida de colegio, reencuentro.	Curiosidad, valentía, generosidad, inocencia, unión.	Afrontar la adversidad fortalece el carácter.
¡Casi medio año!	El Barco de Vapor	II/Naranja	Mónica Brozón	México	Santiago	Su hermana Mariana, su mamá, nuevo novio de mamá, Ingrid	Imaginación, primer amor, vida de colegio, aprendizajes, amor filial.	Amistad, creatividad, audacia, nobleza inocencia.	Este libro refleja el pensamiento infantil frente a temas que consideramos, erróneamente, para adultos.
El cuaderno de Pancha	El Barco de Vapor	II/Naranja	Monique Zepeda	México	Pancha	Princesas, el chico mudo, Paulina y profesora	Amistad, dislexia, vida de colegio.	Empatía, respeto, solidaridad.	Un hermoso libro que nos aclara la importancia de

El pirata Garrapata	El Barco de Vapor	II/Naranja	Juan Muñoz Martín	España	Garrapata	Floripondia es secuestrada por Pistolete.	Amistad, humor, viajes, primer amor, trabajo en equipo.	Identidad, valentía.	apoyar a nuestros amigos. A veces la humildad quiere ponerse la máscara equivocada.
El secreto del templo sagrado	El barco de vapor. Serie Jack Stalwart, agente secreto	II/Naranja	Elizabeth Singer Hunt	Estados Unidos	Jack	Rescata a la guardiana del sagrado collar de Angkor	Aventura, detectives, familia, libros, orfandad, primer amor.	Solidaridad, valentía.	Cómo la tenacidad y el ingenio nos ayudan a superar las dificultades.
El misterio de la monalisa	El barco de vapor. Serie Jack Stalwart, agente secreto	II/Naranja	Elizabeth Singer Hunt	Estados Unidos	Jack		Aventura, artes, detectives, viajes.	Confianza, empatía, justicia, perseverancia, valentía.	Hay que aprender a ver: en los pequeños detalles están las claves.
Carrera mortal al espacio	El barco de vapor. Serie Jack Stalwart, agente secreto	II/Naranja	Elizabeth Singer Hunt	Estados Unidos	Jack		Aventura, detectives, familia, viajes.	Amistad, autonomía, liderazgo, perseverancia.	La perseverancia es la llave que abre todas las puertas.
El tesoro de Barracuda	El Barco de Vapor	II/Naranja	Llanos Campos Martínez	España	Chispas	Capitán Barracuda	Aventura, humor, libros y literatura, viajes.	Autenticidad, espíritu de interrogación, imaginación, recursividad.	Un libro puede ser un tesoro.
James no está en casa	El Barco de Vapor	II/Naranja	Constanza Martínez Camacho	Colombia	Gabriel	Mamá, maestra de artes. James, el mayordomo.	Amistad, familia, muerte, vida de colegio.	Perseverancia, respeto.	Todas las personas merecen nuestro respeto, sin importar sus orígenes o su condición.

Kerida Azubá	El Barco de Vapor	II/Naranja	Mónica Rodríguez	España	Raz, marcos y arce		Amistad, escritura, soledad, trabajo en equipo.	Autosuperación, generosidad, felicidad.	Con grandes amigos cualquier situación puede convertirse en una aventura.
La escuela de Magia y otros cuentos	El Barco de Vapor	II/Naranja	Michael Ende	Alemania	Varios	Varios	Artes, escritura, humor, imaginación, literatura.	Creatividad, recursividad.	Cuatro historias para disfrutar la literatura desde el humor y la ironía.
La hija del vampiro	El Barco de Vapor	II/Naranja	Triunfo Arciniegas	Colombia	Alejandro	Su madre, su novio (vampiro), la hija del vampiro	Divorcio, internet, rebeldía, violencia, toma de decisiones.	Convivencia, escucha, respeto.	Una entretenida manera de entender que las apariencias engañan.
Las gallinas de mi abuelo	El Barco de Vapor	II/Naranja	Francisco Hinojosa	México	Edgardo	Amiga Pauula, primo Tomás y abuelo	Descubrir misterios, investigar, explorar, resolver problemas.	Curiosidad, astucia, valentía, solidaridad, apoyo.	La solución a los problemas a veces es más elemental de lo que imaginamos.
Leandro, el niño horrible	El Barco de Vapor	II/Naranja	Anna Manso	España	Leandro	Cordelia	Amistad, detectives, familia, humor, trabajo en equipo.	Autoestima, confianza, identidad, respeto.	Confiar en sí mismo es la clave para derribar cualquier barrera.
Los secretos de Hafiz Mustafá	El Barco de Vapor	II/Naranja	Francisco Leal Quevedo	Colombia	Fátima, Nazim, Hafiz Mustafá	Tía, varios	Amistad, aventura, celos, ciudad, humor, primer amor, viajes.	Autosuperación, responsabilidad.	Un libro que nos enseña a ser decididos ante situaciones extremas.
Manual para corregir a niños malcriados	El Barco de Vapor	II/Naranja	Francisco Hinojosa	México	Doctor Hinojosa	Varios niños malcriados	Comportamientos, correcciones, mala educación, hábitos, terapias.	Apoyo, aprendizaje, bienestar,	Educa al niño y no será necesario castigar al

Ojo de Nube	El Barco de Vapor	II/Naranja	Ricardo Gómez gil	España	Cazador silencioso-ojo de nube	Su madre, varios	Familia, personas de edad, salud, discapacitados, respeto por la naturaleza.	cooperación, disciplina. Libertad, justicia, convivencia, identidad, tolerancia, superación, valentía.	hombre. - pitágoras Ninguna limitación física es mayor que la grandeza de espíritu.
Patricio Pico y Pluma en la extraña desaparición del doctor Nonett	El Barco de Vapor	II/Naranja	María Inés McCormick	Colombia	Patricio Pico y Pluma, animales "locos"	Doctor Bonett	Detectives, enfermedades mentales, identidad, rebeldía, viajes.	Empatía, justicia, solidaridad.	Los locos, a veces, tienen la razón.
Pelea en el parque. El sueño de Tacha	El Barco de Vapor	II/Naranja	Evelio Rosero Diago	Colombia	Tacha (niña), Poncho, Alex	Sobrinos del rector y Cetina	Derecho a la vida, derechos de los niños, violencia.	Resolución de conflictos, solidaridad, tolerancia, valentía.	La violencia siempre es una mala consejera. Todo conflicto tiene solución.
Por favor, ¡no leas este libro!	El Barco de Vapor	II/Naranja	John Fitzgerald Torres	Colombia	Lorenzo	Varios	Lectura, travesuras, vida de colegio, vacaciones, vida familiar.	Responsabilidad, amistad, creatividad, felicidad.	La lectura es siempre un reto que vale la pena enfrentar.
El valle de los Cocuyos	El Barco de Vapor	II/Naranja	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Jerónimo, pajarero perdido	Varios	Cuidado del medio ambiente, familia.	Autoestima, confianza, identidad, solidaridad, valentía.	En nuestros orígenes está aquellos que nos hace especiales.

Tabla 3. Resumen del catálogo 2015-2016 para Ciclo II, grados tercero, cuarto y quinto: 39 títulos.

Título	Colección	Ciclo/serie	Autor	País	Personaje p	Personajes s	Temas	Valores	Lección
Amor perdido	El Barco de Vapor	II/Azul	Tomás Onaindía	Venezuela	Red (perro)	Varios	Mascota, abandono, viaje.	Fidelidad, cuidado del otro, respeto.	Proteger a los más débiles no es una opción, es un deber.
¡Atájala, Pedro!	El Barco de Vapor	II/Azul	Marcus Paulo Eiffel	Brasil	Pedro	Papá y mejor amigo	Amistad, familia, fútbol.	Autoestima, respeto, solidaridad.	Con el apoyo de los seres queridos, no hay crisis imposible de superar.
El Mohán	El Barco de Vapor	II/Azul	María Inés McCormick	Colombia	Esperanza	Sus hijos, el pueblo	Aventura, machismo, miedo, muerte, viajes, vida rural.	Amor filial, cuidado del otro, integridad, libertad, solidaridad, valentía.	Enfrentar el miedo a través de las palabras nos prepara para la vida.
El oso que leía niños	El Barco de Vapor	II/Azul	Gonzalo Moure	España	Ñum-ñum (oso)	Niño	Cuidado del medio ambiente, libros, violencia.	Escucha, justicia, perdón.	Leer lo que sienten los demás, sus alegrías y dolores, es una gran virtud.
El secreto de Lena	El Barco de Vapor	II/Azul	Michael Ende	Alemania	Lena	Hada, padres	Culpa, familia, miedo, rebeldía.	Convivencia y paz, diálogo, libertad, negociación.	Con el diálogo es posible superar cualquier diferencia.
Examen de miedo	El Barco de Vapor	II/Azul	Yolanda Reyes	Colombia	Pablo	Pueblos colombianos	Amistad, escritura, familia, miedo, libros, viajes.	Confianza, escucha, espíritu de interrogación, valentía.	Conocemos la herencia de nuestros antepasados gracias a la tradición oral.
Historia de amor verdadero	El Barco de Vapor	II/Azul	Francisco Montaña	Colombia	La rana verde del páramo y		Amor de pareja, aventura,	Amistad, cuidado del otro,	El amor puede atravesar

entre una rana y un cucarrón.					un cucarrón tornasolado		identidad, naturaleza, viajes.	espíritu de interrogación.	océanos enteros.
La botella azul	El Barco de Vapor	II/Azul	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Miguel José	La Marquesa	Mar, nostalgia, muerte, recursividad, viajes.	Amistad, confianza, fe, fortaleza, templanza, respeto.	Respetando el silencio y los secretos de alguien adquirimos su confianza.
La Llorona	El Barco de Vapor	II/Azul	Triunfo Arciniegas	Colombia	Fernando	Profesora Eufemia, la Llorona, padres	Familia, libros, miedo, muerte, vida de colegio.	Amor filial, cuidado del otro, espíritu de interrogación	La familia siempre nos ayuda a enfrentar el miedo
Las aventuras del capitán Calzoncillos	Capitán Calzoncillos	II/Azul	Dav Pilkey	Estados Unidos	Jorge y Berto	El señor Carrasquilla, director de la escuela	Héroes, antihéroes, travesuras, vida de colegio, humor, sanciones, autoridad.	Responsabilidad, aprendizaje, creatividad, amistad, obediencia.	Es necesario acatar órdenes y reglas para tener una buena convivencia.
El capitán Calzoncillos y el ataque de los retretes parlantes.	Capitán Calzoncillos	II/Azul	Dav Pilkey	Estados Unidos	Jorge y Berto	Director Carrasquilla, la señorita Pichote	Tecnología, imaginación, vida de colegio, diversión, travesuras.	Responsabilidad, creatividad, amistad, obediencia.	Debemos tener responsabilidad sobre nuestros actos.
El capitán Calzoncillos y la invasión de los pérfidos tiparracos del espacio	Capitán Calzoncillos	II/Azul	Dav Pilkey	Estados Unidos	Jorge y Berto	Extraterrestres disfrazados de mujeres, Capitán Calzoncillos	Humor, travesuras, vida de colegio, astucia, fantasía, imaginación.	Audacia, valentía, amistad, creatividad, tenacidad, heroísmo.	Toda travesura tiene consecuencias. Muchas veces graves.
La princesa y el rey pPez	El Barco de Vapor	II/Azul	Jordi Sierra i Fabra	España	Rey pez Bayir, Seleine raptada		Aventura, humor, juegos verbales, miedo.	Autenticidad, dignidad, identidad, perdón.	Una leyenda con un dilema moral: ¿es posible el amor sin libertad?

Lobito aprende a ser malo	El Barco de Vapor	II/Azul	Ian Whybrow	Inglaterra	Lobito	Sus padres y hermano	Familia, vida de colegio.	Autenticidad, autoestima, respeto, tolerancia.	La personalidad prevalece ante lo que los demás imponen.
Maxi el aventurero	El Barco de Vapor	II/Azul	Santiago García-Clairac	Francia	Maxi	Madre, Lily	Aventura, ciudad, curiosidad científica, guerra, orfandad, primer amor.	Autoestima, responsabilidad, tolerancia.	Una historia sobre la responsabilidad que viene con la independencia.
Pablo diablo	El Barco de Vapor	II/Azul	Francesca Simon	Estados Unidos	Pablo	Padres, hermano, amiga marga caralarga, profesores	Familia, humor, rebeldía.	Autocontrol, escucha, respeto.	Manejar las personas con tolerancia nos trae buenas sorpresas.
Pez quiere ir al mar	El Barco de Vapor	II/Azul	Alejandra Algorta	Colombia	Pez (niña)	Tía abuela Amalia	Amistad, comunicación, identidad, soledad, vejez.	Confianza, cuidado del otro, escucha.	Un niño sabe que es respetado si es escuchado y se afirma con la voz del otro.
Puki, un perro insoportable	El Barco de Vapor	II/Azul	Margarita Mainé	Argentina	Puki		Familia, libros y literatura, humor, mascotas.	Autenticidad, convivencia, empatía, felicidad.	Cuidar y amar a una mascota tiene mucho de ciencia.
Ramón y Julieta. Una historia de ratones	El Barco de Vapor	II/Azul	Ana Carlota González	Chile	Ramón y Julieta	El abuelo de Julieta	Animales, familia, riesgo, ausencia, vida de colegio, reencuentro.	Curiosidad, valentía, generosidad, inocencia, unión.	Afrontar la adversidad fortalece el carácter.
¡Casi medio año!	El Barco de Vapor	II/Naranja	Mónica Brozón	México	Santiago	Su hermana Mariana, su mamá, nuevo novio de mamá, Ingrid	Imaginación, primer amor, vida de colegio, aprendizajes, amor filial.	Amistad, creatividad, audacia, nobleza inocencia.	Este libro refleja el pensamiento infantil frente a temas que consideramos, erróneamente, para adultos.

El cuaderno de Pancha	El Barco de Vapor	II/Naranja	Monique Zepeda	México	Pancha	Princesas, el chico mudo, Paulina y profesora	Amistad, dislexia, vida de colegio.	Empatía, respeto, solidaridad.	Un hermoso libro que nos aclara la importancia de apoyar a nuestros amigos.
El secreto del templo sagrado	El barco de vapor. Serie Jack Stalwart, agente secreto	II/Naranja	Elizabeth Singer Hunt	Estados Unidos	Jack	Rescata a la guardiana del sagrado collar de Angkor	Aventura, detectives, familia, libros, orfandad, primer amor.	Solidaridad, valentía.	Cómo la tenacidad y el ingenio nos ayudan a superar las dificultades.
El misterio de la monalisa	El barco de vapor. Serie Jack Stalwart, agente secreto	II/Naranja	Elizabeth Singer Hunt	Estados Unidos	Jack		Aventura, artes, detectives, viajes.	Confianza, empatía, justicia, perseverancia, valentía.	Hay que aprender a ver: en los pequeños detalles están las claves.
Carrera mortal al espacio	El barco de vapor. Serie Jack Stalwart, agente secreto	II/Naranja	Elizabeth Singer Hunt	Estados Unidos	Jack		Aventura, detectives, familia, viajes.	Amistad, autonomía, liderazgo, perseverancia.	La perseverancia es la llave que abre todas las puertas.
El pirata Garrapata	El Barco de Vapor	II/Naranja	Juan Muñoz Martín	España	Garrapata	Floripondia es secuestrada por pistolete.	Amistad, humor, viajes, primer amor, trabajo en equipo.	Identidad, valentía.	A veces la humildad quiere ponerse la máscara equivocada.
El tesoro de Barracuda	El Barco de Vapor	II/Naranja	Llanos Campos Martínez	España	Chispas	Capitán Barracuda	Aventura, humor, libros y literatura, viajes.	Autenticidad, espíritu de interrogación, imaginación, recursividad.	Un libro puede ser un tesoro.
El valle de los Cocuyos	El Barco de Vapor	II/Naranja	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Jerónimo, pajarero perdido	Varios	Cuidado del medio ambiente, familia.	Autoestima, confianza, identidad, solidaridad, valentía.	En nuestros orígenes está aquellos que nos hace especiales.

James no está en casa	El Barco de Vapor	II/Naranja	Constanza Martínez Camacho	Colombia	Gabriel	Mamá, maestra de artes. James, el mayordomo.	Amistad, familia, muerte, vida de colegio.	Perseverancia, respeto.	Todas las personas merecen nuestro respeto, sin importar sus orígenes o su condición.
Kerida Azubá	El Barco de Vapor	II/Naranja	Mónica Rodríguez	España	Raz, marcos y arce		Amistad, escritura, soledad, trabajo en equipo.	Autosuperación, generosidad, felicidad.	Con grandes amigos cualquier situación puede convertirse en una aventura.
La escuela de Magia y otros cuentos	El Barco de Vapor	II/Naranja	Michael Ende	Alemania	Varios	Varios	Artes, escritura, humor, imaginación, literatura.	Creatividad, recursividad.	Cuatro historias para disfrutar la literatura desde el humor y la ironía.
La hija del vampiro	El Barco de Vapor	II/Naranja	Triunfo Arciniegas	Colombia	Alejandro	Su madre, su novio (vampiro), la hija del vampiro	Divorcio, internet, rebeldía, violencia, toma de decisiones.	Convivencia, escucha, respeto.	Una entretenida manera de entender que las apariencias engañan.
Las gallinas de mi abuelo	El Barco de Vapor	II/Naranja	Francisco Hinojosa	México	Edgardo	Amiga Paula, primo Tomás y abuelo	Descubrir misterios, investigar, explorar, resolver problemas.	Curiosidad, astucia, valentía, solidaridad, apoyo.	La solución a los problemas a veces es más elemental de lo que imaginamos.
Leandro, el niño horrible	El Barco de Vapor	II/Naranja	Anna Manso	España	Leandro	Cordelia	Amistad, detectives, familia, humor, trabajo en equipo.	Autoestima, confianza, identidad, respeto.	Confiar en sí mismo es la clave para derribar cualquier barrera.

Los secretos de Hafiz Mustafá	El Barco de Vapor	II/Naranja	Francisco Leal Quevedo	Colombia	Fátima, Nazim, Hafiz Mustafá	Tía, varios	Amistad, aventura, celos, ciudad, humor, primer amor, viajes.	Autosuperación, responsabilidad.	Un libro que nos enseña a ser decididos ante situaciones extremas.
Manual para corregir a niños malcriados	El Barco de Vapor	II/Naranja	Francisco Hinojosa	México	Doctor Hinojosa	Varios niños malcriados	Comportamientos, correcciones, mala educación, hábitos, terapias.	Apoyo, aprendizaje, bienestar, cooperación, disciplina.	Educa al niño y no será necesario castigar al hombre. - pitágoras
Ojo de Nube	El Barco de Vapor	II/Naranja	Ricardo Gómez gil	España	Cazador silencioso-Ojo de Nube	Su madre, varios	Familia, personas de edad, salud, discapacitados, respeto por la naturaleza.	Libertad, justicia, convivencia, identidad, tolerancia, superación, valentía.	Ninguna limitación física es mayor que la grandeza de espíritu.
Patricio Pico y Pluma en la extraña desaparición del doctor Bonett	El Barco de Vapor	II/Naranja	María Inés McCormick	Colombia	Patricio Pico y Pluma, animales "locos"	Doctor Bonett	Detectives, enfermedades mentales, identidad, rebeldía, viajes.	Empatía, justicia, solidaridad.	Los locos, a veces, tienen la razón.
Pelea en el parque. El sueño de Tacha	El Barco de Vapor	II/Naranja	Evelio Rosero Diago	Colombia	Tacha (niña), Poncho, Alex	Sobrinos del rector y Cetina	Derecho a la vida, derechos de los niños, violencia.	Resolución de conflictos, solidaridad, tolerancia, valentía.	La violencia siempre es una mala consejera. Todo conflicto tiene solución.
Por favor, ¡no leas este libro!	El Barco de Vapor	II/Naranja	John Fitzgerald Torres	Colombia	Lorenzo	Varios	Lectura, travesuras, vida de colegio, vacaciones, vida familiar.	Responsabilidad, amistad, creatividad, felicidad.	La lectura es siempre un reto que vale la pena enfrentar.

Tabla 4. Resumen del catálogo 2014-2015 para Ciclo III, grados sexto y séptimo: 28 títulos.

Título	Colección	Ciclo/serie	Autor	País	Personaje p	Personajes s	Temas	Valores	Lección
Apreciado Ronaldo	El Barco de Vapor	III/Naranja	Flávio Carneiro	Brasil	Artur	Ronaldo fenómeno, sus amigos	Fútbol, epístolas, superación personal, comunicación.	Autoconfianza, amistad, respeto, prospección.	Con perseverancia no hay sueño que no se haga realidad.
¡Confidencial!	El Barco de Vapor	III/Naranja	Dagma Geisler	Alemania	Wanda	Fabián Schilling, amigos, madre	Amor de pareja, conflicto generacional, divorcio, escritura, rabia.	Amistad, diálogo, fraternidad, perdón, tolerancia.	Las personas tienen capas: hay que descubrir lo que hay adentro.
Desde que mi padre es un arbusto...	El Barco de Vapor	III/Naranja	Joke van Leeuwen	Holanda	Ina	Su padre, su abuela, su madre	Derechos de los niños, familia, guerra, miedo.	Amor filial, autonomía, valentía.	Un conmovedor mapa sobre el sufrimiento, el amor y la perseverancia en medio de la guerra.
Días de rock de garaje	El Barco de Vapor	III/Naranja	Jairo Buitrago	Colombia	Juliana	Su hermano, papá ausente, madre que "se multiplica para apoyar a sus hijos", Iván	Artes, humor, identidad, libertad, primer amor, respeto.	Autoestima, empatía, perseverancia.	Una historia llena de música y vitalidad. Un homenaje a la cultura del rock.
El cetro del niño rey	El Barco de Vapor	III/Naranja	Albeiro Echavarría	Colombia	Jeremías Renoblanco	Varios	Aventura, curiosidad científica, respeto, vida de colegio.	Autonomía, espíritu de interrogación, identidad.	La curiosidad y el pensamiento inquieto son las bases del conocimiento.

El infiltrado	El Barco de Vapor	III/Naranja	María Inés McCormick	Colombia	Clash, gato naranja	Don Gatto	Detectives, trabajo en equipo.	Fraternidad, justicia, liderazgo, valentía.	La humildad y la audacia ayudan a alcanzar objetivos.
El paseador de perros	El Barco de Vapor	III/Naranja	Daniel Nesquens	España	El paseador	Su hermano	Aventura, ciudad, humor, juegos.	Amistad, diálogo, imaginación, negociación, recursividad.	A veces mucho optimismo choca con la realidad. Es bueno tener un plan b.
El Plan Termita	El Barco de Vapor	III/Naranja	María Fernanda Heredia	Ecuador	Sebastián, Sole y Tony	Varios	Amistad, identidad, familia, vida de colegio.	Autoestima, liderazgo, madurez, valentía.	A veces las ideas maliciosas traen resultados inesperados.
La casa de los espejos humeantes	El Barco de Vapor	III/Naranja	Albeiro Echavarría	Colombia	Benjamín Zapata	Su familia, varios	Misterio, familia, miedo, creencias, leyendas.	Curiosidad, valentía, fortaleza, hermandad, protección, fe.	Al dejar la imaginación volar, la realidad adquiere formas insospechadas.
La luna en los almendros	El Barco de Vapor	III/Naranja	Gerardo Meneses Claros	Colombia	Dos hijos	Sus padres, varios, ejército, guerrilla	Aventura, derecho a la vida, derechos de los niños, escritura, identidad.	Autosuperación, integridad, justicia, tolerancia, valentía.	Si los niños son primero, su primer derecho es la paz.
La mujer vampiro	El Barco de Vapor	III/Naranja	María Teresa Andruetto	Argentina	El fantasma de la carretera, el diablo disfrazado, la mujer vampiro, la sombra escurridiza.	Varios	Tradición oral, literatura, misterio, humor negro.	Sabiduría, escucha, espíritu de interrogación.	Este libro nos enseña a enfrentar nuestros miedos a través de la palabra.

La obra	El Barco de Vapor	III/Naranja	Daniela Acher	Argentina	Liza	Carla	Artes, escritura, imaginación, libros y literatura.	Amistad, autoestima, confianza, generosidad, toma de decisiones.	La primera obra literaria que escribimos es mágica y valiente.
Los hijos del vidriero	El Barco de Vapor	III/Naranja	María Gripe	Suecia	Klaus y Lara, el vidriero, el Señor de la Ciudad de Todos los Deseos y su esposa	Varios	Libros, violencia.	Felicidad, integridad, respeto.	Llevar a cabo nuestros deseos no siempre trae los resultados que esperamos.
Palabras que me gustan. Diccionario poético.	El Barco de Vapor	III/Naranja	Clarisa Ruiz	Colombia	Varios	Varios	Artes, comunicación, escritura, literatura.	Diálogo, espíritu de interrogación, felicidad, libertad.	La lengua hace más hermoso el mundo porque le da cohesión y sentido.
Preocupados.com	El Barco de Vapor	III/Naranja	Jacqueline Wilson	Inglaterra	Profesor Belos, estudiantes	Varios	Divorcio, internet, orfandad, primer amor, violencia.	Autoestima, diálogo, tolerancia.	Mantener el diálogo abierto es el primer paso a la solución de conflictos.
Siete reporteros y un periódico	El Barco de Vapor	III/Naranja	Pilar Lozano Carbayo	España	Alejandro	Periodistas	Escritura, periodismo, protesta, vida de colegio.	Autosuperación, liderazgo, perseverancia, responsabilidad.	Con buena voluntad y un poco de ayuda se pueden hacer cosas maravillosas.
Una carta para Luciana	El Barco de Vapor	III/Naranja	Adriana Carreño Castillo	Colombia	Simón Martínez	Luciana	Primer amor, escritura, literatura, familia.	Amor filial, autoestima, perseverancia, valentía.	Conocemos más de nosotros mismos cuando decidimos correr riesgos.

Así es la vida, Lili	El Barco de Vapor	III/Roja	Valérie Cayre	Francia	Lili	Sus padres, el perro	Conflicto generacional, escritura, libros, rebeldía, viajes.	Amor filial, diálogo, empatía, libertad.	Hay pruebas que nos enseñan el verdadero valor de los padres.
Cartas de amor de 0 a 10	El Barco de Vapor	III/Roja	Susie Morgenstern	Estados unidos	Ernest (huérfano y abandonado por el padre)	Su abuela, empleada de servicio, Victoire	Escritura, familia, libros, orfandad, primer amor, soledad.	Amistad, autoestima, diálogo.	Un libro demoledor, emotivo, bello.
El amigo que surgió de un viejo ordenador	El Barco de Vapor	III/Roja	Belén Gopegui	España	Mariú (niña)	Kyra y Matti	Amistad, internet, escritura, familia, crisis.	Madurez, solidaridad.	Una novela que descubre el papel que cada uno desempeña para lograr un futuro mejor.
El maestro y el robot	El Barco de Vapor	III/Roja	José Antonio del Cañizo	España	El profesor Nicomedes	Varios	Comunicación, curiosidad científica, muerte, vida rural.	Dignidad, espíritu de interrogación, resiliencia, trabajo en equipo.	El regalo más importante de la vida es un buen maestro.
El mordisco de la media noche	El Barco de Vapor	III/Roja	Francisco Leal Quevedo	Colombia	Mile (wayuu)	Varios	Familia, miedo, muerte, pobreza, violencia.	Convivencia, tolerancia.	Debemos aprender del palabrero wayuu, un mediado de los conflictos.
La niña que me robó el corazón	El Barco de Vapor	III/Roja	Fabio Barragán Santos	Colombia	Un adolescente	Varios	Amistad, respeto, viajes, vida de colegio, trabajo en equipo.	Empatía, equidad de género, justicia.	Nunca es tarde para rectificar cuando se ha juzgado injustamente.
El sol de los venados	El Barco de Vapor	III/Roja	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Jana	Su familia, su amigo Ismael	Familia, literatura, muerte, vida rural.	Autoestima, confianza, responsabilidad, solidaridad.	La unión familiar puede superar

La otra cara del sol	El Barco de Vapor	III/Roja	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Jana y Tata (ocupan el lugar de la madre luego de su muerte)	Padre alcohólico y 5 hermanos pequeños	Alcoholismo, pobreza, primer amor, vejez.	Dignidad, perseverancia.	cualquier carencia. Hay situaciones que nos muestran lo fuertes que podemos ser.
Lili, libertad	El Barco de Vapor	III/Roja	Gonzalo Moure	España	Lili	Varios	Baile, machismo, miedo, muerte, vida rural.	Amistad, identidad, libertad, solidaridad, tolerancia.	Conocer a los demás y entender sus circunstancias es importante si queremos ayudarles.
Mi amigo inglés	El Barco de Vapor	III/Roja	Luisa Noguera Arrieta	Colombia	Joaquín	Su madre, tíos y mascota	Primer amor, rebeldía.	Amistad, espíritu de interrogación, solidaridad.	No importa cuán solos lleguemos a sentirnos, siempre hay alguien que nos cuida.
Y surgió el vuelo de las mariposas. Leyendas de amor	El Barco de Vapor	III/Roja	Edna Iturralde	Ecuador	Once relatos	Varios	Tradición oral, emociones, tradición, romance, diversidad cultural, leyendas.	Amistad, espíritu de interrogación, solidaridad.	El amor es uno de esos grandes temas abordados por la literatura de tradición oral.

Tabla 5. Resumen del catálogo 2015-2016 para Ciclo II, grados sexto y séptimo: 30 títulos.

Título	Colección	Ciclo/serie	Autor	País	Personaje p	Personajes s	Temas	Valores	Lección
Apreciado Ronaldo	El Barco de Vapor	III/Naranja	Flávio Carneiro	Brasil	Artur	Ronaldo Fenómeno, sus amigos	Fútbol, epístolas, superación personal, comunicación.	Autoconfianza, amistad, respeto, prospección.	Con perseverancia no hay sueño que no se haga realidad.
Caperucita Roja y otras historias perversas	El Barco de Vapor	III/Naranja	Triunfo Arciniegas	Colombia	Caperucita Roja	Varios	Cuentos clásicos, parodia, humor, amor.	Amistad, identidad personal. Honestidad, convivencia.	Cuentos clásicos, humor y fantasía se conjugan en este libro.
¡Confidencial!	El Barco de Vapor	III/Naranja	Dagma Geisler	Alemania	Wanda	Fabián Schilling, amigos, madre	Amor de pareja, conflicto generacional, divorcio, escritura, rabia.	Amistad, diálogo, fraternidad, perdón, tolerancia.	Las personas tienen capas: hay que descubrir lo que hay adentro.
Desde que mi padre es un arbusto...	El Barco de Vapor	III/Naranja	Joke van Leeuwen	Holanda	Ina	Su padre, su abuela, su madre	Derechos de los niños, familia, guerra, miedo.	Amor filial, autonomía, valentía.	Un conmovedor mapa sobre el sufrimiento, el amor y la perseverancia en medio de la guerra.
Días de rock de garaje	El Barco de Vapor	III/Naranja	Jairo Buitrago	Colombia	Juliana	Su hermano, papá ausente, madre que "se multiplica para apoyar a sus hijos", Iván	Artes, humor, identidad, libertad, primer amor, respeto.	Autoestima, empatía, perseverancia.	Una historia llena de música y vitalidad. Un homenaje a la cultura del rock.

El cetro del niño rey	El Barco de Vapor	III/Naranja	Albeiro Echavarría	Colombia	Jeremías Renoblanco	Varios	Aventura, curiosidad científica, respeto, vida de colegio.	Autonomía, espíritu de interrogación, identidad.	La curiosidad y el pensamiento inquieto son las bases del conocimiento.
El infiltrado	El Barco de Vapor	III/Naranja	María Inés McCormick	Colombia	Clash, gato naranja	Don Gatto	Detectives, trabajo en equipo.	Fraternidad, justicia, liderazgo, valentía.	La humildad y la audacia ayudan a alcanzar objetivos.
El paseador de perros	El Barco de Vapor	III/Naranja	Daniel Nesquens	España	El paseador	Su hermano	Aventura, ciudad, humor, juegos.	Amistad, diálogo, imaginación, negociación, recursividad.	A veces mucho optimismo choca con la realidad. Es bueno tener un plan b.
El Plan Termita	El Barco de Vapor	III/Naranja	María Fernanda Heredia	Ecuador	Sebastián, Sole y Tony	Varios	Amistad, identidad, familia, vida de colegio.	Autoestima, liderazgo, madurez, valentía.	A veces las ideas maliciosas traen resultados inesperados.
La casa de los espejos humeantes	El Barco de Vapor	III/Naranja	Albeiro Echavarría	Colombia	Benjamín Zapata	Su familia, varios	Misterio, familia, miedo, creencias, leyendas.	Curiosidad, valentía, fortaleza, hermandad, protección, fe.	Al dejar la imaginación volar, la realidad adquiere formas insospechadas.
La luna en los almendros	El Barco de Vapor	III/Naranja	Gerardo Meneses Claros	Colombia	Dos hijos	Sus padres, varios, ejército, guerrilla	Aventura, derecho a la vida, derechos de los niños, escritura, identidad.	Autosuperación, integridad, justicia, tolerancia, valentía.	Si los niños son primero, su primer derecho es la paz.
La mujer vampiro	El Barco de Vapor	III/Naranja	María Teresa Andruetto	Argentina	El fantasma de la carretera, el	Varios	Tradición oral, literatura,	Sabiduría, escucha,	Este libro nos enseña a enfrentar

					diablo disfrazado, la mujer vampiro, la sombra escurridiza.		misterio, humor negro.	espíritu de interrogación.	nuestros miedos a través de la palabra.
La obra	El Barco de Vapor	III/Naranja	Daniela Acher	Argentina	Liza	Carla	Artes, escritura, imaginación, libros y literatura.	Amistad, autoestima, confianza, generosidad, toma de decisiones.	La primera obra literaria que escribimos es mágica y valiente.
Los hijos del vidriero	El Barco de Vapor	III/Naranja	María gripe	Suecia	Varios	Klaus y Klara, el vidriero, el Señor de la Ciudad de Deseos y su esposa	Libros, violencia.	Felicidad, integridad, respeto.	Llevar a cabo nuestros deseos no siempre trae los resultados que esperamos.
Palabras que me gustan. Diccionario poético.	El Barco de Vapor	III/Naranja	Clarisa Ruiz	Colombia	Varios	Varios	Artes, comunicación, escritura, literatura.	Diálogo, espíritu de interrogación, felicidad, libertad.	La lengua hace más hermoso el mundo porque le da cohesión y sentido.
Preocupados.com	El Barco de Vapor	III/Naranja	Jacqueline Wilson	Inglaterra	Profesor Belos, estudiantes	Varios	Divorcio, internet, orfandad, primer amor, violencia.	Autoestima, diálogo, tolerancia.	Mantener el diálogo abierto es el primer paso a la solución de conflictos.
Siete reporteros y un periódico	El Barco de Vapor	III/Naranja	Pilar lozano Carbayo	España	Alejandro	Periodistas	Escritura, periodismo, protesta, vida de colegio.	Autosuperación, liderazgo, perseverancia, responsabilidad.	Con buena voluntad y un poco de ayuda se pueden hacer cosas maravillosas.

Summer wine	El Barco de Vapor	III/Naranja	Juan Fernando Jaramillo	Colombia	Jacobo Mota, Juan Camilo Gil		Amistad, enfermedad, muerte.	Amistad, compañía, solidaridad, empatía.	Los buenos amigos son un regalo que nos da la vida.
Una carta para Luciana	El Barco de Vapor	III/Naranja	Adriana Carreño Castillo	Colombia	Simón Martínez	Luciana	Primer amor, escritura, literatura, familia.	Amor filial, autoestima, perseverancia, valentía.	Conocemos más de nosotros mismos cuando decidimos correr riesgos.
Así es la vida, Lili	El Barco de Vapor	III/Roja	Valérie Dayre	Francia	Lili	Sus padres, el perro	Conflicto generacional, escritura, libros, rebeldía, viajes.	Amor filial, diálogo, empatía, libertad.	Hay pruebas que nos enseñan el verdadero valor de los padres.
Cartas de amor de 0 a 10	El Barco de Vapor	III/Roja	Susie Morgenstern	Estados unidos	Ernest (huérfano y abandonado por el padre)	Su abuela, empleada de servicio, Victoire	Escritura, familia, libros, orfandad, primer amor, soledad.	Amistad, autoestima, diálogo.	Un libro demoledor, emotivo, bello.
El amigo que surgió de un viejo ordenador	El Barco de Vapor	III/Roja	Belén Gopegui	España	Mariú (niña)	Kyra y Matti	Amistad, internet, escritura, familia, crisis.	Madurez, solidaridad.	Una novela que descubre el papel que cada uno desempeña para lograr un futuro mejor.
El maestro y el robot	El Barco de Vapor	III/Roja	José Antonio del Cañizo	España	El profesor Nicomedes	Varios	Comunicación, curiosidad científica, muerte, vida rural.	Dignidad, espíritu de interrogación, resiliencia, trabajo en equipo.	El regalo más importante de la vida es un buen maestro.
El mordisco de la media noche	El Barco de Vapor	III/Roja	Francisco Leal Quevedo	Colombia	Mile (wayuu)	Varios	Familia, miedo, muerte, pobreza, violencia.	Convivencia, tolerancia.	Debemos aprender del palabrero wayuu, un

									mediado de los conflictos.
El sol de los venados	El Barco de Vapor	III/Roja	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Jana	Su familia, su amigo ismael	Familia, literatura, muerte, vida rural.	Autoestima, confianza, responsabilidad, solidaridad.	La unión familiar puede superar cualquier carencia.
La otra cara del sol	El Barco de Vapor	III/Roja	Gloria Cecilia Díaz	Colombia	Jana y Tata (ocupan el lugar de la madre luego de su muerte)	Padre alcohólico y 5 hermanos pequeños	Alcoholismo, pobreza, primer amor, vejez.	Dignidad, perseverancia.	Hay situaciones que nos muestran lo fuertes que podemos ser.
La niña que me robó el corazón	El Barco de Vapor	III/Roja	Fabio Barragán Santos	Colombia	Un adolescente	Varios	Amistad, respeto, viajes, vida de colegio, trabajo en equipo.	Empatía, equidad de género, justicia.	Nunca es tarde para rectificar cuando se ha juzgado injustamente.
Lili, libertad	El Barco de Vapor	III/Roja	Gonzalo Moure	España	Lili	Varios	Baile, machismo, miedo, muerte, vida rural.	Amistad, identidad, libertad, solidaridad, tolerancia.	Conocer a los demás y entender sus circunstancias es importante si queremos ayudarles.
Mi amigo inglés	El Barco de Vapor	III/Roja	Luisa Noguera Arrieta	Colombia	Joaquín	Su madre, tíos y mascota	Primer amor, rebeldía.	Amistad, espíritu de interrogación, solidaridad.	No importa cuán solos lleguemos a sentirnos, siempre hay alguien que nos cuida.
Y surgió el vuelo de las mariposas. Leyendas de amor	El Barco de Vapor	III/Roja	Edna Iturralde	Ecuador	Once relatos	Varios	Tradición oral, emociones, tradición, romance, diversidad cultural, leyendas.	Amistad, espíritu de interrogación, solidaridad.	El amor es uno de esos grandes temas abordados por la literatura de tradición oral.

Referencias

Textos primarios

Libros

- Brozón, M. B. *¡Casi medio año!* SM, 2014. Impreso.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Ed. Ana Amado and Nora Domínguez. Trans. Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós, 2002. Web.
- . "Sujetos de Sexo/género/deseo." *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2007. Web.
- Chartier, Roger. *El mundo como representación. estudios sobre historia cultural*. Trad. Claudia Ferrari. 1st ed. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 1992. Impreso.
- . *Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial, 1996. Impreso.
- Coll, César, Alvaro Marchesi, y Jesús Palacios. *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza Editorial, 1999. Impreso.
- de Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano vol. I Artes de hacer*. Ed. Luce Giard. Trans. Alejandro Pescador. Mexico D.F.: Universidad Iberoamericana. Departamento de historia, 2000. Impreso.
- Díaz, Maritza, Mauricio Caviedes, eds. *Infancia y educación: análisis desde la antropología*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2016. Impreso.
- Díaz, Maritza, Vásquez, Socorro. "Contribuciones a la antropología de la infancia." *La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana (2010). Impreso.
- Ende, Michael. *El secreto de Lena*. Trad. Marinella Terzi, SM, 2016. Impreso.
- Geisler, Dagmar. *¡Confidencial!* Trad. Iria Retuerto, SM, 2014. Impreso.
- Lluch, Gemma. *Cómo Analizamos Relatos Infantiles Y Juveniles*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2006. Impreso.
- López-Wilches, Paola Andrea. "Cuerpo y diversidad: etnografías de la infancia." *Infancia y educación: análisis desde la antropología* (2016): 113-133. Impreso.
- Moscovici, Serge. "Social Representations. Explorations in Social Psychology (Duveen G, ed)." (2001). Impreso.
- Morgenstern, Susie. *Cartas de amor de 0 a 10*. Trad. Isabelle Marc Martínez, SM, 2014. Impreso.

- Pachón, Ximena. "La infancia y la antropología colombiana. Una aproximación." *Infancia y educación: análisis desde la antropología* (2016): 21-51 Impreso.
- Pardo, Zully. "Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil" *Ensayos. Historia y teoría del arte 16* (2009): 11–81. Web.
- Petit, Michèle. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Oceano, 2010. Impreso.
- Petit, Michèle, Rafael Segovia, Diana Luz Sánchez. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1999. Impreso.
- Robledo, Beatriz Helena. *Todos los danzantes...: panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. Editorial Universidad del Rosario, 2012. Impreso.
- Scott, Joan W. "El género: una categoría útil para el análisis histórico." *El género: la construcción de la diferencia sexual*. México: PUEG, 1996. 265–302. Impreso.
- Wagner, Wolfgang, y Nicky Hayes. *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Ed. Fátima Flores Palacios. 1 ed. Barcelona: Anthropos Editorial, 2011. Impreso.
- Wittig, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Trad. Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: EGALES S.L., 2006. Impreso.
- Zavala, Virginia. "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura." *Para ser letrados*. Ed. Daniel Cassany. Barcelona: Paidós, 2009: 23–35. Impreso.
- Publicaciones Gubernamentales*
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional de Lectura y Escritura, de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá: MEN, 2011. Web
- Colombia. Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá. *Documento 3222 de 2003 Consejo Nacional de Política Económica y Social Conpes*. Bogotá: CONPES, 2003. Web
- Tesis*
- Suárez Orellano, Ángela Margarita. *La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianza, prácticas de cuidado y negociaciones del canon*. Pontificia Universidad Javeriana, 2016. Bogotá: PUJ. Web
- Villadiego, Paula Andrea. *Cartografías del Fracaso: Algunas consideraciones sobre la educación sexual en Colombia desde el campo literario*. Pontificia Universidad Javeriana, 2017. Bogotá: PUJ. Web
- Artículos en revistas especializadas*

- Estrada, Ángela María. “Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares.” *Pensar (En) Género*. Ed. Ángela María Estrada y Carmen Millán. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2004. 18–49. Web.
- García, David, Ingmar Weber, y Venkata Rama Kiran Garimella. “Gender Asymmetries in Reality and Fiction: The Bechdel Test of Social Media.” *International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. 2014. 131–140. Web
- Hawkesworth, Mary. “Confounding Gender.” *Signs* 22.3 (2010): 649–685. Web.
- Hoffman, Rose Marie, y Dianne Borders. “Twenty-Five Years After the Bem Sex-Role Inventory: A Reassessment and New Issues Regarding Classification Variability.” *Counseling and Development* 34 (2001): 39–55. Web.
- Martin, Carol Lynn, y Diane Ruble. “Children’s Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development.” *Current Directions in Psychological Science* 13.2 (2004): 67–70. Web.
- Navarro, Zander. “In Search of a Cultural Interpretation of Power: The Contribution of Pierre Bourdieu.” *IDS Bulletin* 37.6 (2006): 11–22. Web.
- Piñero Ramírez, Silvia L. “La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual.” *Revista de Investigación Educativa* 7 (2008): 1–19. Web.
- Robledo, Beatriz H. “Literatura infantil colombiana: hilos para una historia.” *Biblioteca virtual universal*, 2010. 18–33. Web.
- Wood, Julia T. “Gendered Media: The Influence of Media on Views of Gender.” *Gendered Lives: Communication, Gender and Culture*. Wadsworth Publishing, 1994. 231–244. Web.
- Sitios de internet*
- Editorial SM. “Literatura SM Colombia.” *SM*, 2013, www.literaturasmcolombia.com/
- Fundación SM. “La educación nos mueve - Fundación SM.” *Fundación*, 2017, www.fundacionism.org/.
- Gómez Saldarriaga, Daniela. “Editoriales pequeñas vs editoriales grandes.” 2015, www.tragaluzeditores.com/editoriales-pequenas-vs-editoriales-grandes/
- SM Educativa. *SM Colombia*, 2016, www.ediciones-sm.com.co/

Fuentes orales

- Colángelo, María Adelaida. "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje." *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI* (2005): 1-8. Web.
- Quevedo, María Piedad. "Diferencia colonial" Prácticas discursivas coloniales siglos XVI-XVIII. De «las Indias» a «Hispanoamérica». Período I 2015, Pontificia Universidad Javeriana. Clase.

Noticias

- El Tiempo, Redacción. "Plan Lector." *El Tiempo*, 23 mayo 1993, www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-131115.

Canciones

- Delamar, Gloria T. "What Folks Are Made Of." *Long Verses - Mother Goose Society Web Site*, 2000, www.delamar.org/mgs-long_folksmadeof.html.

Textos secundarios

Libros

- Freud, Sigmund. *Tres ensayos para una teoría sexual*. Alianza Editorial Madrid, 1987. Impreso.
- Lluch, Gemma et al. *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Bogotá: Fundalectura, 2009. Impreso.

Artículos en revistas especializadas

- Alzate Alzate, Natalia Andrea. "Pombo 'el poeta de los niños' o un héroe cultural." *Infancias Imágenes* 14.2 (2016): 163–166. Web.
- Borja, Mirian, Galeano, Arturo Alonso y Ferrer Franco, Yury de J. "Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana." *Estudios de literatura colombiana* 27.0123–4412 (2010): 157–177. Web.
- Etxaniz, Xabier. "Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil." *Revista de psicodidáctica* 13.2 (2008). Web.
- Ferrer Franco, Yury de J. "Los textos para niños y niñas de Fanny Buitrago: espacio-tiempo vital recuperado." *La Palabra* 21. Julio-Diciembre (2012): 73–83. Web.
- Gaeta, Jill M. "Reevaluating the 'Masculine' and 'Feminine': Patrick Chamoiseau's "Kosto et ses deux enfants". *The French Review* (2010): 140-149. Web.
- Lluch, Gemma et al. *Cómo Reconocer Los Buenos Libros Para Niños Y Jóvenes*. Bogotá: Fundalectura, 2009. Impreso.

- Mínguez-López, Xavier. "El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario." *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 21.1 (2016). Web.
- Paruzzo, Daniela Pilar, and Engert Valeria. "Diferencia Colonial: Lugar de Encuentro." *Revista Borradores X* (2010): 1–6. Web.
- Pereira Lima, Rita de Cássia, & Pedro Humberto Faria Campos. "Field and Group: A Conceptual Approximation Between Pierre Bourdieu and the Social Representation Theory of Moscovici." *Educ. Pesqui* 41.1 (2015): 63–77. Web.
- Pérez Miranda, Iván, Juan Ramón Carbó García. "Juegos de rol y roles de género." *Teoría de la educación. educación y cultura en la sociedad de la información* 11.3 (2010). Web.
- Priess, Heather A., Sara M. Lindberg, Janet Shibley Hyde. "Adolescent Gender-Role Identity and Mental Health: Gender Intensification Revisited." *Child Development* 80.5 (2009): 1531-1544. Web.
- Reybet, Carmen. "Construyendo Un Objeto de Investigación Desde La Antropología Que Articule: Género, Escuela Y Primera Infancia." *La aljaba* XIII (2009): 133–146. Web.
- Robledo, Beatriz Helena. "El niño en la literatura infantil colombiana." *Fundación Cuatrogatos* (1990); 1-10. Web.
- Ruiz Huici, Kiko. "La literatura juvenil y el lector joven." *Revista de Psicodidáctica* 8 (1999). Web.
- Taylor, Marianne G. "The Development of Children's Beliefs about Social and Biological Aspects of Gender Differences." *Child Development* 67.4 (2016): 1555–1571. Web.
- Vasco, Irene. "Literatura para niños en Colombia: en busca de un lenguaje propio." (2006): 1–9. Web.
- Noticias*
- Ortega, Marisol. "Una amable invitación a leer." *El Tiempo*, 23 oct. 1991, www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-177678.