

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN EN GÉNEROS Y SEXUALIDADES

TRABAJO FINAL INTEGRADOR 2020

TÍTULO: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO PRESENTES EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL.
LECTURA DECONSTRUCTIVA.

DIRECTOR: PROF. ARIEL MARTÍNEZ

ALUMNA: PATRICIA LARRÚS

MAIL PLARRUS@HOTMAIL.COM

PARA LUCÍA, POR SU AVIDEZ POR LAS NARRACIONES.

AGRADECIMIENTOS

El primer reconocimiento es hacia la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que me formé y cuyo diploma me permitió desarrollarme y trabajar en su seno y en otros contextos no menos prestigiosos.

Mi agradecimiento para todos aquellos maestros y profesores que influyeron en mi formación hasta el día de hoy. Especialmente quisiera mencionar a la Prof. María Luisa Femenías quien abrió las puertas al análisis y reflexión de una problemática central en la sociedad, desde hace mucho tiempo, con la creación de la especialización.

Al Prof. Ariel Martínez, quien me dirigió y acompañó cálidamente. Agradezco la atención que me dedicó y el compartir su saber y su tiempo con generosidad.

Quiero agradecer a la Prof. Cristina Blake, profesora y colega, y a los profesores del seminario “Didáctica de la literatura infantil y juvenil argentina contemporánea” UNLP, por el compromiso, la excelencia de la propuesta y el afecto con que se brindaron.

Finalmente, agradezco el apoyo incondicional de mi familia, a lo largo de toda mi trayectoria profesional.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es abrir un espacio de reflexión sobre la importancia de los estereotipos en el proceso de lectura (Dufays, 1994) y, más específicamente, los estereotipos de género (Turín, 1995) presentes en las narraciones infantiles. Una secuencia histórica nos permite observar, en la primera parte de este trabajo, que los primeros relatos actualmente considerados como literatura infantil, no fueron pensados como tales, pero con el tiempo fueron adaptados y redirigidos para ese público (Arpes, 2011). En la segunda parte analizaremos la cuestión de la especificidad de la LIJ. El niño/a es considerado/a entonces el lector específico y quien resignifica la obra, esta cuestión ha sido objeto de discusiones en los ámbitos escolar, académico y de la crítica en general.

En lingüística y literatura, los sistemas de referencia son convenciones que el lector reconoce y que constituyen códigos socio-culturales y códigos literarios (Dufays, 1994). La literatura infantil transmite determinados valores, a través de diferentes medios que refuerzan o se oponen a estereotipos existentes. En la tercera parte del trabajo, nos focalizaremos en particular aquellos que conciernen a roles de género que se van entretejiendo en relatos para la infancia. (Irigaray, 2013; Cixous, 1995; Butler, 2010).

En la cuarta parte proponemos centrarnos en el proceso de lectura, una lectura deconstructiva por medio de la confrontación con otros modelos, en este caso, algunos presentes en la literatura francófona, que problematizan roles y responsabilidades estandarizados, naturalizados en la sociedad.

Para finalizar, analizaremos desde lo lingüístico y lo semiótico, una narración infantil que confronta estereotipos de género con un cuento tradicional protagonizado por personajes masculinos.

PALABRAS CLAVE: infancia – lectura - género – estereotipo

SUMARIO

Introducción	11
1° Parte. Literatura infantil. Aspectos históricos.	15
2° Parte. LIJ. Delimitación de un campo.	23
3° Parte. Irrupción de la categoría género en lo discursivo.	31
4° Parte. Estereotipos. Sus alcances en el proceso de lectura.	39
5° Parte. Narraciones infantiles. Versiones y (re)versiones.	49
Conclusiones.	57
Referencias bibliográficas.	61
Anexo	67

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

“Los contornos de lo femenino siempre fueron parte de un entramado complejo de ideas y percepciones...”(Domínguez, 2013)

“El problema de los estereotipos no es que sean falsos, es que son incompletos”
(Chimamanda Adichie, 2009)

INTRODUCCIÓN

La Literatura infantil y juvenil como género ha desarrollado en los últimos años una presencia creciente y con derrotero propio que abarca desde el público lector hasta la edición y circulación de los libros, pasando por formatos, autores, ilustradores, instituciones educativas, producción de distintos formatos de libros, películas, revistas, otros. Se ha transformado en un campo específico de estudio independiente dentro del campo de la literatura y la lingüística, con la relevante función de la formación literaria de lectores niños/as y adolescentes (Colomer, 1998). Aquí, en este proceso, comienzan a funcionar los estereotipos de lectura (Dufays, 1994), sistemas de referencia o convenciones que el lector rescata y utiliza en el proceso de lectura. hace Un análisis de la construcción de la subjetividad genérica en las últimas décadas, incorpora esa mirada de género en la literatura para niñas (Perriconi, 2015). Algunos de ellos marcan la presencia de zonas intermedias o “trans” en las que aparecen nuevas formas y contra-estereotipos que tensionan y producen un quiebre de la categoría género en las representaciones, ya sea oponiéndose a los modelos tradicionales (Reimondo, 2012) o abordando temas tabúes desde el no acatamiento de los mandatos sociales hasta representaciones no habituales (familias imperfectas, niños angustiados, sufrientes o silenciados y sin posibilidad de un final feliz) (Cerezales, 2012).

Las narraciones en la infancia representan una de las actividades más movilizadoras, ya que implican una intensa actividad mental: imaginar, aprender lengua, sentir placer, transmitir creencias, valores, modelos, a la vez que permiten posicionarse frente a determinadas situaciones y conflictos para jugar e interpretar posibles soluciones; tiene una función catártica. Hablamos de una forma de comprender y de sentir el mundo. En esta construcción del mundo tienen relevancia los patrones culturales; las narraciones infantiles son la vía para observar las diferencias y desigualdades entre varones mujeres y otras identidades sexuales, ya que cristalizan estereotipos de género dominantes que muestran relaciones y roles genéricos, y apuestan por otras alternativas más equitativas e igualitarias. En Argentina, las

primeras manifestaciones de la literatura infantil y juvenil aparecen de la mano de autoras defensoras de la igualdad en la educación de niños/as y en la defensa de las mujeres (Eduarda Mansilla, Juana Manso o Juana Manuela Gorriti). A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, las políticas de inmigración introdujeron relatos de otras culturas que ingresaron y se unieron al flujo de tradiciones narrativas existentes en el país. Más tarde, autoras y teóricas como Graciela Cabal, María Teresa Andruetto, Graciela Montes, Cristina Blake, Cecilia Bajour, Valeria Sardi, se constituyeron en referentes de la literatura infantil y juvenil, que contribuyeron a la expansión de la misma así como las asociaciones y premios que fueron apareciendo, ALIJA-IBBY¹, CEDILIJ².

El objetivo de este trabajo es abrir un espacio de reflexión sobre la importancia de los estereotipos en el proceso de lectura (Dufays, 1994) y, más específicamente, los estereotipos de género (Turín, 1995) presentes en las narraciones infantiles. Una secuencia histórica nos permite pensar que los primeros relatos que actualmente son considerados literatura infantil y juvenil, no fueron pensados como tales; sin embargo, con el tiempo fueron adaptados y redirigidos para ese público por diversos motivos (Arpes, 2011); éstos serán analizados en la primera parte de este trabajo. Este recorrido permite observar cómo fueron cambiando estas narraciones según el público al cual estaban dirigidas, como asimismo, a la luz de nuevas corrientes literarias y lingüísticas. La teoría de la recepción, nacida en la Escuela de Constanza, cambió el paradigma de lectura, focalizándose en el receptor; el lector es entonces quien actualiza la obra y le da significado. Cuando el niño es considerado el lector específico y quien resignifica la obra, este enfoque se constituye en un aporte significativo a la cuestión de la especificidad de la literatura infantil, cuestión que ha sido objeto de discusiones en los ámbitos escolar, académico y de la crítica en general. La obra tendrá tantas actualizaciones como lectores la recreen, basados en sus experiencias propias. Los textos dependen de la perspectiva desde la cual el lector se pone en contacto e interactúa con ellos. El lector entonces es una de las categorías, entre otras, que determina la especificidad de la literatura infantil. Otros que factores contribuyen serán analizados en la segunda parte de este trabajo.

Los contextos sociales, culturales y literarios configuran estereotipos y sistemas de referencias propios; el bagaje socio-cultural remite a objetos concretos, acontecimientos, lugares, situaciones, personas. En la literatura, los sistemas de referencia son convenciones

¹ Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina, Sección Nacional de IBBY, la Organización Internacional del Libro Infantil y Juvenil. Su sitio web es www.alija.org.ar.

² Centro de Difusión e Investigación de la Literatura Infantil y Juvenil. Más información en cedilijargentina.blogspot.com.ar.

que el lector reconoce (clichés de expresión, de tema o de idea). Así, los códigos extra-textuales son socio-culturales y los códigos literarios son architextuales o intertextuales y transtextuales. Los primeros remiten a objetos de la realidad externa, y los segundos a objetos cuya existencia es puramente literaria (elementos presentes en otros textos) (Dufays, 1994) . La literatura infantil transmite determinados valores, a través del diferentes medios (lenguaje, estilo, imágenes, personajes, otros) que refuerzan o se oponen a estereotipos existentes, desde un determinado discurso enmarcado dentro de una determinada ideología. Nos interesa en particular aquellos que conciernen a roles de género que se van entretejiendo en relatos para la infancia.

Varios estudios hechos sobre el sexismo en la literatura infantil visibilizan diferentes estereotipos y posturas sobre el tratamiento del tema. Algunos estándares usados son por ejemplo: el porcentaje de autores femeninos y masculinos, de protagonistas femeninos y masculinos, principales y/o secundarios; las descripciones físicas (cuerpo, vestimenta, belleza) y psicológicas (carácter pasivo, fuerte, inteligente), el espacio en que interactúan (privado para lo femenino, público para lo masculino); aspectos sociológicos: trabajo según los roles; el lenguaje: adjetivos más usados por niñas/os (Turin, 1995).

La irrupción de la categoría género y de la perspectiva feminista en lo discursivo (Irigaray, 2013; Cixous, 1995; Butler, 2010) nos permite delimitar la problemática de los estereotipos de género presentes en la literatura infantil para abordar estos aspectos desde el campo literario. Proponemos una lectura deconstructiva de estereotipos por medio de la confrontación con otros modelos, en este caso, algunos presentes en la literatura francófona, para observar las estrategias que contribuyen a la confección de nuevos modelos de identificación, que problematicen roles y responsabilidades estandarizados, naturalizados en la sociedad, y difundidos según el modelo cultural imperante.

Desde estas perspectivas tanto lingüística como literaria y semiótica, hemos elegido analizar una narración infantil (*El Plan*) que confronta estereotipos de género con un cuento tradicional protagonizado por personajes masculinos (*Los tres cerditos*). La elegimos por ser una versión “feminista o femenina”, que lejos de confrontar plasma una manera diferente de ver el mundo.

PRIMERA PARTE

LA LITERATURA INFANTIL. ASPECTOS HISTÓRICOS.

La delimitación del campo literatura infantil y juvenil tal como la concebimos hoy es el resultado de un proceso que inicia su recorrido desde los siglos XVII y XVIII. En el ámbito internacional empieza a tomar forma con los cuentos de Charles Perrault (1628-1703) y los hermanos Grimm (1785/86-1863/59). Sus obras no fueron escritas para un público infantil, aunque fueron adaptadas para este fin, constituyéndose así en las primeras manifestaciones de la literatura infantil. El niño era percibido como un adulto en formación y por tal motivo no era considerado un receptor específico a ser tenido en cuenta. Previamente a estas manifestaciones, existieron fábulas que al presentar animales personificados, podían pensarse como literatura para niños.

Pero recién en el siglo XVIII aparecen obras que presentan fantasías al estilo de los mitos o leyendas pertenecientes a la cultura popular, de tradición oral, transmitidas por los adultos a los niños. Además de los cuentos de los hermanos Grimm, aparecen también las novelas de viajes de aventuras de Jonathan Swift (Los viajes de Gulliver - 1726) y Daniel Defoe (Robinson Crusoe -1719). A fines de este siglo comienza en Francia una lucha por la educación primaria, que culminaría con la Ley de Educación Primaria (1833), y un proceso de alfabetización que requerirá un aumento de libros con finalidad educativa. (Arpes, 2011).

Cuentos, relatos de viajes y nuevas fábulas son el punto de partida de la LIJ y aparecen recopilados en revistas destinadas a esta literatura: *The Lillipuan Magazine*, 1751, y *Le magasin des enfants*; cuentos tradicionales: Pulgarcito, El Gato con Botas, Cenicienta, Caperucita Roja, La bella y la bestia . Tanto la Pedagogía como la Filosofía aportan ideas en cuanto a la mente infantil, en base a lineamientos empírico-racionalistas. Se estipula así la importancia de la LIJ, fundamentalmente en su rol educador. *Émile ou de l'Éducation* (1762), de J.J. Rousseau, trata conceptos generales sobre la educación en la adolescencia, dedica cuatro libros a la educación del niño reafirmando estereotipos de la época; el quinto libro trata el tema de la educación de Sofía “la mujer ideal” y futura esposa de Emilio, en el cual el rol de la mujer ideal está sometido a las necesidades del hombre; los derechos de Emilio establecidos en el *Contrato social*, no incluyen a Sofía. J. Locke, en *Algunos pensamientos*

sobre la educación, en sus reflexiones de corte racionalista, también otorga importancia al rol pedagógico de la LIJ en la formación de los niños postulando relatos como entretenimiento pero como entrenamiento escolar.

El siglo XIX continúa enfatizando los aspectos educativos, bases sentadas por la ilustración del siglo anterior. El objetivo de educar a la infancia se observa en el control de los contenidos y la censura, y una eventual modificación de algunas manifestaciones poco “adecuadas” como ejemplos para la infancia. Algunos cuentos tradicionales fueron modificados por mostrar comportamientos de clase baja, no aceptados en la formación que se pretendía dar a lxs niñxs. Los relatos de los hermanos Grimm nacen de trabajos de investigación y recuperación de relatos orales de la cultura europea, no destinados a una LIJ. El objetivo era el estudio filológico de la cultura occidental; de allí la crueldad presente en los cuentos, reflejo de la sociedad de la época en que surgieron; los mismos autores los adaptaron para un público de niñxs, en formación, matizando algunos aspectos. En 1825 se publica la primera recopilación adaptada e ilustrada para niñxs, *Cuentos para la infancia y el hogar*, con cuentos tradicionales pero con finales cambiados.

En su configuración de un destinatario que excede el epíteto infantil y hasta lo ignora, la literatura infantil es versada en estas prácticas de elisión y adjunción. Elide lo supuestamente traumático y adjunta valores acordes con la moral en vigor. (Fernández, M.G. 2011).

El interés por la niñez se acrecienta a partir de la alfabetización y la profesionalización de la enseñanza en Francia. En 1791 se aprueba la Carta Magna que reconocía una nación soberana de corte liberal con una clara intención de dotar a la nación de un nuevo sistema de enseñanza. Inspirada en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, se fundamentó sobre la base de tres conceptos: libertad, igualdad, fraternidad. El principio de igualdad vinculaba dos conceptos: persona y ciudadano, y para consolidar el estado-nación se establecía el derecho a instrucción pública para todos “los ciudadanos” (Gavari Starkie, 2005). A pesar de esto, sólo hijos de la élite recibirían educación secundaria que permitiría acceso a la universidad; no se hace mención a “las ciudadanas”. Este movimiento de acceso a la educación se extendería luego a países como Inglaterra, Estados Unidos y a países de América Latina.

Posteriormente, comienzan a incluirse nuevos temas y se parte de una concepción de la infancia de acuerdo con las diferentes realidades sociológicas y geográficas. Además de las ilustraciones se suma la recuperación de los relatos populares medievales y la “desmesura romántica” (Soto Vazquez 2017 :66). En este contexto aparecen las primeras enciclopedias especializadas en literatura infantil que reúnen cuentos consagrados, novelas y adaptaciones

juveniles, consolidando así su autonomía. Se produce un aumento considerable de obras y autores que tiene como objetivo el público joven. Es el caso de Andersen (cuentos infantiles de gran fantasía e irrealidad, trascendentes sobre todo por su carácter polisémico); la condesa de Ségur, Lewis Carroll, Hoffmann, o Wilde (culto a la fantasía); Collodi, Spyri y De Amicis (importancia de la educación); Stevenson, Dumas, Kipling (culto a las virtudes como humildad, actitud solidaria, importancia del conocimiento); Jules Verne (novela de aventuras científicas); Mark Twain y Charles Dickens (personajes más cerca de un contexto contemporáneo y realista, del cual extraen enseñanzas positivas), E.A. Poe y Mary Shelley (cuentos góticos). Estas lecturas abrieron el camino a un género literario destinado a un público más joven que encuentra su florecimiento en el siglo XX. (Soto Vazquez, 2017)

Establecer los comienzos de la LIJ en el ámbito nacional nos remonta a autorxs no exclusivamente dedicadxs a la escritura para niñxs y a considerar la historia y las corrientes migratorias de fines de siglo XIX y principios del XX contemporáneas a estxs autorxs. Argentina adoptó una política de inmigración abierta, y entre 1870 y 1930 recibió el mayor flujo de inmigrantes de Europa. Dos guerras mundiales, la crisis del '30, los comienzos de la modernización capitalista, la superpoblación y los graves conflictos políticos, una suma de factores que dieron lugar al éxodo masivo del continente europeo. Así, se suman al flujo de relatos autóctonos en el país, narraciones infantiles provenientes de la cultura europea.

Interesa poner el acento en algunas autoras argentinas que marcaron los comienzos de la literatura femenina e infantil. Es el caso de Juana Manso, precursora de un modelo de educación y defensora de los derechos de los niños y de las mujeres. Autora del primer periódico de Latinoamérica destinado a un público femenino, *O Jornal Das Senhoras*, en el cual expuso sus ideas de educación popular e igualdad de la mujer. Junto con Eduarda Mansilla crearon un Semanario *Flor del Aire* que disponía de una sección “Mujeres ilustres de América del Sur”. La autora trabajó por una educación laica, para mujeres y varones, sin castigos corporales. La desigualdad se solucionaba con la educación para todos. También escribió el primer libro de lectura de historia argentina.

Otra autora decimonónica de similar recorrido e intereses fue Juana Manuela Gorriti. No solamente su interés reflejó el contexto histórico y la posición de la mujer, sino también su interés por la educación. Esta vocación por la enseñanza la acerca al mundo infantil; su amistad con Juana Manso nacería a partir de estos intereses. Su obra está atravesada por los recuerdos de su infancia y las postales de la vida cotidiana. Estas imágenes se encuentran expresadas en *Panorama de la vida de 1876: Colección de novelas, fantasías, leyendas y*

descripciones americanas. Del mismo estilo es *Misceláneas*, composición que se asemeja a *Panorama* al punto de incluir una sección llamada “Veladas de la Infancia”. (Lojo, 2003:33).

No podemos dejar de mencionar a Eduarda Mansilla, y su recorrido de similares características al de las escritoras anteriores pero en ella se vislumbra más marcadamente una narrativa dirigida a la infancia, es la autora argentina que publicó el primer libro de cuentos para niños: *Cuentos* (1880). Los relatos de *Creaciones* (1883) suman a “la perspectiva introspectiva situaciones fantásticas y alegórico-simbólicas” (Lojo, 2003:48). Asimismo, escribió una novela juvenil *Lucía Miranda* cuya protagonista tiene un pasado y genealogía, y aunque nacen de una investigación histórica, en ella confluyen: feminismo y juventud; se trata de una novela de formación femenina. La virtud de Lucía radica en su “aptitud como lectora y educadora”, dando mayor relieve a la función educativa y menor a la función épica. Las cualidades del personaje Lucía, concuerdan con las identificadas para los varones: “inteligencia, astucia, entereza, desenvoltura, valor heroico”.

Graciela Cabal (2006) menciona algunos de estos antecedentes. Autoras como María de los Ángeles Serrano, Domingo de Azcuénaga (1801-1802 fábulas en el Telégrafo Mercantil), Felipe Senilllosa, Gabriel Real de Azúa. Se trata de libros, himnos, versos, canciones, libros escolares, con intención moral y pedagógica. Autores como Sarmiento (fragmentos), Juan M. Gutiérrez (*Compendio de Historia Argentina al alcance de los niños*, 1877) o Echeverría, se focalizaron en libros de escuela, dejando de lado el objetivo lúdico y placentero de la lectura, pero las autoras mencionadas y sus obras de referencia: Juana Gorriti y Eduarda Mansilla (*Cuentos* 1880) pusieron la mirada más bien en lo estético.

En 1860 dos escritoras, Eduarda Mansilla y Rosa Guerra, publican simultáneamente una novela cada una con el mismo nombre: *Lucía Miranda*. El mito de la cautiva blanca pone de manifiesto el difícil papel de las mujeres: entre naturaleza y cultura, civilización y barbarie; son cautivas en cualquier tipo de sociedad; tema de la autonomía femenina y su posibilidad de decidir. Mientras Mansilla apela a las cualidades masculinas para caracterizar a Lucía, Guerra apunta al aspecto trágico de su historia.

El principal aporte de estas autoras fue la contribución a la formación literaria de los lectorxs, la línea de cuentos y leyendas anclados en un contexto social rígido, la aparición de periódicos feministas, la inclusión de niñxs como lectorxs,; tomaron a la infancia desde una mirada literaria y se comprometieron con su educación literaria, incluyendo nanas, canciones, poesías, con el niñx como destinatario.

En el siglo XX, la literatura infantil es objeto de cambios trascendentes, producidos por tres factores: el psicoanálisis (en su versión freudiana), la comercialización (el mercado y las editoriales, la mercantilización y banalización de las obras) y el cambio de formatos (revistas gráficas, cine, televisión y digitales). Además de obras conocidas como James Barrie y *El país de nunca jamás* (con su protagonista Peter Pan, el niño que nunca deja de serlo) o Pamela Lyndon Travers (autora de *Mary Poppins*, una imagen diferente de la “institutriz”), hay hechos como la situación política y social, la guerra mundial o las dictaduras, que dejan su marca en la literatura. Por ejemplo, Hermann Hesse (*Siddharta* 1922), George Orwell (*Rebelión en la granja*, 1945), Judith Kerr (*Cuando Hitler robó el conejo rosa*), o John Boyne (*El niño con el pijama a rayas*), Saint Exupéry (*El Principito*, la dualidad entre realidad y ficción; sin superponerse cada espacio coexiste en perfecta armonía, característica de la literatura contemporánea) o R. Goscinny (*Le Petit Nicolas*, relato en primera persona de un niño de 7 años, perspectiva del niño protagonista y sus imágenes del mundo). También aparecen nuevos formatos de libros con ilustraciones de las historias, imágenes que enmarcan el relato; luego surgiría el libro-álbum.

Una figura que aparece en Argentina en los '40 y asume una presencia importante en la LIJ es Constancio Vigil con su literatura infantil y juvenil: *Cuentos para niños*, *La hormiguita viajera*, *El mono relojero*, y su revista que aún hoy sigue en vigencia *Billiken*, de Editorial Atlántida.

En los '50 aparece Disney y un mundo de fantasía para niños (*La Pequeña Lulú*: personaje emblemático). En Argentina surge Patoruzú, la revista de bolsillo. A fines de los años '50 se produce un crecimiento sostenido de producciones, seguidas de una producción editorial de variedad de libros de LIJ. La tecnología tuvo gran influencia pero es principalmente el cambio de perspectiva el hecho que más modificaciones produjo. Los autores se volcaron a la observación de los gustos, preferencias y necesidades de niños, dejando de lado el objetivo educativo y moralizante de las obras que fueron creadas para su diversión o entretenimiento. Asimismo, como hemos podido observar, hay cambios también en las características de los personajes, ya no son animales que hablan o niños, para pasar a ser criaturas fantásticas, héroes, incluso objetos inanimados, como juguetes o muñecos, personajes de comics, difundidos por televisión, cine, Internet, que han llegado a convertirse en fenómenos masivos (*Harry Potter*, *Astérix*, *Mafalda*).

En los '60, María Elena Walsh inaugura una escritura nueva, orientada al lenguaje literario, sin fines pedagógicos, y, por lo tanto, sin circulación en el circuito escolar. Sus

poesías y canciones ponen el acento en los juegos con el lenguaje, adivinanzas y rimas, aspectos que muchas veces superan lo narrativo. También ha sabido captar y tomar en cuenta los gustos de niños y niñas. Es quizá una de las primeras autoras que contribuye a la conformación de la especificidad de la LIJ. Una de las primeras también en incluir cuestiones de género³.

Otros trabajos que incorporan información desde diferentes ángulos, por ejemplo Dora Patoriza con *El cuento en la literatura infantil* 1962, ensayo crítico; Pablo Medina con *Panorama de una literatura infantil argentina*, 1984, que incluye el tema de la literatura oral y de las raíces folclóricas en la LIJ; Honoria Zelaya de Nader (aporte indígena y africano a la LIJ; además de las apariciones de determinadas figuras mediáticas por televisión (por ejemplo Canela).

Hoy la LIJ se encuentra consolidada, hay todo un mercado editorial y una gran producción exigida por una vasta demanda. Coexisten las producciones escolares con fines didáctico-pedagógicos y moralizadores y las que circulan por fuera de ese circuito, y persiguen fines como la distracción o el deleite, o el placer de la literatura como arte. Desde la perspectiva del continente americano, teniendo en cuenta las particularidades de cada zona geográfica y cultural, los autorxs tienen sus obras con matices del contexto de la época; es el caso de Skarmeta (*La composición*, Caracas 2000) cuento con el trasfondo de la dictadura sangrienta en Chile y el tema de las delaciones, o de la escritora colombiana Irene Vasco (*Paso a paso. Vuelve papá*, Bogotá 2008) que refleja el tema de los secuestros por paramilitares, desde la perspectiva de una joven, obligada a sufrir la ausencia forzosa y violenta de su papá.

La literatura se constituye como un universo ideológico, estético y social, con anclaje en la realidad. Si bien la historia contribuye a la reconstrucción de los hechos, la literatura contribuye a la circulación de relatos. La memoria juega un rol esencial en la construcción de sentido del pasado. En los '70 autores como Laura Devetach, Elsa Bornemann, Gustavo Roldán abundan en imágenes, como símbolos de una época de violencia política de los '60 y los '70 que atraviesa sus obras. El aporte más valioso de lo literario no es el aporte testimonial, para ello está la historia, sino el espacio de construcción desde lo literario que permite dudar, cuestionar las creencias y posiblemente modificar nuestra visión del mundo. Estos autores cuestionan la significación de las palabras. Laura Devetach hace una crítica social a la vez que crea un mundo con características propias como la arbitrariedad; aparece el

³ Arpes (2011) hace una descripción más detallada del potencial de la literatura de esta autora.

miedo como telón de fondo como sensación colectiva. (*Un elefante ocupa mucho espacio, si se cae para arriba desaparecerá*, 1975) (García, 2010).

Graciela Montes, en los '80, rompe con la imagen oficial que se tiene de la infancia y se focaliza en la situación comunicativa adulto/niño, debe transformarse esa situación y es función fundamental de la literatura, según la autora. Considerar la literatura como arte implica concebir al niño como interlocutor. El niño no es un receptáculo vacío que se debe rellenado con un contenido apropiado, el niño se construye, se forma como lector, aportando sus propias experiencias por medio de la lectura. *La frontera indómita* está compuesta por ensayos que giran en torno a la construcción de un espacio poético, mediador entre el mundo real exterior y el ficcional interior, un espacio con fronteras no tan claras y en constante construcción. (Montes, 2001).

La literatura de los '90 contiene rasgos que perduran en las corrientes actuales y permiten la posibilidad de nuevas prácticas opuestas al realismo pre-existente. Varias lecturas de un mismo texto o un diálogo intertextual; lectura rizomática, con apelaciones a textos tradicionales, referencias metaficcionales o diferentes planos paralelos de lectura que muestran “el revés de la trama”. Esta postura provoca rupturas y tiene la ventaja de permitir lecturas tradicionales y lecturas “a contrapelo” o deconstructivas como las que pretendemos en el presente trabajo. Presentación de un universo fantástico o maravilloso que remite directamente a los cuentos de hadas tradicionales (*Sucedió en colores* (2017), *Reyes y pájaros* (2007)). En el mismo sentido que Devetach, Montes se aboca al la construcción del camino del lector.

Luis M. Pescetti entra de lleno en la hibridación genérica. En *Nadie te creería* (2004), el autor juega con diferentes tipos textuales que van desde cartas canciones, cuentos, poemas, discursos, hasta juegos con el lenguaje, alteración de reglas gramaticales. Este autor se complace en romper con las convenciones del lenguaje. Todo un desafío que pone en tensión el conocimiento de las normas del lenguaje que se enseña en la escuela y las transgresiones del lenguaje artístico-literario. Al mismo tiempo exige al niño como lector, entre la ficción, los juegos del lenguaje y la realidad. (Olivari, 2013).

En el presente siglo XXI, surgieron varios trabajos de investigación como el de las autoras Sardi y Blake (*Poéticas para la infancia*, 2011) quienes plantean por un lado una marcada reivindicación de la dimensión literaria para la selección de textos escolares y por el otro una articulación con la teoría literaria y el acceso a itinerarios de lecturas y relectura de

los libros argentinos de LIJ. Modos de leer que transformen al lector y que lo lleven a experimentar, a crear relaciones y a producir su propia narrativa (lector como co-autor).

María Teresa Andruetto exalta como las autoras anteriormente mencionadas el valor cultural de lo literario. El libro es una de las “expresiones más altas de la cultura” (Andruetto, 2009); es objeto artístico y cultural, transmite modelos y en este caso, específicamente modelos culturales femeninos. Esta autora se mantiene al margen de las imposiciones del mercado, ya sea en cuanto modo de escritura, o temas, u otras imposiciones. La búsqueda del rendimiento inmediato lleva a las editoriales a privilegiar la cantidad en desmedro de la calidad.

Podemos señalar a partir de estos conceptos que la LIJ, su especificidad dentro del campo de la literatura, posee una poética rupturista respecto de la tradición en cuentos infantiles al incluir temas sociales, como las migraciones, la exclusión, las luchas de clase, los problemas políticos, las cuestiones de género. La importancia de lo literario, la plurisignificación, el descentramiento y la interpelación al texto, la literatura como discurso complejo, es la llave de entrada a la lectura de otros textos. Arpes y Ricaud (2008) también proponen la visión de la LIJ desde las poéticas del autor o desde la constitución de un género de masas; enfocando sobre todo las relaciones entre infancia y poder, infancia y género, o los temas como la violencia en los procesos sociales, las corrientes migratorias y los cambios sociales que provocan.

Nuevas lecturas a viejos relatos permiten nuevas interpretaciones a narraciones tradicionales a la luz de los cambios sociales producidos y al surgimiento de nuevas categorizaciones provenientes de dichos cambios.

SEGUNDA PARTE

LITERATURA INFANTIL DELIMITACIÓN DE UN CAMPO.

Sin duda, el breve recorrido realizado nos da algunas pautas para entender los carriles por los que ha circulado y circula la LIJ, el lugar donde empiezan a perfilarse los rasgos característicos que la constituyen.

Teóricos y críticos se han enfrentado alrededor de esta cuestión; algunos sostienen que no existe la literatura infantil, existe una literatura general de la que la LIJ formaría parte, otros sostienen la especificidad de la LIJ y la mediación del adulto. La primera postura postula que la literatura es una sola, y está abierta a todo tipo de lector. La infancia disfruta del arte, la literatura como arte puede gustar a niñxs aún cuando no haya sido creada para ellxs. El arte lo es para todas las personas, de cualquier de edad. Llevada a un punto extremo, esta teoría esencialista (teoría liberal) trazaría la división entre lo que es literatura y otras producciones no consideradas como tal.

Frente a este enfoque, hay autorxs que proponen otro más dirigido (teoría dirigista) que sostiene la especificidad de la LIJ y la mediación del adulto. Dentro de esta corriente, se puede observar un componente educativo con la consiguiente cuestión de la intervención y los criterios de selección. Esta postura, en su punto extremo, puede llevar a la manipulación, todo dependerá de cómo se ejerza este dirigismo, y de quién lo ejerza (Cervera 1989).

Algunas cuestiones se plantean en torno al tema de la mediación del adulto o de las instituciones y los criterios de selección privilegiados; éstos pueden ir desde la simple consideración de lo más apropiado como literatura infantil, hasta influencias ideológicas o religiosas, por ejemplo. De este modo, la literatura infantil está condicionada por razones extraliterarias. Normalmente, el lector elige sus textos, hecho que resulta más difícil en niñxs generalmente son los adultos quienes realizan sus elecciones. Recae entonces la tarea en el maestro, los padres, los adultos como encargados de crear ese lazo obra / lector. Los jóvenes-adolescentes, en cambio, tienen más autonomía para elegir, sin embargo, éste es un punto de conflicto ya que pueden quedar atrapados en un mercado editorial que prioriza la publicación de obras más por el impacto comercial que por el valor literario. Puede ser apreciable en los

jóvenes la mediación del adulto con una formación lectora y literaria plena que pueda contribuir a su formación literaria. Si bien el mediador es una figura controvertida por el aspecto prescriptivo, por otro lado tiene ventajas: su cercanía a los niños y adolescentes, a sus gustos y preferencias, el estar inmerso en un contexto social, con reglas sociales y dentro de un sistema educativo, hacen del mediador un elemento de referencia válido. Hablar de un doble receptor es incluir esta figura del mediador (adulto) a la del lector (niño).

El receptor contribuye a la definición de un campo específico en la LIJ. En su definición más tradicional la literatura infantil, es aquella que está dirigida a la infancia. Este concepto de infancia ha ido variando desde las concepciones más tradicionales en las que el adulto era el encargado de las representaciones de la niñez. En el siglo XVII, el niño era considerado un adulto en formación, una persona en proceso de formación. Arpes afirma que la representación de los adultos muestra al niño como “un sujeto débil, incompleto, carente de muchas competencias y privado de ... una auténtica experiencia artística”. (Arpes 2008:13).

La percepción de la infancia y la juventud han ido cambiando, como hemos visto, a través de la historia. Las instituciones (estado, familia, medios de comunicación, religiones), a su vez, han producido discursos con repercusiones en la infancia. En el recorrido histórico de la primera parte del presente trabajo, el concepto de infancia aparece fuertemente a fines de siglo XVII e inicios del XVIII, se trata de un enfoque secular que se observa en el arte por medio de representaciones de niños ya no acompañados de adultos sino como protagonistas con un papel determinado. Las posturas más influyentes fueron Locke y Rousseau, quienes planteaban la necesidad de crear hábitos, el niño considerado como una *tabula rasa* que había que “completar”. A partir de este surgimiento, comienza un proceso especial para los niños de preparación para la vida adulta, la escuela se erige en espacio de instrucción propio, especialmente diseñado para ellos. Así, escuela y familia se construyen en los ámbitos público y privado en los que los niños tuvieron una libertad restringida, asumiendo los adultos el rol primordial de asignación de roles específicos. Esta visión ha ido cambiando. La consideración de la infancia como una etapa importante para el desarrollo de la vida adulta ha aportado información y ayuda a los padres en cuanto a la concepción de educación; se pasa de crear hábitos y corregir, a comprender y contribuir al desarrollo de la infancia. El estado va a ir incrementando su intervención hasta llegar a legislar sobre los derechos de los niños la obligatoriedad de la educación, la protección de la salud, y otros aspectos (Cunningham, 2006).

La evolución del concepto de infancia desde mediados del siglo XX ha hecho de la infancia y adolescencia un campo específico de estudio de la construcción social de la infancia, imágenes, narrativas. Este cambio de sentidos entorno a la imagen de diferentes agentes sociales transformó los abordajes (repertorios culturales, publicidades, medios digitales, manuales y textos escolares) que dan forma y contribuyen a la constitución de la infancia como sujetos. La condición infantil está atravesada por experiencias que permiten un ordenamiento del mundo, son parte del mismo y por lo tanto deben interactuar en él a través del lenguaje, saberes, emociones, es decir: la subjetividad. En el desarrollo de las subjetividades contribuyen las experiencias sociales y culturales. Nos interesa esta la subjetividad como eje de la relación entre la niñez y el arte. Se observa una multiplicación de actividades, talleres de música, pintura y literatura que tienen como receptor al niño / adolescente, y ubican a la imagen como hecho estético independientemente de lo literario. Hoy la LIJ es un producto de consumo masivo con identidad propia y un destinatario específico (Arpes, 2011).

Se perfila entonces al receptor de esta literatura, como “el destinatario ideal que actualiza el texto, incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente” (Eco, 1987:2). Un autor, para garantizar su estrategia textual apela a una serie de códigos y competencias que el lector debe poseer, es decir que “deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido genéricamente” (Eco, 1987:4). Ahora bien, ¿cuál es el punto de contacto entre el texto y el lector/a de la LIJ? ¿Qué es lo específicamente infantil que debe tener el texto para que ese lector/a pueda actualizar el texto? El autor no solamente apela a códigos verbales y a conocimientos lexicales, gramaticales y sintácticos, sino además, las historias narradas deben girar alrededor de temas que sean del gusto e interés de la infancia, que atraigan y permitan desarrollar la subjetividad de un niño. Muchos relatos de aventuras, de viajes, no fueron escritos para niños, sin embargo ellos se los apropiaron (Robinson Crusoe, Los viajes de Gulliver, ya mencionados página 15 de este trabajo); los hermanos Grimm escribieron historias que mostraban realidades de la vida adulta; estas narraciones no formaron parte de una literatura infantil propiamente dicha pero al despertar el interés en este público que se acercó naturalmente a las mismas, terminaron siendo adaptadas, constituyendo una base de obras para una LIJ, que ya estaba en gestación (Cervera, 1992).

No se debe olvidar que lo lúdico constituye un punto fundamental de interés para este tipo de receptor y para todo receptor. La actividad lúdica es natural para todas las personas, es una actividad compleja que incluye conductas a distintos niveles: físico, psicológico, social, entre otros. El juego induce a la participación, la comunicación y la reflexión, permite prevenir formas de violencia y exclusión. A nivel educativo facilita la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad, ya que incluye la razón y la inteligencia. Se trata de un proceso intelectual superior que contribuye al desarrollo de capacidades personales y sociales, como el pensamiento crítico y creativo, la memoria, el respeto, la coordinación, la voluntad, el consenso. El juego, además, como parte de la vida humana en general, está presente en toda manifestación cultural. Se trata de una tendencia innata y de una función importante en la vida del ser humano. Es inductor a la experiencia estética y al desarrollo de las capacidades creativas. (Abad Molina, 2010)

Cervera (1992) plantea que la literatura infantil es todo aquello que tiene un trasfondo artístico o lúdico con base lingüística; debería reclamársele además, calidad literaria. La competencia literaria tiene como base la lectura, una actividad cargada de artificio. Leer no sólo es un acto de decodificación primaria sino, sobre todo, un proceso de construcción de sentido. La decodificación es el paso previo, primer acercamiento al sistema de la lengua a nivel denotativo y funcional, para la comprensión del significado. El siguiente paso, la interpretación, es una actividad más compleja que trabaja a nivel del sentido de un texto. La formación literaria aspira a la construcción del significado y a la interpretación del sentido; interpretar es una actividad subjetiva que atribuye al texto una valoración, implica un análisis de la red semiótica en la que está inmerso el texto y de la relación entre texto y cultura local. El lector construye el conocimiento a partir de la activación de la red semántica del texto y del texto con otros textos afines; el trabajo con el intertexto es parte de la educación literaria del lector. El centro de la cuestión no es el significado de las palabras sino cuál de todos los significados el lector privilegiará, qué elecciones hará de las opciones que se le ofrecen. Es el lector quien actualiza el texto dentro de las posibilidades que le ofrece su experiencia y formación lectora y literaria (Iser, 1987). La literatura, como código semiótico de segundo grado, requiere la construcción del significado a partir del texto que actúa como disparador de los conocimientos y experiencias previas el lector, y propone un diálogo de valoración del texto integrándolo en un ámbito cultural. El lector desarrolla entonces dos competencias: lectora (de comprensión) y literaria (de interpretación). Esta última a su vez integra distintos saberes: culturales, discursivos, estratégicos (decodificación, comprensión, interpretación), que

interactúan a partir de una actividad intertextual (textos implícitos compartidos) y de evocación de saberes previos (Jauss, 1978).

La calidad literaria abre la posibilidad de una construcción conjunta del sentido de una obra. Las obras pueden presentar rasgos literarios pero pueden caer en lugares comunes (clichés de sentido) o apelar a la emotividad; en este caso, el lector apela más un proceso de decodificación que de interpretación; son lecturas lineales, con un discurso directo, personajes que responden a estereotipos, y que siguen una lógica marcada por las editoriales y por cuestiones educativas. Otras obras presentan un discurso temáticamente integrado, que refiere a otras obras, que entabla un diálogo con otros autores, que interpela al lector y su capacidad de hacer conexiones a diferentes niveles. Esto ha dado lugar a la división de una literatura canónica y una para-literatura⁴ (Lluch, 2007).

En su larga historia de narraciones y reelaboraciones, la LIJ es un referente cultural y literario que participa de la formación de la competencia lectora (saberes lingüísticos, metalingüísticos, pragmáticos) y literaria de los niños/as (saberes culturales, históricos y sociales; alusiones, referentes). Las obras de LIJ tienen identidad por sí mismas, son obras ricas semióticamente de categoría estética cuyo objetivo es formar al individuo como lector, en todo su valor, en su competencia lectora y en su competencia intertextual. Se consideran

“las primeras manifestaciones (orales y escritas) estéticas de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de grupo y que son las mediadoras del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de literatura” (Mendoza Fillola, 2010).

La llamada paraliteratura se ha ido configurando como un mercado particular; las editoriales han comenzado a producir textos a veces por demanda de las instituciones escolares (clásicos y adaptaciones), otras por demanda de un público creciente (escrituras específicas, artísticas, no con fines exclusivamente educativos). La tecnología ha producido un acercamiento de lo literario a las industrias culturales, que muchas veces presionan al autor e influyen sobre la ficción. A partir de los '80, en Argentina se produce un desborde de prácticas artísticas y culturales de las que la LIJ participa. Así, el autor se encuentra tensionado entre lo que el mercado le pide y su producción genuina; a veces pueden coincidir, otras no.

⁴ “Diferentes propuestas narrativas editadas en colecciones dirigidas a un lector caracterizado por su edad, que establecen un contrato de lectura por el que un autor adulto propone a un lector adolescente una comunicación literaria o paraliteraria. Una literatura que pretende un entretenimiento artístico a la vez que ayuda a construir una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica” (Lluch, 2007)

En medio de esta encrucijada y conocedoras de las demandas del mercado en este nuevo género, las editoriales suelen apelar a escritores como directores de las mismas que propongan reescrituras o adaptaciones de las obras.

Al referirnos a las teorías liberal y dirigista, se observa un campo de difícil definición. Existen entonces varias vías para considerar la especificidad de la LIJ, por una preocupación de aproximación al concepto, podríamos resumir algunos factores que acabamos de explicar los que a su vez pueden clasificarse desde tres perspectivas.

1. Perspectiva temática: Temas ligados a intereses y gustos del público infantil y juvenil. El contenido de las historias muestra cada vez más interés por un contexto real y contemporáneo, particular al público infantil: la casa, el barrio, la escuela, las tecnologías, los conflictos sociales, las nuevas formas familiares, la discriminación, la sexualidad. Otros formatos propuestos por editoriales retoman géneros populares, como relatos policiales, de aventuras, maravillosos, folclórico, y otros).
2. Perspectiva enunciativa: El receptor o lector, y su formación tanto lectora como literaria, incluida la figura del mediador. Asimismo, se suma una dimensión dialógica, el autor no se posiciona desde un lugar de superioridad sino que funda una relación de paridad, haciéndolo participe muchas veces de la historia.
3. Perspectiva retórica. El lenguaje de la LIJ es lenguaje literario, como código de segundo grado que apela al aspecto artístico, filosófico y estético de producción de un discurso, la alteración a la norma lingüística, el ir más allá de los límites de la expresión lineal, el emplear nuevas formas de provocar un efecto de extrañamiento superando la función comunicativa, tienen como finalidad responder a la producción de una obra artística (y literaria en este caso) para niños y adolescentes.

Esta presentación no exhaustiva de la constitución de la LIJ desde sus comienzos, tiene por objetivo presentar una literatura específica que se constituyó como tal no hace tanto tiempo y que continúa su evolución en distintos aspectos. Uno de ellos, y que nos convoca en este trabajo, es la constitución y evolución de los estereotipos de género presentes en la LIJ en literatura francófona.

Más allá de todo lo expresado, las discusiones sobre la finalidad, los temas, el mercado, la especificidad, el receptor y el mediador, los formatos, y otros puntos tratados, nuestra postura es de adhesión a la reivindicación de la dimensión literaria como criterio de selección de textos (Sardi y Blake, 2011). La LIJ ocupa un lugar importante en la institución escolar, consideramos la formación literaria como la herramienta esencial para la formación de la

personalidad y para el conocimiento del mundo, así como también para el desarrollo de capacidad de análisis y el sentido crítico.

TERCERA PARTE

IRRUPCIÓN CATEGORÍA GÉNERO EN LO DISCURSIVO

Tal como ha sido ampliamente señalado, el concepto de género está imbricado con las nociones de cultura y sociedad. El feminismo ha tomado el término con la intención de poner en evidencia la desigualdad entre mujeres y varones, y la situación de inferioridad y opresión de las primeras. Estas diferencias no son consecuencia de la diferencia biológica sino de las estructuras sociales y culturales que organizan y sistematizan la vida de las personas y de las relaciones que se generan entre ellas. Dos posturas en pugna disputan sentidos aún hasta nuestros días: las ciencias naturales sostienen la explicación del comportamiento humano según factores biológicos; y las ciencias sociales, dentro de las cuales la noción de cultura es el prisma desde el cual se resignifican las diferentes relaciones entre sexos. El concepto de género demuestra que los roles y lugares que se les asigna a las mujeres en las sociedades dependen de la esfera cultural en las que están inmersos y no de la identidad biológico-sexual, por lo tanto, no son innatos sino variables según el contexto socio-cultural. Los movimientos feministas desde sus comienzos partieron de la situación de desigualdad de la mujer, tratando de identificar los orígenes de esta situación y la opresión consecuencia de la misma.

En *El segundo sexo* Simone de Beauvoir pone sobre la mesa la situación de subordinación de la mujer, presentada por la herencia patriarcal como “lo Otro”. La autora contribuye, a través de sus postulados, a explicar una de las aristas del feminismo europeo. La diferencia de posturas según el género, la subordinación en la que se ha situado a la mujer como consecuencia de los significados sociales atribuidos, el lugar y las tareas que se le ha asignado (de procreación y en el ámbito privado), es decir “la inmanencia”, se trata de un lugar asignado en base a la condición biológica del sexo inaugurando para ella una situación diferencial en la sociedad. Sin embargo, como disputan los diferentes feminismos “Las condiciones sociales de existencia inferiorizada no pueden ser adjudicadas al hecho de poseer un cuerpo biológicamente específico, sino más bien a las condiciones sociales de subordinación...” (Martínez, 2017). Beauvoir, al afirmar “el hombre se piensa sin la mujer y la mujer no se piensa sin el hombre” (Beauvoir, 2007:18), converge con la idea de Luce Irigaray. Partidaria del feminismo de la diferencia, Irigaray pone el acento en la apropiación

femenina de la diferencia, a partir de la cual la mujer puede encontrar un lenguaje propio (Irigaray, 2013).

Debe tenerse en cuenta el contexto filosófico-cultural de fines de los '60 y principios de los '70, en Francia, y los supuestos que componen el entorno teórico de Irigaray. Gilles Deleuze, contemporáneo de esta autora, utiliza el concepto de *diferencia* precisamente con el sentido de alteridad, noción que busca convalidar “lo otro”. Alteridad, concepto postmoderno que marca lo que no es idéntico, lo que quiebra la unidad de toda identidad; la identidad como resultado de la diferencia, las identidades se construyen sobre la base de las diferencias. Jacques Derrida también trabajó este concepto de diferencia y jugó con su homofonía y significado; diferencia como *alteridad* y diferencia como *posposición*. La noción de deconstrucción, definida por él mismo como una estrategia, pone bajo la lupa las palabras y sus significados y sentidos, y reivindica el poder analítico para resemantizar discursos desde su posición crítica al pensamiento occidental. Debe considerarse su situación personal, que analizada desde una perspectiva de estudios culturales puede aportar claridad a la hora de entender sus postulados, especialmente, su concepto de *différance* (con una *a* en lugar de una *e*, en francés *différence*). El concepto de “diferancia”⁵ se enmarca dentro de una tendencia de pensamiento de apertura hacia lo otro, como nueva posibilidad del sentido y del lenguaje que se relaciona con la huella, la marca y la archi-escritura; la deconstrucción en la escritura obliga a una nueva lectura para descubrir nuevos significados, significados que estaban allí pero nuestra postura o cultura impedía verlos. Las ciencias naturales atribuyen la conducta humana a factores exclusivamente biológicos; la noción de cultura surge de las ciencias sociales que, por oposición a las naturales, asignan a las personas identidades sociales y simbólicas, dependiendo de sus relaciones en la organización de la vida social. La identidad de las personas se constituye por las fuerzas que ejerce la sociedad, por lo tanto es variable de acuerdo con el contexto social y cultural.

Luce Irigaray plantea una diferencia de tipo “relacional” entre hombres y mujeres, y pone en el centro del debate el cuerpo y su potencial “relacional”. Realizó varias encuestas a adultos, niños o adolescentes analizando este aspecto a través del lenguaje; llegó a postular que el cuerpo es determinante en la visión del mundo y la relación con las cosas. Niños y niñas ven el mundo de maneras diferentes, es el cuerpo quien condiciona esas miradas. Irigaray abre la posibilidad de una construcción de la subjetividad femenina diferente de la masculina a partir de estas relaciones (Irigaray, 2013). La autora plantea que las diferentes

⁵ La traducción es nuestra. En francés *différence* y *différance* se pronuncian de la misma manera.

teorías (Metafísica, Psicología, Espistemología) se basan en la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, relación que Irigaray cuestiona ya que el sujeto de conocimiento es masculino, y además, es el yo-sujeto en lo discursivo (con las propiedades de un sujeto masculino); de esta manera, la mujer que asume el “yo” discursivo asume una mirada masculina sobre el objeto de conocimiento. Como ella misma sostiene, varones y mujeres tienen una mirada “relacional” frente al mundo; entonces, la conciencia del mismo estaría teñido por la subjetividad masculina. Así las teorías mencionadas en este párrafo deberían ser revisadas a la luz de un conocimiento orientado por lo femenino, alterando el paradigma de la relación sujeto / objeto de conocimiento. Toda teoría que incluye a un sujeto cognoscente, estaría hasta ahora mediatizada por lo masculino, según Irigaray.

Tanto de Beauvoir como Irigaray, pese a sus múltiples diferencias, concuerdan en que la opresión de la mujer no se debe a factores biológicos sino a un orden jerárquico patriarcal establecido que legitima la posición masculina y su autoridad; explicación sexista de desigualdades sociales. Las distinciones entre hombres y mujeres son primeramente culturales.

Hélène Cixous instala la noción de escritura femenina. Formó parte del grupo Psicoanálisis y Política, al igual que Irigaray; su crítica va dirigida a la incapacidad de las teorías, especialmente las psicoanalíticas, de pensar lo femenino desde su especificidad, sostiene que se debe construir la identidad femenina en base a su subjetividad específica; precisamente estos rasgos de subjetividad se encuentran en la escritura (Cixous, 1995). Para ambas autoras la sexualidad femenina es el origen de la escritura femenina; más precisamente, en el mundo de la ficción se encuentran los rasgos esenciales de la subjetividad de la mujer. Este discurso femenino se manifiesta libremente en el campo de lo imaginario a través de la metáfora y la metonimia, el lenguaje poético y los usos semánticos y sintácticos opuestos al discurso racional masculino. Cixous se concentra en la escritura femenina y comparte con Irigaray la imagen del espejo: el reflejo de la corporalidad en el lenguaje, o como ella lo expresa: conseguir hablar con el cuerpo. Ambas pensadoras se centran en lo discursivo como eje y espejo de la subjetividad femenina. Estos conceptos se repiten en varias de sus obras: en *La jeune Née* Cixous afirma que en literatura “voz y escritura se funden en uno”, la mujer que habla “materializa físicamente lo que piensa, lo indica con su cuerpo” (en *Méduse* y *La Jeune Née*), la mujer “es” su voz y esa voz surge de lo más profundo de su psique.

Ya en los '90 Butler también se focaliza en el carácter discursivo del cuerpo. Foucault había trabajado la idea del cuerpo como texto en el cual se inscribe la realidad social. Las

diferentes instituciones (escuela, religión, estado, ciencia) determinan e imprimen normas que garantizan y perpetúan un orden social, y también aquello que es considerado como símbolo de éxito social. Esas normas que se plantean como verdades, pueden variar según la época, y acaban por controlar y ordenar la realidad. Estos fenómenos se imprimen en el cuerpo y se visibilizan a través de emociones, gustos, convicciones, creando una idea de racionalidad. Foucault, sin embargo, apunta a las relaciones de poder subyacentes que tienen al cuerpo como eje de sus influencias. Butler retoma el pensamiento de Foucault y configura al sujeto como estructura discursiva, como una serie de sentidos, prácticas y normas del imaginario social que se imprimen como marcas en el cuerpo y lo dejan encerrado en relaciones de poder y dominación (Butler, 1990).

Estas autoras coinciden en sus posturas al exponer los efectos que producen los cuerpos en el lenguaje, y aquellos efectos del universo semiótico en la dimensión discursiva. El lenguaje conlleva la identidad del hablante, ¿hablamos en femenino o en masculino? ¿qué esquemas determinan nuestro discurso? ¿qué configuraciones sociales, sexuadas, teóricas, aparecen en el análisis discursivo? Ningún individuo produce un lenguaje objetivo, sin marcas. Ningún discurso es neutro ni universal (Irigaray, 1985). Psicoanalistas y lingüistas han hecho rigurosos análisis del discurso que muchas veces contradice aquello que se quiere expresar. Paradójicamente, la palabra, el habla según de Saussure, revela aspectos que descubren intenciones, posiciones, relaciones, situaciones, y actualizan la psique de los individuos. Los lingüistas trabajan con enunciados porque son reveladores; es el tema que nos concierne, enunciados de la relación de los sexos con el mundo y con los otros. Las mujeres no se relacionan del mismo modo con el mundo y ni con los otros, por lo tanto su discurso es diferente al del hombre (Irigaray, 1985).

El enfoque de género como perspectiva de análisis permite observar las relaciones de poder a través de los contenidos, categorizados en jerarquías establecidas en base a diferencias sexuales y a estereotipos construidos sobre la base de estas diferencias. Abordar las construcciones de género en la infancia implica el estudio de percepciones de la infancia a través de narrativas, imágenes, proyectos sociales, culturales e históricos, textos escolares, y otras fuentes y agentes que vehiculan la imagen infantil e inciden en la construcción social de la infancia. Se han realizado varios estudios también sobre temas, repertorios culturales, juguetes, autoras, cantidad de personajes femeninos y masculinos, objetos usados por ambos géneros, tareas que desempeñan, esferas de interacción pública o privada, discursos “de verdad” producidos por una sociedad y que constituyen a los sujetos, todos aspectos también

transmisores de posicionamientos sociales y anclajes sobre la figura del niño, la mente y el cuerpo.

Los discursos sociales sobre la infancia le adjudican experiencias, gramáticas propias, que le permiten ordenar el mundo y tomar posición en los acontecimientos que allí se producen. La subjetividad se observa a partir de individuos situados, concretos, inmersos en sistemas de conocimiento predominantes en una época determinada. Como hemos desarrollado en la reseña histórica (Primera Parte de este trabajo), la visión sobre la infancia fue cambiando desde los siglos XVII y XVIII; en el siglo XX, a mediados más precisamente, se sustentó en el positivismo, el estructuralismo y el funcionalismo, para explicar cómo era el niño y para dar orientaciones a la escuela, la familia y a otras instituciones sociales sobre el tratamiento de la infancia.

El siglo XX estuvo marcado por la universalización de la noción de la infancia; las diferentes ciencias, como la psicología, la pedagogía, el derecho, la sociología participaron activamente en los lineamientos para la educación y demarcación de funciones, tiempo y espacio de las instituciones educativas, como así también de qué manera actuar frente a las mutaciones sociales, políticas, socioculturales, que involucran a niños, en el surgimiento de experiencias nuevas que trascienden la escuela y su política de formación. Investigar el conjunto de relaciones, el entramado que se teje en torno a la infancia, ayuda a entender la construcción de nuevas subjetividades y a cambiar las formas de intervención, más alejadas de las tradicionales.

La imagen de la infancia se encuentra en continua transformación e incluye formatos que permiten dar cuenta de los principales desplazamientos que actualizan el sentido del término “infantil”. Esto incluye disminuir la mirada protectora y prescriptiva, para abordar al niño en su complejidad y con su pluralidad de posibilidades para su formación estética y como lector. Desde nuestra perspectiva, lo importante es mostrar la interacción entre infancia y literatura; de qué modo la literatura participa de la infancia y al mismo tiempo cómo el niño construye su mundo a partir de la literatura. “La prioridad es la transmisión de la experiencia del sujeto a través del lenguaje y la construcción de un mundo simbólico” (García, 2004)

CATEGORÍA GÉNERO EN LA LIJ

La LIJ ha estado siempre impregnada de la categoría género dado que la literatura trabaja con concepciones sociales. Si bien el enfoque de género tiene distintas configuraciones, dependiendo de la época, se han producido cambios considerables durante su evolución en las tres olas del feminismo, perspectiva permite explorar cómo la LIJ ha ido

construyendo la subjetividad femenina. La teoría de género comprende a las personas como sujetos históricos, contruidos socialmente según la organización de género del momento histórico. Desde los espacios académicos, las organizaciones feministas, los organismos internacionales y espacios públicos nacionales, se proyecta una visión analítica de la perspectiva de género más democrática por fuera de la concepción biologicista. Contribuyeron a este enfoque:

1. El movimiento feminista: el hombre empieza a dejar de ser el modelo y se comienza a visualizar también a la mujer.
2. El psicoanálisis: reemplaza el concepto de instinto por el concepto de deseo como factor determinante para explicar el funcionamiento de la subjetividad.

Cada persona mujer-varón es una construcción cultural e histórica. Por medio de procesos de socialización cada uno asume un género, que se le asignó al nacer y del cual participaron: familia, escuela, organismos sociales, religiosos, etc. El desiderátum reúne deseos y mandatos culturales de cada sociedad en torno a la sexualidad y condicionan a las personas en cuanto a qué se espera de ellas, sean varones y/o mujeres.

Teresa Colomer, en un artículo sobre el sexismo en la literatura infantil, analiza que no ha habido grandes cambios respecto al enfoque de género, y enumera tres dificultades:

- a. La escritura de textos no sexistas no debe desnaturalizar la realidad. La literatura refleja la vida, provocar desde la literatura un cambio, suele resultar forzado.
- b. La tradición que configura cada género no es objetiva ni imparcial; estipula condiciones de lo femenino y masculino sin escapar s esos parámetros. Personajes femeninos dentro del hogar, raras veces como personajes principales de sagas de aventuras.
- c. La LIJ es una literatura de consumo básicamente femenino. Los varones no consumen literatura cuya protagonista principal es una niña, o textos de poesía, románticos o con cuestiones en las que intervienen los sentimientos.

Graciela Perriconi, sin embargo, analiza la literatura infantil en la narrativa latinoamericana, y constata que el siglo XX cuenta con el aporte de la tradición oral española y la criolla, y con un niño protagonista, que moviliza una denuncia social. Es el caso de Paco Yunke (1931) de César Vallejo, y de Cocorí (1947) de Joaquín Gutiérrez. Hay un interés en la infancia para denunciar la injusticia y la opresión social. Los personajes femeninos aparecen en la segunda mitad del siglo XX, pero sin roles protagónicos; ese no-protagonismo sostenido desde las relaciones familiares, desde lo discursivo, va construyendo una imagen social de

niña buena, sumisa, sin recursos intelectuales, que se reproduce a través de la lectura. Un modelo identificatorio de sumisión a mandatos culturales, de postergación y conformidad.

Desde entonces, los modelos que han circulado en cuentos tradicionales se reducen a:

1. Mujeres sin relevancia, solas y abandonadas.
2. La bruja o hechicera. Madrastras, brujas, hadas maléficas.
3. La pobre criada que espera ser salvada y sacada de esa condición por un hombre.
4. La niña indefensa y dependiente, apoya la acción el personaje principal o es un personaje inocente, fácil de engañar.

En Argentina, a partir de los '60, aparecen personajes-niñas realmente protagonistas, que no se mueven a la sombra de ningún personaje principal masculino, son independientes. En *Mujercitas ¿eran las de antes?* Graciela Cabal elabora una muestra de supuestos culturales sobre los cuales se cimienta la imagen de la mujer de los años '50, se trata de una primera defensa y reivindicación de las mujeres. Otro ejemplo es María Elena Walsh y su personaje Manuelita (entre otros personajes femeninos); es paradigmático ya que puede leerse como un estereotipo femenino, la búsqueda de la belleza femenina, pero también puede leerse como una mujer que actúa, se enamora, viaja a París, se saca las arrugas; una protagonista que asume un papel protagónico, que se muestra dueña de su vida, se arriesga, toma iniciativas, emprende hazañas, lejos de la pasividad de los personajes femeninos clásicos hasta ese momento. Manuelita presenta posturas de la mujer frente al amor, la belleza, la autonomía. Elsa Bornemann trata el tema del amor entre niños, una temática que atraviesa varios de sus libros. Pero también deconstruyó estereotipos, por ejemplo en el cuento *La Madrastra*, en el que presentó a la protagonista no como la malvada, sino como una señora que quiere a los niños y que cumple un rol de "mamá". Laura Devetach también presenta historias femeninas cotidianas que cambiaron la visión instalada del género. Un ejemplo interesante es el despegarse del mandato de esperar que el enamorado elija a la protagonista en lugar de elegir ella misma a quién amar. Personajes femeninos que salen de la casa para explorar el mundo, libertad para elegir y aceptar, modelos contradictorios, todos síntomas de una subjetividad femenina que comienza a revelarse, a ver la luz.

CUARTA PARTE

ESTEREOTIPOS. SUS ALCANCES EN EL PROCESO DE LECTURA.

Estas maneras de relacionarse con el mundo y los otros se evidencian en lo discursivo a través de estereotipos. A partir de los años '60, la corriente de la recepción hizo aportes a la teoría literaria, fundamentalmente en lo concerniente al proceso de lectura por un lado, y a la comprensión y la interpretación de textos que el lector pone en juego, por el otro. Esta corriente contó con el aporte de la estética de la recepción (Iser, 1987) que incluyó: la colaboración e interacción entre el texto y el lector en la construcción de significados, y la semiótica textual (Eco, 2000) y su concepto de lector modelo.

Esto implicó una ruptura epistemológica, un cambio de paradigma; la atención puesta en el autor se desplaza hacia el lector, junto con la consideración del texto en su dimensión literaria, factores que inciden en el proceso de lectura. (Dufays, 1994). El carácter masivo de la presencia de estereotipos en el proceso de lectura ha dado lugar a una serie de definiciones que apuntan a sus rasgos fundamentales, tales como la repetición de un estereotipo en diversos contextos, su origen de carácter colectivo, su permanencia en el tiempo, su intertextualidad, la diversidad de valores que se le atribuyen (verdad, ética, estética, entre otros), la espontaneidad y sistematicidad surgidas por la mayoría de las personas sin cuestionamientos, su inscripción en la memoria colectiva. Estos procesos también tuvieron impacto en la enseñanza de la literatura. De una perspectiva basada en la transmisión de conocimientos, centrada en el mensaje enviado por el autor, se pasa a la formación de una competencia lectora y literaria, a una formación del lector literario, en la que el lector, y su horizonte de expectativas, constituyen el eje. Así, la literatura se reformula y encuentra su lugar, sostenida también por el enfoque comunicativo en la enseñanza, centrado en el aprendizaje de la lectura a partir de textos que derivan de actos de habla y que constituyen los géneros discursivos.

Los contextos sociales, culturales y literarios configuran estereotipos y sistemas de referencias propios; el bagaje socio-cultural remite a objetos concretos, acontecimientos, lugares, situaciones, personas. En la literatura, los sistemas de referencia son convenciones que el lector reconoce (clichés). Por otra parte, ya hemos mencionado que los códigos extra-textuales son socio-culturales remiten a la realidad externa, mientras que los literarios son

architextuales o intertextuales y transtextuales, y remiten a objetos de existencia literaria (Genette, 1998).

La literatura infantil transmite determinados valores, a través del diferentes medios (lenguaje, estilo, imágenes, personajes, otros) que refuerzan o se oponen a estereotipos existentes, desde un determinado discurso enmarcado dentro de una determinada ideología. Nos interesa en particular aquéllos que conciernen a roles de género.

Varios estudios hechos sobre el sexismo en la literatura infantil visibilizan diferentes estereotipos de género y posturas sobre el tratamiento del tema. Algunos estándares usados (ya mencionados) son por ejemplo: el porcentaje de autores femeninos y masculinos, de protagonistas femeninos y masculinos, principales y/o secundarios; las descripciones físicas (cuerpo, vestimenta, belleza) y psicológicas (carácter pasivo, fuerte, inteligente), el espacio en que interactúan (privado para lo femenino, público para lo masculino); la sociedad: trabajo según los roles; el lenguaje (adjetivos más usados por niñas/os (Etxaniz Erle, 2004).

El impacto de las narraciones en la literatura infantil se debe a su poder de sugestión; la fascinación se ve aumentada por tratarse de un receptor permeable, niñxs, en plena constitución de su identidad. Entre las facetas constitutivas de la identidad de una persona se encuentra la de género. Aún aquellas narraciones que se proponen romper con los estereotipos clásicos, manifiestan muchas veces estructuras tradicionales. Otros modelos identificatorios sin elementos críticos podrían contribuir a modificar contenidos, cualidades de los personajes, y hasta incluso finales (Instituto Andaluz de la Mujer, 2006).

No es fácil desandar un camino ya recorrido, sin embargo este camino sigue abierto. De allí nuestra propuesta de lectura *a contrapelo* que busca las fisuras por donde se filtran viejos esquemas sociales, sexistas y discriminatorios, y mecanismos que pueden desarticularlos. Conscientes de la importancia de estas convenciones como centro del análisis de los textos para niñxs nuestra propuesta es la lectura deconstructiva, como asimismo, el análisis de valores que vehiculan. Luego de estas observaciones se analizarán los nuevos modelos que ponen en tensión roles y responsabilidades tradicionalmente acordadas según el género.

TIPO DE LECTURA PROPUESTA

La lectura que proponemos ofrece la posibilidad de nuevas perspectivas, busca aquellos intersticios del texto que dejan lugar a la participación del lector, y pone en discusión los

elementos de la obra asociándolos a nuevas interpretaciones. Esta lectura *a contrapelo* como la llamamos, da como resultado otro significado alejado de aquel de la versión tradicional; la lectura deconstructiva expone ambigüedades y contradicciones. En literatura, este tipo de lectura se encarga de reconsiderar conceptos buscando los procesos culturales que subyacen en ellos. En el presente trabajo, los estereotipos serán puestos bajo esta lupa para descubrir continuidades y rupturas del imaginario de género a través de las narraciones infantiles.

Pero a su vez, si sumamos a esta perspectiva una lectura sesgada desde un enfoque de género, podemos descubrir nuevas miradas a viejas narraciones y nuevas narraciones desde esta perspectiva. Nora Domínguez habla de un “doblez o pliego, que sin cerrar una dirección, abre otra” (Domínguez, 1998 :195). Así, es posible resignificar viejas historias y analizar la posible desviación del canon establecido; “doblez” en el sentido de espacios de indeterminación como posibilidad de instalación de nuevas perspectivas⁶. Este “pliego” es el que nos permitirá trabajar la doble significación de un texto.

El estereotipo presenta un mundo ordenado y compartido, articulan valores imponiéndolos culturalmente, y tiene determinadas funciones:

- a. Cognitiva. Significado construido socialmente. Modelo para ser perpetuado. Lo que se opone es discriminado.
- b. Social. Aporta cohesión al grupo social, sentido de pertenencia.
- c. Literaria: Nexa entre autor y lector. El lector actualiza la obra. La obra modifica al lector. Los estereotipos contradicen o confirman imágenes preexistentes.

Todas características que hacen de la estereotipia un fenómeno vasto que afecta diferentes estructuras discursivas en tres niveles (Dufays 1994).

1. El nivel de las estructuras temáticas, referenciales o paradigmáticas (inventio). Ideas o representaciones de los personajes, objetos, lugares, acciones. Caperucita es una niña obediente, que respeta los consejos de su mamá, pero que como toda niña no alcanza a ver el peligro; está envuelta en un halo de inocencia, que reproduce el estereotipo de la imagen idílica de los niños; no se hace referencia al instinto frente al peligro, o a la astucia de los niños frente a las dificultades. El bosque es representado como un lugar inseguro que esconde peligros para quién lo atraviese sin tomar los recaudos necesarios; obstáculo que debe ser superado para llegar a la casa de su abuelita. En *Caperucita* el bosque es profundo y peligroso; en otros

⁶ “Doblez “ en el sentido que postula Domínguez, es decir como rasgo inherente a la lectura / escritura producida por mujeres; manifestación en la literatura de los distintos grados de la condición femenina.

cuentos *Hansel y Gretel* o *Pulgarcito*, es el lugar de abandono de los niños; lugar peligroso, alejado del mundo civilizado, donde los niños sin protección y aterrorizados morirían rápidamente. En *Blancanieves*, el bosque como lugar de exilio, expulsada por la madrastra, la protagonista se refugia en él, sin dejar de sentir temor por la oscuridad y el misterio que encierra. En *La bella durmiente* el bosque que cubre completamente el castillo, asume el carácter de obstáculo (como en *Caperucita*) que debe ser atravesado por el príncipe salvador de la protagonista. Bosque oscuro, bosque encantado, siempre el bosque como límite, umbral; peligro y miedo a lo desconocido, reino de la muerte, los secretos de la naturaleza, las fuerzas que no se dominan.

2. El nivel de las estructuras sintagmáticas (dispositio). Disposición de las partes del discurso, de las acciones narrativas. La disposición de las secuencias narrativas presupone un esquema de acciones que llevan a un lugar común. Para dar un ejemplo, siempre en referencia a los cuentos tradicionales: la verdad y la bondad siempre triunfan; los malos serán castigados (el lobo muere en manos del cazador quien salva la niña y a la abuela), el final feliz por medio del casamiento (el príncipe libera a la princesa y se casa con ella, le da estabilidad, familia, hijos).
3. El nivel de las estructuras verbales (elocutio). Léxico y figuras de estilo. Algunas palabras bastan para despertar el estereotipo del cuento: abuela, niña, bosque, lobo. Los animales apelan a ciertas emociones: el lobo es feroz, el zorro es astuto, el perro es fiel.

Hay tres cuestiones relacionadas con la literatura que explican cómo funciona la estereotipia. Leer literatura es “manipular” estereotipos, reconocer un *déjà-lu*; pensar la literatura es imposible sin tener en cuenta esta problemática de los estereotipos; enseñar literatura es despertar conciencia de los estereotipos. La comprensión de todo texto se basa en el reconocimiento de esos lugares comunes en cualquiera de los tres niveles: inventio, dispositio y elocutio. Los estereotipos ejercen diferentes funciones de acuerdo al tipo de lectura que se realice. Si se trata de una lectura casi pragmática o lineal, actúan como activadores de la percepción, modelos de lo verosímil, soportes de identificación; si se trata de una lectura pseudo-referencial o tabular, actúan como citas, activadores de intertextualidad, muchas veces como signos artificiales automatizados (Dufays, 1996).

Los textos son elegidos en función de los estereotipos que el lector espera encontrar en él, de acuerdo a su horizonte de expectativas. A medida que avanza la lectura, la misma será evaluada en función de la satisfacción o decepción que provoquen los estereotipos esperados.

Una de las estrategias de desautomatización de la estereotipia, es justamente alterar la previsibilidad, o lo esperado por el lector. Las reelaboraciones de ciertos personajes como el hada mala de La bella durmiente (transformación y explicación de su sufrimiento y su conversión a la maldad), o las múltiples facetas de Caperucita: no le tiene miedo al lobo, más aún, lo engaña con un caramelo; las diferentes Caperucitas según el color de la caperuza; las diferentes voces y perspectivas: la abuela quien no le teme al lobo, o el lobo que aparece cansado a la casa de la abuela, quien alza en brazos y lo entra a su casa; o la bella durmiente que no le teme al hada malvada y hasta llega a conmovérsela. Si lo hacemos desde una mirada de género muchas son las reelaboraciones en distintos aspectos.

NARRACIONES INFANTILES: ¿REFUERZO ESTEREOTIPOS DOMINANTES O CONTRA-MODELOS?

Teniendo en cuenta que lo femenino y lo masculino son construcciones que se basan en la diferencia sexual, el discurso también se construirá a partir de esta clasificación binaria. Esta simplificación no sólo es un intento de ordenar la realidad sino que además “naturaliza el caso hegemónico y reduce la posibilidad de pensar en su alteración” (Butler, 2004⁷).

En el nivel más visible, la discriminación se observa en signos externos claros que determinan una tendencia ideológica. Hay objetos, tareas, características acordadas a cada género tradicionalmente. Existe una relación entre el lenguaje y la representación corporal que puede coincidir pero no siempre es así; a veces lo discursivo no se ve reflejado a nivel corporal, a veces lo corporal excede el mensaje lingüístico. Este desajuste no sólo muestra la desconexión entre lenguaje y cuerpo sino la incidencia que puede tener el primero en el segundo y viceversa. En este punto o en otros que especificaremos puede producirse a nivel de lo discursivo una fisura que permita ver “lo otro”.

En un nivel más profundo, podemos observar otros datos menos visibles que marcan una tendencia ideológica de manera más sutil; por ejemplo diferencias de trato según el género, asociaciones para con las mujeres (sexo débil, docilidad, pasividad, etc.), exclusión o invisibilidad lingüística (“todos los alumnos”, “Comité de Ministros”), selectividad o

⁷ Butler 2004 :70

fragmentación de la realidad (no se menciona el papel de las mujeres en determinadas situaciones: guerras, documentos fundamentales (*Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*). Los textos parten de presupuestos existentes que constituyen su “currículum oculto” que es transmitido “naturalmente” a niñxs como receptores de las narraciones. Estos implícitos en el texto actúan de forma sistemática, y se vuelven de difícil percepción. Es necesaria una lectura *a contrapelo* para descubrir el código de símbolos sociales de ideología sexista que esconden los textos.

CUENTOS TRADICIONALES: REFUERZO DE LOS ESTEREOTIPOS DOMINANTES

Los conocidos cuentos populares reproducen los esquemas de género tradicionales, otros revierten la historia introduciendo variables que se oponen a la versión tradicional con el consiguiente cambio en sus efectos.

Si hacemos una relectura desde la perspectiva de género de las versiones de los cuentos de los hermanos Grimm, podemos observar con cierta facilidad el rol considerado como específicamente femenino de la princesa de *Los doce hermanos*, de *Blancanieves* en la casa de los enanos o de *Rapunzel*, ya sea por la descripción física, el estereotipo de belleza propio de las mujeres, o por las tareas que desempeñan. En el primer caso, la protagonista era una niña hermosa y con valores morales correctos (“de buen corazón”, solidaria con los hermanos) que hace bascular la historia y redime a los hermanos del exilio impuesto por el padre de ellos. La protagonista cumple con las tareas femeninas tradicionales en la ocupación diaria: hacer la comida, buscar leña para el fuego, limpiar la casa, lavar la ropa, pero también asume el papel de “salvadora” de sus hermanos, rol habitualmente acordado a los personajes masculinos. En el segundo caso, la protagonista responde plenamente al estereotipo femenino: limpia la casa, cose, cocina para los enanos mientras ellos salen a trabajar; a cambio, ellos la cuidarán. En el tercer caso, la protagonista es descrita como una criatura hermosa, de cabello hermoso y fino “como el oro hilado”, el amor entre el príncipe y la protagonista termina triunfando, el final es el que corresponde, un matrimonio feliz y para toda la vida.

En dos de los cuentos, son heroínas pasivas en espera de que alguien las salve, son ingenuas, buenas, amables, generosas, solidarias. En el primero, si bien la heroína tiene un papel activo inspirada por un buen fin (salvar a sus hermanos), las características y tareas corresponden al estereotipo femenino tradicional.

Las representaciones de lo femenino como de lo masculino como construcciones sociales que provienen de modelos legitimados (por la familia, los medios, la educación escolar, ideas preconcebidas vehiculadas por la sociedad) transmiten la idea de que las niñas son más dotadas para la comprensión de los otros, así se vuelcan naturalmente hacia profesiones conciliadoras de la vida profesional y vida privada.

La importancia acordada al grupo de pertenencia, el de los pares, no es menor. Los adolescentes se construyen por comparación con sus pares, ajustan su comportamiento a las normas esperadas (vestimenta, vocabulario, trabajos). La construcción como personas se basa en la confianza en sí mismas, es difícil transgredir una norma sobre todo si se relaciona con el género. Así, las niñas interesadas por temas, juegos, trabajos, tradicionalmente aceptados como masculinos, y viceversa, los niños interesados por temas, juegos, trabajos, tradicionalmente aceptados como femeninos, tienen dificultades en expresar sus gustos y preferencias por ser contrarios a su condición de género. En estos casos los estereotipos se constituyen como obstáculos que impiden la realización de elecciones personales, a la vez que contribuyen a la perpetuación de las desigualdades de género (Comisión Europea, 2008).

CONTRAPARTIDA: LIBROS PARA NIÑOS QUE CUESTIONAN LOS ESTEREOTIPOS IMPERANTES.

Un informe hecho por Cromer y Turín (1996-97) para la asociación europea *Du côté des filles / A favor de las niñas*⁸, expone las diferentes miradas sobre el sexismo en la literatura infantil, por medio de una información detallada sobre la búsqueda de materiales (manuales escolares, cuentos infantiles, tesis, páginas internet) en Francia, Bélgica, España e Italia. Además, promueve la producción y difusión de herramientas de sensibilización para eliminar el mencionado sexismo infantil. Dicho estudio se centró en la investigación de la percepción de las imágenes y la interiorización de los roles de género a la que están expuestos lxs niños. El mismo demuestra que las imágenes del material analizado representan una visión parcial del mundo, fuertemente masculinizada, asignando características bien definidas según un criterio sexista binario. El informe analiza estos aspectos clasificándolos en categorías como: cantidad de personajes femeninos y masculinos; jerarquización más prestigiosa del trabajo masculino con respecto al trabajo profesional femenino (de menor importancia y en menor cantidad que el del rol masculino); el mismo fenómeno ocurre con los

⁸ La traducción es nuestra

personajes de animales humanizados, en las ilustraciones de las portadas; cantidad de juguetes de niñas/os; categorización de objetos como el uso de anteojos relacionado con la seriedad e inteligencia, el delantal del ama de casa, el periódico en manos de hombres y revistas en manos de mujeres; la importancia del estereotipo de belleza en personajes femeninos: “la fealdad no es digna de ser protagonista ... lo modélico es bello”⁹; los ámbitos de actuación, público para los varones, medio laboral o deportivo, y privado para las mujeres (el hogar, la escuela, junto con las tareas propias de ese ámbito, vestimenta) (Turín, 1998).

Al mismo tiempo, esta asociación publica historias contrariando el folklore de heroínas pasivas, temerosas, cuya única salida es el matrimonio, mostrando personajes más actuales o relejando a los mismos pero imaginando otras actitudes, invirtiendo los roles de género, actualizándolos y reclasificándolos en la actualidad. ¿Qué hubiera pasado si Blancanieves hubiera acompañado a los enanos a la mina o si hubiera prescindido del cuidado de los mismos alegando que sabía cuidarse sola? ¿si Caperucita hubiera dominado por la fuerza al lobo, lo hubiera desmoralizado, o se hubiera enamorado de él? ¿si las princesas hubieran tenido otras metas que no fueran el “príncipe azul”? ¿si simplemente hubiera un cambio de roles (Ceniciento, El bello durmiente)? Sin dejar de lado el análisis del final de los cuentos, ya que es significativo pues premia o castiga ciertas conductas y determinando así el cambio o la continuidad de desigualdades.

Aparecen también los valores dominantes esperables según el género. Tanto los personajes femeninos como los masculinos son fuertemente estereotipados. Madres y abuelas son los principales personajes con rasgos femeninos (emotividad, pasividad, comprensión), las malas aparecen fuertemente marcadas por características masculinas (astucia, inteligencia, rapidez). Los personajes femeninos son mostrados realizando los trabajos de la casa, trabajos u oficios asignados a las mujeres (enseñanza, enfermería) o bien otros no calificados. Las niñas están destinadas a poseer valores como abnegación, virtuosismo, dulzura, comprensión, educadas por sus madres para ser a su vez madres y esposas. Los personajes masculinos son variados; se los identifica yendo o viniendo del ámbito laboral fuera de la casa, en trabajos calificados, o en la casa pero con el diario en la mano, serios, no se ocupan de los niñas/os aunque son responsables de los mismos al igual que las mujeres. (Etxaniz, 2004)

Las mismas autoras, Cromer y Turín (1996), lanzaron otro programa de investigación, *¡Attention, álbum!* sobre álbumes ilustrados para niñas de hasta 9 años. Observan las imágenes y analizan la totalidad del circuito de producción: creación, edición, difusión,

⁹ Cromer y Turín, 2009/10 :3

incorporando a todos los actuantes: autores, editores, padres, niñxs. Esta investigación reabre el debate sobre los instrumentos de sensibilización y acción para revertir los estereotipos sexistas.

DESHACER ESTEREOTIPOS

Sería interesante definir qué es una narración no sexista, analizar qué características debería tener. Por un lado se podría pensar en una narración con un protagonista cuyo género no tuviera una incidencia en la historia o no estuviera definido; hay narraciones en las que el personaje principal es un animal (pájaro, oso, tortuga..); de no ser por la ropa o las tareas que realizan no sabríamos a género perteneces. Por otro lado, podría pensarse en personajes sexuados que no reforzaran los estereotipos sexistas sino más bien tuvieran comportamientos diferentes, promoviendo posturas alternativas, en pos de la igualdad de género.

Mariouche Famelart, una bibliotecaria canadiense dedicada a la literatura para niñxs y adolescentes, realizó algunas publicaciones en un sitio privado, dos de las cuales nos interesan porque atacan de frente y directamente los clichés de género en cuentos para niñas/os:

1. *Des livres pour enfants qui bousculent les stéréotypes. (Libros para niñas/os que sacuden a los estereotipos¹⁰)*
2. *Trop de livres pour enfants stéréotypés! (¡Demasiados libros estereotipados para niñxs!¹¹).*

Ejemplos

- *Olivia, reine des princesses (Olivia, Reina de las princesas¹²)* de Talents Hauts, editorial que se caracteriza por presentar propuestas comprometidas de libros no sexistas. La protagonista es una cerdita que cuestiona las niñas que se disfrazan de bailarinas o de princesas.

- *Jérôme par cœur (Jerónimo de memoria)*. Es un libro de imágenes que narra la amistad entre dos niños. Es una amistad incómoda para los adultos quienes no entienden muy bien si se trata de una amistad o de una relación que va más lejos. El autor subraya la importancia del buen entendimiento de los niños, pues se considera lo más importante.

¹⁰ La traducción es nuestra.

¹¹ Idem

¹² Idem

La virtud de estos cuentos es mostrar situaciones existentes desde hace mucho tiempo, que desandan estereotipos o que muestran como nuevas formas de organización de la sociedad, a veces con el consiguiente cambio de roles, otras veces conservando los roles tradicionalmente adjudicados a la división binaria del género. En todo caso, encontramos interesante este primer acercamiento a estas transformaciones y la visibilización de las mismas. Somos conscientes de que estas transformaciones no siempre se dan de manera espontánea y “natural”, todavía queda muy acotada su internalización a determinados ámbitos y grupos o contextos sociales.

QUINTA PARTE

NARRACIONES INFANTILES: VERSIONES Y (RE)VERSIONES

Ya hemos mencionado el poder de la literatura, y dentro ella el papel significativo de los estereotipos, creando imágenes nuevas contradiciendo o reafirmando las imágenes preexistentes en el lector. Presentamos aquí algunos ejemplos extraídos de la literatura infantil francófona publicadas dentro del marco de asociaciones de defensa de las niñas y que presentan aristas interesantes para analizar.

Y des femmes (Y de las chicas).

Asociación fundada en 1875, en Montréal, Canadá, creada para mejorar las condiciones de niñas, las mujeres y sus familias, pero también para trabajar en la sensibilización frente a las condiciones de exclusión y desigualdad social y de género, como así también al conjunto de violencias sufridas por mujeres y niñas. Dentro de este marco, los siguientes cuentos, evidencian casos que se apartan de las relaciones de género tradicionales, y dejan la puerta abierta para otras posibilidades. A veces, al querer oponerse a los modelos binarios, se cae en el error de repetir esquemas, otras veces se presentan narraciones muy logradas que realmente deconstruyen estereotipos hegemónicos existentes.

- *Poule Rousse (Gallina Pelirroja)* de Etienne Morel et Lida. Recientemente, desde los años 2000, comienza a aparecer la homosexualidad en los álbumes para niños (hubo algunas apariciones discretas anteriores, desde 1990). Anteriormente también existieron algunos ejemplos de relaciones que se pueden interpretar como relaciones de pareja. Es el caso de este cuento, en el que dos amigas comienzan una vida en común. No hay menciones explícitas pero sí, desde lo discursivo, se trasluce alguna mención a una relación más allá de la amistad “Y desde ese día, Gallina Pelirroja y su *tortolita* no se separaron más. Viven juntas en la casita de Gallina Pelirroja. Son muy felices”.
- *Renard & Renard (Zorro y Zorro)* de Max Bolliger et Klaus Ensikat (*Joie de lire*). El autor habla de dos hermanos aunque esto no es lo indicado en el texto. Se trata de dos zorros machos opuestos por su carácter que viven bien, juntos, se aman y se

extrañan cuando están separados. Es una situación borrosa en cuanto a sus límites. El cuento deja muchas zonas grises por donde se pueden sugerir otros modelos de pareja, sin embargo, la relación repite la estructura de la pareja heterosexual, en cuanto al carácter de los personajes y en cuanto a los roles bien marcados de las tareas que realizan.

- *Marius* es un niño de 5 años cuyos padres están separados, tiene entonces dos casas, la de la mamá y la del papá. La mamá tiene su “enamorado” y el papá también. El tema de la homosexualidad aparece junto con otro tema, el de la homoparentalidad y las familias ensambladas.
- *Jean a deux mamans (Juan tiene dos mamás)* de Ophélie Texier. A pesar del título este cuyo personaje es un animal antropomórfico (un lobo en este caso), reproduce estereotipos tradicionales propios de una pareja heterosexual.

Tomando como base del sexismo las tareas destinadas a cada género, tenemos el ejemplo de estos álbumes:

- *Margot et la leçon de tricot (Margot y la lección de tejido)* de Jannick Lachapelle y Loufane. Trata de una niña que *naturalmente* se dirige a su madre, luego a sus abuelas para que le enseñen a tejer. Ninguna de ellas puede enseñarle pues no saben hacerlo; finalmente es su abuelo quien la ayuda. El tejido y la costura concebidas como tarea exclusiva de mujeres; guiño anti sexista a través de las tareas tradicionalmente acordadas a cada sexo.
- *Le bateau de Malo (El barco de Malo)* de Ingrid Chabert. Siempre en el terreno de las ocupaciones y tareas asignadas según el sexo. En este caso, el protagonista, Malo, un niño que sueña con ser *marino* como su padre. Junto a su madre (destino de las mujeres de marinos) esperaban a su padre mientras éste estaba embarcado. Cuando crece, Malo se embarca a su vez, pero su enamorada no lo espera como había hecho su madre, se embarca junto con él.
- *Mon petit ourson chéri (Mi querido osito)* de Alain M. Bergeron. En esta serie, papá se ocupa de su hija. El es quien se ocupa de los horarios del baño, la comida, la escuela, prepara la fiesta de cumpleaños. El papá es un personaje masculino, paciente y cariñoso capaz de encargarse de los cuidados de su hija.
- *Hector, l'homme extraordinairement fort (Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte)* de Magali Le Huche. Se trata de un hombre fuerte con una extraordinaria

pasión por “tejer”. El estereotipo del hombre fuerte deconstruido por su pasión “femenina”: el tejido.

- *Rosa Caramelo* de Adela Turín, plantea una educación en libertad e igualdad. Plantea una sociedad todavía muy atada a la imagen que clasifica aún hoy a los individuos, por diversas cuestiones entre ellas la de género. El color rosa de las elefantitas, la dieta para tener ese color rosa y unos ojos brillantes (cuidado de la imagen), sus vidas transcurrían en un jardín vallado, hasta que un día una de ellas decidió salir del corral, cansada de dietas aburridas y que no le daban ningún resultado. Es interesante ver la mirada cuestionadora de las otras, hasta que entienden finalmente el placer de vivir sin ataduras, en libertad. Termina con una reflexión sobre la igualdad de género, muy actual a pesar de haber sido escrito el cuento en 1975.
- *Mi princesito* de Cheryl Kilodavis, se trata de un cuento sobre la aceptación de las personas. Aquellos que no siguen los modelos establecidos corren el riesgo de sufrir discriminaciones. Es la historia de un niño que quiere vestirse de princesa e ir a la escuela vestido así. Una amistad incondicional permite tratar el tema del sentimiento de empatía.
- *Julía, la niña que tenía sombra de niño* de Christian Bruel, ilustraciones de Anne Bosellec. Fue editado en 1976 en Francia, en 1980 en España una versión censurada, finalmente la versión original en 1997, y en Argentina por CalibroscoPIO en 2013, con el título: *La historia de Julia: La niña que tenía sombra de niño*. Aquí, se muestra la violencia que opera sobre la niñez, imponiendo estereotipos de género, al mismo tiempo que esgrime la posibilidad de trascender el carácter binario de la sexualidad. A cuarenta y tres años de su aparición por primera vez en Francia, presenta una opción original, de concepción de nuevas infancias, situando a lxs niñxs como sujetos de derecho, y proponiendo un acercamiento a la realidad de las identidades trans.

Hasta aquí algunos ejemplos que han trascendido los límites en la literatura francófona, algunos han sido traducidos al español. Nos focalizaremos a continuación en el análisis de dos cuentos que se muestran como la contrapartida femenina de un cuento tradicional: *Los tres cerditos* y *El plan*.

EL PLAN: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA ACTUALIDAD

Elegimos esta obra, el libro-álbum de Ethel Batista con ilustraciones de Eva Mastrogiulio, por tratarse de una versión en femenino del relato clásico *Los tres cerditos*. Las

protagonistas, tres cerditas, idean un plan para enfrentar al lobo; son sagaces, inteligentes, pícaras y tan “plantadas” en sus convicciones que no dudan en enfrentarse al lobo. Es un relato que nos interpela acerca de la tradición y las nuevas formas de entender los cuentos tradicionales. Proponemos una lectura deconstructiva o *a contrapelo*, como nos gusta llamarla, y de género, una lectura que desanda estereotipos a través de un libro que nos brinda estímulos que sostienen nuestra postura y la enriquecen, y que entabla una profunda relación con la actualidad. Tres cerditas, personajes originales, contestatarios, femeninos, se encuentran lejos de la ferocidad y más cerca de la inteligencia para resolver el problema de la agresividad y la sumisión femenina frente a la misma; irreverentes, sin enojos, sin reivindicaciones agresivas, las cerditas siguen su camino para ubicarse en el mundo sin la tutela masculina, instalándose cómodamente en el centro del relato y haciéndole frente al entorno, sin deudas, ni culpas reales o imaginarias. La irreverencia de las cerditas nos interpela, su modo de enfrentar la vida cuestiona “lo que hay que hacer” y lo hace “de otra manera” situando al lector frente al desafío de cambiar su actitud.

Hemos trazado un paralelismo entre ambos cuentos para visibilizar aquellos aspectos que muestran diferencias con el relato tradicional.

Cuadro 1. Coincidencias entre los cuentos en negro; disidencias en rojo. Menciones al relato clásico en verde.

3 hermanos	3 hermanas
Vivían en familia. Los padres consideraron que debían hacer sus propias casas.	Vivían en flia. Llegó el momento de partir (como en el cuento) y llevar una vida de adultas.
El más grande aconsejó a sus hermanos construir una casa para protegerse del lobo.	Antes de tomar cada una su camino. Hicieron un plan para enfrentar al lobo (Ya comocían el cuento).
	Acá está el lobo. El también tenía su plan
El 1° la hizo de paja. Era blanda y se podía sujetar con facilidad. Terminó pronto para ir a jugar.	Plan chancheril : Construir 3 casas igualmente fuertes.
El 2° la hizo de madera. Se conseguía fácil en los alrededores. Terminó pronto para ir a jugar.	Será un buen comienzo y se pusieron a trabajar las 3.
El 3° tardó más. Era la casa más feurte, hecha con ladrillos.	
El lobo visitó las 3 casas en orden de la más débil a la más fuerte. La 3° estaba casi terminada cuando llegó. <i>Soplaré, soplaré y las casas derrribaré.</i>	El lobo las veía trabajando con cañas, maderas y ladrillos. Le pareció todo muy sospechoso. Trabajaban a la par. Eso no estaba en el cuento Empezó a pergeñar nuevas ideas. Las desechó. Los lobos siempre hacen las mismas cosas.
Aparece el lobo. Sopló la 1° casa : la derribó. Sopló la 2° casa : la derribó. Sopló la 3° casa : Fracasó. Entró por la chimenea pero lo estaban esperando con un caldero.	<i>Soplaré, soplaré y las casas derrribaré.</i> 1° casa. Al ver que era imposible se desconcertó. 2° casa : Igual. Nada. Se enfureció. 3° casa : sin esperar que la chanchita saliera empezó a soplar y a gritar más que nunca : <i>Soplaré soplaré y tu acasa derrribaré.</i> A pleno soplido, las chanchitas partieron con

	viento a favor, tal como lo habían planeado ;Al lobo le dio un soponcio !
El mayor regañó a los hermanos por haber sido perezosos y poner en peligro sus vidas. Lobo trata de entrar en la casa y se quema con un caldero que los cerditos pusieron en la chimenea.	Lobo aullando en la oscuridad de la noche Al despertar las chanchitas navegaban río arriba bajo la luz de la luna.
Si van al bosque y ven 3 cerditos sabrán que son ellos porque les gusta cantar.	

Intertextualidad.

Desde el título, nada **permite** suponer que *El Plan* es la versión feminista del cuento *Los tres cerditos*. En efecto, el cuento se sustenta en el cuento tradicional como contrapartida de lo que propone. Las referencias son varias, y remiten a los estereotipos de actuación de las personas, al del lobo en los cuentos infantiles, a las características de los animales, a los estereotipos de educación, a los de los hijos (trabajadores o haraganes), a los de los conceptos de esfuerzo y recompensa por el trabajo. El cuento se mueve dentro de concepciones tradicionales, lugares comunes que va desarmando y reconstruyendo sobre bases nuevas. El diálogo con la tradición es permanente, y se refleja en las menciones a lo largo del cuento:

1º mención: Vivían en familia con sus padres, “como en el cuento tradicional”.

2º mención: cuando idean el plan, las cerditas lo hacen sabiendo por el cuento tradicional “cómo era el lobo”.

3º mención: el lobo se asombra al verlas trabajar a la par, se desorienta ya que no es lo previsto por el relato tradicional.

4º mención: cuando el lobo piensa en un plan y desecha varias ideas, la narradora menciona que los “lobos siempre hacen las mismas cosas”; más que como presagio, como estereotipo de inventio.

Aspectos comunes:

Vivían en familia con sus padres. Un día debieron partir a hacer sus vidas. Debían construir sus casas y comenzar su vidas como adultos/as. El lobo va a destruir las casas de los/las cerditos/as sistemáticamente. Empezando por la más débil.

El final presenta similitudes: la derrota del lobo, por motivos diferentes y una reelaboración de la actitud del lobo, pero sin moraleja y abriendo el juego a múltiples posibilidades.

Aspectos diferentes:

Los cerditos tenían un orden de responsabilidad diferente y creciente: el 1° era el menos responsable y su casa así lo reflejó, era la más fácil de derribar. Las cerditas tenían una responsabilidad pareja y se organizaron para no dejarse invadir por el lobo, sus casas eran igualmente fuerte las tres, pero además, crearon un plan para alejarse del peligro, las tres juntas. En realidad, la misma fuerza que utilizaba el lobo para atacarlas, la utilizaron ellas para su beneficio, es decir aprovecharon la energía mala del lobo convirtiéndola en positiva. Signo de inteligencia y análisis para revertir una situación.

El lobo las veía trabajar intensamente mientras construían sus casas, y esto despertó sospechas en él, ya que en este cuento las cerditas trabajaban a la par (3° mención al cuento tradicional).

El lobo va a derribar la casa de la primera cerdita, pero se desorienta ya que contrariamente al cuento tradicional, la casa no se destruye. La casa de la segunda cerdita tampoco se destruye, y el lobo se enfurece, reacción lógica según el cuento tradicional. Cuando se presentan en la casa de la 3° cerdita, el lobo está totalmente fuera de sí, ya entendió su fracaso, pero sin poder alguno de razonamiento grita y sopla hasta quedar extenuado (estereotipo de inventio)

El final también presenta diferencias:

a. Cuento tradicional el lobo trata de meterse por la chimenea (clásico tópico de cuentos infantiles) se quema y huye (estereotipo de inventio). Los cerditos bailan juntos en la casa del más trabajador y responsable (estereotipo de dispositivo).

b. *El Plan* muestra un lobo aullando en la oscuridad de la noche, lamentando su derrota, y generando un sentimiento de soledad, y hasta de tristeza. Las cerditas no festejan, navegan plácidamente río arriba. 2

Miradas de género

Las cerditas nos plantean un modelo de actuar en el mundo sin restricciones, sin límites, con irreverencia en cuanto al modo de enfrentar las dificultades desde una perspectiva femenina. Es clásico en los cuentos tradicionales la protección como estereotipo masculino. Blancanieves es protegida por los enanos, la Bella durmiente es despertada por un príncipe, el leñador protege a Caperucita, Rapunzel es rescatada por un príncipe. Aquí las cerditas emprenden su propio plan para protegerse del lobo. Lejos de dañar o pelear con las mismas herramientas y fuerzas contra el temible animal del bosque, y lo hacen con maestría e inteligencia, utilizando las fuerzas usadas en su contra para alejarse del problema. Las cerditas se rebelan contra el orden “natural”, y lo viven con calma, sin odios y de manera inteligente.

Una imagen femenina que desafía los estereotipos hegemónicos de género: la inteligencia, la valentía, el gusto por las aventuras, características masculina, como la fuerza física, la astucia, ciertos trabajos como el de construir casas; aquí las cerditas ejercen el poder, se hacen cargo de sus destinos, dirigen sus vidas, como mujeres inteligentes, lejos de la pasividad y la situación de espera. La última escena es una imagen de apertura, las cerditas salen por el mundo, totalmente libres.

Lo interesante de esta propuesta es que desafía al lector/a proponiendo lecturas no lineales, nuevos personajes, nuevas temáticas, nuevos formatos; intenta compartir nuevos recorridos, que lejos de cerrarse son una invitación a pensar nuevas salidas a viejas historias. Las cerditas representan un ejemplo claro de posibilidades que abre el texto. No festejan la desgracia del lobo por su fracaso al tratar de derribar casas, al contrario no saben qué pasó con él, sólo la autora lo muestra solo, triste, aburrido, tal vez extrañado y extrañando a sus rivales. No se muestra en el texto qué hubiera pasado si las cerditas hubieran visto al lobo así. Tal vez nada, tal vez se hubieran solidarizado, en todo caso nada deja entrever una agresión al lobo.... Tampoco se dice nada sobre la reacción que hubiera tenido el lobo ante una reacción tranquila de las cerditas. Todos interrogantes que abren el juego y multiplican las opciones. Estas preguntas interpelan a un lector activo y creativo.

En literatura el estereotipo es un concepto clave de la lectura y revelador de los valores que vehicula. Antes de la lectura los estereotipos de inventio y de dispositio juegan un papel fundamental en el horizonte de expectativas del lector, el conocimiento previo del género, las imágenes, el intertexto, clasificando el texto previamente según los valores que el lector intuye que el texto va a ilustrar. Antes de la lectura el lector ya proyecta sus estereotipos en el texto y los confronta permanentemente a lo largo de la lectura, aceptándolos o rechazándolos a medida que van apareciendo. En el presente texto, el cuento tradicional y sus estereotipos no están, sin embargo todo en *El Plan* nos lleva a revisitarlos por aceptación o por oposición a esos modelos.

CONCLUSIONES

Los cuentos tradicionales han sido y son objeto de crítica desde una mirada sexista; sin embargo, aunque la tradición oral sigue vigente, la trayectoria de estas narraciones muestra diferentes derroteros. Algunas de ellas repiten esquemas tradicionales, otras introducen cambios, reafirmando la norma o contrariándola al incluir variables con miras a obtener un efecto diferente. Este trabajo no ha pretendido abordar la crítica sino recorrer y analizar desde los estereotipos de lectura, y específicamente los de género, en las narraciones y buscar las perspectivas actuales en relación al tratamiento del tema.

Para esto hubo que focalizarse en lo primordial en la literatura infantil, la experiencia de la construcción de un mundo simbólico a través del lenguaje. Los personajes de ficción ofrecen nuevas posibilidades y roles que deconstruyen modelos y patrones naturalizados, universos de significaciones instituidos que ejercen presión sobre subjetividades y legitiman estructuras de poder. A partir de estos presupuestos y desde lo discursivo hemos analizado los diferentes estereotipos.

Reflejo de contextos sociales, culturales y literarios, muchos modelos de género se sitúan en zonas de frontera, no escapan a las poéticas de los márgenes de una literatura que refleja la transición, con personajes trans, híbridos, que provocan desborde y mezcla de roles o simplemente transformaciones. Trans en el sentido de proceso de reconfiguración de espacios, de identidades, como multiplicidad de posibilidades y de relaciones. El concepto de alteridad desde los enfoques de Derrida y Deleuze posibilita una apertura hacia lo “otro” provocando una zona intermedia por donde se filtran nuevas identidades, producto del movimiento de las relaciones fuertemente marcadas por la construcción corporal y el emplazamiento de roles acordados. Las configuraciones sociales aparecen en lo discursivo sacando a la luz procesos, que irrumpen en zonas de frontera donde los cambios empiezan a generarse. Alteradores de identidades, los nuevos modelos representan estas transformaciones culturales contemporáneas que aparecen en las narrativas literarias, y constituyen un desafío a los estereotipos que representan a las conductas normadas.

El significado, la cultura y la lengua son áreas que gravitan en lo literario como construcción cultural que en la niñez tiene un papel fundamental. Fueron herramientas privilegiadas de la Lingüística al estudiar el desarrollo del primer lenguaje y de los procesos psicológicos implicados (Psicolingüística) y la representación de las experiencias desde lo literario, a través del esquema narrativo y de las connotaciones de los personajes de las narraciones. Así, la Psicología y la Literatura unieron sus intereses en el lenguaje y las representaciones sociales estableciendo una relación privilegiada entre ambas ciencias. La experiencia humana se conforma a partir de la participación en los sistemas simbólicos, como sostienen la Teoría de la Recepción, la Semiótica y la Pragmática. El primer objetivo de la Literatura entonces es la formación de la persona y la apertura de la niñez al imaginario colectivo. “Imágenes, símbolos, mitos, como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas” (Colomer, 2002).

Un cambio significativo se produjo en la LIJ con la irrupción de la categoría género, con la nueva visión opuesta a la de los sujetos históricos construidos socialmente según la organización de género dominante. Esta perspectiva nueva de género sale de la concepción binaria fundada en la idea de la correlación natural y biológica para explicar las identidades humanas; ser varón o mujer u otras identidades no es un fenómeno natural, sino un proceso social, psicológico y cultural. Tanto el feminismo como la Psicología han sido los pilares del cambio de paradigma que transformó los mandatos y la subjetividad de las personas.

El nuevo paradigma deja de discriminar e incorpora rasgos y características poco habituales a personajes de ambos sexos; es el caso de la inclusión de personajes femeninos activos, interesados por las aventuras y transgresores, que hemos analizado, o de gustos y preferencias que corresponden a un género determinado. Tradicionalmente los varones están catalogados como racionales, sabios, valientes, violentos, ellos guían y son cabeza de familia, subjetividad centrada en el “yo”; las mujeres como emotivas, abnegadas, sumisas, dependientes, en la familia se ocupan de los demás; subjetividad centrada en “los demás”.

La maternidad como fenómeno “natural”, como objetivo esencial de la condición de realización femenina, se ha constituido en mito fundante de la subjetividad femenina, cerrando el camino a otros proyectos personales o simplemente a la libertad de elegir.

También el amor romántico ha limitado y supeditado los sentimientos de las mujeres a modelos culturales patriarcales. El abandono de todo proyecto por amor, para encontrar la plenitud como mujer, es otro de los tantos mitos sostenidos por el patriarcado compatible con el de la maternidad. El amor de un hombre como eje de la vida de las mujeres. Unido a este

aspecto, la modernidad también ha modificado la esfera de los ámbitos en los que se desempeña, su incursión en el ámbito público ha sido el resultado de una larga trayectoria y de cambios que han modificado su esfera de acción.

La independencia económica también ha modificado las relaciones de poder, dando como resultado una autonomía creciente, que redefinió los roles y códigos. Se cuestionan las relaciones asimétricas de poder entre ambos sexos, presentes en los estereotipos de género, construidas social e históricamente, que atraviesan el entramado social. La dependencia económica, sexual, intelectual, social, derivan del lugar subalterno acordado desde el orden social a la mujer, a través de las instituciones que sostienen ese orden. Valores, bienes y poder en manos de varones, vida cotidiana y reproducción en manos de las mujeres, ya que el orden patriarcal reconoce solamente dos géneros.

Estos modelos han ido incorporando cambios una imagen de mujer en las narrativas infantiles, que comienzan a observarse desde los años '60, en Argentina y que han hecho tambalear los estereotipos reinantes. Aparecen personajes femeninos que ya no esperan al varón que elige, o salen a recorrer el mundo solas, a vivir aventuras, o eligen la convivencia con personajes del mismo género, libremente con total dominio de sus elecciones.

Los estereotipos son ideas reduccionistas naturalizadas que llevan a identificaciones pautadas por modelos hegemónicos. La sociedad organiza la realidad en base a dos modelos, femenino y masculino, con sus respectivos discursos y representaciones. Así, empiezan a tallar distintas categorizaciones que fueron utilizadas en los ejemplos presentados, como: las características de cada sexo (actividad-pasividad, fortaleza-emotividad, inteligencia, vestimenta, objetos que manipulan), las tareas o profesiones que desempeñan, los ámbitos en los que se desenvuelven, vocabulario, modelos de familia, y otras. Los relatos contemporáneos como *El Plan*, muestran otros modelos que abren espacio de reflexión y de apertura hacia otras formas e ideas que permitan poner en tensión con los estereotipos instalados con nuevas propuestas semióticamente significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD MOLINA, Javier (2010). “Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración”. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- ADICHIE, Chimamanda (2009). El peligro de la historia única. TED Global. Disponible en https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es#t-90756 Consultado 12.19.2015
- AMOSSY, Ruth. (1991), *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris: Ed. Nathan.
- ANDRUETTO, María Teresa. (2009). “Hacia una literatura sin adjetivos” en *Imaginaria*, N° 242, 11.11.08. Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/> Consultado 06.02.19
- ARPES, Marcela. (2011) “Notas sobre la emergencia de un territorio textual simbólico. La literatura infantil argentina como género de masas” en III Jornadas poéticas de literatura. Una literatura sin fronteras argentina para niños. La Plata, Art. Digital.
- ARPES, Marcela, RICAUD, Nora. (2008) *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires, La Crujía.
- BATISTA, Ethel. MASTROGIULIO, Eva. (2019). *El Plan*. Ciudad de Buenos Aires, Calobroscopio.
- BUTLER, Judith. (2010). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- _____ (2010). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2004). Butler, J. (2004), *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, Jérôme. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia*. Madrid, Gedisa.
- CAAMAÑO, Oscar. (2014) “Hacia una historia de la literatura para niños en Argentina” en *Revista de Cultura y Literatura Infantil y Juvenil*. CABA, Ediciones Cultura LIJ digital. Disponible en <https://culturalij.com/2014/08/18/879/> Consultado el 10.01.19
- CABAL, Graciela. (2006). “La literatura infantil argentina” en Suely BReis Pinheiro (Dir.) *Revista Hispanista*, Vol. II N° 6 Julio-Agosto-Septiembre. Consultado en <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo49esp.htm> el 09.01.19
- CEREZALES, Mónica. (2012). “De eso no se habla” en *Un Territorio en construcción: la literatura para niños*. Actas de las IV Jornadas de Poéticas de la

Literatura Argentina para niños. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

- CERVERA, Juan. (1989). “En torno a la literatura infantil” en *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, n°12, Universidad de Valencia, pps. 157-168.
- _____ (1992). *Teoría de la Literatura infantil*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- CIXOUS, Hélène. (1995) *La risa de la medusa*. Ensayos sobre la escritura. Barcelona, Anthropos.
- _____ (1975) *La Jeune Née*. Paris, Union Générale d’Editions.
- COLOMER, Teresa. (1984). A favor de las niñas, el sexismo en la literatura. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, N°N°57, p.7-24.
- ----- (2002). *Introducción a la Lizeratura Infantil y Juvenil Actual*. 2° Ed. ampliada. Madrid, Síntesis.
- ----- (1998) *La formación del lector literario*. Barcelona, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COMMISSION EUROPEENNE (2008). *Guide à l’usage de l’équipe éducative*. Recuperado de:
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/19/0/Guide_Cliches_en_tous_genre_clermont_206190.pdf
- CUNNINGHAM, Hugh. (2006). *The invention of childhood*. London, BBC Books.
- CROMER, Sylvie. , TURIN, Adela. (1998), “¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados”. Paris: Association Européenne Du Côté Des Filles. Recuperado de: <https://ageps.webs.uvigo.es/Andersen/1cifras.pdf>
- DE BEAUVOIR, Simone. (1998) *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra.
- DELEUZE, Gilles. (1988) *Diferencia y repetición*. Madrid, Júcar.
- DERRIDA , Jacques. (1989) *Lea escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- DIAZ RÖNNER, María Adelia. (2000). “Literatura infantil: de menor a mayor” en N. Jitrik (2000) (Dir.) *Historia Crítica de la Literatura Argentina*. T. 11. “La narración gana la partida” Drukaroff, E. (dir.). Buenos Aires, Emecé.
- DOMINGUEZ, Nora; Perilli, C. (Comp.) (1998), *Fábulas de género: Sexo y escritura en América Latina*. Rosario (Arg): Beatriz Viterbo.
- DUFAYS, Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture*. Liège: Pierre Mardaga ed.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis. et LEDUR, Dominique. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continue).

- ECO, Umberto. (2000). “El lector modelo” en *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/17f0/8367687dc9898534177ad6adb6876a10d2d9.pdf> Consultado 15.1.18
- ETXANIZ ERLE, Xabier. (2004), “La ideología en la literatura infantil y juvenil” en *Cauce Revista de filología y su didáctica*, n° 27, Universidad del País vasco. (pp 83-96) Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_06.pdf
- FAMELART, Mariouche. (junio de 2015), “Des livres pour enfants qui bousculent les stéréotypes” en *Naître et grandir*. Recuperado de: <https://naitreetgrandir.com/blogue/2015/01/29/des-livres-pour-enfant-qui-bousculent-les-stereotypes/>
- _____ (diciembre de 2014), “Trop de livres pour enfants stéréotypés”. Recuperado de: <https://naitreetgrandir.com/blogue/2014/12/16/trop-de-livres-pour-enfants-stereotypes/>
- FERNANDEZ, Mirta. Gloria. (2011) “Literatura infantil: la Comodidad de la expatriación”. En I Simposio de Literaruta Infantil y Juvenil del Mercodur, Salta, Argentina. Fac. de Humanidades - Universidad Nacional de Salta, Salta.
- FALCONER, Ian. (2012), *Olivia, reine des princesses*. Paris : Seuil jeunesse.
- GARCIA, Laura Rafaela (2013). “Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en la literatura argentina Laura Rafaela García”. Revista *Miradas y voces de la LIJ*, N° 3 – primavera 2013. Disponible en: http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/939/Acerca_de_la_literatura_infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y Consultado el 03.19
- GARCIA, Laura Rafaela (2010). “Memoria de elefante para la violencia política” en *El hilo de la fábula*. Diez. Tucumán, Conicet. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/16806/1948-4985-1-PB.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Consultado 26.04.19
- GAVARI STARKIE, Elisa (2005) “Evolución de la política educativa francesa : de la igualdad a la diversidad” en *Revista Complutense de Educación*. Vol 16 n°2. Pp 415-438.
- GENETTE, Gérard (1982), *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Tauro.
- GRIMM, Jacob. GRIMM, Wilhem (2013). *Cuentos de los hermanos Grimm*. San José: Editorial Digital. Recuperado de: https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20infantil/cuentos_hermanos_grimm_edincr.pdf
- _____ (2013), *Cuentos infantiles alemanes*. San José: Editorial Digital. Recuperado de:

https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20infantil/cuentos_hermanos_grimm_edincr.pdf

- IRIGARAY, Luce. (2013). "Of relations and rights". Journée Internationale de la Femme / International Women's Day. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ODD8-wayDhM>
- _____ (1985). *Parler n'est jamais neutre*. Paris, Les Editions de Minuit.
- _____ (1998). *Speculum : De l'autre femme*. Paris, Les Editions de Minuit.
- ISER, Wolfgang. (1987). "La estructura apelativa de los textos" en *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall (Comp.). México, UNAM.
- _____ (1987). *El acto de leer*. Madrid, Taurus.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía. (2006). *Guía para contar cuentos*.
- JAUSS, Robert. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.
- Ley sobre la Instrucción Primaria. Ley Guizot 28 de junio de 1833. <http://www.education.gouv.fr/cid101161/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833.html&xtmc=rappor&xtnc=7&xtcr=125>
- LLUCH, Gemma. (1996) "La literatura de adolescentes y la psicoliteratura" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N°9. Disponible en <https://argentina.grao.com/es/producto/la-literatura-de-adolescentes-la-psicoliteratura> Consultado 10.02.2019
- _____ (2007) "Jóvenes adictos a la lectura: Estrategias de venta y de escritura" en *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. 20 (200). Pp 26-36. Barcelona, Editorial Fontalba S.A. disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2202573> Consultado 30.09.15
- LOJO, María Rosa (2003). Dossier: escritoras argentinas del siglo XIX. Madrid, Cuadernos hispanoamericanos. Disponible en https://www.academia.edu/5700946/Dossier_escritoras_argentinas_del_siglo_XIX Consultado 24.04.19
- MARTINEZ, Ariel (2017) "No se nace mujer y jamás se llega a serlo". Dimensiones corporales / figuraciones de género. *En letra*, vol.4, n° 8, , p.4-33. En Memoria académica, Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8789/pr.8789.pdf. Consultado 20.12.2018
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. (2010) "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". Barcelona, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf> Consultado el 05.12.18.
- _____ (2008) "El intertexto lector". Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html Consultado el 05.12.18

- MONTES, Graciela. (2001). *La frontera indómita*. México (MX), FCE.
- _____ (2001). *El corral de la infancia*. México (MX), FCE.

- OLIVARI, Graciela; GOMEZ, Adriana; SIONE, Carina (2013) Transgresiones al sistema de escritura en "Nadie te creería" de L. M. Pescetti [en línea]. V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 13 y 14 de septiembre de 2013, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2754/ev.2754.pdf .

- PERRICONI, Graciela. (2015). *La construcción de género en la literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

- REIMONDO, Germán. (2012). “Cuestiones de género en la literatura argentina para nin@s. Una lectura de *La durmiente* de María Teresa Andruetto e Itsvanch” en *Un Territorio en construcción: la literatura para niños*. Actas de las IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para niños. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

- SARDI, Valeria; BLAKE, Cristina (2012) *Poéticas de la infancia. Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños*. Actas de la IV Jornadas de Poética de la Literatura Argentina para niños. La Plata, UNLP.

- SCHARAGRODSKY, Pablo. (2013), “En la educación física hay mucho ‘género’ por cortar” en *Educación Física y Ciencia*, 6, 203-127. Recuperado de: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv06a09>

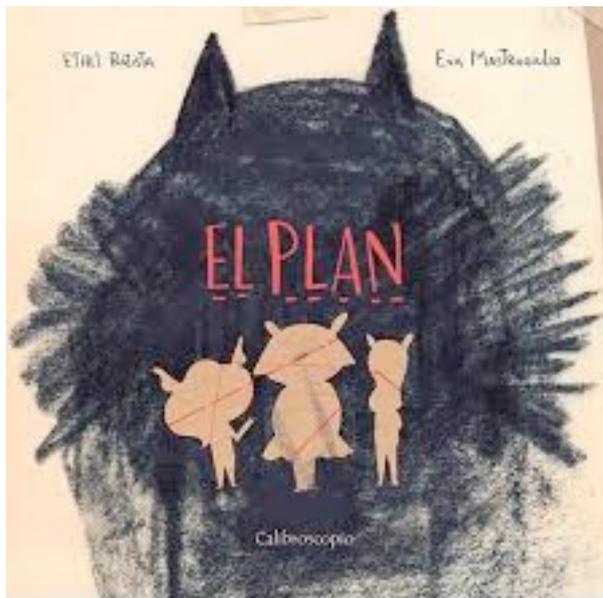
- SCOTTO, Thomas (2009), *Jérôme par cœur*. Arles : Actes Sud junior.

- SOTO VAUQUEZ, José.; CREMADES, Raúl; GARCIA MANSO, Angélica (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Cáceres, Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Disponible en https://www.academia.edu/37050768/Didáctica_de_la_literatura_infantil. Consultado 20.01.2019

- TURIN, Adela. (1995) *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.

- Y DES FEMMES (1875) Montréal. Recuperado de <http://www.ydesfemmesmtl.org/propos-de-nous/mission-valeurs-vision/>

ANEXO



Antes de tomar cada una su camino,
las chanchitas decidieron armar
un plan para enfrentar al lobo.

Es que ya lo veían venir.

