



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
DOCTORADO EN CIENCIAS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

**APRENDIZAJE Y FOMENTO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO
EN EL JUEGO Y OTROS CONSUMOS CULTURALES.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN CIENCIAS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

VÍCTOR MANUEL GALÁN HERNÁNDEZ

NO. DE CTA. 9111185

ASESORA:

DRA. EN C. S. MARTHA CAROLINA SERRANO BARQUÍN

TOLUCA, MÉXICO, ABRIL DE 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
DOCTORADO EN CIENCIAS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

**APRENDIZAJE Y FOMENTO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO
EN EL JUEGO Y OTROS CONSUMOS CULTURALES.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

VÍCTOR MANUEL GALÁN HERNÁNDEZ

NO. DE CTA. 9111185

ASESORA:

DRA. EN C. S. MARTHA CAROLINA SERRANO BARQUÍN

COMITÉ TUTORAL

DR. H. A. HÉCTOR PAULINO SERRANO BARQUÍN

DRA. EN EDUC. TANIA MORALES REYNOSO

DRA. C.S. MARTHA PATRICIA ZARZA DELGADO

TOLUCA, MÉXICO, ABRIL DE 2017

ÍNDICE

Resumen	11
Presentación.....	12
Introducción.....	15

CAPÍTULO UNO UNA HISTORIA COMPARTIDA

1.1 El juego, ese amigo escurridizo.....	29
1.2 Descubriendo la infancia. La construcción histórica de la infancia.....	57
1.3 Jugando en la historia. Historia del juego y los niños hasta la Edad Media	62
1.4 Niño educado, niño domado. El papel de la educación y la literatura a partir del siglo XVII.....	98
1.5 Ogros al ataque. Protegiendo la infancia	104

CAPÍTULO DOS APRENDIENDO A SER VARÓN, JUGANDO A SER MUJER: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA LITERATURA CLÁSICA INFANTIL

2.1 Jugando a leer. La literatura infantil como actividad lúdica	111
2.2 Entre Bellas y Bestias. La literatura y la identidad de género	134
2.3 Princesas en peligro. El papel de la literatura clásica infantil en el fomento de los estereotipos de género	155
2.4 Hijo de tigre... Los adultos como mediadores y promotores de la lectura crítica de la literatura clásica infantil	164

CAPÍTULO TRES
¡SOS, INFANCIA EN PELIGRO! NIÑOS Y NIÑAS AL RESCATE

3.1 ¡Cuidado con el ogro! Crítica al corral de la infancia	172
3.2 Juegos infantiles, ¿juegos inocentes? Estereotipos en los juegos y la literatura clásica infantil.....	178
3.3 El juego como promotor de estereotipos de género.....	184

CAPÍTULO CUATRO
LA INFANCIA ES EL PRESENTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis.....	189
4.2 Discusión.....	197
4.3 Reflexiones finales	206

BIBLIOGRAFÍA.....	213
-------------------	-----

ANEXOS.....	228
-------------	-----

Anexo uno: Artículo en revista indizada <i>Temachtiani</i> , núm. 23, junio de 2017. “Breaking gender stereotypes through children’s literature: the beauty and the beast”	229
--	-----

Anexo dos: Ponencia titulada “Leer o no leer”, presentada en el Congreso Internacional: Mujeres, Literatura y Arte en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla NEXO DOS.....	245
--	-----

AAanexo tres: Ponencia titulada “Acoso y literatura infantil”, presentada en el Congreso Internacional: Masculinidades en la ficción infantil y juvenil en España y América Latina ante el nuevo milenio en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid	260
--	-----

RESUMEN

El juego es una actividad que llevan a cabo los miembros más jóvenes de las sociedades desde el inicio de la humanidad misma. A través del juego se adquieren habilidades de diferente clase. Entre ellas se encuentran el desarrollo del lenguaje y, con él, de la capacidad de comunicación; lo que llevará a niños y niñas a desarrollar habilidades de socialización, además de otras. Sin embargo, además de lo anterior, también a través del juego se promueven los aprendizajes de las características y roles esperados y aceptados socialmente de los y las menores, estableciendo el fomento de los estereotipos de género.

Por otra parte, el juego y la literatura, sobre todo la literatura clásica infantil, comparten características similares en cuanto a actividades lúdicas. Así como el juego, la literatura clásica infantil promueve el desarrollo de habilidades individuales y sociales; pero las historias que se encuentran en este tipo de literatura pueden ser consideradas contrarias a las ideas de la época por promover también los estereotipos de género en un momento en que se pretende alcanzar la equidad y educar en ella.

No obstante, el rechazo que ha existido hacia la literatura clásica infantil, y a una mayor aceptación de la reescritura de los clásicos o nuevas historias que promuevan las ideas aceptadas socialmente en la época, se debe admitir que son los adultos quienes directa o indirectamente promueven ciertas ideas a través de la educación. Es por esta razón que el papel de los adultos en la promoción del juego y de la lectura de las historias clásicas infantiles es primordial para que se busque una lectura crítica por parte de los niños. Por lo tanto, el adulto debe convertirse en un mediador crítico de la lectura y la experiencia.

PRESENTACIÓN

Investigar la infancia desde una visión que pretenda otorgarles un papel protagónico en su vida y en su contexto social a partir del respeto de sus características y pensamiento puede ser un trabajo arduo, debido a que no siempre se le otorga el debido reconocimiento a los niños y niñas como seres pensantes que se enriquecen con sus propias experiencias, mismas que los llevan a tener visiones y concepciones propias sobre el mundo en el que viven a partir de lo que ven, lo que escuchan, lo que juegan y lo que leen. Por lo tanto, la presente investigación desarrolla el tema de los juegos y la literatura a partir de la manera en que, a través de estas actividades lúdicas, se promueven los estereotipos de género y más aún, se describe el papel que tiene la figura del mediador en el aprendizaje y modificación de las concepciones de los estereotipos de género en la infancia.

En el capítulo uno, titulado “Una historia compartida”, se presenta una breve revisión al juego, ese elemento que los adultos han pretendido encasillar y enjaular en definiciones cerradas, y que sin embargo sigue escapando de dichos intentos. Por ello se incluyen algunas definiciones y características que ayudan a identificar cuando el juego lo es. Además, se desarrolla una clasificación del juego, para continuar con una breve exposición de teorías que intentan explicar el juego. Entre dichas teorías se encuentran las teorías clásicas y las teorías modernas, las primeras desarrolladas entre el siglo XIX y a principios del siglo XX y las segundas, después de mediados del siglo XX.

Asimismo, se hace una revisión de algunas de las teorías que buscan explicar el juego desde un enfoque psicológico y su aplicación en el desarrollo de niños y niñas. Las teorías desarrolladas son la terapia de juego psicoanalítica, de Anna Freud y Melannie Klein, la terapia de juego analítica jungiana, de Carl Jung; la terapia de juego centrada en el niño, de Carl Rogers y Virginia Axline; la teoría de juego filial, de Bernard Guerney y la terapia de juego Gestalt, de Frederick y Laura Perls

También en el capítulo uno se hace una revisión a la construcción histórica de la infancia desde la antigüedad hasta el renacimiento, recuperando la concepción que se tenía de los y las menores en diferentes culturas, como en Egipto, en Grecia y en Roma. Igualmente, se recupera la percepción y el rol que tenían niños y niñas en la familia y la sociedad durante la Edad Media y el Renacimiento, donde aparece una visión diferente de la infancia y la familia, misma que podrá modificarse durante los siglos XVI y XVII, cuando se afirma que se descubre la infancia.

Este “descubrimiento” de la infancia como una etapa con características y necesidades propias generará una serie de acciones, cuyos destinatarios será las niñas y los niños. Dichas acciones estarán determinadas por una visión de los y las menores como sujetos inocentes que requieren de la protección del adulto, quien debe prevenir todo posible daño físico o emocional de los y las infantes para que desde un ambiente protector se pueda dar forma a los futuros ciudadanos y ciudadanas que requiere la sociedad. Y todo esto sucede desde la educación, desde cuyo púlpito se abogará por una educación, sobre todo, instrumental, en detrimento de algunos aspectos que se consideraban dañinos para las y los niños, como la literatura.

El capítulo dos, titulado “aprendiendo a ser varón, jugando a ser mujer: la construcción de la identidad de género a través de la literatura” inicia con una definición de la literatura, para continuar con la literatura infantil y la literatura clásica infantil, a la vez que se consideran algunas características que convierten en clásico a un libro. Asimismo, se repasa la evolución de la literatura infantil, para establecer la manera en que la literatura se relaciona con el juego, incluso desde sus orígenes etimológicos, para desarrollar las características que comparten y que llevan a afirmar que así como el juego ofrece experiencias, también la lectura está llena de experiencias que pueden enriquecer y generar cambios en quienes se acercan a las obras, sobre todo a las clásicas. No obstante, a pesar de esta posible riqueza, existe el desarrollo de una visión de la lectura utilitaria, anteponiéndose a la lectura por placer.

Por otra parte, en este capítulo se desarrolla la manera en que la literatura clásica infantil promueve los estereotipos de género, desarrollando, en primera instancia, una descripción sobre el papel de la mujer desde una visión patriarcal; para identificar el reflejo de las características femeninas, según la visión patriarcal, en la literatura. Por ello, se lleva a cabo un análisis del cuento infantil La Bella y La Bestia, desde las funciones de Vladimir Propp, para enfatizar el papel de la mujer que sale de su estereotipo. Igualmente, para apoyar este análisis, también se realiza una revisión a diferentes cuentos clásicos infantiles, sobre todo en versiones de los hermanos Grimm.

A partir de lo anterior, también se presenta la propuesta de los adultos como mediadores y promotores de la lectura crítica de la literatura clásica infantil y el papel que deben tomar entre los niños y niñas, sobre todo para lograr un cambio en la percepción de los estereotipos de género.

El capítulo tres, ¡SOS infancia en peligro! Niños y niñas al rescate, presenta una breve crítica al corral de la infancia, así como una mirada a los estereotipos de género. Esto es un preámbulo a la revisión del juego en la promoción de los estereotipos. En este punto se encuentra describe la manera en que los juegos infantiles reflejan y, en consecuencia, promueven los estereotipos, mismos que serán aprendidos a través de las diversas experiencias lúdicas de los niños. Finalmente, todo lo anterior se verá reflejado en el capítulo cuatro, “la infancia es el presente: análisis y discusión” en donde desde la semiótica de Peirce se presenta el análisis de los estereotipos de género. Igualmente, se desarrollar la discusión de los diferentes temas tratado en el presenta trabajo. Asimismo, se presentan las reflexiones finales del trabajo.

En la bibliografía se presentan los textos utilizados a lo largo del trabajo y en los anexos, se encuentran los productos de la investigación, que se ven reflejados en un artículo para una revista indizada y dos ponencias que se presentaron en dos eventos internacionales.

INTRODUCCIÓN

La investigación en las ciencias sociales y humanas es una actividad necesaria para la producción y difusión del conocimiento. Los estudios de posgrado, en este caso del programa de Doctorado en Ciencias con énfasis en Educación, Psicología y Trabajo social que ofrece la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), permite que el estudiante, dentro de su proceso de aprendizaje, desarrolle las habilidades de investigador.

Las Ciencias humanas y de la conducta son todas aquellas ciencias y aplicaciones de las mismas que se agrupan en torno a la reflexión acerca del ser humano y sus acciones, en lo particular, y sus relaciones sociales mediadas institucionalmente y, en cualquier otra forma de expresión cultural, de modo más amplio, para generar un conocimiento basto de toda posibilidad de transformación de los seres humanos, de sus acciones y de las instituciones. Asimismo, el estudio de la Educación, Psicología y Trabajo Social, son imprescindibles ante las modificaciones estructurales de las sociedades a escala mundial, porque pautan las directrices de los cambios en las concepciones y en las acciones del proyecto social de un país.

El objeto de estudio del programa de doctorado es el conocimiento científico de dichas disciplinas como ciencias humanas y de la conducta. Lo que implica el reconocimiento, en el ámbito de la construcción del conocimiento científico, de su validez científica, inquiriendo en ello las diversas tradiciones epistemológicas, así como la existencia de los problemas en la delimitación de sus objetos, para lo cual se considera el trabajo de elaboración teórica, metodológica y de aplicación a la investigación de los dilemas humanos y de la conducta, explorando la complejidad de los mismos, desde una perspectiva multidisciplinaria e interdisciplinaria con la posibilidad de abordar los fines, condiciones, saberes y aprendizajes individuales y sociales para el mejoramiento y expansión de estas ciencias y la elevación de la calidad de vida. La presente investigación se inserta en el campo educativo.

La viabilidad de esta investigación se justifica principalmente en demostrar la influencia que el juego, la literatura infantil clásica¹ y otros consumos culturales tienen en el fomento de estereotipos de género y, más importante aún, en la manera en que el acercamiento a estos desde un enfoque crítico pueden auxiliar a los niños en la transformación de las identidades de género estereotipadas. Esto, en gran medida, se fundamenta en que el momento histórico en el que vivimos, y sus características sociales y económicas, ha dado paso a situaciones que merecen una investigación que analice la manera en que el juego y la lectura de la literatura infantil clásica, como actividades individuales, colectivas o compartidas, pueden hacer que el individuo se acerque a una formación integral y humana, más que al fomento de estereotipos inequitativos que llevan en su mayoría a la violencia² de género.

Antecedentes

El presente apartado establece aquellos elementos relacionados con el juego, tales como sus antecedentes históricos, sus características, clasificaciones y la influencia que tiene en la construcción de los estereotipos de género de los niños y niñas, incluyendo, en cierta medida, la influencia que éste tiene dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerando que aún hay mucho más por investigar.

Definición y clasificación del juego

El juego es una actividad que caracteriza a los seres humanos, aunque no es única de ellos; pues también los animales juegan. Esto, nos lleva a considerar el surgimiento del juego como una actividad anterior al desarrollo de las culturas, a pesar de que el juego promueve precisamente la cultura de las sociedades a través del contacto que las personas tienen con el medio social y natural cuando juegan. De esta manera, considerando que son los niños los que más tiempo dedican a los juegos (Smith, 2010),

¹ Por Literatura infantil clásica se entenderá para esta investigación, aquellos cuentos que dentro de su propia ficción ofrecen experiencias que llevan al niño a conocer su propia realidad. Para tal efecto se considerarán particularmente algunas obras de los Hermanos Grimm y Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve. Se describe con más detalle en el apartado 2.1 Jugando a leer, la literatura infantil como

² La violencia de género sigue en aumento, según el INEGI, consultado en 2016, se reportó que el 63% de mujeres mayores de quince años, en el 2011, declaró haber sufrido algún tipo de violencia. Asimismo se hizo una comparación de feminicidios, mientras que entre los años 2001 y 2006 el índice nacional fue de 3.5 mujeres asesinadas al día y entre 2013 y 2015 se incrementó a 7 mujeres asesinadas diariamente.

cuando se enfrentan a las experiencias lúdicas construyen su identidad; pues la experiencia lúdica ayuda a la evolución del yo individual y social (López, 2008), es decir, como menciona Mariotti (2010), el niño se constituye como un ser social a través de la actividad lúdica, debido al contacto que tiene con los demás; de allí que se le defina como una actividad que le permite a la persona aprender desde elementos culturales hasta conductas y actitudes. Como se puede observar, el juego es un elemento clave para el desarrollo de la persona, pues a través de él, según afirman Ottobre y Temporelli (2010), se crean las representaciones personales de la realidad. Este aprendizaje no solamente surge del juego, sino también de otros consumos culturales.

A pesar de que para algunos autores (Rüssel, 1985; Decroly y Mochamp, 1986), el juego no tiene una finalidad más allá del simple hecho de jugar, también se debe aceptar que el juego sí tiene una influencia positiva en niños y niñas, pues fomenta la creatividad de los participantes, como lo menciona Mariotti (2010), el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la capacidad de pensamiento y de comunicación (Chateau, 1987), son elementos que claramente formarán parte de la identidad de género desarrollada durante la infancia.

Teorías del juego

Considerando que la identidad de género, más allá de la identidad sexual, vista como algo meramente de carácter biológico y natural, se va construyendo a partir del contacto social (Butler, 2007), por medio de la cual la persona desde pequeña aprende aquellas actitudes y conductas que se esperarán de él (masculino) o ella (femenino) (Guzmán y Bolio, 2010). Puede suponerse que el juego, entonces, adquiere un papel importante desde el momento en que el infante construye su percepción de la realidad a partir del juego y los juguetes con los que interactúa y, con ello, aprende a actuar como hombre o mujer. Esto puede verse incluso desde la perspectiva teórica del juego, presentada a continuación.

La teoría catártica de Harvey Carr (citado en García, 2005) considera que el juego es una actividad que provee a las personas de simulaciones de situaciones reales, además de que, según la teoría del ejercicio preparatorio de Groos (citado en Navarro, 2002), les ayuda a desarrollar habilidades necesarias para adaptar su conducta a lo largo de su vida. Piaget (1990) considera que, inicialmente, el juego cumple un objetivo funcional y más tarde, al incluirse las experiencias emocionales, se da paso a una frecuente tergiversación de la realidad a través de la fantasía, sin dejar de lado una conciencia de lo real. Wallon, en su teoría evolucionista-sociológica (citado en Navarro, 2002), considera que una persona debe adaptarse al medio social que lo rodea; de aquí que el juego sea considerado como un medio de transmisión de contenidos que se pueden modificar a la par del desarrollo evolutivo del individuo. Por otra parte, al considerar que el ser humano se desenvuelve en un ambiente social, Vigotsky (citado en Navarro, 2002), establece que el verdadero juego es el juego simbólico, es decir, el que representa, pues es una adaptación a la realidad y al medio, con el cual se aprehende aquello que se desconoce, según Piaget (1990), a partir de la asimilación de lo real al yo.

Lo anterior también puede aplicarse a la literatura, para el caso del presente proyecto de literatura infantil, ésta, también puede considerarse cercana al juego en tanto promotora de la imaginación y creadora de nuevos mundos y experiencias. Por un lado se tiene al juego, cuyo origen se encuentra, según Navarro (2002) en las voces latinas *iocus* o *jocare*, mismos que se refieren a la acción o efecto de jugar. No obstante, Agamben (2007) establece otras raíces etimológicas que podrían establecer la relación entre literatura y juego: *jocus* y *ludus*; en donde el primero se refiere al juego de palabras que promueve el mito, lo irreal y la fantasía, en contraposición al segundo, que se acerca más a la actividad que también promueve la fantasía o lo irreal. De esta manera se puede establecer la relación entre el proceso de lectura y el juego, como actividades lúdicas que promueven el desarrollo del ser humano.

A partir de lo anterior, se recupera lo mencionado por Vigotsky (1978), quien menciona que para que se elabore una imagen habrá que desarrollar la fantasía; misma que,

siguiendo a Graciela Montes (2001), fundamenta el juego y es sustento del proceso de lectura, sobre todo durante la infancia, pues a través de ambas actividades se puede crear mundos nuevos, aventuras nuevas y explicaciones nuevas sobre lo real; pues tanto el juego como la literatura le brindan herramientas a niños y niñas para comprender y darle significado a lo real (Bettelheim, 1994 y Lutereau, 2014), y más aún para encontrar un nuevo valor y significado a aquellos aspectos que podrían ser criticables socialmente. Así, la imaginación como base de toda actividad creadora se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. Por lo anterior se enfatiza la creación lúdica como objeto de estudio de la presente investigación y su impacto en la formación y modificación de los estereotipos de género.

Absolutamente todo lo creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, incluyendo el juego. La imaginación y la creatividad implican fuertes controversias de carácter conceptual, teórico o epistémico, así como pragmático, por ello, Vigotsky (1978), propone: La primera función de la conducta imaginativa o sucesiva, es sumamente importante. Todo lo no ocurrido en nuestra experiencia, lo sabemos con ayuda de la imaginación. El conocimiento de objetos que no están en nuestra experiencia, constituyen la principal adquisición de la experiencia social colectiva de la humanidad. La otra función de la imaginación se denomina emocional, consiste en que absolutamente toda emoción no sólo tiene su expresión externa, sino también interna y que, por lo tanto, la fantasía es el aparato que realiza directamente la labor de nuestras emociones. He aquí la importancia de analizar tanto el juego como la lectura de textos clásicos infantiles, que comparten características similares, como experiencia social y construcción cultural, así como experiencia afectiva que permite desde un enfoque crítico la identidad individual (como el género) y la colectiva (como los estereotipos).

Las teorías ya mencionadas presentan diversas visiones sobre el juego, sus funciones, y la manera en que influyen en el ser humano. Asimismo, subrayan la importancia que

el juego tiene para el aprendizaje, pues afirman que éste le sirve al individuo para transmitir o aprender desde aspectos propios de la cultura en la que se desenvuelve como actitudes, emociones y contenidos. Ante esto, Bruner se enfoca en las consecuencias educativas del juego y la manera en que los valores culturales se transmiten a través del mismo; ya que se le reconoce como agente socializador que, al mismo tiempo, es un medio para mejorar la inteligencia, pues incluso afirma que el “niño no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio” (Bruner, 1989, citado en Navarro, 2002, p. 86); por lo que dicho de otra manera, el juego es promotor del lenguaje y del pensamiento.

Justificación

Actualmente existen investigaciones que tratan sobre el juego y la literatura infantil y su papel en el desarrollo del niño, así como la manera en que pueden aplicarse en el contexto educativo para mejorar el proceso de aprendizaje. No obstante, por lo general se dejan de lado las ventajas que tienen ambos productos culturales para el desarrollo integral del individuo y, más aún, la manera en que el juego, la literatura infantil clásica y otros consumos culturales construyen los estereotipos de género en la infancia.

Los juegos presentan diversas ventajas en el desarrollo de las personas debido, en gran medida, a los procesos de interacción que ocurren durante los mismos. No obstante, actualmente tales procesos de interacción relacionados con el juego, en comparación con la manera en que interactuaban las personas en épocas anteriores, se han visto modificados debido a diferentes causas que parten del contexto social, económico y tecnológico, particularmente las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que pueden llevar al individuo a vivir y crecer de una manera más aislada, mismos que influyen, en conjunción con otros elementos, en el desarrollo de actitudes intolerantes y violentas hacia el género.

El advenimiento de las tecnologías para la información y la comunicación, así como su masificación sigue promoviendo estereotipos de género que las personas y los más

pequeños no han sido la excepción; ya que ahora es normal ver a los niños inmersos en todo momento en diferentes aparatos tecnológicos (*gadgets*); ya sea *tablets*, teléfonos celulares o videojuegos. De esta manera, cuando los niños se introducen en el mundo de la tecnología, se alejan del mundo real y, eventualmente, prefieren interactuar más con la pantalla y menos con otras personas; lo que, aunado a otras situaciones en el contexto actual, ha intensificado diversas problemáticas sociales y educativas, como es el caso del acoso escolar, la violencia de género, la discriminación y la intolerancia, entre otros, sin mencionar los problemas de aprendizaje. Y todo esto sucede en un mundo actual que lleva al individuo a vivir experiencias que no llevan al aprendizaje real (Benjamin, 1987), es decir, al cambio de la persona.

Por esta razón, es necesario dejar de ver al juego, la lectura y otros consumos culturales como actividades solamente encaminadas al divertimento o, si son aplicadas en el contexto escolar, como actividades que apoyan el aprendizaje de contenidos académicos y deben ser considerados como elementos de influencia en el desarrollo de la identidad de género en la infancia. A esto también se debe añadir que la literatura infantil clásica, en tanto actividad lúdica que comparte características y ventajas con el juego, a pesar de ofrecer una riqueza narrativa que promueve la fantasía (Montes, 2001), son rechazados por ser socialmente dañinos (Cerrillo, 2007) al alejar al menor de la imagen que se tiene de él desde el siglo XIX, que es la del niño o la niña racional (Castillo, 2009). De allí que se promueva la existencia de una literatura infantil que cumpla con postulados, menciona Cerrillo (2007), como el didactismo y la moralidad. En otras palabras, se ha llegado a considerar que la literatura infantil debe ser útil para la infancia y, por lo tanto, su existencia será válida sólo si le enseña algo a quien lee.

Por lo anterior, si se deja de lado la concepción de la lectura infantil como algo utilitario o como un pasatiempo y se le considera como una experiencia que surge con la imaginación, entonces es posible que exista una nueva visión sobre las características esperadas de lo masculino y lo femenino. No obstante, se debe recordar que la literatura no enseña nada por sí misma, su objetivo no es enseñar (Larrosa, 2013), aunque a través de las palabras y la imaginación puede darle a niños y niñas las

herramientas para entender su mundo y construir significados para entender la realidad (Lutereau, 2014). De esta manera, si existe una mediación por parte de adultos críticos que lleven a los niños a cuestionar los estereotipos de género a partir de sus mismos juegos y la literatura a la que se acercan como lectores, entonces es probable que exista un cambio en la visión de la identidad de género desde la infancia. Esto puede ser posible desde el momento en que los niños tienen un acercamiento a la literatura infantil clásica desde un enfoque crítico.

Finalmente, a pesar de que existe una vasta investigación sobre el juego y su aplicación en diferentes ámbitos, es posible que sea escasa la investigación que explique la manera en que el sujeto construye su identidad a partir de sus experiencias lúdicas y la construcción del significado del juego y la literatura clásica infantil relacionados con la realidad inmediata de los niños.

De aquí que el juego y la lectura de textos clásicos infantiles, a partir de sus ventajas en distintos aspectos, deben concebirse como herramientas en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo del niño, pues producen un cambio en el sujeto cuando éste se apropia de los significados y conductas establecidas a partir de las experiencias lúdicas a las que se ve expuesto durante su vida desde la infancia. De esta forma, el desarrollo de la presente investigación se justifica por la necesidad de ampliar la base teórica en cuanto a la manera en que actualmente el individuo resignifica su percepción y actuación ante su contexto social cuando desde un enfoque crítico se acerca a las actividades lúdicas y su relación con el fomento de estereotipos de género.

Metodología

El juego es un producto cultural que ocurre dentro de un contexto económico e histórico particular que influye en los procesos de formación e identidad de las personas. A partir de las experiencias con el juego y la forma en que se interactúa con otros, cada persona le otorga un significado. De esta manera, considerando que al centrarse en la comprensión y significado del juego y la literatura clásica infantil en tanto actividades lúdicas que comparten las mismas características, así como en el papel que tienen en

la formación de la persona y las estrategias utilizadas en esta investigación; se puede afirmar que en el presente trabajo se emplearon estrategias metodológicas cualitativas. Las razones para esta afirmación se mencionan a continuación.

Reconocer el contexto en el que se encuentra el objeto de estudio es una condición necesaria para poder comprender, en este caso, el juego y la literatura clásica infantil. Como primera condición para la investigación se debió reconocer que el contexto no puede ser inocente; no basta con distinguir el espacio geográfico. Lo que se realizó para conocer el contexto, fue un breve recorrido histórico; pues éste fue de gran ayuda para reconocer los elementos políticos, económicos y sociales que han influido en el desarrollo de la infancia y, en consecuencia del juego y la literatura infantil a través de los tiempos y, sobre todo, la concepción que de los mismos se tiene en la sociedad actual para que se les otorgue un sentido e importancia específicos.

En cuanto a la recopilación de datos necesarios para la investigación, además de la investigación documental, se acepta que el juego y la literatura infantil clásica, al ser un producto social y cultural, forma parte de una realidad que va adquiriendo cierta significación para el individuo cuando interactúa con otros en su cotidianidad, a partir de las experiencias lúdicas (Berger y Luckman, 1990). Debido a esto, se volvió necesario recuperar el sentido, la significación, la interpretación y la finalidad que el juego y la literatura clásica para los niños tienen para los menores. Esta intención acerca a la aplicación del método semiótico, al aceptar que estas actividades lúdicas tienen un carácter simbólico, tal como ya se mencionó.

De esta manera, lo que se pretendió realizar en la presente investigación fue, en primera instancia, establecer el contexto en el que se pudo explicar la manera en que la historia de la infancia y su concepción van de la mano del desarrollo del juego y la literatura infantil en las sociedades. También se pudo establecer la manera en que tanto la literatura como el juego pueden ser actividades similares. Para establecer esta semejanza se utilizó la visión de Larrosa (2014), de Huizinga (2007) y Caillois (1986). Después de haber establecido lo anterior se dio paso a la descripción del objeto de

estudio por medio de experiencias vividas con niños y niñas para reconocer la manera en que ellos y ellas pueden establecer sus propias concepciones y opiniones sobre los estereotipos de género; pues como menciona Walter Benjamin (1987), los niños pueden aprender, pero también generar su propio conocimiento y explicaciones del mundo en el que vive a partir de las lecturas que hacen, a partir de la lectura como experiencia lúdica; por lo que entonces también se acepta que los niños no sólo existen para aprender, sino para enseñar (Montes, 2001). Con las estrategias diseñadas se podrá observar la manera en que la concepción de la identidad de género se va formando en los niños y la manera en que ésta se ve modificada.

Si bien, la interpretación es algo que todas las personas realizan en todo momento, se debe, entonces, considerar a la interpretación del objeto de estudio como un elemento clave en el desarrollo de la investigación que se basa en la reflexión profunda. De esta manera, para la presente investigación se ofreció un análisis interpretativo desde la semiótica, particularmente de Charles Sanders Peirce (1986), que ofrece el camino para incorporar la interacción social, el juego, los juguetes y la literatura infantil clásica. Para ello, se presentan triadas que serán de utilidad para reconocer e interpretar la manera en que los anteriores simbolizan valores y conductas sociales y de género.

En el proceso interpretativo se requiere necesariamente de signo, significado y significante. Todo ello, según Ruiz (2011), nos remite al ámbito de la lingüística donde se encuentran: la denotación y la connotación, este proceso de interpretación ha sido campo de estudio de la hermenéutica y la semiótica principalmente. La palabra hermenéutica de origen griego *Hermeutiké*, significa: explicar, comprender, arte de la interpretación, tiene diversos orígenes, hay quienes creen que viene de Hermeneo, hombre griego que llevaba información de Alejandría a Atenas y para que no fuera comprendida e interpretada por otros, usaba otros códigos, o bien del personaje mitológico Hermes, semidiós que llevaba y traía datos confidenciales entre dioses y humanos, pero los tergiversaba para lograr sus fines a través de disfraces, artificios y argucias beneficiándose así de la seducción, la ficción y el engaño.

La semiótica, también del griego *semeiotiké* proviene del vocablo sema: la señal, el indicio, el signo, la marca para denotar todo lo que por contraste a un continuo se diferenciaba de él, es decir, lo que sobresalía, el distintivo convenido, la contraseña. Se atribuye a Galeno, su descripción como el arte de observar e interpretar síntomas.

Ahora bien, entrar al mundo de las funciones denotativas y connotativas en el juego, nos lleva a la interpretación de un mensaje, el cual comprende estas dos funciones o niveles: La denotación representa aspectos relativamente objetivos de un mensaje, constituidos por elementos de carácter descriptivo o representacionales de un juguete. La connotación representa aspectos subjetivos de un mensaje y tiene capital importancia cuando la actividad lúdica produce reacciones emotivas, como en el caso de los mensajes persuasivos.

En el proceso connotativo el receptor participa más activamente en la construcción del significado que en el proceso denotativo. Un mensaje connotado está construido en parte por el juego, por el juguete y por el significado que le otorgan los sujetos involucrados, los cuales ofrecen experiencias individuales del emisor, receptor e interacción que pueden predecirse en cierta medida dependiendo del contexto. Por ejemplo: una muñeca, su mensaje denotado es un juguete femenino antropomorfo, pero sus connotaciones son diversas, puede ser el símbolo de la maternidad, del cuidado de los hijos, la fidelidad e incluso de la delicadeza y belleza.

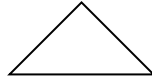
Estas funciones denotativas y connotativas del juego se pueden expresar bajo la semiótica de Peirce (1998); invención, creación, conocimientos nuevos, imaginación son el “Argumento abductivo”, con su carácter intuitivo, aquél que prescribe la coexistencia de posibles premisas. Es un signo (juego) que sugiere su objeto (juguete) a cualquier interpretante.

Tríada metodológica para el análisis semiótico

REPRESENTAMEN

(Primeridad, cualisigno)

Nivel motivacional; deseos, ideales. Intencionalidad evidenciada a través del universo emocional del juego o del cuento



INTERPRETANTE

(Terceridad, legisigno)

Nivel fáctico; universo de los hechos, lo expresado y legitimado a través de la construcción cultural de los estereotipos de género a través del juego

OBJETO

(Segundidad, sinsigno)

Nivel objetivo; discurso lúdico;
El juguete o el cuento

Fuente: Elaboración propia, con base en: Serrano, Rodríguez y Serrano, 2008.

Por lo anterior, se analizó el vínculo entre: el juego y otros consumos culturales, siendo la literatura infantil el eje de análisis, ya que de ella derivan consumos, tales como juegos y juguetes, entre otros, que fomentan los estereotipos de género.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿El carácter simbólico de las actividades lúdicas, como el juego y la literatura infantil clásica, influye en la conformación de estereotipos de género en niños y niñas?

¿La conformación de estereotipos de género puede verse modificada cuando a niños y niñas se les permite el contacto con los juegos y la literatura infantil clásica desde un enfoque crítico?

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar desde un enfoque semiótico la influencia del juego y la literatura infantil clásica en el fomento de estereotipos de género en niños y niñas.

Objetivos particulares

a) Realizar una investigación documental sobre el desarrollo histórico de la infancia, el juego y la literatura como elementos sociales que comparten una misma historia para describir la manera en que ha servido para que la sociedad transmita valores y conductas de género

b) Establecer la manera en que el juego se relaciona con la literatura a partir de una comparación de sus características.

CAPÍTULO UNO
UNA HISTORIA COMPARTIDA

CAPÍTULO UNO

UNA HISTORIA COMPARTIDA

1.1 EL JUEGO, ESE AMIGO ESCURRIDIZO

Los seres vivos, animales y humanos, desde sus primeras etapas de vida ocupan mucho tiempo en una actividad en común. Actividad que los hace similares, pues es parte importante de su desarrollo. Este es el juego. Actividad que permite no sólo un tiempo para la diversión o el descanso, sino que incluso aporta aprendizajes para la vida.

Ya desde los primeros días de su existencia, actividades como el juego le permiten a los menores el contacto con el medio que les rodea y la socialización con otras personas. De esta manera desarrollará habilidades lingüísticas, motoras y sociales. Además, al ser parte de un contexto social que se ve afectado por cambios sociales, económicos y políticos, van construyendo su identidad a partir de las experiencias que obtiene. Por lo que el juego, según infiere López (2008), al ser una experiencia, también promueve la evolución del yo individual y social. Así, los menores se construyen como seres sociales gracias al contacto que tienen con los demás (Mariotti, 2010), mismo que puede apreciarse en los diferentes tipos de juegos que llevan a cabo. Asimismo, a través del juego hay un reconocimiento del sí mismo, por lo que se puede aprender a identificar las emociones propias y de los demás. El juego, como lo menciona Mariotti (2010), también promueve creación de representaciones propias de la realidad gracias a su carácter simbólico.

De esta manera, al considerar las ventajas, usos o explicaciones que pudiera tener el juego, algunos teóricos, desde diferentes visiones, iniciaron un proceso de reflexión para intentar definir el juego y explicarlo, ya sea por sus usos, su estructura, sus aplicaciones, sus características o su finalidad.

Definición del juego

Lograr definir el juego ha sido una tarea ardua que requiere de la consideración de diferentes perspectivas o de la visión que se tenga de sus objetivos, así como su relación con la cultura, tal como lo desarrolla Huizinga (2007), pues mientras para algunos es difícil de definir (Chapela, 2002), debido a las diversas concepciones y elementos que pudiese tener; por lo que parece escapar de cualquier intento de definirlo, para otros puede ser fácil de definir partiendo del simple hecho de jugar (Rüssel, en García, 2005 y Decroly y Monchamp, 1986). Para otros, en cambio, el juego debe tener una relación estrecha con el trabajo, por lo que es concebido como una preparación para la vida futura del niño o la niña (Hughes, 2006). No obstante, antes de cualquier intento de definición del juego, se debe partir del origen etimológico del término. Así, etimológicamente la palabra juego proviene de las voces latinas “iocus” o “jocare”, que se refieren a la acción de jugar.

Precisamente esa actividad, que es el juego, se ha mantenido como una constante en la vida de niños y niñas a lo largo de la historia del ser humano y se ha visto modificada en cuanto a los instrumentos lúdicos. Por ello, en diferentes momentos, algunos estudiosos presentaron definiciones que intentaron explicar el juego. Entre ellos se encuentran los siguientes:

Huizinga (2007) considera que el juego es un fenómeno cultural y voluntario que se lleva a cabo dentro de límites temporales y espaciales que sigue reglas libremente aceptadas por aquellos que juegan. Además, está acompañado de un sentimiento de tensión y alegría al saber que se realiza una actividad fuera de lo habitual y enmarca una situación ficticia o imaginaria regida por sus propias reglas.

Decroly y Mochamp (1986) y Buhler (en Navarro, 2002) coinciden en que el juego es una actividad consciente cuya finalidad es únicamente la obtención del placer que surge cuando se desarrolla la actividad en sí, de lo que se obtiene que la sola finalidad del juego es el placer de jugar por jugar, sin importar las motivaciones que lleven a niños y niñas a participar en él.

Contrario a ellos, González, Monroy y Kupperman (1999) consideran que el juego es una actividad recreativa que promueve el desarrollo de la creatividad entre aquellos que juegan, de manera que a partir de esta actividad adquirirán las habilidades necesarias para llevar a cabo de una mejor manera las actividades personales o escolares. Esta definición es enriquecida por la que presenta Mariotti (2010, p. 9) cuando afirma que el juego le permite al individuo “aprender, relacionarse con los demás, desarrollar la capacidad de pensamiento y fantasía, en síntesis: comunicarse.”

Características del juego

Más allá de la mera diversión, a través del juego se da forma a las sociedades futuras; pues presenta algunas características necesarias para la formación integral de la persona. El juego es una actividad integradora, debido a que establece relaciones interpersonales entre aquellos que participan de la actividad, con lo que se da origen a relaciones de convivencia respetuosa y reflexiva (Picardo, 2005); ya que mientras se lleva a cabo la actividad, se demuestra o desarrolla, como se encuentra en (Chapela, 2002) el respeto a sí mismos y hacia los otros.

El juego es una actividad ficticia que aleja a las personas de sus tareas rutinarias, que se realiza dentro de límites temporales y espaciales (García, 2005) que constituye una realidad compleja debido a que depende de los intereses, voluntad y estado de ánimo de los participantes (Navarro, 2002); de la interacción que se origina (Mariotti, 2010), de las experiencias previas y de los acuerdos logrados; por lo que el individuo debe aprender a respetarlos.

Una característica más es la incertidumbre (García, 2005), debido a que los participantes debe aprender a aceptar los cambios que espontáneos surjan en el transcurso del juego, lo que los lleva a enriquecer sus estructuras mentales (Picardo, 2005), aunque debe aclararse que los jugadores siempre antepondrán la satisfacción de jugar a la incertidumbre que pueda representar (Navarro, 2002), pues al jugar, los participantes se liberan de sus ataduras y actúan de una manera más natural e, incluso puede expresar sus emociones frente a los otros.

Además de las anteriores, Mariotti (2010) considera que el misterio es una característica importante del juego, ya que en el momento en que se dice que se va a jugar se generan algunas preguntas en los participantes desde el qué se va a jugar, cómo y dónde; lo que pone en evidencia el significado personal que individuo le da al juego.

Junto al misterio se encuentra la risa, pues además de poder expresar los sentimientos y las emociones, a través de ella se relaja la atención y se impide que se genere la distracción. Además, cuando niños y niñas ríen, aprenden a vencer sus miedos de una manera divertida

Clasificación del juego

La investigación realizada sobre el juego ha generado, en diversos momentos, intentos de clasificar el juego a partir de elementos comunes. Uno de los intentos es el de Roger Caillois (1986), quien propone una clasificación en base a la predominancia de la competencia, del azar, del simulacro o del vértigo. Su propuesta, entonces es la siguiente:

- a) Agon. Aquí se encuentran todos los juegos que se fundamentan en la competencia entre equipos o personas: el fútbol, las canicas, carreras, etc.
- b) Alea. A esta categoría pertenecen los juegos que se basan en el azar: la lotería, la oca, serpientes y escaleras, etc.
- c) Mimicry. Los juegos que implican algún tipo de rol que deben interpretar los participantes se incluyen en esta categoría, jugar al soldado, a la maestra, etc.
- d) Ilinx: en esta categoría se encuentran todos los juegos que incluyen un movimiento rápido de rotación, puede incluir caídas. Aquí se juega con el propósito de generar desconcierto y un estado de confusión: maromas, látigo, etc.

Además de esta clasificación, algunos otros han intentado establecer sus propias categorías, como Roberts, Sitton, y Kendon (en Mariotti, 2010) o Hughes (2006). De

ellas, una de las completas es la clasificación que propone Mariotti (2008), quien establece una división de los juegos como sigue:

- a) Por número de sus protagonistas: individual, dialógico y grupal.
- b) Por el enfoque que se le otorga al juego: espontáneo, semiestructurado y estructurado.
- c) Por su contenido: de mesa, de ingenio, de mímica y dramatización; de disfraces y máscaras, con muñecos, títeres y marionetas; deportivos y de contenido estético.
- d) Por su enfoque cinésico: estáticos y dinámicos.
- e) Por sus efectos o beneficios, ya que pueden desarrollar las habilidades psicomotrices, las habilidades de expresión y amplía el vocabulario, la socialización, el ingenio y la fantasía, la inhibición.
- f) Por la intención de su uso: de aprestamiento, terapéuticos, educativos.
- g) Por la infraestructura básica que requieren: de salón, al aire libre, en ludotecas, pavimentales.
- h) Por los elementos que requieren: sin elementos, con elementos creativos contruidos por los propios jugadores.
- i) Según los destinatarios: para la infancia, adolescencia, juventud, adultez o tercera edad.
- j) Según el medio en que se desarrolla: terrestre, acuático, aéreo.
- k) Por la relación con los otros: juegos con o sin contacto corporal.
- l) Por su origen o precedencia: tradicionales, vigentes o inventados.
- m) Según el grupo: solitarios, en grupo o familiares.
- n) Según el espacio: de espacios limitados, de espacios amplios, al aire libre, en el áulicos, de camiones
- o) Según la actividad predominante: dinámicos, tranquilos, espontáneos y organizados.

Teorías que intentan explicar el juego

Así como existen las clasificaciones otorgadas al juego, también se ha intentado explicar el juego desde diferentes perspectivas, que han dado origen a las teorías explicativas del juego, mismas que se dividen en las teorías clásicas y las teorías modernas.

Teorías clásicas

Aunque existen ya intentos anteriores por encontrar los orígenes o finalidades del juego, estas teorías surgen a partir de la segunda mitad del siglo XIX³ y hasta principios del siglo XX. En conjunto tienen características similares. Por una parte consideran que el juego es un mecanismo que promueve el desarrollo físico y demuestra la historia evolutiva del ser humano. Asimismo, enfatizan los mecanismos biológicos e instintivos que muestran las personas cuando juegan (Hughes, 2006). Además, consideran el tema desde una perspectiva netamente infantil, aunque esto provoca para algunos, como Navarro (2002), deficiencias en su construcción teórica, por lo que serían teorías incompletas.

Teoría metafísica

Esta teoría considera, en la opinión de García (2005), que el ser humano no es feliz, por lo que la felicidad se origina cuando se juega o se realiza algún deporte. La visión platónica de que el juego está estrechamente vinculado con la obtención del conocimiento a partir del placer que se genera cuando se juega, sobre todo desde la relación del juego con el arte, pues Platón suponía que las expresiones artísticas, como la poesía y la pintura, podían llevarse a cabo a manera de juego. Por lo tanto, la importancia del juego es tal que según esta perspectiva, el juego y las artes debían formar parte de una unidad ritual y artística en un Estado ideal.

Otro aspecto de relevancia es que en esta teoría que considera al hombre como un ser que no es feliz, se añade que el juego, junto al ejercicio físico, es fuente de placer que

³Vale la pena mencionar que estas teorías surgen en el contexto de la Teoría de la Evolución de Darwin, cuya influencia se percibe en las diferentes concepciones y explicaciones que se otorgaban a la vida del ser humano.

educa al hombre en el conocimiento de su medio ambiente. Esta teoría sugiere que los jóvenes deben jugar también para desarrollar habilidades de expresión, aunque, como menciona Navarro (2002), en este momento el juego pierde cierta espontaneidad y favorece el aprendizaje de reglas y pautas de conducta.

Teoría de la energía sobrante

Esta teoría de Spencer considera que la finalidad del juego es la liberación agradable del exceso de energía acumulada en la persona (García, 2005), pues la naturaleza provee a los seres humanos de cierta cantidad de energía que debe ser utilizada para la sobrevivencia (Hughes, 2006), de manera que de no ser utilizada, debe ser liberada de alguna manera. Asimismo, desde esta teoría se considera que a través del juego, los niños aprenden a guiar sus instintos cuando tienen contacto con su medio natural, lo conoce y se adapta a él.

Teoría del recreo

La teoría del recreo de Schiller plantea al juego como una actividad estética cuya finalidad es el ocio, la recreación y la obtención de placer (García, 2005), por lo que no necesariamente se satisface alguna necesidad natural (Navarro, 2002); de allí que esta teoría considera que el ser humano sólo lo es cuando juega. Esta teoría es contraria a la teoría de la acción sobrante debido a que considera que la energía sobrante sólo es una condición para la obtención del placer a través del juego.

Teoría de la renovación de la energía

Teoría que establece, de acuerdo con Hughes (2006), que el juego se lleva a cabo cuando las personas están agotadas, de manera que se divierten al momento en que esperan a que se restablezca la energía necesaria para continuar con las labores diarias. Esta concepción del juego se opone, inmediatamente a la teoría de la energía sobrante.

Teoría del atavismo o de la recapitulación

En su teoría del atavismo o de la recapitulación, Hall (en Navarro, 2002), establece que a través del juego se puede observar la evolución de los seres humanos, pues es una actividad formada de remanentes de aquello que realizaban las generaciones anteriores y que permanecen en el niño y la niña. En otras palabras, en el juego se pueden encontrar elementos de las formas primitivas de supervivencia, como la lucha, la persecución, la búsqueda y empleo de instrumentos útiles para el trabajo futuro.

Teoría del descanso

Esta teoría considera que el juego puede llevarse a cabo con la finalidad de descansar, pues cuando se lleva a cabo, a través del placer y la diversión que se genera se puede equilibrar la parte fatigada del sistema nervioso. Esto explicaría, siguiendo a Navarro (2002) el por qué las personas juegan después de alguna actividad que les haya provocado cansancio.

Teoría del trabajo

En esta teoría, Wundt (en García, 2005), considera que el juego se origina en el trabajo, debido a la necesidad del ser humano por subsistir. Asimismo, se considera que el hombre aprendió a utilizar su energía como fuente de placer en el momento en que el trabajo se convierte en juego. En otras palabras, cuando juega, el niño y la niña aprende a utilizar su energía de manera que de adultos aprendan a aplicarla en el trabajo.

Teoría catártica

En esta teoría, Carr (en García, 2005), menciona que a lo largo de su vida el ser humano necesita desarrollar habilidades que le ayuden a adaptar su conducta, por lo que el juego puede tener el fin de reconducir los hábitos de las personas a partir de simulaciones en las que puede llegar al aprendizaje sin experimentar las situaciones reales. De esta manera, el juego puede ser un medio para la salida de las conductas antisociales.

Por otra parte, a Carr, según Navarro (2002), también se le debe la teoría del ejercicio complementario, en la que se establece que el juego sirve para reforzar los hábitos recién adquiridos a partir de la actividad constante.

Teoría del ejercicio preparatorio o de la anticipación funcional

Esta teoría desarrollada por Groos (en Navarro, 2002), considera al juego como un ejercicio de preparación para la vida adulta, debido a que a través de él se desarrollan las habilidades necesarias para la vida futura y su adaptación al medio en el que se desenvolverá. Esta teoría, al igual que otras, tiene una clara relación con el principio de la selección natural.

Teorías modernas

Las teorías modernas, a diferencia de las anteriores, consideran el valor psicológico del juego y su importancia para el desarrollo de los individuos.

Teoría de la ficción

En esta teoría, Claparède (en García, 2005), considera que los fines ficticios del juego sirven para satisfacer las tendencias profundas cuando las circunstancias dificultan alcanzar las aspiraciones personales. De otra manera, el juego permite actuar en situaciones ficticias al adoptar papeles o personalidades diferentes y /o artificiales.

Teoría de la infancia

Esta teoría de Buytendijk considera que sólo se juega por el afán de libertad, de unión y de repetición, lo que hace que el juego manifieste una necesidad de independencia y vinculación con el mundo que rodea a los individuos, aunque no necesariamente se juega para obtener habilidades para la vida adulta (en Navarro, 2002). De esta manera, la vinculación entre el individuo y lo que lo rodea es importante, pues aquí también se encuentran aquellos objetos con los que se juega, mismos que tienen una relación entre lo real y lo imaginario, de manera que dicho objeto pueda adquirir una representación en el mundo de la fantasía.

Teoría psicoanalítica del juego

Esta teoría, que tiene su origen en Freud (Hughes, 2006), considera que el juego se rige por el principio del placer, además de ser una actividad emocional que ayuda a reducir la ansiedad. Asimismo, el juego se relaciona con los sueños cuando el niño o la niña recuerdan las emociones placenteras experimentadas durante la actividad, e incluso considera, según Navarro (2002), que el origen lúdico de los sueños se encuentra en algunos juegos de vaivén y deslizamiento.

En esta teoría, Freud compara al niño y a la niña con un poeta cuando a través del juego crea su propio mundo con sus propias reglas creadas con base en lo que le es grato; aunque también acepta que los y las menores pueden diferenciar el mundo real y la de su mundo de juego (Freud, 1908, citado en Reyes-Navia, 1998). Por lo anterior, incluso se llega a considerar que el juego infantil es precursor de la ensoñación en el adulto.

Teoría del placer funcional

En esta teoría, Bühler (en Navarro, 2002), no toma en cuenta las motivaciones que lleven a la persona a jugar y considera que el objetivo del juego no es la actividad por sí misma, sino la obtención del placer, misma que no se obtiene necesariamente de la repetición de las acciones al jugar, sino del progreso que se va adquiriendo cada vez que se realiza dicha actividad. Es importante mencionar que la repetición del juego no genera monotonía gracias a su efecto de lo imprevisto, además de que el progreso.

Teoría piagetiana del juego

Piaget no crea una teoría del juego (en Hughes, 2006), sin embargo, sí considera que niños y niñas juegan a partir de del desarrollo de su pensamiento, de allí que con el juego se puede desarrollar el pensamiento preoperacional. Además, clasifica el juego a partir de lo sensoriomotor, de lo simbólico y de reglas. Mientras el juego sensoriomotor se basa en la repetición de movimientos, por lo que el niño llegará al dominio de las acciones, el juego simbólico puede generar una tergiversación de la realidad gracias a la manera en que se juega. Finalmente, el juego de reglas es comparado con la vida del

adulto. En conclusión, para Piaget, debido a que promueve el acercamiento a nuevas formas de relacionarse con otros y con el mundo, el juego facilita el aprendizaje del individuo.

Teoría evolucionista-sociológica

En esta teoría, Wallon en 1984 (en Navarro, 2002), establece que para que una persona se adapte al medio social que lo rodea, es necesario que exista una previa adaptación al medio natural por lo que esta considera la importancia del juego como promotor de esa adaptación, además de fomentar la transmisión de contenidos que se modifican con el desarrollo evolutivo del niño o la niña.

Teoría sociocultural del juego

Esta teoría de Vigotsky de 1978 (en Navarro, 2002), afirma que el objetivo del juego va más allá de la mera obtención del placer, debido a que hay actividades más placenteras; sin embargo sí acepta la necesidad de jugar debido a que esta actividad promueve la maduración intelectual y física de las personas como seres sociales.

Además, concuerda con Piaget (en Hughes, 2006) que a través del juego se puede conocer el desarrollo de los niños y las niñas; sin embargo añade que dicho desarrollo no podría comprenderse sin considerar el ámbito sociocultural e histórico en que se desenvuelven las personas. De esta manera, al considerar la importancia del contexto social, califica al juego simbólico como el juego verdadero, por ser éste una representación de la realidad, a la que se puede adaptar y de ello aprehender aquello que se desconoce.

Teoría del aprendizaje de Bruner

En esta teoría (Aizencag, 2010) se considera que el juego tiene ventajas como el que a través de él existe una apropiación de reglas y valores sociales, además de que los que juegan pueden dar paso a la resolución de deseos y conflictos. Aunado a esto, considera que también a través del juego se transmiten los valores culturales debido a su característica como agente socializador y medio para mejorar la inteligencia.

Asimismo, concuerda con Vigotsky en cuanto a que el juego promueve el pensamiento y el lenguaje, pues afirma que el “niño no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio” (Bruner, 1989, citado en Navarro, 2002, p. 86).

Siguiendo con Bruner en esta teoría, se considera que el juego tiene cuatro características:

- a) El juego es un medio para la exploración
- b) El juego es un medio para la exploración e invención debido a que puede ser modificado
- c) El juego no sucede al azar, ya que sucede en un contexto y escenario determinados y por acuerdos previos
- d) El juego tiene cualidades para la resolución de problemas, y esta posibilidad de encontrar soluciones se relaciona con el placer que produce el jugar.

Además de estas características, Bruner resalta algunas ventajas que el juego tiene para el desarrollo de los individuos:

- a) El juego desarrolla la tolerancia a los errores y se aprende a evitar la frustración en situaciones reales
- b) A través del juego, se aprende a percibir las diferencias entre los medios y los fines, con lo que se obtiene que el proceso adquiere mayor importancia que el resultado
- c) El juego le permite a los y las participantes transformar el mundo exterior con base en sus necesidades y deseos
- d) A través del juego se experimenta placer cuando se superan los obstáculos que el mismo juego plantea.

Estas ventajas surgen gracias a que no existe un único vínculo entre el medio y el fin, debido a que durante la participación se pueden practicar y combinar acciones que se

adecuarán para resolver los retos que representen los juegos, dejando de lado los posibles errores. De esta manera, el juego puede fomentar el aprendizaje espontáneo.

A lo largo de este apartado se han mencionado teorías que presentan visiones diferentes del juego, sus funciones y su influencia en el ser humano; además de subrayar la importancia que esta actividad tiene para el desarrollo del aprendizaje, pues se ha considerado que éste le sirve al individuo para transmitir o aprender desde la cultura en la que se desenvuelve hasta actitudes, emociones y contenidos.

TEORÍAS QUE PRETENDEN EXPLICAR EL JUEGO DESDE SU APLICACIÓN EN LA PSICOLOGÍA

Las terapias de juego son una serie de métodos basados en actividades lúdicas que tienen por objetivo lograr que el niño encuentre oportunidades para expresarse para alcanzar el autoconocimiento y con este el control de sí mismo, esto, con la guía de un adulto, quien al establecer un clima de seguridad y confianza con una relación empática, sin juicios ni preconcepciones logran su desarrollo integral. Algunas de las terapias de juego más importantes son las siguientes.

Terapia de juego psicoanalítica

Partiendo de sus experiencias y aprendizajes obtenidos de la terapia con adultos, que le llevaron al entendimiento de la influencia de las experiencias durante la infancia, Sigmund Freud establece los fundamentos de la terapia de juego psicodinámica, que sería el fundamento en futuros tratamientos infantiles. Más adelante, Hermine Von Hug-Hellmuth se convierte en la primera persona en tratar a menores con charlas y juegos con el propósito de restablecer la salud y el equilibrio de la psique. Con ello, considera Bromfield (2005), pudo percatarse de la influencia que la familia ejerce en los menores; por lo que reconoce que muchas de las dificultades de niños y niñas tienen su origen en los padres.

Anna Freud y Melannie Klein serán quienes darían origen formal a la terapia de juego al considerar que a través de él, se podía acceder al entendimiento y a la obtención de alivio. Mientras Klein consideraba que el juego era un medio para interpretar el inconsciente, Anna Freud consideraba que a través de él, niños y niñas llegarían a entender por qué se comportaban, actuaban y se sentían de cierta manera y de ello podría generarse un cambio personal.

La Terapia de Juego Psicoanalítica aspira, a través del análisis de la persona y del reconocimiento propio y de los demás, a lograr un cambio no sólo conductual o sintomático, sino de aspectos más profundos que lleven al menor a enfrentar la vida a partir de la disipación de traumas, de la adaptación a los sucesos de la vida, de la aceptación de discapacidades de aprendizaje o impedimentos físicos; así como a mejorar la asistencia a la escuela y el proceso de aprendizaje y trabajo. De esto, se obtiene que la Terapia de Juego Psicoanalítica promueva la flexibilidad, la adaptabilidad y la reducción de la vulnerabilidad del menor cuando éste aprende a reconocer sus pensamientos, sus sentimientos y sus conductas, sobre todo diferenciando si son correctos o no, de manera que se descubre como persona.

Esta terapia ofrece al niño y a la niña un lugar de juego caracterizado por una ausencia de perjuicios físicos y psicológicos. En tanto lugar seguro, el niño o la niña podrá explorar sus pensamientos, sus experiencias y sus sentimientos, pues será más libre y espontáneo. En otras palabras, bajará la guardia y será más auténtico.

Considerando que el niño habrá bajado la guardia en ese lugar que le ofrece seguridad, es obligación del terapeuta absorber “la emoción y angustia que la mente y el cuerpo del niño no resisten por sí mismos” (Bromfield, 2005, p. 2) a partir del reconocimiento de las experiencias, la observación y admiración de los pasos de mejora que va dando el niño. Para lograr lo anterior, el terapeuta debe escuchar atentamente y actuar con empatía, no sólo desde lo verbal, sino desde el lenguaje corporal.

Desde el enfoque psicoanalítico, el juego “ofrece al menor un foro en el que puede enfrentarse a sí mismo, afrontar sus conflictos y a las personas en su vida desde una distancia psicoanalíticamente más segura” (Bromfield, 2005, p. 3), pues le ofrece una puerta al niño para tratar sus conflictos desde lo simbólico. Por ello, cuando el menor está a cargo de su propia terapia, elige los juegos, decide quién ser, qué ser, qué pensar y qué decir. Podrá llevar una experiencia vivida al juego y cuando se representa a sí mismo como un salvador, como un héroe, aprenderá a dominar aquellas experiencias y situaciones que le molestaba, le abrumaban.

Terapia de juego analítica jungiana

La Terapia de Juego Analítica Jungiana tiene sus orígenes en la cooperación inicial entre Sigmund Freud y Carl Jung, quienes llegan a colaborar en diferentes trabajos antes de un distanciamiento; pero es Jung quien la desarrolla a partir de sus propias experiencias durante sus juegos ya siendo adulto durante una etapa de estrés emocional. De hecho, al jugar descubre que esta actividad le permite liberar material fantástico, imaginación y emoción. De hecho, considera que el juego puede ser un vehículo para la expresión de fantasías atribuladas y de emociones; por lo que la actividad lúdica puede expresar las emociones y fantasías atribuladas que más tarde escribiría.

En este punto se considera que es imperativo relacionar el contenido inconsciente más profundo con el Yo consciente. Tal relación se haría posible en el momento en que se escribe, permitiéndose de tal forma una relación activa que, al ser considerada como una “senda reparadora por escrito” (Peery, 2005, p. 12), sería incluida en las técnicas de la terapia. Esta relación entre el inconsciente y la conciencia sería la base de la terapia de juego de Jung y se lograría con la técnica de “imaginación activa”, cuya finalidad es dejar que el primero se expresara libremente para después interactuar con la conciencia.

La teoría jungiana incluye el modelo de la psique humana, en el que se establece que los elementos conscientes (el Yo) e inconscientes de la personalidad humana surgen

de manera natural y espontánea aunque son el reflejo de un programa predeterminado que se ha desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad que hace que el niño tenga, de manera innata, fuentes espirituales de pensamiento y fantasía creativa; aceptando, a la vez, que el inconsciente de los padres ejerce una gran influencia en el desarrollo de la personalidad del infante. De hecho Jung concluye que “los niños son conscientes de las influencias paternas inconscientes y que se ven influidos por ellas” (Peery, 2005, p. 13).

En cuanto a la **organización del inconsciente**, Jung lo divide en personal y colectivo:

- a) Inconsciente personal, en el que se establece que los remanentes de las experiencias olvidadas o reprimidas no se pierden completamente para la personalidad, pues formarán parte de ese espacio que será el inconsciente personal pero que se reflejarán en la conducta. Este tipo de inconsciente será único, considerando que cada persona se enfrenta a cada experiencia de manera diferente. Esos remanentes que menciona Jung, son los de experiencias traumáticas o de aquellas que pertenecían al consciente pero de las que la persona dejó de pensar.
- b) Inconsciente colectivo, mismo que, de ambos constructos, Jung desarrolló en mayor medida debido a que lo consideraba el aspecto más antiguo del inconsciente, además de ser el núcleo de la psique incluyendo una parte más rudimentaria a la que llamó *inconsciente psicoide*. La característica del inconsciente colectivo, además de que forma parte de la persona al nacer, es su calidad transpersonal; pues en él influye la familia, la cultura y la raza del individuo y, cuando interactúa con la naturaleza individual de la persona, se desarrolla la personalidad.
- c) Arquetipos del inconsciente colectivo. En el inconsciente colectivo se encuentran los arquetipos, representaciones de la experiencia humana universal que pueden ser la base estructural de la personalidad humana; pero que siempre permanecen fuera de la comprensión consciente (la madre buena, abnegada, el héroe, el villano, el monstruo). Su característica, de acuerdo con

Jung, es que es probable que existan en la personalidad del individuo desde antes del nacimiento; además de guardar relación entre sí, encontrándose generalmente por pares o triadas (víctima – victimario – héroe). De hecho, el núcleo central de la personalidad, siguiendo con Jung, sería el *sí mismo*, arquetipo de organización central que incluye todos los elementos conscientes e inconscientes, de tal manera que el individuo sólo es consciente de una parte de su personalidad. Además, el sí mismo guarda relación con todos los arquetipos buscando el equilibrio y la integridad para corregir las actitudes parciales que pueden desarrollarse como resultado de las experiencias personales.

Si se acepta que el juego del niño y de la niña, dentro de su aparente desorden, presenta una carga emocional fuerte, es necesario que dentro de la terapia de juego se considere necesario tener claro el constructo del sí mismo, la comprensión de las manifestaciones que de dicho constructo van apareciendo y el reconocimiento de su influencia curativa, pues se acepta que cuando se juega, realmente se es uno mismo. De esta manera, cuando el niño se relaciona con aquellas partes perturbadoras de su personalidad y experiencias, podrá encontrar enfrentarlas y encontrar soluciones.

En cuanto al desarrollo de la consciencia, Jung menciona el *Yo* como la manifestación de la conciencia individual que aparece poco a poco durante los primeros meses de vida a partir del *sí mismo*. De hecho, a este despliegue paulatino de arquetipos se le denomina *desintegración primaria*, que se origina del concepto de desintegración de Michael Fordham, quien creía que el *sí mismo* se desintegraba para originar el desarrollo de la infancia. En este punto es preciso mencionar que los arquetipos, al ser accesibles a la personalidad, dan forma a una matriz que trazan las experiencias de la vida y le dan significación y sentido a las experiencias vitales, de manera que se relacionan los elementos que parecían presentarse de forma caótica. De hecho, ya desde las primeras semanas de vida se considera que el *Yo arcaico*, no el *Yo* completo, como componente arquetípico que se desenvuelve desde la desintegración primaria,

inicia un proceso de influencia en la personalidad del infante, de manera que permite un proceso de interacción significativa con el entorno externo.

El Yo surge, según Jung, a manera de islotes que se forman mediante la desintegración y reintegración, proceso que se denomina como Desintegración Secundaria. Este proceso incluye todas aquellas experiencias nuevas o traumáticas que, al no ser parte de la conciencia emergente, desestabilizan (o desintegran) los componentes del Yo, mismos que vuelven a integrarse con la influencia del sí mismo, pero ya incluyendo esas experiencias o sucesos novedosos.

En ocasiones, cuando las nuevas experiencias son tan grandes que no pueden integrarse en el *Yo en desarrollo*, hay un fragmento de la personalidad que entra en contacto, sin mediación de los *mecanismos del yo*, con el material arquetípico que está en el núcleo del inconsciente colectivo. A tales fragmentos se les denominó *Complejos*. A estos mismos fragmentos, cuando se desarrollaban desde muy tempranas edades, se les consideraba *protocomplejos*; pero cuando las experiencias traumáticas siguen siendo discrepantes, se desarrolla un complejo que fue denominado como *subpersonalidad* que, en casos extremos se manifiestan como trastornos de identidad disociativa.

Generalmente, los complejos se manifiestan con síntomas de repetición conductual y emocional que no se desarrollan debido a que no existe un aprendizaje y con esto, no se origina una adaptación. No obstante, si se considera que los arquetipos suelen darse en pares o pequeños grupos, además, de que el sí mismo puede verse activado de manera parcial con la influencia del material arquetípico, entonces es probable que cuando un arquetipo negativo (lastimar) active al sí mismo, éste inmediatamente responda con uno positivo (curar), haciendo posible un equilibrio en la persona. La condición para que pueda originarse este equilibrio, sin embargo, es que dicho equilibrio sea buscado en un espacio seguro, protegido, al que se le nombró *temanos*.

Terapia de juego adleriana

La terapia de juego adleriana es, siguiendo a Kottman (2005) un modelo activo y directivo de trabajo terapéutico con niños, ya sea en el contexto familiar o escolar, en el que se utiliza al juego como un medio de comunicación y se basa en la aseveración de Adler de que las personas están insertas en la sociedad, se orientan hacia metas y son seres subjetivos (debido a que las personas interpretan de manera única las situaciones e interacciones que experimentan) y creativos (considerando que cada persona es única y tiene la capacidad de hacer elecciones en base a su interpretación y actúan como si dichas interpretaciones fuesen verdad).

Según esta terapia, las personas tienen una necesidad de pertenencia; de allí que los niños decidan cómo encajar en grupos dependiendo de la manera en que los demás reaccionan ante su comportamiento. Se acepta que el primer grupo en el que buscan insertarse es en la familia y, si no tiene buenos resultados, entonces buscará la aceptación de maneras negativas o autodestructivas en el mismo grupo o, en otros. Por ello, en este modelo, los terapeutas observan y evalúan la manera en que niños y niñas establecen sus relaciones con los diferentes grupos con el fin de ayudarlos a mejorar su capacidad para relacionarse con los demás.

El contexto familiar es importante debido a que éste establece la percepción que los niños y niñas tienen de sí mismos, de los demás y del mundo. Asimismo, le ofrece experiencias de pertenencia y de importancia de los menores. Por estas razones, se explora el contexto de dos formas. Por un lado se tiene la constelación familiar, en el que reconoce que el niño es consciente del lugar de nacimiento que tiene en relación con sus hermanos, mismo que influye en su comportamiento. Por otro lado está la atmósfera familiar, en donde se observan los patrones que los padres establecen como normas de vida social

Igualmente, se considera el estilo de vida, que se define como el conjunto de patrones o temas que recurren toda la existencia de la persona y que lo llevan a tener cierta orientación hacia la vida. El estilo de vida permanece relativamente estable a lo largo de

la vida de la persona si no existe algo que lo modifique, como una crisis o una intervención psicológica. Para poder entender el estilo de vida de los menores y los padres, el terapeuta se basa en las *prioridades de la personalidad* (agrado, control, comodidad y superioridad), definidas como aspectos más importantes en los esfuerzos por alcanzar la pertenencia. Otro elemento importante es el interés social, entendido como la sensación de conexión con otros.

Otro constructo básico en la terapia de juego Adleriana es que el comportamiento de las personas se orienta hacia metas, mismas que pueden clasificarse en *metas de mala conducta* (Dreikurs y Soltz, 1964): atención, poder, venganza e incompetencia.

- a) Atención: los niños creen que no pueden pertenecer al grupo familiar o social a menos que sean el centro de atención. Los ejemplos conductuales son lloriquear, molestar, lucirse, payasear, pedir autorización reiteradamente, tratar de ayudar en todo, buscar la perfección, ser tímidos o ansiosos, muy desordenados, perezosos. Al ser corregidos, los niños abandonan su conducta temporalmente.
- b) Poder: cuando los niños buscan el poder, creen que su relevancia y pertenencia depende del dominio que tenga sobre otros. Entre las conductas más comunes en este apartado se encuentran: discutir, contradecir, hacer berrinches, ser deshonesto, ser rebelde, ser irrespetuoso, ser holgazán y desobediente; así como no hacer tareas o hacerlas a medias. A diferencia del anterior, en este caso las conductas suelen aumentar si se les pretende corregir.
- c) Venganza: los niños, cuya meta es la venganza, consideran que los demás sólo buscan lastimarlos y que no les agradarán o no los querrán; por lo tanto buscan ahuyentar a las personas con un comportamiento hiriente, como tentativa de proteger su vulnerabilidad, además de que consideran que es normal mostrar este tipo de conductas en las relaciones. En este caso, los niños o niñas suelen ser maliciosos, violentos, crueles, mentirosos, malhumorados, retraídos, además de que pueden robar. Finalmente, cuando son corregidos, pretenderán herir a aquellos que supuestamente los hirieron.

- d) Incompetencia: en este caso, los menores creen ser unos fracasados y se rinden con facilidad ante cualquier reto o tarea, no asumen riesgos y evitan cualquier tarea que no les garantice éxito. Por esta razón, al ser corregidos se desaniman aún más.

Como contraparte a las metas de mala conducta, se proponen cuatro metas que promueven el comportamiento positivo:

- a) Atención, compromiso y retribución
- b) Autonomía y responsabilidad personal
- c) Justicia y equidad
- d) Evitar el conflicto y aceptar las opiniones de los demás.

Siguiendo esta misma idea, Lew y Bertner (2000, en Kottman, 2005) consideran que los niños, a través de su conducta, intentan alcanzar las cuatro “C cruciales”:

- a) Conectarse con los demás (cooperación)
- b) Ser capaces (independencia)
- c) Contar o ser significativos (contribución)
- d) Tener coraje o valor (resistencia).

Terapia de juego centrada en el niño

Esta terapia recibe su nombre debido a que se fundamenta en la teoría centrada en la persona, por lo que el niño es el fundamento y meta del modelo que se sigue, mismo que, de acuerdo con Sweeney y Landreth (2005) fue desarrollado por Carl Rogers y adaptado por Virginia Axline. En este modelo, el terapeuta es el mediador y compañero del niño en un viaje de autodescubrimiento que busca la transformación; por lo que a diferencia de otros modelos terapéuticos, no se enfocan en los problemas, síntomas, diagnóstico o técnicas normativas.

Los constructos de esta terapia, como la persona u organismo, el campo fenomenológico y el sí mismo, no se relacionan con la edad, el desarrollo psicológico o problemas que presente el niño, sino con la dinámica del proceso de relación y descubrimiento que el niño hace sobre el sí mismo en que puede convertirse. De hecho, la premisa de esta terapia es que el menor crece y se cura cuando se le proporciona un clima que genere crecimiento, libre de programas preconcebidos y construcciones.

La Persona constituye todo lo que es el niño. Consiste en autopercepciones que incluyen pensamientos, sentimientos, conductas y fisiología. Considera, a la vez, que el niño existe en un mundo de experiencias en continua transformación y de las que él es el centro y, a partir de ello, gracias a la interacción intrapersonal, el niño se esforzará en materializar el sí mismo.

El Campo Fenomenológico consiste en todas las experiencias que tiene el niño -pues en este punto se acepta que todo lo que experimente será considerado como la realidad- ya sea desde un nivel consciente, interno y externo; mismo que podría incluir las percepciones, los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos. En este punto es imperativo aclarar que el terapeuta no juzga ni evalúa al niño, ya que sólo pretende comprender su marco de referencia interno.

El Sí mismo, tercer constructo, se desarrolla a partir de las interacciones que el niño tiene con otros y de la manera en que estos perciben las emociones y conductas del menor. En otras palabras, niños y niñas se percibirán como buenos o malos a partir de la manera en que otros, iniciando con los padres, evalúan y reaccionan ante sus conductas.

Al considerar que en este modelo el terapeuta mantiene una relación de compañerismo con el menor, se reconoce que el éxito o fracaso de la terapia depende, en gran medida, del desarrollo y mantenimiento de dicha relación. Por ello, aunque los síntomas son importantes, no se debe olvidar que el centro de la terapia es el niño, de allí la

importancia de establecer dicha relación con el niño en su calidad de persona y no en relación a metas que deban cumplirse, pues el terapeuta parte de la hipótesis de que el niño tiene la capacidad para crecer y autodirigirse.

Por lo anterior, se vuelve imprescindible ver al niño como persona y no como problema, considerar el presente y no el pasado, anteponer los sentimientos sobre los pensamientos o actos. Entender más que explicar, aceptar más que corregir y dejar que el niño dirija y no el terapeuta. Finalmente, se debe confiar más en la sabiduría del niño y no basarse sólo en el conocimiento del terapeuta.

Así, a pesar de que la terapia se enfoca en el menor, los siguientes objetivos son congruentes con la teoría y el modelo:

- a) Desarrollar un autoconcepto más positivo.
- b) Asumir una mayor responsabilidad personal.
- c) Volverse más directivo.
- d) Aceptarse cada vez más a sí mismo.
- e) Volverse más independiente.
- f) Tomar sus propias decisiones de manera más determinada.
- g) Experimentar una sensación de control.
- h) Sensibilizarse con el proceso de afrontamiento.
- i) Desarrollar una fuente interna de evaluación.
- j) Confiar más en sí mismo.

Los objetivos anteriores se alcanzarán si el terapeuta transmite aceptación y comprensión, si responde de manera sensible a la parte emocional y evita hacer preguntas, pues esto puede llevar al niño a la cognición dejando de lado las emociones y llevando la atención hacia el terapeuta. Al hacer esto, se podría generar una incapacidad en el niño para autodirigirse cuando el terapeuta evalúa u ofrece soluciones. Esto enfatiza que el terapeuta no debe decidir lo que es mejor para el menor, ni lo que debe pensar ni sentir.

A pesar de la apariencia de permisibilidad, en el modelo de terapia se considera que deben existir límites terapéuticos que ofrezcan la estructura que pueda originar el crecimiento del niño. La existencia de estos límites tiene su fundamento en el hecho de que los niños no se sienten seguros o aceptados en un ambiente permisivo. Ante esto, Landreth (2002) propone el modelo ACT (Acknowledge, Communicate, Target, por sus siglas en inglés). Este modelo consiste en reconocer (Acknowledge) los sentimientos, deseos y necesidades del niño respondiendo con reflexión y aceptación para después comunicar (Communicate) el límite de manera no punitiva ni autoritaria, enfocándose (Target) en otras opciones aceptables que le permitan al niño expresar el sí mismo.

Terapia de juego filial

Louise Guerney (2005) afirma que la terapia filial fue concebida por Bernad Guerney, hijo, durante los años sesenta debido a que no estaba de acuerdo con los modelos tradicionales que durante las décadas de los cincuenta y sesenta se utilizaban para abordar los problemas emocionales y conductuales de los niños entre tres y doce años de edad, aunque también se acepta que niños mayores pueden beneficiarse de la terapia.

Bernard Guerney (en Guerney, 2005) establece como fundamentos de la terapia de juego filial aspectos como que los problemas del niño no tienen su origen en los padres, sino en su falta de conocimiento y habilidades; por lo que con el juego, como experiencias, el niño es capaz de expresar pensamientos, necesidades y sentimientos que no expresaría en situaciones reales; por lo que si los padres jugaran con sus hijos con un enfoque terapéutico, surgiría una mejor relación entre ellos y modificaría la percepción de los sentimientos o comportamientos de los padres hacia los hijos. Con esto se pretende llevar a los padres a un nivel efectivo de desempeño en la terapia al capacitarlos y supervisarlos para que puedan existir, de preferencia, sesiones que ayuden al menor a resolver asuntos personales en su propio contexto familiar, pues este es el medio donde se originan los problemas y también en donde se eliminan. Así, la terapia de juego filial no sólo trata al niño, también al sistema familiar enfermo.

Lo anterior implica que también los padres adquieren un papel activo en la terapia; pues se conciben como agentes de cambio, pues su ayuda es vital para sus hijos, de manera que cada progreso que logren los padres en su función terapéutica se considera mayor al que podría lograr un terapeuta. De esta manera se alcanzarían las metas que se propone la terapia, mismas que no se enfocan exclusivamente en el niño, sino en la familia; mismas que se resumen en la reducción de comportamientos problemáticos en los menores, con lo que mejora la relación entre padres e hijos. Al lograr esto, también mejorará la capacidad para adaptarse del niño y, con ello, aumentará la competencia y confianza personal del menor. Con ello, los padres alcanzarán una mejor habilidad para la crianza de los hijos.

Para llevar a cabo esta terapia, se debe partir del supuesto de que el adulto debe evitar criticar, juzgar, cuestionar, aconsejar, refutar ideas, deseos o expresiones; así como evaluar y elogiar al niño. Además, como en la terapia centrada en el niño, el terapeuta debe transmitir su aceptación, empatía y respeto hacia el niño.

Por otra parte, a los padres se les pide que jueguen durante 30 minutos a la semana con sus hijos menores de seis años y 45 minutos con sus hijos mayores. En este caso, es importante que los padres jueguen con todos sus hijos sin importar si están por encima o debajo del rango de edad para esta terapia. Al incluir a los demás hijos se evitan otras situaciones. Como ejemplo, se puede afirmar que los niños, al ser aceptados tal cual son, no se sienten canalizados como problema y los hermanos no rechazan la terapia por la atención mayor hacia el hermano canalizado. Otra ventaja de la terapia en casa es el hecho de que el niño entiende y acepta las facetas de su vida y derriba las defensas.

Otros elementos de importancia en la metodología son, por un lado, la guía que realiza el propio niño. En este punto, los adultos evitan dirigir los sentimientos, pensamientos y comportamientos manifiestos del niño; debido a que se considera que son ellos mismos quienes pueden establecer su ruta de curación a través de lo expresado mediante el juego y cuando habla a partir de su propia percepción de sus necesidades emocionales

y sociales. Por otro lado están los límites, cuya función es anclar la terapia a la realidad y hacer que el menor sea consciente de su responsabilidad en la relación y sus actos.

Terapia de juego Gestalt

La terapia de juego Gestalt es una modalidad de terapia desarrollada por Frederick y Laura Perls y derivada de la psicoanalítica (Oaklander, 2005), psicología de la Gestalt, teorías humanistas y de la fenomenología, el existencialismo y la terapia corporal reichiana. Se orienta al funcionamiento saludable e integral del organismo (los sentidos, el cuerpo, las emociones y el intelecto) a partir de principios básicos, entre los que se encuentran los siguientes.

La *Relación Yo / Tú* es uno de los principios básicos de la terapia. Esta relación comprende la reunión igualitaria de dos personas en cuanto a los derechos. Esto implica que el terapeuta no es más importante que el paciente. Esta relación implica que el terapeuta se involucre completamente en las sesiones respetando a su cliente al presentarse a sí mismo sin manipulaciones ni juicios y, al mismo tiempo, observando sus propios límites y demarcaciones para no dejarse llevar por las situaciones que presenten los niños. Asimismo, debe evitar presionar al menor más allá de su capacidad o disposición para aceptar al niño como se presenta, sin olvidar su potencia, y sobre todo, para crear un ambiente de seguridad.

El *Contacto*, como principio básico, se concibe como la capacidad para estar presente por completo en determinada situación con todos los aspectos vitales y disponibles del organismo. Por lo tanto supone el uso de los sentidos, la conciencia, así como el empleo apropiado del cuerpo y la capacidad para expresar emociones, ideas, pensamientos, deseos, necesidades, aversiones y resentimientos, así como para aprender; pues cuando se inhibe alguna de estas habilidades no se construye un buen contacto. En este caso, cuando se lleva a cabo un contacto saludable, se crea una sensación de seguridad con uno mismo y se origina la capacidad ser valiente o para retirarse en lugar de volverse rígido. Además, el terapeuta debe ser consciente de que el contacto no será constante en todas las sesiones y, aunque se haya dado un buen

contacte anteriormente, es posible que se rompa en cualquier momento debido a las experiencias más recientes de los menores que provocan que se cierren. A esto se le conoce como *Resistencia* y es una manera en que el niño se proteja.

La Resistencia (o perturbación en los límites de contacto) se refiere a las interrupciones en el proceso natural o autorregulación generadas por la búsqueda de supervivencia en los menores y relacionadas con la restricción o bloqueo de varios aspectos del organismo, ya sea los sentidos el cuerpo, las emociones y el intelecto. La resistencia es, en consecuencia, vista como un indicador de que no hay fortaleza del Yo, por lo que se vuelve imperativo crear una vez una sensación de bienestar para apoyar a los niños a expresar las emociones bloqueadas y que logren una percepción positiva de ellos mismos.

La resistencia indica la necesidad de *Fortalecer el Sí mismo*. El objetivo de este fortalecimiento es que el niño desarrolle una sensación de bienestar, una percepción positiva de ellos mismos y la fortaleza para expresar emociones ocultas. Esto se puede lograr a partir de la sensibilización a través de experiencias con los sentidos que lleven a los menores a una nueva conciencia; de allí que sea necesario llevar a cabo actividades basadas en el uso de los sentido, como pintar con los dedos, descubrir la sensación de texturas, usar arcilla húmeda, observa imágenes, hacer bosquejos sencillos de flores y frutas, pintar mientras se escucha música, relacionar sonidos con instrumentos, probar y comparar sabores e identificar aromas.

En concordancia con la terapia Gestalt, también se presta atención al uso que el niño hace de su cuerpo, sobre todo para ayudarlo a cobrar conciencia del cuerpo. Las actividades que pueden ser útiles son los juegos de pantomima; con los que se aprenderá a transmitir mensajes con el cuerpo y los juegos que requieren un uso controlado del cuerpo.

Otras experiencias que pueden auxiliar en el fortalecimiento del Sí mismo son por una parte la Definición del Sí mismo, que ayuda al menor a conocerse a partir de la

invitación a hablar de sí mismo mediante dibujos, collages, arcilla, títeres, música, metáforas y sueños. Con tales actividades se aprenderá a aceptar “esto es lo que soy” y “esto es lo que no soy”. Una experiencia más consiste en brindar opciones de elección a los niños. De esta manera se puede proporcionar fortaleza interna, pues muchos niños no se sienten seguros o sienten temor al intentar hacer elecciones correctas. Por otra parte, las Proyecciones Propias también son útiles, pues cuando dibujan o narran historias los niños representan su vida de manera metafórica y, de esta manera, cobran consciencia de sí mismos.

La expresión emocional, en forma de energía agresiva (no confundirla con la agresividad), también puede ser útil en la terapia, pues le permite al niño descubrir y expresar emociones bloqueadas para alcanzar la definición del sí mismo y, de esta manera alcanzar una mayor autonomía; ya que las actividades propuestas fomentan la liberación de poder dentro de los niños. Así, entre las actividades que, podrían llevarse a cabo están el amasar arcilla, tocar tambores o arrojar dardos de juguete.

Finalmente, para fortalecer el sí mismo, se propone el proceso de autoformación, en el que el niño aprende a aceptar aquellas partes de su persona que no le gustan o que odian. De igual manera puede encontrar sentimientos de integración y valía personal para que finalmente puedan aprender a tratarse bien a sí mismos.

Como puede percibirse, a pesar de las diferencias o semejanzas entre estas terapias de juego, finalmente todas tienen como objetivo llevar al niño a un nivel de consciencia sobre sí mismo y su entorno para su propia transformación, lo que puede darse, sobre todo, cuando es él mismo quien reconoce su capacidad para mejorar. Así, a pesar del poder que se le otorga a cada niño también se percibe que en todo momento existe un adulto, terapeuta o padre, que puede fungir como guía o mediador que sea un apoyo en el viaje de descubrimiento, crítica y transformación del niño y de su contexto.

1.2 DESCUBRIENDO LA INFANCIA. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA INFANCIA

Si (como el griego lo afirma en el Cratilo)
El nombre es arquetipo de la cosa,
En las letras de rosa está la rosa.
Y todo el Nilo en la palabra Nilo
Jorge Luis Borges, El Golem

En su poema, Borges establece la relación de significación que la palabra, como signo, tiene con el objeto al que se refiere, de manera que al interpretarse se representa al objeto bajo la idea encerrada en un contexto específico, de manera que si “el nombre es arquetipo de la cosa”, entonces ¿de qué es arquetipo el término infancia? ¿Acaso será posible que se le llame infancia a esa etapa de inocencia, de juegos, de escuela, de cuentos?, ¿a ese periodo de vida lleno de indefensión en el que se necesita de cierta protección, a ese momento en que se carece de poder alguno? Esta falta de claridad surge debido a que el desarrollo del concepto de la infancia ha respondido a diferentes contextos que lo han llevado a presentar diferentes concepciones.

En cuanto al origen etimológico, el concepto infancia proviene del latín *infantia*, que significa “mudez” (Goldin, 2001); por lo que el infante es aquél que no habla, que carece de la capacidad para expresarse e, incluso, aquél a quien no vale la pena escuchar. Sin embargo, esta concepción del menor como alguien carente de valor y sin importancia para ser escuchado cambiaría en gran medida hasta ser considerado como lo más valioso y a quien se debía procurar, además de que ya se le otorga el derecho a ser escuchado.

Además valdría la pena preguntar quién decide cuándo inicia o termina esta etapa de la vida, o si sería suficiente con los parámetros biológicos diseñados por la ciencia. En otras palabras, quién determina qué es o no es la infancia, a partir de qué fundamentos y con qué intereses.

Es por ello que la cuestión infantil llegó a ser de interés para investigadores que buscaban entender la manera en que la sociedad occidental ha visto a niños y niñas a

lo largo de la historia. Al ser el objetivo la dilucidación sobre la infancia empezaron a surgir diferentes estudios que pretendían explicar cómo se había concebido la infancia; sin embargo la mayoría estaban de acuerdo en que en el pasado no había un concepto de infancia como tal, aunque sí se aceptaba que era una etapa de la vida del ser humano.

A pesar de que existen estudios anteriores⁴, la mayoría de los investigadores coinciden en que el interés por el estudio de la infancia inició hacia los años sesenta con Phillipe Ariès y su obra *Centuries of Childhood: A Social History of Family*⁵(1962), quien a partir de un estudio que tenía como base diferentes pinturas, afirma que en la Edad Media, la gente no percibía la diferencia entre un niño y un adulto y que incluso “en el siglo X los artistas no eran capaces de pintar a un niño a menos que fuese un adulto a escala menor”⁶ (Ariès, 1962, p. 10). Esta afirmación le sirve para sustentar que los niños carecían de importancia, de allí que no merecieran ser pintados como eran. Por lo tanto, concluye que en esta época no existe el concepto de infancia como percepción de la naturaleza particular de la misma.

A pesar de esta conclusión, también aclara que no se debe confundir esta ausencia del concepto con el afecto que pueda existir entre padres e hijos; además de que a partir del siglo XVI empieza a verse a los menores como una “fuente de diversión y relajamiento para el adulto”⁷ un poco como un juguete, como “criaturas frágiles de Dios a quienes se debía salvaguardar y reformar”⁸ (Ariès, pp.162, 129 y 133).

Otro estudio posterior fue el de Demos, quien realiza un estudio sobre una colonia estadounidense del siglo XVII considerando elementos como la ropa, los muebles, documentos o tamaño de la casa. A pesar de cuestionar a Ariès (Pollock, 1993) por no haberse centrado en las experiencias de niños y niñas, parece llegar a una conclusión

⁴Linda Pollock (1993) menciona algunos de ellos: Godfrey (1907), Finlay (1923), Crump (1929), Bayne-Powell (1939), Lynd (1942), Morgan (1944), Lochead (1956) y Roe (1959).

⁵ El título original es *L'Enfant et la Vie Familiale sous L'Ancien Règime*.

⁶ “In the tenth century, artists were unable to depict a child except as a man on a smaller scale”.

⁷ “a source of amusement and relaxation for the adult”.

⁸ “Fragile creatures of God who needed to be both safeguarded and reformed.”

similar en cuanto a que no existía un concepto de la infancia; sin embargo incluso considera que tampoco existió un concepto como tal hacia el siglo XVII, pues menciona que:

la infancia como tal apenas era reconocida en el periodo que abarcó la Colonia en Plymouth. Había poco sentido de que los niños podrían ser un grupo especial con sus propias necesidades, intereses y capacidades. Al contrario, eran comúnmente vistos como adultos en miniatura: el niño era visto como un modelo pequeño de su padre y la hija de la madre (Demos, 2000, pp. 57-58).⁹

Edward Shorter (en Pollock, 1993), hacia mediados de los años setenta, realiza un estudio sobre las transformaciones de la familia europea y estadounidense hacia los siglos XVIII, XIX y XX, en el que establece que el nivel de vida de las clases medias y altas provocó un mayor desarrollo del amor materno; por lo que el trato entre madre e hijo es producto de la modernización. Cercano a esta idea se encuentra Hoyle (en Pollock, 1993), quien establece que la infancia no es sólo un estado natural, sino un convencionalismo social; de allí que en tanto la concepción de familia nuclear y de niñez sean invenciones relativamente recientes.

Richard Lyman (1991) presenta un estudio enfocado a un periodo comprendido entre los años 200 y 800 D.C. en el que a partir de diferentes documentos artísticos y literarios establece que en ese periodo existía una actitud ambigua ante la niñez. Por un lado acepta que los padres demuestran afecto por sus hijos, quienes son considerados parte importante de la familia y a quienes rechazan maltratar; sobre todo a un nivel teórico. Sin embargo, también existe aquella visión que considera a los niños como carentes de confiabilidad; niños que seguirían sufriendo diversos actos como el abandono o el infanticidio.

Cercano a esta idea se encuentran por un lado Mary Martin McLaughlin, quien menciona el conflicto entre las actitudes de rechazo y las actitudes favorables, toda vez

⁹ Childhood as such was barely recognized in the period spanned by Plymouth Colony. There was little sense that children might somehow be a special group, with their own needs and interests and capacities. Instead they were viewed largely as miniature adults: the boy was a little model of his father, likewise the girl of her mother.

que surge “una idea del niño como ser por derecho propio, como un ser de ‘grandeza potencial’ y una idea de la infancia como etapa de la vida característica y formativa” (McLaughlin, 1991, p. 204). Por otro lado, con una idea similar está Tucker quien también desarrolla esa contradicción hacia el trato de los niños, añadiendo también que hacia el siglo XVI, al igual que los villanos, los hombres de edad y las mujeres, los niños no son dignos de confianza y que, por lo tanto, están en lo más bajo de la escala social; pero que con el avance del siglo, las actitudes fueron cambiando hasta atribuir a los menores un valor mayor.

No menos importante es Lloyd DeMause, quien afirma que “la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco” (DeMause, 1991, p. 15), idea que apoya al mencionar que mientras se retrocede en el pasado se encuentran sociedades con niveles más bajos de puericultura y en las que los niños se encuentran más expuestos a la violencia, al abandono o a la muerte. Además, si bien, se han dado diversos cambios, estos han sido gracias a los cambios psicogénicos en la personalidad, mismos que han surgido debido a las interacciones entre padres e hijos. Asimismo, considera que hay seis tipos de relaciones paternofiliales que encuadra en diferentes épocas:

- a) Infanticidio. De la antigüedad al siglo IV. Afirma que la ansiedad de los padres hacia los hijos se resolvían con su asesinato. Esto influía en los sobrevivientes o en aquellos a quienes se perdonaba la vida.
- b) Abandono. Siglos IV-XIII. A partir de la aceptación de niños y niñas como poseedores de alma, las ansiedades de los padres se manifiestan a través de diferentes tipos abandono: puede ser a partir del simple abandono, del envío de los menores a otras casas para su crianza y educación, de su entrega en adopción, de su entrega como sirviente o rehén en hogares nobles o el abandono afectivo. Se le ve como alguien lleno de maldad.
- c) Ambivalencia. Siglos XIV-XVII. Al niño se le permite entrar en la vida afectiva de los padres, pero debe ser moldeado, de allí el aumento de manuales de instrucción infantil y el culto de la Virgen y el Niño Jesús.

- d) Intrusión. Siglo XVIII. La concepción de niños y niñas como seres llenos de maldad ya dejó de ser común y, al contrario, hay una mayor empatía. Hay un mayor acercamiento por parte de los padres e intentan dominar su mente para controlar su interior. Asimismo, se origina la pediatría en la búsqueda de mejores cuidados.
- e) Socialización. Siglo XIX hasta mediados del siglo XX. La crianza de un hijo consiste en formarle, guiarle por el buen camino y enseñarle a adaptarse a través de la socialización. El padre se interesa más en el niño, en su educación y en su crianza.
- f) Ayuda. Desde mediados del siglo XX. El método de crianza se basa en que los padres no saben más que los hijos sobre lo que estos necesitan. Por ello pretenden satisfacer sus necesidades y empatizar con ellos más que reprender o generar hábitos. Los golpes han quedado atrás y reciben disculpas cuando se les ha gritado. Se considera que los padres están al servicio de los hijos.

El trabajo de Ariès se percibe en diversos autores que llegaron a conclusiones similares. Pollock (1993) hace mención de algunos de ellos: Pinchbeck y Hewitt, Hunt, Plumb y Sears, entre otros, que, a pesar de tener algunas diferencias con Ariès, también describen las contradicciones en las actitudes de los padres hacia los hijos¹⁰ y que, por lo general, llegan a conclusiones similares, con datos como el de los niños siendo sirvientes de sus padres, las actitudes feroces hacia los menores, la visión de niños y niñas más como cosas y menos como personas.

No obstante, sin importar la manera en que se conciba la infancia en diferentes épocas ni las actitudes hacia los y las menores, el juego ha sido una parte importante de niños y niñas debido a que incluso los juegos y los juguetes comparten la historia con la infancia. Por esta relación que existe entre la infancia, el juego y el juguete no puede ser válido hablar de uno olvidando a los otros.

¹⁰ Classen (2005) califica estos trabajos como faltos de una visión crítica; pues considera que se realizan son estudios para llegar a la misma conclusión.

1.3 JUGANDO EN LA HISTORIA. HISTORIA DEL JUEGO Y LOS NIÑOS HASTA LA EDAD MEDIA

El juego es una actividad que, aunque no exclusivamente humana, caracteriza a una etapa del desarrollo de los seres humanos como parte de un grupo social dentro de una cultura determinada. A pesar de que los seres humanos juegan a lo largo de su vida, se debe afirmar que es durante la infancia cuando el niño dedica más tiempo a los juegos (Smith, 2010), pues, a través de esta actividad, entra en contacto con su medio social, cultural y natural, de manera que, como afirmarían algunos autores, el niño logra desarrollarse como ser social, aprende a comunicarse y, siguiendo a Brougère (1995), se impregna de cultura. Esto ha llevado a diferentes investigadores a emprender estudios sobre las bondades del juego y su relación con el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Ante este interés creciente en años recientes, es imperativo reconocer que no se puede estudiar al juego dejando de lado a los niños y sus instrumentos lúdicos o juguetes, pues entre ellos existe una estrecha relación determinada debido a que son, como declara Palomo (2003, s/p) “una construcción humana que involucra factores socioeconómicos y culturales”¹¹; factores que juegan, en palabras de Reedy (2007: p. xvi), “un papel importante en la vida de los bebés. Dicta dónde viven, su calidad de vida, lo que comen, su ropa, juguetes, etc.”¹² A pesar de referirse a la primera infancia, lo anterior puede aplicarse de manera similar a las etapas posteriores de desarrollo, pues siguiendo a Adorno y Horkheimer (1969) la sociedad influye en gran medida en las decisiones, actitudes y acciones de las personas, influencia que se percibe en los niños, sobre todo ante los juegos que llevan a cabo y todos aquellos juguetes con los que interactúa durante las actividades lúdicas que realiza, ya sea de manera individual o colectiva.

¹¹ “uma construção humana que envolve fatores sócio-econômicos-culturais”.

¹² “a major role in babies’ lives. It dictates where they live, how well they live, what they eat, their clothing, playthings, and just about everything else”.

El juego es una actividad que también realizan los animales y Huizinga (2007) afirma que en los seres humanos aparece incluso antes del surgimiento de la cultura, tesis que se fundamenta en razón de la existencia del juego en los animales (Smith, 2010); por lo que sería lógico considerar que si el juego es parte del desarrollo natural de los animales más jóvenes, también lo será de los seres humanos, sobre todo de los niños sin considerar la época o el contexto social. Si bien es cierto que las investigaciones sobre el desarrollo histórico del juego generalmente establecen como punto de partida a las sociedades griega y romana, puede inferirse, siguiendo la tesis de Huizinga, que el juego ya formaba parte de la vida de los niños en las sociedades más primitivas y que incluso los juguetes que actualmente se consideran indispensables ya existían desde la antigüedad (Manson, 2002).

Aunque se acepta la posible inexistencia de pruebas que establezcan a lo que se jugaba o de los juguetes que se manipulaban; pues, como sugiere Díaz (2011), es probable que los juguetes de los niños en la más remota antigüedad hayan sido elaborados con materiales que no resistieron el paso del tiempo, o bien, se puede deducir de Eiroa (2006), que eran objetos que los infantes tomaban del contexto natural en el que habitaban y se apropiaban, como posiblemente lo muestra la tumba encontrada en la Grotte-des-Enfants, al noroeste de Italia, que con una antigüedad aproximada de 2500 años, exhibe los restos de dos niños, quienes fueron enterrados con un ajuar de conchas marinas. Ante esto, es cierto que no existe evidencia que afirme que estos objetos fueron utilizados para la actividad lúdica; no obstante, tampoco se puede negar la posibilidad de que los menores los utilizaran para sus juegos.

Igualmente, el descubrimiento de objetos realizados con materiales más resistentes hallados en sitios arqueológicos prueba que los niños, sin importar la época en que hayan vivido, siempre han estado en relación directa con lo lúdico. Más aún, se debe aceptar que, como menciona Martínez (2012), los juegos y los juguetes que se realizaban en la antigüedad tenían una relación directa con los ritos y ofrendas que se realizaban en diferentes épocas del año, con los diferentes fenómenos naturales o con las celebraciones sociales, entre otros aspectos de la vida cotidiana en donde los

estados de ánimos eran cambiantes. De esta manera, Martínez, al igual que Huizinga, afirma que el origen del juego humano se encuentra precisamente en esa necesidad de compartir los diferentes estados de ánimo con los demás integrantes del grupo social a través de las celebraciones o fiestas, que se verán establecidas como parte de la cultura cuando la sociedad se vuelve sedentaria y, en consecuencia, organiza las actividades que le ayudarán a sobrevivir en su medio ambiente, tales como la caza y la agricultura. Así, el juego adquiriría el sentido funcional de preparar al niño para su vida futura cuando se enfrenta, dentro de una situación controlada, a aquellas tareas que son necesarias para su desenvolvimiento dentro de la sociedad; de allí que el adulto le facilitara réplicas en miniatura de aquellas herramientas con las que se podría jugar a ser un hombre o mujer adultos, tales como muñecas, arcos, flechas, lanzas, entre otros, pues a pesar de que:

Es difícil determinar cuándo aparecieron los primeros juguetes (...) los hombres prehistóricos seguramente tenían juguetes hechos con materiales perecederos que no soportaron el paso del tiempo. No obstante, se han encontrado objetos del Neolítico que podrían considerarse como juguetes (Musée du Jouet, 2013, p. 2).¹³

Siguiendo con lo mencionado, a pesar de que algunos autores, entre ellos Díaz Vega (2011), aceptan la existencia de los juegos y los juguetes en la antigüedad, afirman que actualmente es difícil conocer a qué jugaban los niños y cuáles habrían sido sus juguetes debido a que los materiales que se utilizaban para hacerlos, como arcilla, madera o plantas, no resistía, el paso del tiempo. No obstante, recientemente se han encontrado evidencias que permiten tener una idea sobre los objetos con los que los niños podían jugar en las épocas antigüedad. Ejemplo de esto puede ser el objeto de la edad de Bronce que se encontró cerca de Stonehenge, en Inglaterra, en el sitio donde yace enterrado un niño de aproximadamente tres años, objeto que, aunque hecho de piedra, refleja la figura de un animal, probablemente un cerdo o un puercoespín (Owen, 2008) con el que muy probablemente jugaba su pequeño dueño y que siguió a su compañero aun después de su muerte. Este hallazgo, aunque pequeño,

¹³Il est difficile de dater l'apparition des premiers jouets. Les homes préhistoriques jouaient très certainement avec des jouets en matériaux périssables qui ont aujourd'hui disparu. Cependant, dès le Néolithique, on retrouve des objets miniatures qui pourraient être interprétés comme des jouets (Musée du Jouet, 2013, p. 2).

permite visualizar la importancia que los menores tenían dentro del seno familiar en la antigüedad y de la que hasta hace pocos años se tenía poco conocimiento, situación que ha cambiado poco a poco; pues, como afirman Harlow (2014), actualmente se conocen datos sobre la vida de los niños en el pasado gracias a lo que se ha encontrado sobre la muerte infantil a lo largo de la historia. Posiblemente otro tipo de objetos lúdicos utilizados por niñas en sus juegos son las muñecas, de las que se considera que tienen un origen prehistórico (García y Llull, 2009) y que, a pesar de tener originalmente un uso religioso (Scheffler, 1982 y Martínez Criado, 2012), no se puede negar que no hayan sido utilizados para el divertimento en la infancia. Asimismo, al igual que la figura de Stonehenge, también se encontraron la figura de un bisonte y algunas figuras femeninas talladas utilizando como material el marfil de mamut (Amirkhanov y Lev, 2008) y que bien pudieron ser utilizadas como juguetes. De esta manera, más allá de la existencia de documentos escritos que describan la existencia de objetos lúdicos en los albores de la humanidad, son los hallazgos arqueológicos los que permiten inferir el uso de los juguetes como elementos que de manera natural eran utilizados por niños y niñas.

Jugando en el antiguo Egipto

A pesar de la poca o nula existencia de información sobre la vida infantil en la historia más remota, sí existe información sobre la importancia de los niños a partir de Egipto, en donde adquieren relevancia debido a su posible papel en los diferentes ritos. Al respecto, se encuentran dos posibles situaciones: una es que su participación puede enfocarse en ser quienes llevan a cabo los ritos funerarios de sus padres (Delgado, 1998); o bien, podían ser el sacrificio durante ellos; debido a que los padres podían considerar un honor que su hijo fuese devorado por un cocodrilo (Cimmino, 2002), considerado dios del mal, al que, de acuerdo con Delgado (1998), debía ser honrado para evitar su capacidad maléfica.

El amor profesado por los padres hacia los hijos se encuentra incluso ya en las enseñanzas del visir Ptahhotep (Jacq, 1999), quien escribe ofreciendo consejo a su hijo. El texto, compuesto por 36 máximas y 6 epílogos, menciona que se debe cuidar al

hijo y reconocerlo cuando obedece las enseñanzas del padre. Se pide no separar el corazón del padre del corazón del hijo (natural o espiritual) y llevarlo por un buen camino para que éste, a su vez, enseñe a su propio hijo y mantenga las enseñanzas presentadas. Este texto claramente expresa los vínculos afectivos que existen entre los miembros de una familia dentro de una sociedad que se organiza en condiciones de igualdad de género y que, a pesar de fomentar la poligamia, principalmente en las clases altas (Desroches, 2004), promueve en los niños el respeto tanto a hombres como a mujeres.

Si bien, es cierto que la sociedad egipcia es dominada por los hombres (Desroches, 2004), pues son ellos quienes por lo general tienen acceso a los puestos de poder, también se acepta que la mujer es considerada con los mismos derechos que el hombre y, por lo tanto es protegida por las leyes, de manera que podían contraer matrimonio libremente, sin ser obligadas, exceptuando aquellos que eran arreglados y que se llevaban a cabo, por lo general en las clases altas. Más aún, la mujer podía incluso tener acceso a su propia riqueza y propiedades, que en caso de divorcio podía llevarse consigo y, con ello, aclara Cimmino (2002), mantener a sus hijos, con la ayuda del padre.

Asimismo, los niños egipcios viven en una sociedad en la que se espera que el hombre se case joven y forme una familia; probablemente debido a los altos niveles de mortalidad infantil y la esperanza de vida de hombres y mujeres (Desroches, 2004). De esta manera se encuentra que el objetivo de la familia es que el varón, junto a su esposa forme un hogar en el que los niños son importantes para perpetuar la descendencia y transmitir las enseñanzas de una generación a otra, de padres a hijos y de madres a hijas, pues se sabe que los hijos acompañaban a sus padres durante sus labores en el campo o en la actividad que realizaran y las hijas permanecían con su madre. Pero no debe darse por hecho que la educación era únicamente un asunto familiar, pues existen escuelas (Salas, 2012) en las que la disciplina y el respeto a los mayores juegan un papel fundamental, en donde los discípulos son llamados “hijos” por el maestro, quien también puede ser llamado “padre” en este proceso de enseñanza a

través de la transmisión oral, pues ya afirma Ptahotep (Jacq, 1999) que al hijo le es útil escuchar y quien escucha se convierte en un hombre obediente.

Por esta razón también se encuentra que la imagen que generalmente se muestra de la familia es aquella que está compuesta por padres jóvenes e hijos aún, siendo niños. Vale la pena mencionar que la familia no tiene una estructura jerárquica rígida, pues aunque se considera al varón como el jefe de la misma, la mujer en esta época vive en condiciones de igualdad con el hombre en cuanto a derechos y obligaciones; no se le segrega (Castañeda Reyes, 2008), e incluso es protegida por las leyes (Stead, 1998) y tiene acceso a propiedades y riquezas, lo que permite inferir una mejor condición que las mujeres de épocas futuras. Por lo tanto, la familia, a diferencia de lo que sucede en otras sociedades, se compone únicamente por padres e hijos y, posiblemente, alguna hermana viuda o soltera de uno de los cónyuges (Cimmino, 2002). Considerando que a partir de imágenes y esculturas de la época, se encuentran familias pequeñas, esto permite reconocer la inutilidad de un patriarcado familiar en donde el hombre toma todas las decisiones dentro del seno familiar, idea que parece estar apoyada una vez más en el hecho de que la mujer es protegida ante la ley y tiene acceso a su propia riqueza.

Niños y niñas eran alimentados hasta con leche materna hasta los tres años (Desroches, 2004) y pasaban su infancia jugando dentro y fuera de su casa en contacto cercano con otros niños y con su entorno tanto social como natural. Los niños de esta época eran amados y protegidos por sus padres y se esperaba que cuando crecieran ellos también tuviesen cuidado por sus progenitores durante su vejez. Esto se puede encontrar en el Papiro moral de Bulaq, en donde se les pide a los hijos:

Duplica el pan que tu madre te ha dado... ella se ha hecho cargo de ti y no te ha abandonado, cuando naciste, después de tus meses (de gestación). Ella te ha llevado en brazos, metiendo sus pezones en tu boca durante tres años (en Cimmino, 2002, p. 314).

Los egipcios han sido considerados como un pueblo dedicado al trabajo, lleno de ceremonias religiosas y de protocolos; amantes de la comida y de la limpieza. No

obstante, gracias a los diferentes hallazgos arqueológicos, se puede notar que la diversión también tenía un lugar privilegiado en la vida diaria; por lo que es lógico que tanto los juegos como los juguetes hayan formado parte de la vida diaria de este pueblo y, en consecuencia, se puede inferir que niños y niñas eran tratados por sus padres con cariño y también eran procurados con juguetes para su divertimento o bien, podían darles el tiempo para estar en contacto con otros menores para realizar diferentes juegos.

En cuanto a los juegos, siguiendo con Cimmino (2002), se considera que los niños tenían acceso a muñecos de trapo, pequeñas hachas, figuras talladas en madera que representaban carrozas que tenían ruedas y podían ser arrastradas con una cuerda, animales realizados de distintos materiales; mientras que las niñas jugaban con muñecas que podían peinar o vestir. Ejemplo de lo anterior es una muñeca, regalo de Akhenaten a su hija Meket-aten (Cinepromcinear, s/f, min. 3:33) en la que puede leerse una afectuosa dedicatoria: “Del Rey (AKHENATEN) a su amada hija MEKET-ATEN, nacida de la Gran Esposa Real NEFERNEFERU-ATEN NEFERT-ITY, que viva eternamente”. Además de las muñecas, las niñas también jugaban con miniaturas o fragmentos de objetos domésticos (Desroches, 2004); de lo que se puede inferir una educación basada en la adquisición de responsabilidades adultas, pues, en la clase trabajadora, las niñas permanecen cerca del hogar aprendiendo de su madre las tareas propias de su sexo, mientras que el niño acompaña también a su padre en las labores que éste realizaba, ya sea en la pesca o en lo artesanal. De esta manera, el acompañar a alguno de los padres, al igual que los juegos y los juguetes, ellos tenían el objetivo de proveer tanto a niñas como a niños de todo aquello que les sería útil para la vida adulta

Existen diversos juegos que tienen un origen egipcio, tales como las canicas y los dados (García y Llull, 2009), así como muñecas, mismas que podían ser confeccionadas con diferentes materiales e incluso existen muñecas articuladas. Un juguete que también tiene su origen en esta cultura son las marionetas, mismas que podían utilizar tanto niños pequeños como adolescentes (Solís, 2009). Ejemplos como estos juguetes existen varios. Entre ellos destacan algunos que probablemente están

entre los ejemplares más antiguos de juguetes que niños y niñas han disfrutado durante cientos de años y que pueden evocar una imagen vista por muchos y añorada por otros: niños y niñas se encuentran se encuentran inmersos en un juego igualitario y se escuchan sus gritos y sus risas mientras se lanzan unos a otros una pelota (Stead, 1988). Probablemente otros pequeños y pequeñas corren detrás de otra pelota quizá pateándola o sólo lanzándola. Esta imagen nos lleva más allá en donde hay más pequeños, quienes tienen un pequeño objeto de madera en forma de cono que tiene una pequeña punta. Los niños toman este objeto y le enrollan una cuerda para posteriormente lanzarlo y verlo girar o bailar. Pero siempre riendo, viviendo en un ambiente que cuida de ellos, sintiéndose seguros junto a otros niños, con los que viven y crecen.

La actividad física, por otra parte, era también importante entre las personas en su desarrollo; de allí que tanto niños como niñas, al igual que los adolescentes tuviesen una variedad de juegos en donde la habilidad física es lo más importante. Los mayores, por otra parte, podían realizar juegos más cercanos a los deportes: los adolescentes podían jugar a luchar, mientras que las adolescentes jugaban a la pelota.

Un mundo de contradicciones. El niño en el mundo grecorromano

A diferencia de las familias pequeñas en Egipto, en donde es difícil encontrar a un grupo amplio de personas con lazos consanguíneos alrededor de un miembro de mayor peso, posteriormente, en Grecia, y más adelante en Roma, las relaciones familiares sufrieron ciertas modificaciones, de las que el cambio más evidente es la concepción misma de la familia. El término griego *oikos* y *familiae* en Roma, que podrían entenderse como familia, va más allá de la noción actual de la misma, pues abarca grupos más numerosos; ya no incluyen únicamente al padre, la madre y sus hijos; pues como afirma Harlow (2014), ahora es más extenso, debido a que comprende, además, a los familiares, generalmente del lado paterno, a los esclavos e, incluso, las propiedades y tierras. Este grupo extenso tenía por cabeza al hombre más anciano, *kyrios* o *paterfamilias* que, como jefe de la familia tenía todo el poder y decidía sobre todo y todos en el grupo, incluso sobre la vida y la muerte de familia y esclavos

(Jenkins, 1998). Actuaba como una especie de rey en un reino privado en el que él era el único amo y podía dar o quitar. Más aún, cuando consideraba que empezaba a debilitarse, podía en vida, heredar sus bienes y poder a un heredero más joven, más poderoso y ambicioso (Jenkins, 1998), quien adoptaría entonces el rol del *paterfamilias* a partir de una ceremonia. Dentro de la familia, no había nadie sobre el *paterfamilias*; no obstante, Mary Harlow (2014) afirma que éste era socialmente juzgado a partir de su habilidad para controlar a su esposa, hijos y esclavos; así como para aumentar las propiedades y tierras con el objeto de mejorar el futuro de la familia.

En esta sociedad androcéntrica, organizada patrilinealmente, la mujer tiene un papel secundario que se reduce a la participación únicamente dentro de la casa en donde sin considerar su estatus social, se infiere en Delgado (1988), realizará o supervisará las labores relacionadas con la cocina, el tejido, el cuidado de los hijos y el único contacto que tendrá será con sus sirvientes y otras mujeres. Esto siempre bajo la vigilancia de su marido, quien, considerando el poder que tiene sobre todo lo relacionado a la familia, se cree que deberá enseñarle a su esposa a mantener el orden de las actividades que se realizan en casa ya a partir del momento del matrimonio.

Es imperativo mencionar que la concepción de la ceremonia matrimonial también es diferente a la actual; pues ésta consistía únicamente en una breve ceremonia en la que lo más importante es la procesión que parte del hogar de la novia hacia su nuevo hogar. Con esto queda claro ese papel femenino en que no hay libertades y de hecho, la mujer pasa del control paterno al dominio del esposo y siempre excluida de la vida pública, sobre todo en Grecia; aunque se mencionan algunas excepciones en Roma, descritas por Cornelio Neponte (en Jenkins, 1998), escritor romano que aclara que la mujer no necesariamente se encuentra excluida de la sociedad.

Muchas de las cosas que se consideran normales en Roma no lo eran en Grecia: Ningún romano tiene el más mínimo inconveniente en que su mujer le acompañe a una cena; la mujer, la *materfamilias*, ocupa el lugar más importante en la casa y la vida social gira a su alrededor (Neponte en Jenkins, 1998, p. 16).

No obstante, lo que menciona Neponte sólo trata de la *materfamilias*, quien seguramente adquiriría relevancia dependiendo de la familia de origen; ya que Harlow (2014) afirma que muchos romanos podían apelar el nombre de su madre si éste les otorgaba mayor reconocimiento o era más favorable para la ocasión. En otras palabras, si la riqueza que ésta aportaba a la familia era mayor que la del padre o bien, si provenía de una familia con mayor reconocimiento social o político.

En esta sociedad, se considera que los hijos son el fundamento de la familia y su existencia es de suma importancia; pues incluso de la existencia de hijos dependería la obtención de herencias, pues, como se infiere de Shelton (2014), aquellos hombres casados, entre veinticinco y sesenta años de edad que no tuvieran hijos legítimos no tendrían derecho a recibir más que la mitad de la herencia que les fuera legada; de allí la importancia también de que el reconocimiento de los hijos fuese un acto público.

La vida de niños y niñas en estas culturas tiene tintes similares; pues en ambas sociedades la educación durante la niñez es considerada de suma importancia, ya que se les debe preparar a los pequeños para la vida adulta. En el caso de Grecia, considerando que el hombre tendría una vida más pública, es común encontrar que los padres no se ocuparan de la educación de sus hijos e hijas (Jenkins, 1998) y la delegaran a sus esposas e incluso es posible que los abuelos tuvieran un papel activo en estas actividades. Además parece que los niños eran entregados tanto para su educación como para su cuidado a un esclavo (*paidagogo*) y a una nodriza, quienes, según Jenkins (1998), se ocupan de los niños hasta que son considerados adultos, lo que sucedía a los doce años en el caso de las mujeres, cuando ya eran consideradas aptas para el matrimonio, o a los catorce en el caso de los varones, lo que parece ser (Delgado, 1988) una herencia de la tradición social y legal de Mesopotamia.

Los pequeños miembros de estas sociedades androcéntricas adquieren un papel que les será otorgado desde el nacimiento a partir del grupo social y económico en que vean la luz y de su aceptación en la familia, pues se debe aclarar que al nacer no eran automáticamente considerados miembros de la familia. De hecho, se menciona que un

ciudadano no tenía un hijo, en cambio tomaba o acogía un hijo (Veyne, 1990). Durante el parto, la partera y la nodriza, que en ocasiones era la misma persona, tenían un papel importante, pues era la nodriza quien llevaba a cabo la revisión exhaustiva del recién nacido para después, menciona Veyne (1990), colocarlo en el piso como presentación del niño o niña al padre, *paterfamilias* o *kyrios*. Ejemplo de esto se encuentra en la *Orestíada* de Esquilo, en donde la vieja nodriza lamenta la muerte Orestes, a quien “yo le crié, le tomé, recién nacido, de los brazos de su madre (...), sí yo presenté a Orestes a su padre” (Jekins, 1998, p. 30). Después de esto, si el *paterfamilias* o *kyrios* lo levantaba, significaba que, como mencionan Larson y Strömberg (2014), reconocía y aceptaba al recién nacido como parte de la familia. En cambio, si lo dejaba en el suelo, entonces lo más probable es que fuese abandonado afuera de la casa (Veyne, 1990) o en algún basurero público alejado de la ciudad (Molas Font, 2006) para que fuese recogido por cualquiera que así lo quisiera; de manera que los menores serían propiedad de quien los recogiera y con ello adquiriría el derecho de tratarlos como lo deseara.

La aceptación se daba al considerar diferentes factores como el género, la ausencia de defectos visibles, el tamaño de la familia y las posibilidades económicas para poder mantenerlo. Sólo a partir de estas condiciones se le podía dar al menor el derecho de formar parte de la familia y, con ello, de ser criado e integrado al grupo familiar y, en caso contrario podía ser abandonado o incluso, en una época temprana, asesinado (Delgado, 1998), algo que sería castigado en épocas posteriores. Parece que la suerte de los niños y niñas abandonados no sería favorecedora, pues por lo general serían empleados para el trabajo, serían esclavos o incluso, como menciona Molas (2006), que presentando la historia de Neera permite ver una realidad que vivían algunas niñas abandonadas, quienes podían ser incluso vendidas como prostitutas por aquellos que las recogían en el contexto de una actividad tolerada. Así, mientras Molas Font presenta una realidad cruel, para el contexto actual, Veyne (1990) presenta también otra posibilidad para los hijos abandonados cuando asegura que dicho abandono no era absoluto, pues la madre entregaba su hijo o hija al cuidado de conocidos o

subordinados. De esta manera, los pequeños podrían ser criados y educados, a pesar de que en muchas ocasiones como esclavos que más tarde serían libertos.

Por un lado, si el recién nacido era varón, había más posibilidades de ser aceptado; ya que era visto como una futura ayuda para la mejora de la familia. El varón podía trabajar y aportar económicamente e incluso aumentar los bienes de la familia; por ello su nacimiento era visto como una posibilidad de mejorar en el futuro. Asimismo, su nacimiento era necesario para la continuidad de la familia y sobre todo la importancia de los niños en la familia se percibe cuando se establece que el objetivo primordial en un matrimonio es, según Shelton (2014), la producción de hijos legítimos que puedan heredar y manejar las propiedades de la familia. De esta manera los varones podrían ser no sólo miembros de la familia sino de la ciudad. En cambio, si era mujer podían no ser aceptada dentro de la familia; ya que su nacimiento era visto como un gasto familiar, como posibles pérdidas económicas en el futuro. Su nacimiento significaba la disminución de la riqueza familiar debido a que no contribuía al bienestar financiero de la familia y a la dote que debía otorgársele al momento de su matrimonio. Por esta razón, aunque se creía que el único papel importante de la familia era cargar a las futuras generaciones (Harlow, 2014), también se les consideraba, afirman Larson y Strömber (2014), como una carga. Esta es la causa de que, sobre todo las familias de menos recursos económicos cometieran infanticidio en las épocas más tempranas y, posteriormente, cuando en Roma se prohibió esta práctica, decidieran llevar a cabo el abandono de los menores no aceptados en la familia. Como lógica de estas ideas, era más probable que a quienes se les abandonara en mayor medida fueran las niñas.

En caso de haber sido aceptados, su nacimiento debía darse a conocer, es decir, la presencia de los niños se vuelve un tema público y, por ello, incluso se debe dar paso a la ceremonia de aceptación al interior de la casa (Shelton, 2014), en la que el *kyrios* o *paterfamilias*, al quinto o séptimo día de nacimiento lleva al niño o niña cerca de la chimenea de la casa, el lugar más cálido, y levanta al nuevo o nueva miembro de la familia para que los invitados, testigos de la aceptación, vean al nuevo integrante de la familia y después lo llevaban en un paseo fuera de la casa para que también los

vecinos atestiguaran el evento. A los nueve días de nacido, el padre le otorgaba un nombre al nuevo miembro de la familia y establecería este día como un similar a la fecha de cumpleaños actual. En este día, menciona Manson (2002), el bebé recibía una *bull*,¹⁴ un tipo de bolsa pequeña que se ataba con un cordón alrededor del cuello (que podría tener cierta relación con las medallas bautismales que reciben los bebés al momento de su bautizo). Además, el nuevo integrante de la familia recibía un collar – que podría ser el de la misma *bull*. Este collar, llamado *crepundia*, consistía de pequeños juguetes mezclados con talismanes y serviría para entretener al bebé con el sonido que producía a la vez que lo protegía de fuerzas malignas; por lo que se encuentra que éste objeto era el primer juguete que recibiría la persona. De hecho, este tipo de juguetes sonoros, mientras en Roma se les consideraba protectores contra el mal de ojo y los malos espíritus, en Grecia también se consideraban los más aptos para los bebés y niños que apenas aprendían a caminar. Se creía que a partir del sonido y el ritmo que podían generar se daba paso a una educación musical. De esta manera, el niño, mientras aprende a caminar sujetado de un objeto que realiza la función de una andadera, también escucha el sonido que producen las miniaturas que lleva en el collar.

Es importante mencionar que los menores que han sido aceptados en la familia vivirán en un contexto particular, considerando, en primera instancia, la familia que acaba de aceptar al menor es un grupo extenso (Revell, 2014) conformado por diferentes unidades familiares; por lo que se puede suponer que desde el nacimiento, niños y niñas están en contacto con padres, hermanos, tíos, primos, abuelos, hombres y mujeres, menores y mayores con quienes compartía espacios dentro de la casa para la convivencia y el aprendizaje, donde

...los niños aprenderían el poder de la dinámica familiar y del mundo social al observar las relaciones dentro de la casa. Hijos e hijas observarían los roles de género implícitos y aprenderían a negociar la política social de la vida adulta, así como a reconocer su propio lugar en la jerarquía¹⁵ (Harlow, 2014, p. 16).

¹⁴ Ésta podía ser de diferentes materiales dependiendo de la clase social: de oro y marfil para las clases altas y bronce o cuero para los demás (Manson, 2002).

¹⁵ “Children would learn about the power of dynamics of both family and the wider social world by observing relationships within the household. Sons and daughters would observe the implicit gender roles

Este reconocimiento de su lugar en la familia y la sociedad también se realiza a través de los juegos y los juguetes. De esta manera, en el espacio familiar, muchos niños aprendían también a fabricar sus propios juguetes, sin importar qué tan sencillos pudiesen ser. Uno de estos era el caballito, realizado con un palo de madera. Conforme iban creciendo, los niños adquirían nuevos gustos e intereses para jugar, de allí que algunos prefirieran jugar empujando o jalando carros o carruajes pequeños en los que se subía otro niño y, cuando existía la posibilidad se prefería que fuesen jalados por animales como perros, cabras e incluso ponis.

Además de estos carros, existen ejemplares de carruajes mucho más pequeños que invitan a imaginar al niño jugando con esa miniatura, sosteniéndolo con sus manos pequeñas. Lo empuja, lo aprieta, lo lleva con una mano por el piso creando, solo o con otros pequeños, su propio mundo de batallas y héroes de las leyendas que ha escuchado de labios de algún adulto. También puede haber otra escena en la que el niño coloca dentro de ese carruaje aquellos objetos que más le interesen en ese momento para transportarlos a otro espacio que les permita un mejor juego.

Aunque en un primer momento podría suponerse que los juegos anteriores eran asexuados, pues no solamente los niños podían llevarlos a cabo, sí debe reconocerse que al crecer, niños y niñas descubren juguetes que les permitirán tomar conciencia de su rol social como varones o mujeres. De allí que incluso el juguete o el juego tienen incluso una relación directa con la manera en que se refieren a la infancia, pues a la infancia femenina se le conocía como “edad de las muñecas”, mientras que a la masculina como “edad de las nueces” (Manson, 2002), en referencia al popular juego de las nueces que jugaban los varones de aquella época.

Por otra parte, se acepta que debido a los altos índices de mortalidad de los pequeños, los padres evitaban el desarrollo de lazos afectivos con sus hijos e hijas (Parkin, 2014) y que por ello, ya al nacer, sobre todo las familias que tuvieran posibilidades

and learn how to negotiate the social politics of adult lives as well as recognize their position in the hierarchy.”

económicas entregaban a sus hijos a nodrizas que los alimentaran para que no hiciera la madre y a esclavos o esclavas que los educaran. De esta manera es fácil suponer entonces que los hijos sólo tienen un significado meramente funcional, en el que las emociones no tienen ningún valor y, de igual manera, no hay mayor valor de los niños y las niñas más allá del lugar que puedan obtener en su vida adulta. No obstante, se encuentra en Harlow (2014) que los padres sienten un profundo afecto por sus hijos e hijas y celebran su comportamiento infantil y sus deseos. Sienten pesar por su muerte e incluso debido a la importancia que tienen como base de la familia, al fallecer son sepultados dentro de los límites de la casa. Ejemplo de ese pesar es la carta que Plutarco escribe a su esposa Timoxena para darle consuelo por la muerte de su hija, del mismo nombre. En dicha carta Plutarco escribe:

Ahora, querida esposa, no veo razón para que las cosas que nos deleitaban demasiado cuando estaba viva, nos aflijan al recordarlas ahora que está muerta. (...) Ya que nuestra pequeña le regaló a nuestros sentidos el placer más dulce y encantador, así nosotros debemos valorar su recuerdo que nos guiará (...) más a nuestra alegría que a nuestro dolor (Plutarco, 1874, p. 387).¹⁶

La muerte es un tema de importancia para la infancia en esta época; pues debido a los altos índices de fallecimientos antes de los diez años, se puede inferir que ya incluso los menores desde muy temprana edad se enfrentaban a la muerte de familiares y, más aún, de otros niños y niñas, compañeros de juego.

De acuerdo con algunos autores, parece que las relaciones familiares y la infancia en el mundo helénico son contradictorias, algo que será una constante en el mundo posterior, pues la evidencia arqueológica puede ser diferente a lo que se menciona en los textos. No obstante, a pesar de esta contradicción, es en la importancia de la educación en donde existe un mayor consenso. Y aquí viene a la memoria la educación en Esparta y la probable pretensión de acabar con la etapa infantil lo más pronto posible. Un posible ejemplo histórico de esta visión existe en la literatura; en *La Iliada*, en donde Fénix,

¹⁶ "Now, my dear wife, I see no reason why these and the like things, which delighted us so much when she was alive, should upon remembrance of them afflict us when she is dead. (...) But since our little daughter afforded all our senses the sweetest and most charming pleasure; so ought we cherish her memory, which will conduce many ways (...) more to our joy than our grief."

quien posiblemente representa a Quirón, maestro de Aquiles (Marrou, 2004), recuerda esta etapa del héroe griego como una época molesta:

¿No te acuerdas que el rey, tu padre, me puso a tu lado y me ordenó seguirte el día que te envió a Agamenón? Eras todavía un niño y no tenías experiencia alguna ni de la funesta guerra ni de las juntas donde los hombres sabios y prudentes adquieren (...) gran reputación; y precisamente me unió a ti para que te enseñase a hablar bien y a realizar grandes hechos (...). En cuanto a ti, de tal modo me querías que no había medio de que te separases de mí, bien para ir a algún festín, bien para comer en el palacio; era preciso que te sentase sobre mis rodillas, que te saciara de carne cortada en trocitos y que te diese de beber yo mismo, pues nada querías recibir de otras manos que las mías. Te hago gracia de lo mucho que me costó el cuidarte en la molesta infancia. ¡Cuántas veces me manchaste la túnica por la parte del pecho con el vino que devolvías! (Homero, 1965, pp. 179-181).

Igualmente, en *La Odisea* (Homero, 2007) se encuentra un reclamo de Atenea, diosa de la sabiduría, a Telémaco, ya joven, a quien le advierte que ya no es niño y, por lo tanto debe actuar como un adulto responsable; lo que advierte claramente la idea de que la infancia podría ser una etapa sin importancia y valor desde un enfoque meramente utilitario. De esta manera, el niño adquirirá el valor social únicamente cuando sea introducido al mundo de los adultos. Para alcanzar la importancia como adulto, se considera que la educación es demasiado importante como para que fuese responsabilidad familiar; por lo que se convierte, sobre todo en Grecia, en responsabilidad del Estado omnisciente, de quien, afirma Delgado (1988), dependía la vida de hombres, mujeres, niños y niñas. Parece, entonces, que la familia vive en un sistema rígido y posiblemente cruel con las personas, pues se puede recordar incluso la manera en que se menciona el trato a los infantes desde el nacimiento; pues se dice que “los espartanos miraban atentamente si los recién nacidos presentaban síntomas de poseer alguna enfermedad mental o física, y si descubrían alguna, mataban al niño arrojándolo desde lo alto del acantilado” (Jenkins, 1998, p. 31).

Podríase entender que eran los padres o la nodriza quienes, como en Roma, realizaban estas acción de revisión e infanticidio; más parece que no era así. Considerando que se vive en una sociedad en la que los derechos de las personas se encuentran supeditados a las necesidades del estado bélico, es una comisión la que examinaba a los niños, misma que decidía quién vivía y quién no. Por ello, “los débiles y defectuosos

eran arrojados a las llamadas *Apóteyas*” o expositorios (Delgado, 1988, p. 27); pues parece que la muerte durante la infancia se percibía hasta cierto punto, considera Parkin (2014) como algo normal y no como una causa de dolor.

Siguiendo con lo anterior, Delgado (1988) presenta un panorama pesimista de la infancia espartana en el que no se les permite a los padres permanecer con sus hijos, ni a las madres amamantarlos. Al contrario, al hablar de un estado sin derechos para la persona, menciona que se obligaba a las madres a alimentar a cualquier bebé sin que supiera cuál era el suyo. Afirma que no se atendía el llanto de los menores ni se les fajaba. De esta manera, los niños más fuertes eran los que sobrevivían y serían entonces sujetos de una formación cruel y violenta que genera adultos belicosos y que incluía el abandono, vivir desnudos hasta los doce años, una mala alimentación y una continua lucha por la sobrevivencia, aspirando a ser uno de los *homoloi*, o iguales, al probarse en cada combate; es decir, convertirse en un ciudadano con todos los derechos que esto implicaba; pues no todos los miembros de la población adquirirían dicha categoría. Por ello, considerando lo anterior, era que se les permitía a los pequeños llevar a cabo robos para conseguir comida bajo la condición de que no fuesen atrapados y, en caso de ser atrapados se les castigaba, más que por el robo, por el hecho de no haber sido lo suficientemente hábiles como para escapar. Así, en esta sociedad de ciudadanos-soldados, como le llama Abbagnano y Visalberghi (2001), era posible que el futuro adulto aprendiera no sólo a vivir como un ciudadano, sino también el arte de sobrevivir, cuando fuese necesario, en un combate real en el que serían reconocidos por su valentía o rechazados por su cobardía.

Lo opuesto sucede con las niñas, futuras mujeres cuyo valor dependería únicamente de su fertilidad, por lo que el grado de reconocimiento era proporcional al número de partos que hubiese tenido y el número de hijos que sobrevivieran más allá de los diez años; pues se debe considerar que se daba un mayor número de fallecimientos antes del año de edad. De hecho, se consideraba, se encuentra en Parkin (2014), que aquellos menores que sobrevivían al primer año de edad tendrían posibilidades de vivir nueve

años más y aquellos que llegaran a los diez años tendrían, posiblemente, una expectativa de treinta años más de vida.

Tomando en cuenta el reconocimiento a las mujeres, hubo un tiempo en que eran consideradas premios o botines de guerra para los hombres, pues su valor dependía en última instancia de sus virtudes, su ascendencia familiar y, lógicamente, la fertilidad. Es por ello que al ser vistas como algo valioso por algunos, es necesario protegerlas. Una forma de protección a la larga sería en enclaustramiento. Por ello es común que dentro del espacio familiar existiera un área específicamente para las mujeres, quienes no podrían salir de casa y, en consecuencia, llevaría su vida dentro de los muros familiares atendiendo y obedeciendo. Esta situación explicaría la razón de la inexistencia de documentos en donde mujeres narren sus experiencias o pensamientos y, por ello, la mayor cantidad de textos son escritos por hombres.

Considerando esta visión masculina de la sociedad en la que el hombre es el centro de la vida social y la mujer carece de importancia, es posible entender que algunos consideren al matrimonio sólo es necesario para la procreación, además de la afirmación de que el amor no le es permitido a la mujer; pues entre ella y el hombre lo único que existe, según la Ley de Solón, es la cópula. Sin embargo, una vez más es en la literatura en donde se encuentran algunas pruebas para suponer que a pesar del contexto, el esposo considera lo afectivo como algo de suma importancia en la relación con su esposa. Este es el caso de Plutarco (1874), quien hace una apología del amor, sobre todo en el matrimonio, que debe fundamentarse en sólo en el amor carnal, sin o en el *eros* o amor puro, generador de *filia*. Por ello Plutarco considera que dentro del matrimonio es importante tanto lo carnal como lo afectivo, que genera amor y amistad entre el hombre y la mujer. De esta manera, *La Iliada* ofrece una pequeña imagen de esta relación afectuosa en palabras de Aquiles, cuando pregunta: “¿y es que acaso son los Atridas los únicos hombres que aman a sus mujeres? Todo hombre bueno y sensato quiere y cuida la suya, y yo estimaba cordialmente a la mía, aunque la había adquirido peleando y era mi cautiva” (Homero, 1965, p. 177). Así, de lo anterior no sólo se puede apreciar una aceptación sutil de la afectividad en la relación, sino también se

encuentra otro aspecto muy importante sobre la mujer: su concepción como premio en la batalla, lo que nos permite entender por qué se le relega al espacio netamente familiar, a diferencia del hombre, que desde pequeño aprenderá todo aquello necesario para la vida pública.

Por otra parte, el apartamiento forzado del mundo que sufre la mujer también se percibe en la construcción misma de la vivienda, en donde se establece un espacio que únicamente será para el uso masculino (*androgynos*), que sólo podrá ser utilizado por las mujeres y otros miembros de la familia únicamente cuando el hombre ya haya salido del espacio familiar, pues la estancia del varón en dicho espacio establece un grado de inflexibilidad para su uso. El papel de la mujer dentro del aislamiento se percibe claramente cuando se acepta que difícilmente ésta podría salir de la casa para dedicarse netamente a las labores dentro del hogar, mismas que serían realizadas en las habitaciones más alejadas de la entrada principal de la casa, donde no pudiese ver a nadie ajeno a la casa. Es en este lugar, el más alejado de la casa que la mujer sólo podrá tener contacto con otras mujeres o esclavos domésticos.

Es en este contexto en el que los niños y niñas serán criados y educados. De ese contacto con sus familiares, adultos, jóvenes y otros tantos de su edad se aprenderá la manera en que se llevan a cabo las relaciones sociales y la manera en que deberá actuar, según lo que se espera de él o de ella, a través de las actividades que lleva a cabo, generalmente con aquellos cercanos a su edad, compañeros de juego, generalmente hermanos o primos o hermanas y primas, con quienes comparten espacios de juego, juegos y juguetes. Con ellos, los niños se divierten y juegan con objetos que se apropian de su contexto o con juguetes hechos especialmente para ellos; ya sea un objeto cónico que con la ayuda de una cuerda hacen girar o un objeto muy similar a un yo-yo, los más pequeños gustan de un juguete de ruedas que está pegado a un palo de madera, con el que los niños lo hacen avanzar. Igualmente, jugarán con figurillas un tanto caricaturizadas de animales, con canicas, con dados, con fichas, con pequeñas armas que simulan espadas, con las que emularán aquello que posiblemente les contaron o que vieron.

Las niñas, a diferencia, jugarán de manera distinta. Al observar lo que hacen sus madres y, conociendo su condición, viendo las diferencias en el trato que le dan a las demás mujeres, poco a poco aprenderá lo que se espera de ella y sabrá entonces su papel en la sociedad. Jugará con muñecas y emulará con la muñeca el trato que recibe de su madre, pretenderá actuar como ella. Sabrá cuándo alimentarla, cuándo cuidarla y la llenará de atenciones haciendo uso de miniaturas que representan objetos que comúnmente observa al interior de las habitaciones en las que esclavas, esclavos o su misma madre realizan los quehaceres. Ante esto, una vez más Plutaco (1874) recuerda cómo su hija, ya fallecida le pedía a su nodriza darle leche a su muñeca.

Con lo anterior se percibe que los juguetes que niños y niñas manipulaban tienen una enorme similitud con aquellos que se juegan en la actualidad; de manera que se puede asumir que incluso existían juegos similares y que el jugar era visto como una actividad importante durante la infancia. Esta importancia puede verse en el simple estudio que ya en aquella época se hacía de los juegos, ejemplo de ello es el tratado (Dasen y Schädler, 2013) que según algunos autores escribió Suetonio sobre los juegos infantiles y que se considera perdido, aunque existen menciones del mismo.

Por otra parte, es importante mencionar el papel de la educación física de la persona, sobre todo en Grecia, en donde se ha llegado a considerar que no existía una diferencia entre el juego y el deporte, mismo que estaba permitido únicamente para los hombres. De allí que incluso durante la realización de los juegos no fuese permitida la asistencia a las mujeres a pesar de la importancia social que implicaba para la familia que alguno de sus miembros participara en los mismos y fuese considerado vencedor. De esta manera puede suponerse la posibilidad de encontrar niños emulando a los atletas adultos en una primera época, algo que cambiaría posteriormente. Durante el imperio romano, emulando un poco el modelo griego, con los juegos Troyanos, creados por Augusto, ya habrían niños participando en las habilidades ecuestres y, después con los juegos Capitolios, creados por Domiciano, ya existían carreras de niños y niñas.

Por otra parte, la educación era también un aspecto de importancia. Existían aquellos que consideraban que la violencia en la escuela era importante para temprar al niño y formarlo para la vida adulta. Ejemplo de ello puede ser el Fragmento que recupera Alighiero Manacorda, en el que se muestra a un padre intentando calmar a su hijo, temeroso de ir a la escuela:

No tengas miedo: si bien en la escuela resuenen muchos golpes de fusta, y el viejo maestro muestre un rostro truculento, el temor es signo de un ánimo degenerado; ni te perturbe el clamor y el resonar de los golpes en las primeras horas de la mañana, aunque el mango de fusta vibre, aunque haya mucho movimiento de palos, o una piel esconda engañosamente un palo, o las bancas se muevan por la trepidación o por el miedo (Alighiero Manacorda, 2006, pp. 142,143).

No obstante, en oposición a la visión de la formación violenta de la infancia donde en vez de criar a niños y niñas en un mundo lleno de contradicciones o agresivo, Quintiliano (Hernández Ruiz, 1965) afirma que ya desde el nacimiento, las actitudes que los padres tengan hacia hijos e hijas les marcarán para toda la vida. Por ello es importante, enfatiza, que los padres muestren una actitud positiva hacia sus hijos y su proceso educativo, pues pensaba que la educación era un proceso permanente en el que la violencia de nada servía. De esta manera era imperativo que los padres, aunque Ariès (1979) afirma que era tarea de las madres, observasen a cada niño para descubrir sus aptitudes para iniciar un proceso de educación basado en el cariño y en el que la violencia debía erradicarse por probar ser inútil para la enseñanza. Además, ante ello, Quintiliano enfatiza que el profesor debe actuar a partir de la naturaleza de los niños y para ello debe primero observar y estudiarlos a partir de los juegos.

Finalmente, La condición social de los menores determinaba, en última instancia, dos aspectos relacionados con el juego y los juguetes. Por un lado está el material con el que se fabricaban; pues se han encontrado juguetes hechos de barro, de madera, de metal, de vidrio e incluso de oro (Musée du Jouet, 2013) y por el otro está la cantidad de tiempo que niños y niñas dedicaban a las actividades lúdicas, pues aquellos que pertenecen a familias con mayor riqueza podrán otorgarle al juego mayor tiempo que aquellos niños de familias pobres, debido a que sus miembros tendrían que apoyar en el mantenimiento familiar a edades más tempranas; ya que, como se percibe en Larson

(2014), se consideraba que los hijos eran posesiones privadas de la familia y, por lo tanto debían contribuir en la economía familiar saliendo a trabajar como aprendices o ayudantes y las niñas debían permanecer en casa ayudando en el cuidado de los hermanos y hermanas menores, aunque también el mismo Larson afirma que el estereotipo se rompe cuando en algunos casos era necesario que también las mujeres salieran del espacio familiar a trabajar, dejando de lado su papel principal como madres o cuidadoras de la familia, para servir con otras familias.

El trabajo infantil en esta época era también causa común de la muerte de niños, quienes podían participar en todo tipo de relaciones laborales, pues se debe considerar que ya desde los cinco o seis años, los niños de familias pobres iniciaban su formación laboral, ya sea como trabajadores textiles, artesanos, constructores, trabajadores en canteras, entre otras actividades, incluso, dependiendo de la región, podrían trabajar en minas (Revell, 2014). Muchos de ellos, sobre todo los niños esclavos, se iniciaban desde muy pequeños, siendo acróbatas, bailarines o actores, siguiendo con Larson (2014), les deparaba una expectativa muy corta de vida. Este punto sirve, como puede observarse, que la economía determinará y dará forma a la vida de los niños y las niñas. El caso de los menores esclavos ilustra lo anterior.

Los niños y las niñas esclavos no tenían ningún derecho, aun para permanecer con sus padres, pues se les consideraba propiedad de los dueños de sus padres, por lo que podrían concebirse como una fuente de recursos para sus dueños. Podían ser entrenados para realizar algún trabajo para el dueño, como servir a los hijos del dueño o servir en labores domésticas; podrían ser vendidos, con lo que se obtenía dinero fácil e, incluso, de ser necesario podrían arrendarse para trabajar con otras personas, de manera que el pago por sus servicios le era dado al dueño.

Por otra parte, la infancia presenta una relación estrecha con la religión; pues ya en el momento de nacer, aquellos niños y niñas aceptadas en la familia eran integrados a los cultos religiosos y a la larga las ceremonias religiosas crearían lazos de pertenencia entre los niños y los adultos. Considerando los altos índices de muerte durante la

infancia, los padres generalmente buscaban la protección divina para sus hijos en una ceremonia pública que tenía dos propósitos, según Vuolanto (2014). Uno era encomendar al menor a un dios para que le diera su protección durante la niñez y el otro era para presentar ante la sociedad al hijo o hija aceptados en la familia.

La primera ceremonia en la que los niños participaban como actores principales era ocho días después de haber nacido, en el caso de las niñas, y nueve días en el caso de los niños. Era la ceremonia de aceptación (*dies lustricus*) en donde, además de consagrar al nuevo miembro de la familia a los dioses para su cuidado, también le daba el nombre propio (*praenomen*) y el nombre de la familia a la que pertenecía y, posiblemente, el sobrenombre (*cognomen*). Además, se encuentra en Delgado (1998): se le colgaba al cuello del niño o la niña un medallón de oro o de cuero (*bullea aurea*) en cuyo interior habían amuletos que debían proporcionar salud y felicidad al menor. Los amuletos consistían en piedras (como ágata, diamante, jaspe, amatista, coral, ámbar, oro, plata, hierro, etc.), plantas o animales. Además, en la misma ceremonia, estos nuevos miembros de la familia recibían los primeros juguetes, consistentes en sonajas, muñecos hechos de materiales diversos, como barro, cera, hueso o marfil, además de aros, pelotas, muñecas o pequeños carros.

Ya aquellos niños que sobrevivían tendrían un papel importante en los diferentes rituales sociales que se llevaban a cabo junto con los adultos, en los que tenían un papel principal o incluso, como menciona Vuolanto (2014), los mismos niños podían incluso llevar a cabo sus propios rituales para las deidades del hogar, a la par que los niños y niñas esclavos podían fungir como asistentes si dentro de la casa no había niños. Ejemplo de estos rituales son las ceremonias o sacrificios durante la cosecha, en los que los miembros de la familia, vestidos de blanco, guardaban silencio mientras un niño tiraba granos de maíz a manera de sacrificio a una hoguera y una niña lanzaba pedazos de un panal.

La presencia de niños también se percibe en otros tipos de ceremonias, como en los funerales o los matrimonios, que les enseñaría a los menores el papel que tendrían que

jugar de adultos y, para ello, los padres u otros adultos les enseñaban lo que se esperaba de ellos. La presencia infantil en los funerales era un hecho. Las niñas eran introducidas al cuidado y preparación del cadáver, así como al ritual de la lamentación antes, durante y después de la procesión funeraria. Por otra parte, el niño aprendería a realizar ofrendas a los muertos, sobre todo de la familia.

En las ceremonias matrimoniales, actos meramente privados sin la participación de autoridades públicas (Veyne, 1990), la presencia infantil era obligatoria y realizaban algunas tareas que tenían una relación directa con la creencia de que los niños traerían buena suerte a la pareja recién casada, que fungían como protectores contra los malos espíritus y, sobre todo, traerían fertilidad a los nuevos esposos. Tales actividades consistían, como se infiere de Vuolanto (2015) y Jenkins (1998), en lavar los pies a la novia, gritar obscenidades, levantar ruidosamente las nueces tiradas por el novio, llevar la antorcha que daba luz a la procesión hacia la nueva casa de la novia e incluso guiarla hacia su nueva casa y nuevo lecho mientras se escuchaba un coro ceremonial compuesto precisamente de niños y niñas de la élite social.

Tiempo después, con el cristianismo se seguiría dotando a los infantes de un papel preponderante en las ceremonias y rituales, que ahora serían reemplazados por la eucaristía (Vuolanto, 2014) y de la que los niños serían asistentes. De esta manera, los hijos e hijas de familias cristianas o politeístas podrían incluso ser partícipes de aquellas ceremonias en donde lo religioso no tendría tanto peso, como lo social, tales como aquellas ceremonias en donde un niño o adolescente podía ser considerado adulto, o podían asistir a acuerdos de matrimonio o a ceremonias en la que se le daba nombre a los más pequeños.

Vuolanto (2014) menciona que había niños que jugaban a ser obispos y repetían la liturgia palabra por palabra, lo que era considerado un signo de sus futuras carreras religiosas. Esto, aunado al papel que juegan los niños en la sociedad y en la familia, da pauta a la comprensión del por qué en esta etapa del imperio romano ya se consideraba a la infancia como una época de pureza caracterizada por una inocencia

social, más que sexual, pues: “la pureza de los niños no se debe a la falta de experiencia sexual, sino, de una manera más amplia, a su inexperiencia del fenómeno del mundo social” (Vuolanto, 2014, p.149), pues aún no habrían sido contaminados por los vicios sociales como la mentira o la envidia y su comportamiento era aún más natural. Estas consideraciones, propagadas por el cristianismo traerían cambios en la vida de romana, pues poco a poco se fue obligando al paterfamilias a suavizar sus actitudes hacia la infancia, de manera que Trajano y después Adriano (Delgado, 1998) condenarían la crueldad hacia los hijos e hijas, ya sean pequeños o jóvenes. Incluso hacia el siglo cuarto de nuestra era los padres que asesinaran a recién nacidos podrían ser castigados con la pena de muerte. Poco a poco, con estos cambios, se percibe el inicio de una nueva era. Una era en la que la vida social y personal estaba dictaminada por la religión y su orden divino. Esto, en consecuencia traería cambios en la vida de la familia y de los niños.

Los niños, de la obscuridad al renacimiento

La llamada alta edad media trajo cambios que se evidenciarían paulatinamente y la jerarquía eclesiástica buscaba imponer en primer lugar las ideas religiosas, dejando atrás las el pensamiento anterior. Por un lado, menciona Buenaventura (1998), se prohíbe el homicidio a través de maleficios y a los obispos y clérigos les es prohibido llevar a cabo encantamientos o pactos entre almas o ejercer como nigromantes, brujos o astrólogos, igualmente se prohibía el infanticidio o filicidio, así como el abandono, aunque se acepta (Schofield, 2014), que en épocas difíciles, las familias abandonaban a sus hijos¹⁷. Por otra parte, la nueva visión cristiana también se vería en la vida familiar y la laboral. Por un lado, en épocas anteriores, las familias llevaban a cabo ritos y ceremonias en donde los niños jugaban un papel importante, ahora, en cambio, estos ritos y celebraciones estaban fuera del orden y en ocasiones eran prohibidos al haber sido calificados como supersticiones. Ejemplo de ello puede ser el que las tejedoras ya no podían alzar sus plegarias a la diosa Minerva, a quien se le atribuía la invención del

¹⁷ Caso que se ilustra en el cuento Hansel y Gretel, en el que unos padres que, debido a “una enorme carestía” (Grimm y Grimm, 1985, p. 114) y no poder conseguir alimento suficiente, deciden abandonar a sus hijos, al igual que en Pulgarcito, en la versión de Charles Perrault (2015), en donde siete niños son abandonados porque cuando “vino un año muy duro, y tan grande fue el hambre, que el pobre matrimonio resolvió deshacerse de sus hijos” (p. 42).

tejido; ahora debían invocar al Señor y agradecer por haberles otorgado la capacidad para tejer. Además, debían dejar de creer en la eficacia de las hierbas medicinales y dejar de lado la manera en que se celebraban los matrimonios.

Así, el inicio de la Edad Media significaría cambios paulatinos en la organización familiar. Mientras durante la época anterior al referirse a una familia se consideraban a los miembros de la misma, padres, hijos, primos, tíos, entre otros, que probablemente compartían el mismo espacio y a los esclavos y propiedades y posesiones; lo que se vería modificado poco a poco mientras se entraba en el otro periodo histórico. La familia seguiría siendo la base de la sociedad y el origen de la familia era el matrimonio. Huscroft (2014) presenta de una manera didáctica la forma en que el matrimonio fue evolucionando durante la Edad Media y narra cómo al principio parecía que el matrimonio sería sólo un acuerdo entre dos personas para formar una familia y en los que no había transferencia de propiedades con la entrega de la dote. Esto, posiblemente en rechazo a las normas matrimoniales de épocas anteriores en las que los acuerdos matrimoniales y transferencia de propiedades junto con el reconocimiento social podían dar origen a los matrimonios. No obstante, la herencia romana sería más fuerte, por lo que poco a poco se buscaban los matrimonios que reflejaran mayores ventajas a las familias; lo que provocó, al mismo tiempo, que se aceptara también una forma de concubinato entre un hombre de mayor clase social con una mujer de menor clase social, en donde no había propiedades de por medio y, lo único que se pedía era el consentimiento de la familia de ambos. Esto vendría a cambiar poco a poco con la influencia de la iglesia, que veía al matrimonio de una forma idealizada, en una relación monógama basada en el afecto y el respeto; por lo que con el paso del tiempo, esta visión fue la que prevaleció y fomentaron las autoridades de la iglesia.

Lo anterior dio paso a una organización familiar ciertamente diferente a la de una época anterior. Ya no sería la familia tan grande, ahora sería una familia pequeña que sólo incluiría al padre, la madre y de uno a tres hijos (Otis-Cour, 2000) por esta razón, las relaciones de parentesco colaterales habrían de perder la relevancia que habrían tenido en épocas anteriores, pues ahora la familia pequeña habitaría espacios no tan grandes

y el padre trabajaría para mantener únicamente a su esposa e hijos. Si antes el padre era el personaje más activo al interior de la familia y después de él estaba la autoridad del tío, ahora es la mujer quien también comienza a apoyar en otro tipo de labores que salían de su propio género; por lo que se comprende la razón de que la madre fuese la segunda persona más activa en la familia, después del padre. De igual forma, se entiende por qué en muchas ocasiones se encuentran datos en los que existe el “tío paterno malvado” que pretende arrebatar la herencia que el padre dejó a su esposa e hijos, o el guardián que pretende arrebatar el control de la riqueza al heredero o a la heredera.

Aunque parece que a lo largo de la Edad Media se percibe que la situación de la mujer empeora debido a diferentes razones, por ejemplo el hecho de la permanencia de la idea de la primogenitura masculina y lo relacionado con la herencia; pues se habla de que la mujer no tiene derecho a ningún tipo de herencia (Wilkinson, 2014), en favor de sus hermanos o de sus parientes varones. Ya Gilbert de Limerick, a principios del siglo XII decía de las mujeres que son las esposas de los que rezan, combaten o trabajan, enfatizando que son las mujeres quienes sirven a los varones (Balcão,2001). Se habla incluso de caos en que al no haber parientes varones, la herencia pasa a manos del marido. Hasta este punto se considera que únicamente se hará acreedora a algún tipo de herencia únicamente en caso de que no existan parientes varones o sea hija única. En casos como este se menciona que, debido a que en muchas ocasiones el padre moría antes de que los hijos alcanzaran la madurez, los niños y niñas podrían estar al cuidado de la madre. Sin embargo, Goldberg (2014) afirma que cuando los hijos eran herederos de propiedades, el gobierno de la región nombraba un guardián que cuidara de dichas propiedades y que a la larga aprovechaba el producto o riquezas para su propio beneficio, sobre todo cuando el heredero era mujer, en cuyo caso, el guardián arreglaba el matrimonio con su propio hijo, logrando así, adquirir el control absoluto de la herencia.

Lo anterior permite visualizar el poder del varón hacia la mujer en esta época y se puede aceptar que desde pequeña ha estado subordinada a su padre y a sus hermanos

y, en el momento en que contrae matrimonio es probable que su nuevo hogar sea el hogar de su esposo y su familia, pues en ocasiones se permitía a uno de los hijos seguir viviendo en el hogar paterno en un momento en el que el matrimonio era indisoluble. Pero en este contexto ella nunca será vista como un miembro de la familia misma (Goldberg, 2014), pues se le considerará como un visitante más, cuya imperfección y juventud la hará convertirse en subordinada de su suegra. Debido a esta idea, en caso de la muerte de su esposo, no tendría derecho alguno de permanecer con la familia; por lo que podía recuperar la dote que llevó al matrimonio y regresar con sus padres o hermanos sola, sin sus hijos, que debían permanecer con la familia paterna, pues se sigue percibiendo una familia cuyo interés máximo es la preservación de la sangre masculina. De hecho, la mujer podía, si así quisiera, permanecer con sus hijos, no obstante, como menciona Ward (2014), no era reconocida como guardián de los menores para las cuestiones de herencia. En otras palabras, la mujer está en franca desventaja ante el varón; pues mientras a él se le permiten ciertas libertades, sobre todo de tipo sexual, a ella se le exige la virginidad (Goldberg, 2014); mientras ellos pueden heredar y aumentar las riquezas, ella, por lo general, no recibe ninguna herencia y, aunque a ella se le nombre heredera, deberá haber un hombre que se haga cargo de lo recibido. La mujer debe ser sumisa al varón, a su marido porque en la Carta de Pablo a los Efésios (ver 21-24), se menciona que así como Cristo es la cabeza de la iglesia, el marido es la cabeza de la mujer; por ello debe someterse en todo al marido. Mantener esta visión de la mujer sería, no obstante, erróneo; pues parece que existen dos visiones que permiten entender el trato hacia lo femenino en base a la clase social. Aunque ambas serían opuestas hasta cierto punto, sí debe aclararse que las dos posturas comparten la condición de inferioridad de la mujer, una más que otra; sin embargo. Por un lado la mujer, al interior del matrimonio, adquiere mayor relevancia en la medida en que el papel e influencia de la familia colateral disminuye (Herlihy, 1975; Otis-Cour, 2000), al igual que se vuelve más activa, pues debido a que ya no hay tantos parientes cerca de la familia será necesario entonces que, en las familias pobres, la mujer y los hijos mayores apoyen en las actividades del padre, ya sea a través de algún oficio o en las actividades del campo, además de las tareas domésticas, haciendo que se le considere como la piedra angular de la economía familia (Schofield, 2014), pues

buscaba en todo momento el beneficio de sus hijos e hijas (Otis-Cour, 2000). Esta búsqueda del bienestar familiar provocaba, no obstante que las muertes de mujeres fuesen tres veces más que las de los hombres (Schofield, 2014), casi siempre debido a accidentes relacionados con alguna labor, ya sea doméstica, agrícola, el pastoreo, la cocina, en casas de nobles o la producción de cerveza.

Sobre el trabajo de la mujer, existe un poema inglés que ilustra todas las actividades que la mujer realiza, comparadas con aquellas que lleva a cabo el esposo. El poema, llamado *Ballad of a tyranical husband*, balada del esposo tirano (Salisbury, 2002), menciona lo siguiente:

La buena esposa hacía mucho, con sirvientes ninguno,
A muchos pequeños cuidaba sin ayuda de alguno,
En su casa demasiado hacía, más de lo que él podía.¹⁸

Así, mientras la esposa de las familias campesinas debe salir a trabajar junto a su esposo, ganando, como afirma (Balcão, 2001), mayor reconocimiento social y, en consecuencia igualdad; parece que también, a pesar de las posibles contradicciones, las mujeres de las familias nobles también alcanzarían mayor importancia dentro de la familia, pues a pesar de que se acepta que la mujer está excluida de todos los derechos, Otis-Cour (2000) asegura que la capacidad legal de las mujeres fue aumentando a medida que avanzaba la Edad Media y que, si se le consideraba inferior legalmente, esta falta de plenitud de los derechos se asemejaba, comparándola con sus hermanos, a la falta de derechos de los hermanos menores; pues el único que gozaba de todos los derechos era el primogénito. De esta manera, a pesar de la creencia generalizada, parece que la mujer podía defender sus derechos de sucesión y, casada, podía también defender el derecho a la herencia de sus hijos; por lo que a la larga, las clases nobles comenzaron enfatizar el cuidado en la elección de la esposa, pues podría ser una aliada importante para el esposo debido a que en muchas transacciones

¹⁸The goodwyfe had mechee to doo, and servant had she none,
Many smale chyldern to kepe besyd herself alone,
She dyde mor then sho myght withyn her owne house.

también es importante el consentimiento de la esposa (Balcão,2001), lo que permite ver la existencia de la propiedad mancomunada durante el matrimonio.

Aunado a lo anterior, el trato hacia la mujer en la clase alta generaría un cambio en la estructura misma de las casas. Mientras las casas de los campesinos se componían de una sola habitación que funcionaba como lugar de trabajo, en ocasiones como establo, cocina y dormitorio, en las casas de la aristocracia, el desarrollo de las chimeneas permitieron, menciona Adams (2014), hicieron posible el origen de habitaciones separadas para la mujer, dando paso a la privacidad y, con ella, a un mayor secretismo en la manera de actuar de la mujer, pues la pareja dormía, menciona Balcão (2001) en habitaciones separadas y la de la esposa era la habitación más alejada del espacio público de la casa.

Es en este contexto social de contradicciones institucionales y sociales que se dará forma a la visión de la infancia partiendo de las creencias religiosas, aunque en este punto vale la pena mencionar que en todo momento se habla de los niños. De las niñas, poco o nada, pues parece que carecen de importancia, debido, en gran medida, por las ideas religiosas sobre el género femenino en tanto portadoras del mal y el pecado (Duby, 2013); y aunado a esto, Goldberg (2014) sugiere que los niños eran tratados de manera preferente a las niñas, pues incluso a ellas se les daba menos comida. Esto permite la aceptación de que la religión determinaba, los aspectos de la vida social y familia, incluyendo las identidades masculinas o femeninas y sus roles en el grupo social, además de que se promueve el rechazo de la violencia hacia los niños debido a que se pretenden seguir las referencias hacia la vida de Jesús y la interpretación de algunos episodios bíblicos como modelo para el trato de los menores, lo que generaría, según Ravetllat Ballesté (2015), una visión incluyente de la infancia.

Ariès (1962) sugiere que los altos índices de mortalidad provocaban que los padres no crearan lazos afectivos con sus hijos y su fragilidad los hacía ser tomados en cuenta hasta que pudieran participar de la vida adulta adquiriendo un papel meramente funcional en la familia; es decir, desde el momento en que iniciaban una vida laboral, ya

sea dentro de la familia o no, ya podrían ser considerados adultos o parte de la familia. A pesar de esta percepción, que pudiese apoyarse en el porcentaje de fallecimientos de niños antes del primer año, también puede entenderse que los nacimientos exitosos fuesen recibidos con alegría no sólo por los padres, sino incluso por la comunidad (Wilkinson, 2014). De hecho, mientras en el periodo grecorromano se buscaba proteger a los niños mediante amuletos, en la Edad Media se considera que el mejor amuleto es darle al nuevo o nueva miembro de la familia un nombre bíblico o el de algún santo. Después del nacimiento, los padres crearán un lazo afectivo con los hijos, que contradice a Ariès, pues existe evidencia de que, a pesar de que existe una relación más cercana con las madres gracias a que ellas amamantaban a los niños (Goldberg, 2014), los padres también se preocupan, ruegan y lloran ante la enfermedad o muerte de sus hijos e hijas.

Por otra parte, también se ha aceptado que el descuido generalizado hacia la infancia provocaba también un gran número de muertes durante la niñez precisamente debido a que las madres no estaban al tanto de lo que hacían sus hijos, sobre todo los más pequeños, pues ya había niños de todas las edades jugando fuera de la casa. Sin embargo, también existen documentos en los que se menciona la desaprobación de padres sobre el dejar a los niños sin cuidado dentro de la casa (Wilkinson, 2014) y por ello, cuando no pueden salir con sus hijos, se espera que los hermanos mayores, sobre todo las hermanas, sean quienes cuidan a los hermanos menores (Goldberg, 2014). De hecho, también era más aceptado que el cuidado de los hijos menores fuese dentro de la casa, de allí que, para evitar que salieran del espacio familiar mientras ellos estaban ausentes, los padres manufacturaban los juguetes que usarían sus hijos (ejemplos), lo que también permite ver el interés de los padres por sus hijos. Los niños, gracias a los juegos y a los juguetes, socializarán, entonces, no sólo con sus hermanos y hermanas, sino con los niños de la misma comunidad. Esta socialización, además del contacto familiar, les reforzará la identidad de género y, con ello, el conocimiento del rol social que se esperarían de ellos y que incluso aprenderían también de manera agresiva, pues incluso se aceptaba, asevera Goldberg (2014), que los padres aplicaran cierta violencia para enseñar a sus hijos, pues el padre que amaba a sus hijos también debía

saber cuándo castigarlos (Ravetllat Ballesté, 2015) para que de esta manera los menores aprendieran también a amar y respetar a sus padres.

Al crecer e, incluso desde el momento que ya empiezan a ganar independencia motora, niños y niñas inician el proceso de socialización con otros niños, con jóvenes y con otros adultos; pero es el jugar con otros lo que les dará una mayor educación social gracias al contacto con sus compañeros de juego y al compartir juguetes sencillos, elaborados en un primer momento por sus padres y después de una manera más comercial (Manson, 2014), al incursionar en juegos e incluso al escuchar cuentos, rimas y canciones (Ward, 2014). Aunque es necesario aclarar que muchos de los juegos eran realizados por niños y por adultos por igual (Wilkinson, 2014), como los juegos con dados y con pelotas, también existían juegos que únicamente llevaban a cabo los niños de la Edad Media y que serían similares a los juegos de niños de futuras generaciones. Era común ver a niños jugando en las calles, unos se balanceaban sentados sobre una tabla atada en cada extremo a cuerdas que a su vez estaban atadas a la rama gruesa de un árbol. Unos niños corrían mientras otros hacían lo mismo pero intentando escapar de los primeros. Otros niños preferían jugar utilizando una tabla larga que se colocaba en alguna pieza que se colocaba exactamente a la mitad de la tabla y que a la vez servía como soporte; de esta manera, los niños, al sentarse cada uno en un extremo de la tabla podía subir mientras el otro bajaba.

Posiblemente había niños que preferían jugar con otros objetos, un palo de madera con algo que parecía la cabeza de un caballo en un extremo del mismo. El niño lo montaba y lo sostenía con una mano, mientras en la otra llevaba otro palo que utilizaba como espada y que podía o no tener la figura de una espada real. Aquellos que tenían padres con mayor habilidad podían tener incluso miniaturas de soldaditos con lo que podían jugar con otros niños, compartiendo, platicando, planeando, soñando, simulando ser adultos. Las niñas, por otra parte, jugaban con muñecas hechas por sus padres. Las llevaban para todos lados, las cuidaban, les hablaban y posiblemente simulaban alimentarlas con utensilios domésticos en miniatura que les servían para aceptar los roles cuando crecieran, aunque también se acepta (Ward, 2014) que muchas muñecas

eran objetos decorativos. Pero no todo lo llevaban a cabo niños y niñas como juega, incluía movimiento o con objetos lúdicos. Se dice que incluso los niños en la Edad Media también se divertían contando y escuchando historias que probablemente les habían relatado al interior de la familia o incluso jugaban adivinanzas. De esta manera, este tipo de juegos establece también la importancia que tenía la comunicación con otros.

En un mundo de adultos, en el que no tienen áreas exclusivas, los niños deben buscar y apropiarse de espacios y objetos que puedan servirles para su diversión y entretenimiento. Es por ello que en ocasiones llevaban a cabo juegos imitando de una manera más simulando aquellas actividades que realizaban los adultos o que les gustaría llevar a cabo en su futura vida. Esto llevaría a muchos niños a tomar parte de juegos que implicaban un grado de violencia y, muchas veces, los jugadores no consideraban el grado de peligrosidad de los mismos; lo que en ocasiones, al estar sin supervisión de los adultos, provocaba que los juegos fuesen incluso mortales; pues existen datos de accidentes y decesos infantiles a partir del primer año de edad (Ward, 2014 y Wilkinson, 2014) provocados por diversos juegos como peleas, simulación de batallas a caballo, arquería, lanzamiento de lanzas, simulaciones de batallas navales en lagos, durante el invierno en juegos sobre hielo.

Wilkinson (2014) afirma, siguiendo las ideas de Ariès (1962), que tan pronto como niños y niñas dejaban la ropa de bebés y de usar pañales, inmediatamente eran vestidos con ropa que se asemejaba completamente a la ropa de los adultos; de allí que se afirmara que los niños eran adultos en miniatura. Entonces, a partir de los siete años eran incluidos en las labores del padre en el caso de los niños, y de la madre, en el caso de las niñas; además de que comenzaba su formación para la vida (Ward, 2014). Esta formación incluía, debido al peso de lo religioso, una educación moral y devocional (Goldberg, 2014) que enseñaba al niño y a la niña su papel en el mundo y que se reforzaba en la iglesia. En el caso de las niñas, se les enseñaba que la virtud máxima de la mujer era su virginidad, de allí que fuese necesario cuidarlas en todo momento y, considerando su naturaleza concupiscente (Balcão Vicente, 2001), se decía que sólo el

matrimonio con Dios o con un hombre podían ayudarla a alcanzar un poco de la Virgen María. Es por ello que, a pesar de que el matrimonio de mujeres menores de doce años era rechazado por la iglesia, sí se permitía que los padres comprometieran a las niñas incluso de siete años con hombres mayores (Goldberg, 2014). De esta manera, mientras era posible que la adolescencia para las niñas fuese un periodo sumamente corto debido a un probable matrimonio a temprana edad, para los hombres esto era diferente. La adolescencia para ellos era más prolongada, pues se dice que incluso se les consideraba así hasta la muerte de sus padres. No obstante, ya a los catorce años adquirirían ciertas libertades que les otorgaba la familia, entre estas libertades estaba el poder dejar el hogar y conocer otros espacios (Balcão, 2001) e incluso libertades sexuales (Goldberg, 2014 y Huscroft, 2014).

Al cumplir siete años se marcaba la separación entre la educación de los niños y de las niñas. Ya antes se mencionó que las niñas a esa edad podían ser comprometidas en el matrimonio. Esto provocaba que a partir de esa edad, se considerara que la niña, estuviera en todo momento con su madre hasta contraer matrimonio, pues se consideraba que las madres eran un ejemplo para la formación de la niña, y que de ella aprenderían, afirma Ward (2014), sobre la castidad y a ser virtuosas, además de las habilidades necesarias para el matrimonio, como a hilar y a tejer, además de las tareas domésticas y del cuidado de niños, habilidades que se esperaba que fueran reforzadas por el marido ya después del matrimonio. Por otra parte, las hijas de familias nobles aprenderían música, danza y bordado. A finales de la Edad Media, dependiendo del interés familiar, se le podría enseñar a leer como complemento para la devoción religiosa.

A pesar de que en un principio no se le considerara una habilidad necesaria para los niños nobles, mientras avanzaba la Edad Media, también se les enseña a leer junto con las habilidades vistas como más necesarias, cuyo objetivo era formarlos como caballeros (Ward, 2014), pues se consideraba que era más importante aprender a montar antes que a leer, actividad que era vista como un adorno de prestigio social para los miembros de la nobleza (Delgado, 1998); no así con los varones de las clases más

pobres, a quienes se les formaba para que pudieran laborar, haciendo posible que ayudaran en la economía familiar (Schofield, 2014), en donde se esperaba que las madres fueran auxiliadas por las hijas y los hijos más pequeños, mientras que al padre le ayudarían los hijos mayores, además de otros miembros varones de la familia extendida.

Además de esta ayuda a la familia, también se permitía, e incluso se promovía, la movilidad territorial de los jóvenes para que adquirieran otras habilidades y, aprendieran otros oficios, posiblemente diferentes a los de los padres¹⁹. Una situación similar sucede incluso con las mujeres quienes, aunque de preferencia en espacios cercanos a la casa a pesar de que también podían viajar a otras regiones (Adams, 2014), podían salir a trabajar fuera del espacio familiar. Los espacios más comunes a los que podían asistir eran, por un lado a las casas de familias adineradas, en donde eran parte del servicio, o en hospitales o casas de cuidado para huérfanos.

Una costumbre que poco a poco fue estableciéndose, y que probablemente se fundamentaba en el Antiguo Testamento, fue la entrega de los niños a las iglesias o monasterios para que los pequeños recibieran una formación religiosa, pues se aceptaba que los primogénitos, tanto de animales como de hombres, debían consagrarse a dios. No obstante, la manera en que se llevaba la consagración dependía de la clase social a la que pertenecieran los niños, pues Delgado (1998) asegura que si era de una familia noble, los padres debían ofrecer al niño envolviendo su mano con el mantel del altar, a la vez que, bajo juramento, renunciaban a los bienes que podrían heredar de su familia y, de esta manera, los niños ya eran incluidos en la vida monacal. Por otra parte, si eran de familia pobre, los padres debían esperar a la respuesta de una petición para que sus hijos fuesen aceptados.

¹⁹ Sobre este asunto, Ravetllat Ballesté (2015) comenta que todos los menores, sin importar la clase social, tenían alguna tarea que cumplir, misma que los formaría para la vida adulta. Los príncipes y princesas debían aprender a gobernar. Los hijos de los aristócratas aprenderían buenos modales y a servir al rey. Finalmente, los hijos e hijas de los más humildes aprenderían las labores agrícolas, algún oficio, el comercio o incluso la industria.

La formación al interior de la vida religiosa significaba el alejamiento del niño de su familia y de su entorno, de otros niños y de los juegos. Cambiaban la vida por el enclaustramiento y la diversión por las quejas y el sufrimiento que implicaba el proceso de aprendizaje, al caracterizarse por la violencia, como se percibe en el relato de la vida del Guiberto (Delgado, 1998), monje de San Germano hacia el siglo XII, cuya madre lo había dedicado al servicio de la iglesia ya antes de nacer. A los seis años inició su formación escolar al interior de su casa, que lo alejaba de los niños de su edad que jugueteaban por las calles mientras él pasaba día y noche con su maestro, recibiendo golpes y bofetadas que le ayudarían a aprender y le acercaban a la vida clerical.

El caso de Guiberto, es el del niño consagrado a la vida religiosa que recibía su educación en casa; sin embargo, también existían casos en que los niños eran entregados para recibir su educación al interior de los monasterios, en los que había un internado, en cuyo caso, se encuentra en Delgado (1998), los niños debían cumplir con todos los aspectos de la vida religiosa como si fueran adultos, y además debían asistir a clases. En estas situaciones, no se permitía la diversión, ni hablar con otros niños sin permiso del abad o sin la presencia del maestro.

A pesar del aparente cuidado y respeto que desde la religión se tiene por la infancia y las prohibiciones de conductas dañinas para los y las menores desde la iglesia, es adecuado mencionar que, sin importar cuán prohibidas o rechazadas hayan sido algunas conductas o acciones que dañaran a los menores, todavía seguían existiendo problemas que marcaban el trato y la visión hacia lo infantil. Es cierto que ya no existe la ceremonia de aceptación de los recién nacidos en el seno de la familia y que el abandono era rechazado, al igual que el infanticidio; no obstante, al diferenciar a los hijos legítimos de los ilegítimos, se le daba al padre la elección sobre el criar o no a los hijos, sobre todo ilegítimos, pues de rechazar el cuidado y dejar al niño o niña sin una familia, se abría una oportunidad para que algún otro pariente del recién nacido decidiera cuidarlo (Delgado, 1998). Así, mientras al padre se le permitía decidir sobre la aceptación del hijo ilegítimo, la madre y sus parientes directos estaban obligados a criar al recién nacido, quien, en ocasiones, era abandonado para evitar la vergüenza familiar.

En estos casos, hacia el siglo XIV se menciona que existen personas que recogían y criaban a los niños y niñas abandonados, pues se esperaba, afirma Delgado (1998), que los buenos hombres y mujeres los criaran como si fueran propios o los entregaran a alguien que los pudiera criar, en cuyo caso, se abrían instituciones que adquirirían la patria potestad de los abandonados.

1.4 NIÑO EDUCADO, NIÑO DOMADO. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN Y LA LITERATURA A PARTIR DEL SIGLO XVII

La cultura renacentista y su interés por recuperar la tradición humanista pusieron especial atención a los niños, su educación y aprendizaje; pues el crecimiento de centros urbanos, la vida cultural y un mayor desarrollo del comercio dieron pauta al surgimiento de nuevas ideas concernientes a los niños.

Al inicio de la era moderna, las familias siguen el modelo patriarcal y de progenitura que se venía utilizando desde épocas anteriores; de manera que los bienes materiales siguen estando bajo una autoridad masculina. En este modelo, se sigue viendo como único heredero de todos los bienes de la familia al hijo mayor, descartando como consecuencia a los demás hijos e hijas. Dicho modelo, sin embargo, vería dos cambios en la manera en que se concebía a la familia. Por un lado se promovía poco a poco la aceptación del matrimonio, sobre todo religioso, como la única manera de vivir en pareja y de procreación. Por otro lado, ahora se le percibía como un reflejo de la organización del estado y de la iglesia en donde la autoridad seguía siendo una cualidad del varón, idea que se justificaba por una supuesta “poca racionalidad del género femenino e incapacidad de los menores”²⁰ (Cavallo, 2014, p. 17) que legitimaba la guía y autoridad del padre y del esposo.

Ante lo anterior, diferentes autores, como Erasmo y Juan Luis Vives, aseguraban que el matrimonio y los lazos afectivos entre los esposos eran importantes para la educación

²⁰ “the female’s gender’s scant rationality and the incapacity of minors”

de las futuras generaciones, aunque seguía promoviéndose la idea de que el varón debía ser la autoridad en la familia.

Esta visión patriarcal de la familia establece, al mismo tiempo, los roles que debe seguir cada individuo, de acuerdo al género y a la condición social. Los varones de las clases altas deben cuidar y aumentar los bienes, elegir a los sirvientes y corregir, cuando sea necesario, a su esposa, hijos e hijas, así como a sus sirvientes; todos vistos como subordinados. La esposa, en cambio, debe supervisar lo relacionado con la alimentación, el vestido, las actividades de los miembros de la familia y cuidar la instrucción moral y religiosa de sus hijos y sirvientes, aunque siempre bajo las órdenes del varón. No obstante este poder, del varón era limitado, pues Cunningham (2011) menciona que el padre de familia era generalmente sujeto de escrutinio social.

Retomando el papel de la mujer en la educación de los menores, se debe aclarar que, con relación a los varones menores, su influencia se daba durante los primeros años de vida, pues de acuerdo con las ideas que surgen en la época se rechazaba ese “falso sentimiento de ternura y compasión que provocaba que los niños fueran mimados por sus queridas madres y echados a perder por sus queridas madres y nodrizas”²¹ (Erasmo, citado en Cunningham, 2012, p. 33); por lo que se aceptaba (Cavallo, 2014), e incluso era necesario por las condiciones económicas, que los hijos fuesen enviados a otros lugares, con otras familias, para lograr una educación o formación e algún oficio o profesión.

Krausman Ben – Amos (2014) señala que en esta época era poco probable que una familia nuclear, sin importar la condición económica pudiera sobrevivir por sí misma; es por ello que deben tener una relación cercana con otros familiares, quienes serían los padres o los hermanos del padre de familia; pues sólo de esta manera podrían todos trabajar la tierra o realizar algunas labores que pudieran apoyar en el sustento de la familia y de los otros. En este caso, el papel de los hijos menores sigue siendo de

²¹ Vale la pena mencionar que Erasmo rechazaba el uso de las nodrizas y se promovía la lactancia materna como medio para construir un mayor vínculo afectivo.

importancia debido a que es normal que hijos e hijas, sobre todo después de los siete años salieran con sus padres a trabajar en la actividad familiar, sobre todo la tierra; aunque era normal que también los menores de esa edad apoyaran en actividades acordes a su género. Beattie (2014) encuentra que aunque los niños no podían apoyar en actividades del campo o la casa debido a su juventud y tamaño, sí podrían pescar, cuidar los rebaños o caballos; aunque tales ocupaciones eran de tiempo completo. Además, mientras se consideraba que a los niños se les delegaban actividades menores, a las niñas se les encargaban tareas que servían de apoyo para la madre, tales como llevar agua, cocinar, lavar la ropa y encender fogatas. Al comparar las actividades realizadas por niños y niñas, se puede percibir que las labores realizadas por las niñas estaban más cercanas a las actividades de las mujeres adultas que las de los niños a los varones.

En cuanto a la labor, cuando los menores eran entregados a otra persona como aprendices o sirvientes, a manera de adopción, aquél a quien eran entregados prometía cuidarlos, darles un techo, alimento y ropa²². Un ejemplo de esto es el caso presentado por Beattie (2014, p. 58), quien afirma que a mediados del siglo XV se le entrega un niño de seis años a un cuchillero, quien “promete mantenerlo y tratarlo como si fuera su hijo, hacer que aprenda a leer y escribir, hacer sumas en el ábaco y colocarlo en el trabajo que quiera.”²³

Hacia el siglo XVI, surge una nueva visión de la familia, en parte difundida por el arte a través de las pinturas, en las que mostrará un periodo de cambio en el que se transita de una sociedad teocéntrica a una sociedad antropocéntrica de manera paulatina. El nuevo modelo de familia será. Ya no incluye como tal a la familia extensa, bienes o

²² El *Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 2015, p. 55) ilustra esta situación cuando Lázaro recuerda cómo su madre lo entregó como mozo a un ciego:

En este tiempo, vino a posar al mesón un ciego, el cual, pareciéndole que yo sería adestrado, me pidió a mi madre, y ella me encomendó a él, diciéndole cómo era hijo de buen hombre, el cual, por ensalzar la fe, había muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba me tratase bien y mirase por mí, pues era huérfano. Él respondió que así lo haría, y que me recibía no por mozo, sino por hijo. Y así comencé a servir y adestrar a mi nuevo y viejo amo.

²³ “promised to keep him and treat him just as if he were his own son, and to have him learn to read and write, and to do sums on the abacus, and then to place him at whatever trade he likes.”

servidumbre pero que seguirá siendo patriarcal, pues como mencionan Cavallo y Evangelisti (2014) se sigue aceptando la autoridad del varón sobre su esposa, sus hijos y la servidumbre, en caso de tenerla. La familia, de esta manera, es una unidad donde se origina la primera formación espiritual de niños y niñas y de buenos cristianos que aprenderán a subordinarse ante los padres o esposos, pues a la par de la visión de la familia, también se fomenta el matrimonio como la única manera aceptada de vivir en pareja y tener descendencia.

Considerando el papel de los padres y su autoridad, también se pondrá atención a la forma en que los hijos deben ser criados y educados con afecto pero con autoridad; por lo que habrá un mayor interés en la infancia, que podrá ser vista incluso como un medio de diversión²⁴. Es por ello que en esta época, surgirán, sobre todo en la Europa protestante, médicos, moralistas y pedagogos interesados en la vida de los menores, su naturaleza y, sobre todo su cuidado y crianza. De esta manera, en tanto facilitadora de la promoción de ideas, la imprenta permitirá la publicación de textos de corte pedagógico que, con el apoyo del jefe de familia promoverá la formación de individuos obedientes a los padres y a Dios.

Así, es posible encontrar que el padre ahora puede, de manera abierta y a diferencia de épocas anteriores, demostrar interés y afecto por sus hijos, a la vez que también pueden llevar a cabo prácticas de castigos físicos cuando los menores no se comportan como deben hacerlo. Este acercamiento afectuoso puede observarse en diferentes pinturas de la época, en las que el padre se muestra cercano a sus hijos o rodeado de ellos, e incluso los puede abrazar, tocar el hombro o sostenerlos.²⁵

²⁴ Erasmo de Rotterdam (2011, pp. 93-94) incluso percibe la infancia como una época feliz :

En primer lugar, ¿quién no sabe que la primera edad del hombre es con mucho la más alegre y grata de todas? ¿Qué es lo que hay en los niños, que besamos, abrazamos y cuidamos tanto que hasta sus enemigos salen en su defensa, sino el hechizo de la Estupidez, que la prudente naturaleza con dedicación les aplicó a los recién nacidos para que, como por contraprestación del placer, sean capaces de suavizar las fatigas de sus educadores y ganarse el favor de sus preceptores? (...). ¿Es que ser niño es otra cosa que disparatar y a desbarrar? ¿Acaso no es lo que más embelesa de esa edad, que no demuestre ninguna sensatez?

²⁵ Algunas pinturas del siglo XVI muestran el acercamiento de los padres hacia sus hijos. Ejemplo de ello son las pinturas *Retrato de la familia de la artista, su padre Almicare, su hermana Minerva y su hermano Asdrubale* (1558) de la pintora italiana renacentista Sofonisba Anguissola, en donde se puede observar a

Además, la visión de la infancia se verá influida, sobre todo por el contexto religioso o socioeconómico, entre el catolicismo y el protestantismo, en el que por un lado se acepta que los niños son hermosos ángeles enviados por Dios o que son unos pequeños monstruos, o brutos y salvajes que deben ser doblegados (Castro, 2009), porque el niño es:

un malvado, puesto que es ignorante y no está ejercitado en la piedad (porque) así como un gato anhela ratones, una zorra pollos y un lobezno ovejas, los corazones de los infantes humanos tienden al adulterio, fornicación, deseos impuros, lascivia, idolatría, creencias mágicas, hostilidad, agresividad, pasión, ira, conflicto, disensión, amotinamiento, odio, homicidio, embriaguez, gula y más”, concepciones de la infancia que surgen en medio de un auge de nuevas ideas que pretenden ayudar en el desarrollo del niño ideal, que debe ser piadoso, obediente y educable (Cunningham, 2011, p. 39).²⁶

De esta manera, en tanto criatura maligna tendiente a las peores actitudes, el menor debe ser salvado a partir de una educación rígida que lo lleve a ser un buen individuo respetuoso de sus padres y de Dios, sobre todo a partir de guías de conducta, catecismos y ordenanzas escolares que fomentaran la formación de niños disciplinados. Por lo anterior, una de las maneras de formar niños ideales consistía en quebrantar su voluntad a partir de la disciplina y el castigo.

Por ello, además de Erasmo, surgen algunos autores interesados en la manera en que se debe enseñar a los niños, contraria a la rigidez disciplinaria y más moderada, pues defendían que a “los niños no debe tenerse bajo una rienda demasiado apretada” (Van Beverwicj, en Cunningham, 2011, p. 45). Por un lado, el español Juan Luis Vives considera que la observación es importante para el aprendizaje del niño, así como la recopilación de experiencias y proponía el fomento del ejercicio corporal y la educación de la mujer. Una de las aportaciones más importantes de Vives sería, como se encuentra en Gadotti (2003) la importancia que se le debe dar al juego y, sobre todo, al juguete infantil.

un hombre mayor, sentado, con un rostro benevolente. Junto a él, de pie están una niña, a su derecha y un niño a su izquierda. El niño, que está más cercano a él parece estar tomando la mano derecha del padre, mientras que éste, parece rodear el hombre de su hijo con el brazo izquierdo.

²⁶ Esta misma idea seguiría vigente incluso hacia el siglo XVIII, en donde se encuentra que el predicador Jonathan Edwards (En Cunningham, 2011) considera que los niños son más odiosos que las víboras.

Al igual que Vives, François Rabelais rechaza la manera en que desde la Edad Media se exagera el uso de los libros en la educación y considera que la experiencia en el medio natural promueve un mejor aprendizaje. De hecho, en *Pantagruel* (Rabelais, 1532, p. 49) se encuentra una carta que Gargantúa le escribe a su hijo, en la que menciona que:

En cuanto al conocimiento de los hechos de la naturaleza, quiero que te llenes de curiosidad; que no haya mar, río fuente de los que no conozcas los peces; todas las aves, todos los árboles, los arbustos y los frutos de las florestas; todas las hierbas de la tierra, todos los metales escondidos en el vientre de los abismos, las canteras del oriente y del sur, que nada te sea desconocido.²⁷

Con esto, se percibe que Rabelais promueve una educación que considere la vida al aire libre, la higiene corporal, y los ejercicios físicos (Gadotti, 2003). Junto a esto, la experiencia del aprendizaje debía ser alegre e integral; por lo que también le otorga una mayor importancia al juego. En *Gargantúa*, Rabelais (1910) nombra diversos juegos que compartían tanto niños como adultos, mismos que en la historia eran los preferidos de Gargantúa, padre de Pantagruel:

Después, mascullando pesadamente la última tajada, enorme como todas, se lavaba las manos en vino puro, se escarbaba los dientes con un pie de cerdo y platicaba gozoso con su servidumbre para marchar luego á solazarse en la pradera ó á entretenerse con las cartas, los dados ó los tableros, pues sabía jugar:

A la flor. –Al tute. –Al pim pim. –Al ton ton. –Al triunfo. –A los alfileres. –Al debajo debajo. –Al escondite. –Al descontento. –Al engañado. –A los diez pasos. –A la treinta y una. –A la treinta y una. –A los pares. –Al trescientos. –A la desgraciada. –A la descontenta. –Al sacanete. –Al coco. –Al tran, tran, quién. –Al corre que te pillo. –A los novios. –Al ¡ay, ay, ay! –Al tarot. –A la opinión. –A la vengá. –Al Hoyuelo. –Al ganapierde. –Al repelón. –A los triúqueles. –A la ronda. –A la broma. –A los soldados. –A la morra. –A las cuatro esquinas. –Al zorro. –A las marcas. –A las vacas. –A la lotería. –Al tric trac. –Al ñiqui ñaque, –A los tres dedos. –A la garza. –A la rayuela. –Al tres en raya. –A las damas. –A la carta forzada. –Al abejorro. –A primeros y segundos. –A la llave. –Al paticojuelo. –A pares ó nones. –A cruz ó cara. –A las caras. –A las prendas. –A la pelota. –A la sabatina. –A los caballitos. –A los bolos. –Al borriquito de San Vicente. –A la una andaba la mula. –Al rebaño. –A las comidillas. –A tripa con tripa. –Al Santo

²⁷ Et, quand à la cognoissance des faitcz de nature, je veulx que tu te y adonne curieusement: qu'il n'y ayt mer, riviere ny fontaine, dont tu ne congnoisse les poissons; tous les oyseaulx de l'air, tous les herbes de la terre, tous les metaulx cachez au ventre des abysmes, les pierreries de tout Orient et Midy, rien de te soit incongneu.

encuentro. –Al truco. –A la comba. –A la gresca. –Al esconde cucas. –Al palo. –Al Santo Macarro. –Al burro muerto. –A las papirotadas (Rabelais, 1910, p. 82-83).²⁸

La educación moderada daba poca importancia al pecado original y consideraba que la obediencia se conseguía con un trato basado en la ternura y en la paciencia. Por esta razón se propone la educación de los niños, menciona Cunnigham (2011), como seres sociales que debían tener deberes hacia los padres, quienes procurarían el bienestar de sus hijos, ideas que también adoptaría el mundo católico.

En el mundo católico no se le otorgaba demasiada importancia al pecado original debido al bautismo infantil; por lo que, partiendo de la veneración de la niñez de Jesús, se aceptaba la importancia de los niños en la vida familiar. De igual manera se consideraba que el seno familiar no podía fomentar una mejor educación; por lo que se empezó a dar mayor importancia a las escuelas, que tomaban el control de la formación infantil, mientras en la familia se aceptaba una mayor oportunidad de acercamiento con los hijos, mismo que podría darse a través de los juegos entre padres e hijos.

El siglo XVIII vería entonces una transformación de ideas hacia la infancia, mismas que buscarían el cuidado y educación de la niñez. Esto abriría el camino para un mayor interés por los aspectos y características de la infancia, que llevaría a algunos al estudio de la niñez y a propuestas educativas que respondían a intereses y contextos específicos; por lo que poco a poco surgen estudiosos y filósofos que proponen diferentes visiones de la infancia y formas de educación.

1.5 OGROS AL ATAQUE. PROTEGIENDO LA INFANCIA

A partir del siglo XVII, inicia el cuestionamiento de la naturaleza de la infancia, sobre todo en torno al hecho de saber si los y las menores son de naturaleza buena o mala, o

²⁸ *Juego de niños* (1560) de Pieter Brueghel, presenta de una manera icónica una variedad de juegos que tienen relación con los mencionados en la obra de Rabelais y que muestran una cultura de diversión, risas y travesuras.

si su comportamiento se debe a los instintos o al ambiente que los rodea; así como la inquietud por conocer su papel en el desarrollo de su carácter o si éste debe ser moldeado por padres y profesores (Ravtllat Ballesté, 2015). Por esta razón, de los debates originados por los cuestionamientos anteriores, surgen, al igual que en los siglos anteriores, perspectivas polarizadas sobre la infancia; aún basadas en esa relación de amor y odio.

Por un lado se encuentra la visión de Thomas Hobbes, quien aún en base a la idea del pecado original, desarrolla la idea de que todos los hombres son iguales y, en consecuencia, también sus deseos; por lo que cuando dos desean lo mismo se convierten en enemigos. De esto se desprende que los niños son considerados como seres egoístas e interesados; por lo que deben ser restringidos por la sociedad y el Estado, pues en caso de “vivir sin un poder que les ponga freno, se encontrarán en esa condición denominada ‘guerra’ y (...) en esa situación no habrá justicia” (Abbagnano y Visalberghi, 2001, p. 321).

Contrario a esta visión se encuentra John Locke (Gadotti, 2003), quien afirma que no existen ideas ni tendencias innatas. Considera que los niños aprenden de las experiencias a las que se les acerca. Al mismo tiempo que no todas las personas tienen las mismas aptitudes para el aprendizaje de todo; por lo que sería necesario reconocer cuáles son las aptitudes de los niños y qué son capaces de aprender. De esta manera, aunque considera las diferencias individuales, también establece que la educación debe formar a los niños como buenos ciudadanos, partiendo de la enseñanza de aquello que les sea útil en su vida adulta.

Es en esta misma época que surge quien sentaría las bases del pensamiento pedagógico de los siglos posteriores: Jean Jacques Rousseau; quien considera que los niños, al nacer, tienen un sentimiento innato sobre el bien y el mal; y que generalmente los menores son corrompidos por la sociedad. De hecho, su obra Emilio o la educación (Rousseau, 2000, p. 8) inicia estableciendo que “todo está bien al salir de manos del

autor de la naturaleza; todo degenera en manos del hombre” y unos párrafos después añade que:

Nos quejamos del estado de la infancia, y no miramos que hubiera perecido el linaje humano si hubiera comenzado por ser adulto.

Nacemos débiles y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación (*ibídem*, p. 9).

La visión de Rousseau, al ser la más aceptada, generaría en los adultos un concepto ideal de la infancia como una edad dorada que debía ser guardada de todo lo malo que ofreciera el mundo real; por lo tanto era necesario proteger a los menores en lo que Ravtllat Ballesté (2015) llama “cuarentena natural” y Graciela Montes (2011) nombra como “el corral de la infancia”. Dentro de ese corral, el niño podrá jugar, saltar o moverse con una libertad simulada que le permite a niños y niñas interactuar con su medio social y natural, siempre y cuando evite el contacto con todo aquello que los adultos consideren peligroso.

De esta manera, la concepción de la familia y la infancia se fortalece en esta época, a la par de los cambios económicos y sociales que surgen en Europa con la aparición de la burguesía, grupo que poco a poco adquiere mayor preponderancia en los diferentes aspectos sociales, políticos y económicos y que lograría un cambio en la visión de la sociedad. Con ellos se rompen los esquemas y se transforma el viejo orden divino de las cosas y la sociedad para dar paso a un proceso en el que se reconoce la individualidad de las personas y, en consecuencia, el niño ahora es “considerado como un elemento fundamental de la familia” (Cerrillo, 2007, p. 35). Esta importancia otorgada a los menores provoca su reconocimiento como seres con necesidades únicas, propias, diferentes a las de un adulto y que, por lo tanto, merece otro tipo de atenciones. Este cambio no habría sido posible de no haber sido por la nueva visión de la pedagogía, que tiene el objetivo de formar de niños saludables, bien portados (Ajmar-Wollheim, 2014), con una sólida educación religiosa que les lleve a la salvación divina (Cunningham, 2012) y, más importante, que sean socialmente útiles y productivos en el futuro.

Los niños, aquellos que ya están en un proceso educativo, deben aprender a reconocer su propia individualidad, a pensar de manera lógica, racional (Postman, 2012), a distanciarse de los símbolos y del pensamiento mágico y, más aún, a comportarse con seriedad y dejar de lado la diversión y la fantasía, misma que es rechazada en la búsqueda de ese niño racional. Por ello, Rousseau recupera la importancia que para la educación tienen el vínculo entre hijos y madre, quien aunque débil (Rousseau, 2000), ya es la educadora; mientras que el padre de familia sigue siendo poseedor de la fortaleza y la templanza. De allí que se siga fomentando la concepción de hombre fuerte y activo, así como de la mujer débil, pasiva, e incluso superficial.

Un aspecto relevante es la consideración que Rousseau tiene de los libros, que desde el siglo XVII, gracias a la aparición de la imprenta, empiezan a ser considerados como fuente del aprendizaje²⁹; sin embargo para el siguiente siglo el libro ya será elevado como el único medio válido para el aprendizaje gracias al surgimiento de literatura de corte secular y sobre todo pedagógico. En tanto carente de un fundamento pedagógico, la literatura pierde relevancia; por lo que los libros, a menos que sean escritos para educar, serán condenados y alejados de la infancia. Siguiendo con Rousseau (2000), sólo se les permitirá a los niños acercarse a ellos cuando hayan recibido la suficiente educación que les dé herramientas para leerlos sin peligro.

Como se mencionó anteriormente, esta es una época en la que se pretende proteger a los menores, con lo que se abre paso a la visión moderna de los niños como aquellos a quienes se debe proteger de todo lo malo. Esto se verá reflejado en el rechazo de aquella literatura que es considerada peligrosa para niños y niñas por promover la imaginación y aquello que no es de provecho para los infantes, de acuerdo con el pensamiento utilitario de la época.

²⁹ Sobre esto Valentina Tikoff (2014, p. 90) menciona que “era particularmente notable la difusión de libros infantiles y materiales impresos que enseñaban aquellas habilidades que anteriormente se aprendían de manera oral o a través de la experiencia” (*particularly notable was the profusión of children’s books and printed texts that taught skills previously learned orally or through experience*).

El rechazo que sufre la literatura infantil viene de la mano de una época de cambios sociales e ideológico-pedagógicos que marcarán la visión de la infancia incluso hasta la actualidad; es decir como el futuro de la sociedad. Por esta razón se debe proteger a ese ser inocente para que crezca en un contexto de manera que se preserve su inocencia y, además, se le pretende evitar el contacto con el círculo de los adultos (Cerrillo, 2007) y con el mundo como proveedor de experiencias.³⁰ Al despojarlo de éstas también surge la creencia de que el niño es aquél que pregunta y el adulto es quien responde (Nieto, 2003), es quien debe ser educado y el adulto es quien educa, es quien debe ser protegido y el adulto es quien protege. Al igual que la mujer, niñas y niños son seres pasivos e indefensos.³¹

Por esta razón, a partir del siglo XVII se inicia la concepción del niño como un miembro importante y amado de la familia, cuyas necesidades físicas, emocionales, económicas y materiales deben ser cubiertas por los padres; quienes deben construir una relación de afecto y guía buscando siempre lo mejor para los menores. No obstante, al buscar la protección, la mejor formación y el mejor futuro para hijos e hijas, también parece que se les secuestra en un mundo organizado por los adultos desde una visión que no es de la infancia.

Así, tal cual los ogros de los cuentos, a quienes les gustan tanto los niños que por ello se los comen, los adultos –padres, madres o profesores– aman tanto a niños y niñas que aunque no se los comen prefieren mantenerlos protegidos incluso de sí mismos al no permitirles desarrollar su propia naturaleza, al no dejar que se acerquen al mundo natural y obtengan experiencias que los lleven a conocer su mundo y a sí mismos, que les imponen una educación que cada vez los hace más racionales y menos niños. Ese

³⁰ De hecho, las únicas experiencias válidas no deben ser en el mundo natural ni a través de las relaciones sociales y es papel del educador generar las experiencias a partir del uso de cosas. En otras palabras, se pretende que él y la menor aprendan de experiencias simuladas en un entorno seguro.

³¹ Es en este contexto en donde surge el libro como instrumento pedagógico, y sólo cuando cumpla su objetivo pedagógico adquirirá un valor social. Esta idea se mantendrá ciertamente vigente incluso hacia los años sesenta del siglo XX; pues aún se cree que la literatura infantil no sólo debe educar en sí misma, sino que debe ser parte esencial de la educación en general (Cerrillo, 2007). De no ser así, el libro se convertirá en texto inútil para los niños y niñas. Incluso será considerado peligroso, afirma Soler (1967, en Cerrillo, 2007) si es únicamente bello, si sólo cultiva el buen gusto y si no influye en la vida social y moral de quienes están en proceso de formación.

ogro-adulto entonces se come de una manera simbólica al niño, a la niña y lo convierte en algo que no es: un pequeño adulto.

CAPÍTULO DOS
APRENDIENDO A SER VARÓN, JUGANDO A SER MUJER:
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE
LA LITERATURA

CAPÍTULO DOS

APRENDIENDO A SER VARÓN, JUGANDO A SER MUJER: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA LITERATURA

2.1 JUGANDO A LEER. LA LITERATURA INFANTIL COMO ACTIVIDAD LÚDICA

El juego de la literatura infantil y su definición

La literatura, sobre todo la literatura infantil, se asemeja al juego en diferentes aspectos, mismos que se mencionarán más adelante, pero la semejanza más notoria se encuentra ya en su definición, pues al igual que al juego, se le ha tratado de racionalizar desde su concepción; sin embargo, también se ha escapado de esos tales intentos, manteniendo de una manera más práctica, las características que la definen. No obstante, a continuación se muestra una breve revisión de los conceptos de literatura infantil y literatura clásica infantil.

La literatura infantil se ha considerado como una de las expresiones de la literatura y, no necesariamente se le ha dado la importancia debido a que, para algunos, carece de la calidad necesaria para ser considerada literatura (Cerrillo y Sánchez, 2007), e incluso siguiendo el didactismo, se opina que la única importancia de la literatura infantil es su capacidad para educar. No obstante, algunos autores han pretendido crear definiciones para esta literatura. Entre ellos, Marisa Bortolussi, en 1985, (en Cervera, 1992, p. 10), quien establece que la literatura infantil es la “obra artística destinada a un público infantil”, mientras que Juan Cervera (1985) considera que la literatura infantil es la que integra las manifestaciones y actividades con finalidad artística o lúdica, que tienen como base la palabra y que interesen al niño. Por otra parte, Cerrillo (2007) menciona que la literatura infantil puede ser aquella que se dirige a los menores de dieciséis años.

Como puede observarse, las definiciones anteriores, a pesar de la intención, no son completas, pues la primera definición es muy amplia. No solamente se refiere a la palabra, que sí recupera la segunda definición. Por otra parte, la literatura infantil, contrario a lo que afirma Bortolussi y que también afirmaría después el mismo Cervera,

no necesariamente se escribe para los niños. Esto se muestra claramente con la literatura surgida hacia los siglos XVIII y XIX, sobre todo con los cuentos de los hermanos Grimm, que aunque no fueron dirigidos para niños y niñas, ellos los adoptaron y los hicieron suyos. Además, se debe considerar que también la literatura infantil incluye lo escrito para niños y por los niños, pues existen trabajos publicados escritos por menores.

Para establecer una definición de literatura clásica infantil se debe tener en claro lo que el adjetivo clásico implica. Por ello, vale la pena retomar lo que Ítalo Calvino (1994) afirma en cuanto a que los clásicos son aquellos libros que constituyen una riqueza para quienes los han leído e incluso para quienes no lo han hecho. Asimismo, se debe considerar, a partir de lo anterior, que los clásicos son todos aquellos libros que la gente conoce a pesar de que probablemente no los haya leído, de allí su importancia, pues a diferencia de otros textos, ya alcanzaron una mayor importancia entre los lectores. En el caso de la literatura infantil, se puede afirmar que los textos clásicos no necesariamente ocupan un periodo específico de tiempo o entran en una época determinadas; pues como afirma García Padrino (2007), en la categoría de los clásicos entran todos aquellos textos que serán considerados un modelo a seguir en otros; con lo que queda claro que el término clásico va más allá del aspecto temporal, estableciendo al mismo tiempo la importancia del contenido, de la historia, la importancia de sus personajes y su estructura.

No obstante la definición anterior, James Steel Smith (en Patte, 2008) profundiza y caracteriza a la literatura clásica infantil como aquella en la que desde la misma experiencia y conocimiento de los y las menores se abordan acontecimientos importantes de la existencia humana (nacimiento y muerte, amistad, amor y odio; justicia e injusticia, fidelidad y traición, certidumbre e incertidumbre) a través de historias que llevan a los y las lectores a comprender y conocer a personajes reales desde lo ficticio. Por lo anterior es que Patte (2008) llegara a afirmar que un clásico es un texto que “propone a la imaginación del niño una experiencia que (...) no podrá vivir en ningún otro lugar, al menos con una intensidad semejante, y que sería una lástima que

no viviera” (p. 69), de manera que queda clara la importancia de la literatura como fuente de experiencias para los lectores, siempre que los textos puedan llevar a niños y niñas a una realidad desde la ficción, como sucede con el juego, pues ambos le permite a los y las menores entrar en contacto con su propio ser que les es revelado mientras realizan cualquiera de las actividades y con ellas aprenden a desarrollar su propia visión de sí mismos y de la vida.

Aunado a lo anterior, se encuentra el énfasis de la calidad de la Literatura Clásica en Trueba Lara (2008), de quien se infiere que los libros clásicos son aquellos que sacuden el interior del lector y le permiten ampliar sus pensamientos y sentimientos mientras encuentra respuestas a preguntas humanas y una explicación del mundo de su mundo. Asimismo, un libro clásico es aquél que permanece en la mente de las personas aún mucho después de la fecha de su publicación.

Por lo tanto, la Literatura Clásica Infantil se contrapone a lo que Lluch Crespo (2006) define como paraliteratura, de la que se infiere que es un tipo de literatura cuya permanencia no se fundamentará en la riqueza de su historia o su discurso, sino en el éxito comercial que tenga frente a nuevos lectores, aquellos que sólo se acercan a los libros de moda y que no necesariamente tienen el hábito de la lectura.³² La paraliteratura presenta un lenguaje simple, repetitivo y estandarizado que ayuda a llegar a la conclusión de la historia; ya que ésta se organiza linealmente y los personajes, quienes tienden a ser estereotipados, se subordinan a las acciones, que son lo más importante. Asimismo, se considera que la historia debe adaptarse a la audiencia y a aquello que haya tenido más éxito entre los lectores; por ello, abre la posibilidad de crear continuaciones, series, llamadas sagas y otros productos relacionados con la historia, de manera que, a pesar de ser historias destinadas a olvidarse, se mantengan en la mente de los lectores gracias a los subproductos que se originen con los libros (como películas y juguetes); lo que lleva a identificar un proceso de lectura meramente visceral y afectivo que no exige de un trabajo intelectual. Y, finalmente, antes que la

³² Aunado a lo anterior, se encuentra que la paraliteratura, según Lluch Crespo (2006), puede tener los elementos de la literatura, excepto la capacidad para inquietar la propia significación.

historia, lo que importa es el autor, quien adquiere mayor relevancia que lo que escribe. En la literatura, en oposición a la paraliteratura, por otra parte, según Lluch Crespo, se encuentra el hecho de que promueve un lenguaje preciso, lógico y metafórico. Los personajes son centrales para el desarrollo del argumento; por lo que la psicología y la introspección adquieren mayor importancia. Además, se considera que la historia es única; por lo que la originalidad es sumamente importante. Asimismo, requiere de un mayor trabajo intelectual. Finalmente, la obra se vuelve más importante que el autor.

La Literatura Infantil, como el juego, es también escurridiza; no permite que la aten o la nombren de alguna manera que la lleve por los caminos de la rigidez. Por ello, por lo que existen algunos autores que consideran la literatura como un todo que debe ir más allá del uso de los adjetivos. De allí que Graciela Montes (2001) establece que la Literatura Infantil es

(...) un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de discurso; un universo de palabras que, sobre todo, se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo los demás (pág. 17).

De esta forma se reconoce el juego implícito que se encuentra en la literatura y la manera en que se juega cuando se lleva a cabo el proceso de lectura. Igualmente, al mismo tiempo se infiere la manera en que la literatura se acerca a las características del juego al aceptar que también el proceso de lectura durante la infancia lleva al lector a aceptar las reglas propias de la imaginación y esos hechos no reales que se encuentran en las páginas, pero que lo llevan a conocer la realidad en la que se desenvuelve.

De la tradición oral a la tradición escrita

Todos jugamos. Siendo adultos, aún inmersos en una vida que corre rápido, aunque se tenga un cuerpo que denote el paso de los años, aunque tenga una voz que ya no pueda gritar, a pesar de esas piernas cada vez más débiles. A pesar de esa naturaleza

estricta que pasa la cuenta por el tiempo vivido existe un interés por el juego, la risa y la imaginación.

Dentro de las expresiones culturales humanas, la literatura se muestra llena de belleza, en donde el juego de las palabras puede evocar mundos reales y no reales con historias de tiempos diferentes. Cuando lee, una persona puede viajar a través de alguien más y siguiendo ese juego de palabras podrá ser alguien diferente y vivirá experiencias de otro. Las hará tuyas. Reirá, sufrirá, amará e incluso morirá; pero alcanzará la resurrección en ese mundo de lecturas cuando se acerca a otro texto. La literatura entonces puede regalar un poco de inmortalidad, no sólo a quien escribe, también a quien lee. Y lo que une a ese ser único que se convierte en otro cuando lee, o escucha a alguien leer, es la fantasía. Al acercarse a la literatura a través de cuentos, de mitos, de leyendas, niños y niñas descifran mundos nuevos a partir de la palabra escrita; pero esto no siempre fue así; pues como afirma Rodríguez Adrados (2014), el inicio de la literatura se encuentra en la tradición oral. De hecho, de ésta surgen los cuentos que se contarán a los y las menores, mismos que más tarde, sobre todo con el arribo de la imprenta se verían impresos para nuevos lectores.

A pesar de que para algunos, la literatura infantil tiene su origen con autores como los hermanos Grimm, debe aceptarse que la literatura para los más jóvenes, al igual que la literatura universal, encuentra sus orígenes en los mitos o leyendas que de manera oral se transmitían entre los miembros de un grupo o comunidad, cuyos escuchas no necesariamente serían niños y niñas; pero cuyas narraciones servirían, según Álvarez (2011, p. 14), “para dar aviso sobre algunos sucesos que, por terribles, deben ser conocidos (limitándose a) degenerar la historia real camuflando el origen de la inicial de manera más o menos consciente.”

Los adultos recuerdan la infancia propia con cierta añoranza: los amigos, los juegos, los paseos. Pero además de esto, una imagen común para muchos es aquélla que los sitúa escuchando los cuentos que alguien contaba. Posiblemente, ya desde la antigüedad el abuelo o la abuela iniciaban a los pequeños en la tradición de escuchar alguna

narración por parte de los mayores (Garralón, 2004), en donde los protagonistas no siempre eran esos héroes lejanos, sino personas que podrían ser cualquiera. Esto puede llevarnos cientos, e incluso, miles de años atrás; a una época en que la estancia del ser humano en el mundo y sus expresiones culturales aún son jóvenes. Se puede imaginar una escena en donde los más pequeños están alrededor de una persona mayor, quien les narra historias de tiempos pasados o presentes con habilidades que generan en los receptores diferentes respuestas. Es posible visualizar niños y niñas en esos momentos, escuchando atentamente lo que se les dice, mostrándose completamente inmersos en la historia, poniendo atención a los gestos, a la entonación, ahora con risas, ahora con espanto, pero siempre deseosos de seguir escuchando. Así inicia la transmisión de historias y leyendas dentro de una colectividad, de manera que de una generación a otra se van pasando aquellas historias que también contenían, según Cerrillo (2007), fragmentos del conocimiento que los niños necesitaban para desarrollar su vida dentro de la comunidad en que nacían y que además, siguiendo a Porras (2011), con esas narraciones niños y niñas podían acceder a nuevos saberes y explorar mundos nuevos para ellos; aunque también se puede aceptar, como se encuentra en Gillig (2001), que la función de dichas narraciones es distraer más que educar.

Además, no puede asegurarse la existencia de una literatura netamente dirigida a la infancia antes del siglo XVIII. Por una parte porque debido a que durante la edad media y antes de ésta, la ausencia de una democratización del texto, la lectura, y la escritura (Ferreiro, 2002) era difícil que los individuos, a excepción de algunos, tuviesen acceso a los libros por el hecho de carecer de la habilidad lectora (Garralón, 2014), sobre todo en los niños y niñas, de quienes se consideraba que dejaban la niñez tan pronto aprendían a hablar, lo que acarrearía su inclusión a la vida productiva. Esto no necesariamente implicaba un alejamiento de la experiencia literaria; pues ésta provenía de la tradición oral (Patte, 2008 y Porras, 2011) desde mucho antes de la edad media, pues ya desde los primeros tiempos en que el ser humano usa la palabra para comunicarse, también gracias a la palabra surge el primer contacto de los y las menores con la literatura (Garralón, 2014). Esto permite la afirmación de que la literatura surge, entonces, antes

de la invención de la imprenta, con la tradición oral; en una época en que a través de la palabra el ser humano buscaba explicar su existencia y su relación con la naturaleza. De aquí surgen los mitos, que al pasar de generación a generación a través de la voz anciana que los promueve o las nodrizas, se modifican con el tiempo hasta convertirse en cuentos populares. En estos cuentos los protagonistas ya no serían aquellos héroes ideales, sino personas casi reales, fácilmente reconocibles o identificables por quienes escuchaban estas historias contadas por gente común.

Se considera que los primeros cuentos se pueden encontrar en Egipto y que de allí pasaron a la India, en donde se encuentra la primera gran obra dirigida a niños: *El Pantchatantra*³³. Esta obra, no muy popular entre la gente, recopila una serie de cuentos y fábulas con animales como personajes, buscaba la enseñanza del arte de la guía política, así como la astucia y el conocimiento del hombre (Mylius, 2015). Esta característica del *Pantchatantra* sería retomada en Grecia por Esopo, quien daría una mayor popularidad a las fábulas y de allí irían hacia los países árabes. En la Edad Media, los cuentos llegarían a Europa durante las cruzadas y las peregrinaciones (Garralón, 2004), con lo que iniciaría un periodo de enorme divulgación de los cuentos que pertenecerían a la tradición oral. Dichas narraciones serían populares entre los campesinos y artesanos.

Es con la aparición de la imprenta que surgen los primeros textos que pueden considerarse netamente para niños y niñas. No obstante serían libros editados específicamente para los hijos de la nobleza, cuya única intención sería la instrucción tanto en lo religioso como en la lectura y escritura. Por ello surgirían los abecedarios, catecismos y los ejemplarios, en los que se encontraban los tratados de urbanidad, de moral, de política y filosofía, que convivían, al mismo tiempo con la literatura oral de las clases más humildes. Esta literatura para los pobres, entre la que también se encontraban las fábulas, sería considerada hacia el siglo XV para su publicación a manera de libros baratos que, aunque podían ser adquiridos por los menos privilegiados económicamente, eran rechazados por educadores y religiosos (Garralón,

³³ Gillig (2001) y Alemany Bolufer (1949) mencionan que esta obra fue escrita hacia el siglo VII a.C.

2004), quienes preferían otro tipo de lecturas que pudieran servirle a los menores para su vida adulta.

A pesar de haber sido denostadas en un principio por los miembros de la clase alta, la fábula adquiriría una mayor importancia hacia el siglo XVI cuando “la moral cristiana la adoptó como relato ideal para transmitir sus enseñanzas” (Garralón, 2004, p. 18) pues este tipo de narración, cuando se le añadía un mensaje final, podía educar siguiendo el principio de enseñar deleitando. Gracias a esta aceptación, sería común escuchar fábulas y cuentos de hadas en los grandes salones de las clases altas.

Este interés por los cuentos provenientes de la oralidad generaría entonces un movimiento de recopilación de esas historias que se contaban entre los campesinos, artesanos o trabajadores³⁴. Uno de los iniciadores sería Giambattista Basile, quien editaría el *Pentamerón* siguiendo la estructura del *Decamerón* de Bocaccio. En este texto, Basile recopila 50 cuentos en los que aparecerían por primera vez los elementos de los cuentos tradicionales europeos. Además, en él se encuentra la primera versión escrita de “La Cenicienta”, de “El gato con botas” y “Piel de asno” (Garralón, 2004), versiones que servirían posteriormente a Charles Perrault para la reescritura de las propias.

Es entonces, entre los siglos XVII o XVIII cuando realmente ya se puede hablar del inicio de la literatura infantil, a partir del momento en que se está descubriendo a la infancia y a los niños como personas que debían ser protegidas de todo lo malo del mundo exterior que surge un personaje que sería renombrado en la literatura infantil. Charles Perrault, menciona Porras (2011), sería considerado precursor de una literatura realizada con el objetivo de encontrar sus lectores en niños y niñas, a pesar de que también se acepta, como se encuentra en Gillig (2001), que los cuentos atribuidos a Perrault estaban destinados principalmente a los adultos³⁵. Para alcanzar tal propósito,

³⁴ Peña Muñoz (1995) menciona que no eran cuentos para niños, pues eran cuentos que “contaban las viejas para entretenerse” (p. 114).

³⁵ Recuérdese que los niños en esta época ya eran considerados adultos a partir del momento en que ingresaban a la vida productiva; lo que sucedía a partir de los siete años, aproximadamente. Sin

además de recopilar diversas narraciones orales, también escribe sus propias versiones adaptándolas a su momento histórico (Montes, 2001), desapareciendo aquellos datos escalofriantes y suprimiendo todos aquellos rasgos contrarios a la moral de la época. Todo lo hace desde un enfoque menos violento y más pedagógico, de manera que también incluye algunas moralejas para que los pequeños lectores y lectoras aprendan algo de lo que leen.

Aunque en primera instancia pareciera extraño que Charles Perrault haya escrito sus cuentos en un país cuya población era mayormente analfabeta³⁶ y que por ello fuese difícil hasta cierto punto que los niños pudiesen leer y escribir; se debe recordar que la infancia empieza a ser percibida como una etapa con necesidades diferentes a las del adulto (Cerrillo, 2007) y que por lo tanto merece ya una atención propia, sobre todo en cuanto a los textos a los que se acercará. Pero esta infancia reconocida es la infancia de las clases privilegiadas (Postman, 2012), mismas que, al estar interesadas en tener hijos que aprendiesen leer y escribir únicamente con fines utilitarios, aceptaban entonces la adquisición de libros dirigidos sólo a los pequeños siempre y cuando pudiesen educar (Cerrillo, 2007). De allí que Charles Perrault retome los cuentos que se escuchaban de personajes que incluso podían ser sirvientes y los llevara a otros públicos más favorecidos económicamente. La ironía aquí radica en el hecho de que es precisamente este compilador de cuentos tradicionales quien expropiará esos cuentos de la tradición oral de las clases populares, los llevará a otros grupos sociales y en ocasiones los regresará modificados, reescritos, transformados, para responder a necesidades morales y educativas de las clases en el poder, para evitar que niños y niñas perciban peligros de la vida y que sin embargo sí aprendan de esas moralejas que acallan, como menciona Montes (2001), la voz popular.

A partir del siglo XVIII, empiezan a publicarse obras que aunque no necesariamente fueron escritas para niños, debido a los mundos de fantasía y la promoción de la

embargo, sin importar la cantidad de trabajo que debían realizar, los menores debían buscar tiempo para el juego o los cuentos, por lo que se apropian de aquellos elementos que pidiesen ser de utilidad para la acción lúdica, ya sea a través de hechos o de palabras.

³⁶ Gillig (2001) afirma que sólo una tercera parte de los hombres adultos y una octava parte de las mujeres adultas podían leer y escribir a finales del siglo XVII.

imaginación que hacían poco a poco fueron adoptadas como obras de la literatura infantil. Estas son *Los viajes de Gulliver*, de Johathan Swift y *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe³⁷ (Porrás, 2011), obras que ya dejarían de lado los mitos, las leyendas o los cuentos de transmisión oral y abrirían camino a las historias de autor; situación que se mantendría hacia el siglo XIX con la publicación de obras como *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, *El libro de la selva*, de Rudyard Kipling y *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll; obras que llevarían a un nuevo territorio a la literatura infantil. A un territorio en donde los niños podrían encontrar un poco de libertad estando dentro de una realidad que pretendía educarlos para que reconocieran su propia individualidad y aprendieran a pensar de manera lógica y racional (Postman, 2012). Y para ello se consideraba necesario expropiar de ellos la imaginación por considerarse dañina, como la lectura, que era considerada como la plaga de la infancia; es por ello que desde mediados del siglo XVII, Rousseau encontrará un campo de influencia en educadores y escritores que pretenderán abolir la fantasía de las letras y crear, en su lugar, una literatura de corte didáctico. En este caso se encuentran, entre otros: Jean-Marie Prince de Beaumont,³⁸ Joachim Heinrich Campe,³⁹ y la Condesa de Genlis,⁴⁰

El siglo XIX, inmerso en el Romanticismo y su añoranza por la naturaleza aceptaría los cuentos de hadas en su totalidad. Sería el surgimiento de los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, quienes durante la primera década del siglo recopilan los cuentos populares que se transmiten en la población alemana desde la Edad Media. Al evitar el sentimentalismo y moralismo propio de la época no modifican las narraciones que

³⁷ Recuérdese que Rousseau rechaza la literatura, sobre todo aquella que promueva la imaginación; sin embargo sí considera aceptables aquellos textos basados en la realidad (así considerada a la naturaleza); por ello uno de los libros que acepta es precisamente Robinson Crusoe. Esta aceptación como literatura que sí puede acercarse a los niños generará una ola de obras de corte naturalista y de aventuras de niños, jóvenes y adultos que viven en condiciones similares a Robinson. Ejemplo de ello son: *El nuevo Robinson*, *El Robinson Suizo*, *La Familia Robinson*, *El Robinson holandés*, *El Robinson austriaco*, *Iván*, *el Robinson del norte*; *Escuela de Robinsones*, *El Robinson del Volcán* e incluso una versión femenina: *Ema*.

³⁸ Escribía sus cuentos siguiendo completamente las propuestas didácticas de Rousseau.

³⁹ El autor de *El nuevo Robinson* imaginaba “el modelo de un libro que (...) alejase a los niños de ese mundo de fantasía bucólica, que no vale absolutamente, y los volviese al mundo real” (Garraón, 2004: 33).

⁴⁰ Preceptora de las clases nobles que condenaba los cuentos de hadas por ser relatos llenos de mentiras y fantasías que alejan a niños y niñas de realidad. Para evitar que sus pupilos se acercaran a la literatura peligrosa, decidió escribir sus propias historias con la inclusión de la imaginación y la fantasía, pero sometidas a un control meramente pedagógico.

escuchan y mantienen el lenguaje sencillo y directo, que los hará de fácil comprensión para las personas que los leen; por ello es que podría afirmarse que si bien, los niños de las clases altas no se acercaron completamente a ellos por el control paterno, sí es posible que lo hayan hecho los menores de familias menos acomodadas. A los Hermanos Grimm se les reconoce llevar a la imprenta infinidad de cuentos que, a pesar de no ser dirigidos para un público infantil, poco a poco fueron adoptados como literatura promovida entre la infancia. La diferencia entre ellos y Charles Perrault se encuentra en su objetivo que va más allá del mero divertimento o de la enseñanza; pues lo que buscan, afirma Gillig (2001, p. 39), “es guardar viva la memoria de la tradición oral, transcribiendo los testimonios de la *Nationalpoesie*, la poesía popular romántica (...), poesía mítica casi sagrada, en la que lo maravilloso es una revelación de Dios”. Esta idea encuentra cierto fundamento en lo que escribe Herman Grimm (1985, p. 18), hijo de Wilhelm, sobre el trabajo de su padre y de su tío, en donde menciona que “les interesaba primordialmente sacar a la luz esas joyas que, habiendo surgido de la imaginación poética del pueblo, formaban parte de la riqueza nacional y, sin embargo, habían permanecido hasta entonces en el olvido”. Por esta razón realizan pocas modificaciones en los cuentos que recuperan de diversas personas, entre las que se encuentran aldeanos de quienes transcriben los cuentos tal como se contaban, sin didactismos y en un lenguaje sencillo sobre todo de personas pertenecientes a la burguesía y que posiblemente habrían escuchado los cuentos de su servidumbre. Cabe mencionar que entre estos informantes, Herman Grimm (1985) afirma que también se encontraba su madre y la esposa de Wilhelm Grimm, Dorothea Wild.

A pesar de que el siglo XIX presencia la publicación de estas obras importantes para la literatura de los niños y niñas, también presenciará el desarrollo de Hans Christian Andersen, quien también será considerado uno de los autores más importantes de cuentos infantiles. Su trabajo sería diferente al de sus predecesores; pues mientras Charles Perrault y los Hermanos Grimm dedicaron sus esfuerzos a la recolección de cuentos que provenían de la tradición oral, Andersen crea sus propias historias. En ellas les da vida y voz a personajes provenientes de las clases más desfavorecidas (Gillig, 2001) en historias más realistas que, aclara Montes (2001) recrean una sociedad

que vive la revolución industrial y con ella el ascenso de la burguesía y la lucha de los más pobres por sobrevivir; de allí que esta opinión se acerque a lo que afirma Paul Hazard (2015) en cuanto a que los cuentos no son sólo bellas historias, pues dentro de esa belleza los niños encuentran deleite, la ley de su ser y el sentido del papel que representarán en su vida.

Parece que la literatura infantil estaba dominada por autores varones; no obstante, menciono aparte merecen algunas mujeres que también hicieron literatura infantil, a quienes Rubén Darío llamaría cuentistas de las medias de seda. Este es el caso de Mme. D'Aulnoy, Mme. De la Force, Mme. De Murat, la Marquesa de Aulneuil, Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve y Mme. Leprince de Beaumont, quienes en su mayoría, a pesar de seguir el postulado del didactismo, pretenden llevar a niños y niñas a un estadio de racionalidad, aunque también promueven la reivindicación de la mujer o bien, se puede percibir cierta escritura feminista que busca, como menciona Vicens Pujol (2013) un nuevo ideal de lo femenino.

Posiblemente, de entre estas autoras, la más reconocida sería Jeane-Marie Leprince de Beaumont, institutriz francesa que escribía con una clara influencia de las ideas de Rousseau (Garralón, 2004) y rechazaba los cuentos de hadas. No obstante este rechazo, Mme. De Beaumont es reconocida por *La Bella y la Bestia*, obra que reescribe a partir de la historia del mismo nombre de Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve. La versión de Mme. Leprince de Beaumont encuentra una narrativa sencilla y elegante que resume la historia original, escrita en tres partes, en sólo una parte; además, elimina todas aquellas referencias a lo erótico o sexual que aparecen en la historia.

Sophie Rostopchine, conocida como Condesa de Ségur, escribe hacia mediados del siglo XIX algunas historias llenas de fantasía que rompen con la literatura de corte didáctico y que presentan, afirma Garralón (2003), un modelo de niños diferentes a los anteriores. Presenta un niño que no es obediente, aburrido o artificial. Describe, en cambio a un niño espontáneo y más natural.

A partir de este momento surge una literatura infantil que retrata niños menos acartonados y más naturales, incluso más traviosos, que podrán encontrarse en obras como *Oliver Twist* y *David Copperfield* de Charles Dickens e incluso *Las Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain. En este tipo de historias se presentan niños que aún no han sido conquistados o que se rehúsan a ser conquistados, como en el caso de *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, en donde se presenta a una niña que pretende salir de ese contexto que no le permite ser ella misma y, en consecuencia llega a un mundo completamente irracional, en el que no todo es como debiera, según los preceptos de los adultos racionales. De hecho otro caso similar es el de Pinocho, que incluso se presenta como un niño desobediente hecho de madera que sólo desea comer, dormir y divertirse.

Leer para jugar, jugar para leer

Un niño juega con sus juguetes, parecen tener diferentes figuras, colores y tamaños. Hay animales, soldados, robots, carritos. Con ellos habla, los organiza, da órdenes, inventa las aventuras, imagina lugares, establece la acción y la termina cuando él así lo decida. En otro lado una niña juega con sus juguetes. Hay figuritas, miniaturas de algunos objetos de uso cotidiano, también muñecas. Con ellas inventa situaciones y conversaciones, les habla y espera sus respuestas. Ella decide en qué momento jugar, cómo jugar, cuándo inicia el juego y cuándo lo termina. En otro lugar también hay niños, pero están sentados o acostados. Parecen inmóviles, perdidos o atrapados. Sostienen un objeto en las manos y van pasando las páginas y conforme avanzan en las palabras van imaginando nuevos mundos, la palabra los lleva a nuevas aventuras. Conocen personas que no existen o que ya murieron. Se acercan a nuevas realidades. Y deciden cuándo inicia su viaje por las aventuras de papel y cuándo terminan.

Pareciera que los niños que juegan y los que leen realizan actividades diferentes que posiblemente no tengan posibilidades de ser comparadas. Quizá esto no es así. Probablemente la literatura y el jugar se parecen tanto y a pesar de ser consideradas distintas, pues mientras en el juego niños y niñas precisan de algún tipo de movimientos, en la lectura no es así. De hecho, más que buscar una posible conexión

entre el juego y la lectura, se debe asegurar que ambas actividades tienen las mismas características y ambas actividades pertenecen al mundo de la cultura lúdica. Ya con Giorgio Agamben (2007) se puede encontrar la relación que el juego y la lectura tienen. Él explica que el juego proviene de las voces latinas *ludus* y *jocus*. Aunque ambas se establecen como actividades lúdicas, el *ludus* está más cercano a la acción de jugar e incluso al juego deportivo o mimético, visto como emulación de la vida (Wickham, 1995). En cambio *jocus* es el juego que se obtiene de la palabra, de allí que surja el término inglés *joke*, pues de la palabra y el juego surge la broma, el chiste y la palabra en sí misma puede ser el juego, pues promueve lo no real, la fantasía y nombra lo existente y no existente. En consecuencia, si se considera que cuando se juega se da origen a mundos no reales a partir de la fantasía y de la imaginación, también cuando se lee, a partir de la palabra escrita se abren mundos infinitos e imaginarios; con lo que se establece la manera en que el juego y la literatura forman parte del mismo universo lúdico.

El juego se compone de acciones, objetos que representan algo que existe y que no existe a la vez; pero todo encuentra su relación gracias a la fantasía que lleva a la niña y al niño a jugar. Todo es una ilusión. Por otro lado, la literatura, como tal, está formada por palabras. Y las palabras representan algo que está y no está. Todo es una ilusión, o para plantearlo mejor, como una doble ilusión (Graciela Montes, 2001a), debido a que las palabras se usan para representar algo (primera ilusión) al mismo tiempo que ellas mismas son una ilusión (segunda ilusión). El ejemplo más claro de esto puede encontrarse en “El Golem”, poema de Jorge Luis Borges (1999, p. 110), originalmente publicado en *El otro, el mismo*, de 1964, en el que se puede observar claramente esta doble ilusión en donde la palabra juega a ser mientras nombra algo que no está:

en las letras de *rosa* está la *rosa*
y todo el Nilo en la palabra *Nilo*.

Johan Huizinga (2007) afirma que el juego es una actividad libre que se lleva a cabo por decisión propia. El juego es libre porque el niño decide en qué momento entrar en ese territorio de la imaginación o cuándo construirlo. Nadie lo obliga. Juega porque así lo

desea; no porque lo obligan a hacerlo. Se entrega completamente a él y se deja llevar por él. De allí que pueda afirmarse, en consecuencia, que el juego deja de serlo cuando se realiza por mandato. Esto mismo se encuentra en la lectura que realiza el niño, pues una excelente estrategia para frenar el gusto por ella es precisamente volverla obligatoria. No le gusta que le digan qué debe leer y qué no. Cuando se acerca a la lectura lo hace bajo su propio interés. La lectura obligatoria lo aleja de ella; pero cuando decide entrar en ella, entonces se entrega a ella y decide habitar ese territorio que se construye con la imaginación (Montes, 2001a) y más aún, puede entrar y salir de él tantas veces como lo pueda desear; pero siempre sabrá que podrá acercarse a esos mundos gracias a la fantasía. Entonces, tanto juego como lectura promueven el desarrollo de la imaginación sin importar que esos territorios que se construyen tengan su fundamento en la nada. Ante esto, Borges, una vez más, presenta un ejemplo en el poema "Lectores", del libro ya mencionado. En este poema se percibe la forma en que la historia no la hace tanto el que la escribe, sino quien la lee:

De aquél hidalgo de cetrina y seca
tez y de heroico afán se conjetura
que, en víspera perpetua de aventura,
no salió nunca de su biblioteca.
La crónica puntual que sus empeños
narra y sus tragicómicos desplantes
fue soñada por él, no por Cervantes,
y no es más que una crónica de sueños.
(Borges, 1999, p.119).

La imaginación es la base del juego y la base de la lectura que se realiza de las historias clásicas. Nada en ellos es real y, sin embargo, no todo en ellos es no real. Ante esto, Mariotti (2010) menciona que el juego estimula la imaginación y Porras (2011) tiene la misma opinión, pero desde la literatura infantil; que considera que fomenta, sobre todo, la imaginación creadora; a pesar de que esos signos que sirven para expresar algo real como descripciones o explicaciones, también juegan, como menciona Montes (2001a), a ser algo que no son.

La gratuidad es otra característica compartida entre el juego y la literatura. Montes (2001a) afirma que la lectura no pide nada a cambio. Es cierto, no hay nada que dar

cuando se lee. Tampoco cuando se juega. Lo único que deben tener los que juegan o leen es un poco de tiempo, pero ese tiempo de la lectura y del juego es diferente, pertenece a otro orden. Es un tiempo que sólo podrá ser comprendido cuando se habita esos territorios de ficción. Asimismo, para poder ocupar ese tiempo y ese espacio imaginario existe una condición: la aceptación. Jugadores y lectores deben aceptar que los mundos a los que se acercan son únicos y por lo tanto, tienen sus propias reglas, mismas que se escapan incluso de todo intento de control, pues no son fijas y pueden modificarse cuando sea necesario, pero que se aceptan dentro de lo que Montes llama el “pacto de la ficción”. Así, a través de las reglas, niñas y niños desarrollarán, afirma Navarro (2002), el pensamiento, la organización y la responsabilidad.

Así como la imaginación es una característica de la lectura y del juego, la ficción también es otra característica que puede encontrarse en ambas actividades, pues dentro de ésta, se acepta la existencia de un carácter doble e indisoluble: la ficción y la verdad. A pesar de que ambas actividades tienen como fundamento lo no real, la ficción, a partir de ella promueven el conocimiento de lo real; es decir, tanto la literatura infantil como el juego caminan por “filo de lo real” (Montes, 2001a, p. 25), pues en ese andar entre la ficción y lo real, le permiten al niño crear e imaginar, pero también comprender su realidad, su mundo real, ese en el que vive, en el que no existen brujas, ogros, robots, casas hechas de pastel con ventanas de azúcar. Y sin embargo esa ficción les ayuda a reconocerse como seres humanos que pertenecen a un grupo social en un espacio y tiempos históricos determinados.

Lo anterior puede llevarnos a pensar que ni el juego ni la literatura infantil son tan inofensivos como parecieran. No son tan inocentes y sí un poco más riesgosos; ya que al jugar o leer, niños y niñas pueden valorar lo positivo y negativo de las acciones de los personajes y logran comprender que hay individuos que actúan incorrectamente; por lo que se hacen conscientes de que las personas no se comportan de manera idéntica. Por ello es que el juego y la literatura andan por un camino peligroso; pues a partir de lo no real, de lo creado, de los artificios, muestran un poco de la realidad.

Esa realidad que se muestra de manera bajo un velo viene precedida del misterio, que provoca alguna inquietud (Mariotti, 2010 y Navarro, 2002); existe un pequeño caos que verá el orden sólo cuando la niña y el niño aceptan entrar al juego o al texto siguiendo sus reglas. Esta inquietud sucede debido a que se está a punto de entrar a un territorio desconocido. No se sabe exactamente lo que se encontrará allí, se desconoce lo que se logrará allí; no obstante el y la menor saben que la experiencia es única y es completamente suya. Es de su propiedad. El resultado que se obtenga es completamente creación suya, de nadie más y por lo tanto se reconoce la responsabilidad del que juega, de quien lee. De esta manera, al salir de ese territorio de la fantasía del juego o de la lectura existirá la sensación de haber culminado algo. Es entonces que tanto en la lectura como en el juego se encuentra, como menciona Montes (2001a) un inicio, con su misterio; un desarrollo, con su tiempo y sus secretos; y su culminación.

Y para lograr la sensación de satisfacción por haber logrado algo, de haber accedido a una experiencia completa, se encuentra lo que Graciela Montes considera como la tiranía de la obra, así considerados tanto el juego como la literatura. Esto no es otra cosa que la lealtad que el niño jugador le debe al juego que está realizando; a la obra que está leyendo. Y eso hacen: cuando juegan o cuando leen, los niños prefieren continuar hasta terminar sin importar el tiempo que les consuma; pues de no hacerlo sentirán que dejaron algo inconcluso, inacabado; pues una vez que se inicia la actividad lúdica (lectura o juego) “el que manda es eso: el universo que allí se está constituyendo” (Montes, 2001a, p. 39).

A partir de lo anterior, se infiere siguiendo a García Fernández (2005), que el juego permite que niñas y niños se liberen de ataduras y actúen de manera más natural, que sean ellos mismos; pues al jugar son libres. No hay nadie detrás de ellos que los detenga o evite que imaginen, que construyan sus mundos. Así es también la literatura. Juego y literatura pueden ofrecer experiencias que lleven a los niños y niñas a recorrer esa frontera indómita de que habla Graciela Montes, ese territorio en la mente de los niños que es completamente libre y que, no obstante, existen quienes a través de la

educación, de la frivolidad y el mercado pretenden conquistar o domesticar sin lograrlo completamente. Esta zona es de donde provienen las experiencias como fuente de aprendizaje.

La experiencia de la lectura

Leer no sólo implica reconocer los signos que se van observando; incluso va más allá de la comprensión de lo que se lee. Leer va más allá de la visión utilitaria que a partir de la llegada de la revolución industrial llevó a todas las experiencias a un plano de valor instrumental. La lectura, al contrario de esa visión que promueve el acercamiento de la infancia a la literatura sólo si enseña algo al lector (Cerrillo, 2007) –o sólo si le sirve de evasión del mundo, como un descanso (Larrosa, 2013), o que la considera sólo si es lectura a la que se acerca por placer–debe ser vista como un recurso de experiencias que sustentan la formación humana de los niños (Bettelheim, 1994), niños que en los últimos años se han acercado en mayor medida a la cada vez más creciente industria de libros infantiles.

Sin embargo, concordando con Benjamin (1987), el ser humano actual vive una crisis de experiencias a pesar de que el mundo sea proveedor de una enorme cantidad de experiencias al mismo tiempo. Parece que el hombre moderno que interactúa en un mundo lleno de avances tecnológicos, sobre todo en cuanto a las tecnologías para la comunicación y la información, que se comunica más con imágenes en un mundo virtual, también se expone a experiencias desde una virtualidad. Vive una simulación de experiencias y todo aquello que experimenta en su vida diaria sólo está encaminado a la obtención de una mejor vida en lo económico. Y para ello está dispuesto a sacrificar su propia vida, a trabajar largas jornadas y, a pesar de que Giorgio Agamben (2007) mencione que actualmente la vida cotidiana es rica en experiencias, éstas no se convierten en experiencias para la persona, mencionan Horkheimer y Adorno (2005), debido, a esa vida alienada en sí misma que promueve la racionalidad técnica y que antepone lo material y económico a lo humano.

Pero esto no siempre ha sido así. Antes de la aceptación de la ciencia y la experiencia científica como origen del conocimiento, la experiencia tradicional, no científica, incalculable e impredecible, también era fuente del aprendizaje y su finalidad era llevar a la persona hacia la madurez (Agamben, 2007) de la mano de la imaginación. De allí que se consideraba, continúa Agamben, que la experiencia que provenía de la imaginación estaba en el mismo nivel que la experiencia real; pues la imaginación es considerada mediadora entre el sentido y el conocimiento; e incluso era la condición de la comunicación del conocimiento; de allí que Larrosa (2013) asegure la relación existente entre la imaginación y la capacidad productiva del lenguaje. En contraposición, actualmente, se infiere de Agamben (2007), la sociedad ha dejado de aceptar la experiencia tradicional y reconoce la autoridad completa del conocimiento surgido de la experiencia científica; por ser un conocimiento seguro, obtenido de seguir un camino sin peligros ni desviaciones en un mundo donde dicho conocimiento es útil como producto mercantil.

La literatura, entonces, como forma de comunicación de saberes también es una mercancía que se adquiere, que se consume y no deja ninguna huella en el lector como individuo y, por lo tanto, es una experiencia simulada. No obstante, para que esta experiencia del acercamiento a la literatura sea verdadera, debe estar implicada la capacidad de leer y quien lee debe estar abierto a lo que está escrito. Si es así, se puede afirmar que leer es una experiencia que a través de lo irreal promueve un conocimiento completo y válido. Y para lograr esta validez es importante que el lector deje que el texto lo acompañe, lo guíe, lo transforme, lo libere; pues, coincidiendo con Larrosa (2013), aunque el objetivo de la literatura no es enseñar, si el lector le permite a la palabra entrar en él, entonces se verá modificado, encontrará significado en lo que lee. El lector podrá aprender; pues a partir de lo mencionado por Benjamin (1987), se acepta que tan importante es la experiencia que se obtiene del mundo que se percibe, como la experiencia que surge al interactuar con la palabra que explica y da forma a ese mundo.

Entonces la literatura infantil clásica ofrece al lector una experiencia extática (Larrosa, 2013), considerada como aquella que realmente promueve un aprendizaje y un cambio en la persona, pues dicha literatura cumple, según Larrosa, con las siguientes características:

- a) Otorga cierto sentido de la vida al mostrar historias con sus tristezas y alegrías, logros y tragedias; estableciendo el camino para la vida y la muerte mismas.
- b) Dicho sentido sólo se alcanza de manera subjetiva, pues leer promueve un saber particular, completamente personal.
- c) Es un saber que no puede separarse del individuo en quien se está desarrollando. Esto establece una diferencia con el conocimiento científico, mismo que demuestra que el éste radica fuera de la persona, porque es un saber ya establecido, ya seguro. Es un saber científico y objetivo. En cambio, la experiencia extática promueve el conocimiento como resultado de las experiencias personales; y por tanto forma a la persona en tanto poseedora de carácter, sentimientos, pensamientos y actitudes.
- d) Por último, la literatura como experiencia extática promueve la “vida buena”, definida por Larrosa (2013, p. 35) como “la unidad de sentido de una vida humana plena: una vida que no incluye la satisfacción de la necesidad, sino sobre todo, aquellas actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal”.

Lo anterior abre un nuevo camino de cuestionamientos para la misma literatura; pues la experiencia de la lectura entonces no puede ser planificada, no puede ser calculada y sus efectos escapan de ser predichos. Ante esto basta recordar que la literatura pertenece a esa zona libre, a esa frontera indómita que desde hace algunos años pretenden conquistar para llevar a los niños las experiencias predecibles de las lecturas de pedagógicas. Por lo tanto, la literatura de corte pedagógico, diseñada y escrita para educar a niños y niñas no necesariamente es el mejor medio para aleccionar a niños y niñas en valores encaminados al respeto a las diferencias de género, pues más que promover una significación de las diferencias de género y su respeto, parece que promueven una dogmatización en donde, con el afán de alejar la fantasía de los niños,

pretenden imponer una realidad determinada. Este tipo de textos parecen dictar a los menores incluso lo que deben pensar, sentir y opinar a la vez que les muestran textos que, como menciona Montes (2011a), dejan de lado la riqueza narrativa y literaria y que en muchas ocasiones se desarrollan fuera de una aparente lógica o credibilidad, sin fundamentos en la realidad, pero que pretenden crear pequeños completamente racionales que estén a salvo de todo proceso imaginativo y más aún, como se deduce de Latorre (2013), sigan un camino de aprendizaje a través de la seguridad de una secuencia temporal previsible y de personajes estereotipados.

Además, la lectura es un proceso que se realiza, sobre todo de manera individual, y por ello debe respetarse esa individualidad; pues es el mismo lector quien le encuentra significación a lo que lee cuando se lo apropia, cuando incluso se deja llevar por esos mensajes escritos y, en consecuencia, se ve transformado. Así, la lectura “no es desciframiento de un código, sino construcción de sentido” (Larrosa, 2013, p.43), de manera que cuando se encuentra ese sentido a los textos, entonces la experiencia se vuelve verdad. Y de esta manera la lectura como experiencia válida de aprendizaje se escapa de la lectura con objetivos anticipados o aprendizajes esperados.

Asimismo, la experiencia de la lectura debe concebirse como un viaje de formación hacia uno mismo; pues serán la niña y el niño quienes vayan en esa aventura de leer y, sin importar que lo hagan acompañados de alguien, serán ellos quienes a partir de su propio juicio, experiencias y conocimientos previos puedan resignificar su conocimiento y creencias sobre aquello que se les pretende enseñar. De esta manera la experiencia de la lectura será una experiencia completa, real y no una experiencia simulada o virtual, en la que sin llegar a la interiorización de los significados simplemente se les induzca a aceptarlos de manera pasiva, sin haber pasado por una crítica.

Leer para aprender o por placer

Desde el momento en que surge el interés por la infancia también aparecen dos visiones sobre lo que se debe lograr con los y las menores. Por un lado está la creencia

de que los niños son seres incultos que nacen para ser integrados en la sociedad⁴¹ y, por lo tanto, es necesario educarlos. Por otra parte se encuentra la afirmación de que debido a lo anterior, también son seres inocentes que deben ser protegidos de todo tipo de situaciones o experiencias que, desde la visión adulta, sean dañinas. Por esta razón, a partir del siglo XVIII se publica una enorme cantidad de textos dirigidos a niños y niñas (Porrás, 2011) que pretenden seguir postulados como el didactismo, la moralidad y el pragmatismo, pues se debía “instruir deleitando” (Cerrillo, 2007, p. 35). Esto implica una forma de domar a los niños a través de la educación, de robarles su esencia como exploradores de la vida o buscadores de tesoros inexistentes al calificarlos como hojas en blanco en la que se debe escribir a través de la educación.

Por lo tanto, para educarlos desde la literatura, se les considera receptores de los mensajes, mismos que deben ser claros para que los y las niñas puedan comprenderlos e, incluso se les empieza a llamar amiguitos (Montes, 2001), estableciendo entonces la imagen del niño ideal como aquél que no piensa, no discute y, en cambio, sí escucha a los adultos y sí obedece; como seres desprotegidos e indefensos a quienes se les habla con cariño, en diminutivo, para que acepten las enseñanzas de los adultos.

Así, a pesar de que muchos textos hayan sido escritos sin tener exactamente a los niños en consideración como lectores, los menores se apropian de esas historias y las hacen suyas e, incluso rechazan aquellas que se les impone como textos obligados. No obstante, en el mundo posmoderno la lectura se ha convertido en una actividad meramente instrumental, por lo que ya no se lleva a cabo un proceso de creación de lectores críticos y, más aún, se ha perdido el desarrollo de la lectura y de la escritura; todo en gran medida, como efecto del desarrollo de las TIC y la manera en que en la escuela se maneja el proceso de lectura, en el que se promueve que la lectura más importante debe incluir alguna finalidad conocida para los lectores, o bien, se le otorga mayor importancia a la lectura de rapidez y cuando se habla de lectura de comprensión,

⁴¹ Esta se convertiría en la visión tradicional sobre la infancia. De hecho Ana María Shua (s/f) recupera la afirmación de Marisa Bortolussi, en la que se engloba esta creencia: “el niño es un ser ahistórico, asocial, analfabeto e inculto, que nace en una sociedad para integrarse y funcionar en ella” (p. 2).

sólo es a un nivel superficial sin que se le cuestione realmente al niño o a la niña sobre lo que lee, sus impresiones y opiniones. Esto promueve entonces la idea de la lectura instrumental, que llevará a lectores a afirmar que sólo leen cuando se les pide en la escuela y por placer no harían.

Por lo anterior, a pesar de aquellas visiones que mencionan que el lector existe desde el momento en que se acerca a cualquier texto, vale la pena cuestionarse si la lectura instrumental es realmente un proceso de lectura. Ante esto, Robert Louis Stevenson (2008) expone claramente las condiciones necesarias para que exista el proceso de lectura y menciona que el proceso de lectura debe absorber completamente al lector, a quien deleitará el libro, a tal grado que se olvidará incluso de sí mismo para adentrarse completamente en las páginas y su contenido; lo que claramente conduce a una visión opuesta de la lectura instrumental.

Cerrillo (2007) establece la existencia de dos ámbitos de la lectura: la lectura como obligación y la lectura como placer. Considera que los lectores inmersos en el primer ámbito sólo se acercan a los libros cuando es un deber escolar, mientras que aquellos que se encuentran en el segundo, sólo leen porque les gusta. En estos dos ámbitos queda claro que el lector no realiza un esfuerzo mayor más allá de lo que se le pide y, en el caso de la lectura por placer, sólo lo hace para escapar de la monotonía. Por esta razón es necesario identificar un tercer ámbito, el de la lectura como conquista, que puede ocurrir cuando el lector cuestiona lo que lee y lo compara con sus experiencias, conocimiento e incluso ideas, de manera que todo aquello que lee puede convertirse en un medio para el cambio del lector y, en consecuencia, para su desarrollo como ser humano. La lectura como conquista, a pesar de tener una relación cercana con los ámbitos anteriores, se caracteriza por tener la posibilidad de generar cambios en la visión del mundo y de sí mismo de la persona que lee.

2.2 ENTRE BELLAS Y BESTIAS. LA LITERATURA Y LA IDENTIDAD DE GÉNERO⁴²

Es indudable la importancia que tiene la literatura infantil en la construcción de la identidad sexual, así como la construcción de estereotipos de género en la infancia, ya que desde los primeros años de vida, las niñas y niños reciben de su contexto sociocultural una mezcla de actitudes, conductas y valores que son aprendidos dentro de la educación formal e informal, ya como modos de aprendizaje o modelos de imitación del comportamiento adulto. Esta realidad social se estructura históricamente a partir del sistema binario y confrontado “masculinidad/feminidad”, cuya reducción cultural determina inequidades de género que afectan la convivencia social. Estas inequidades se manifiestan en diversos consumos culturales tales como los cuentos infantiles y sus derivados –ya sean películas, juegos y juguetes, entre otros– que construyen códigos y simbolizaciones que confrontan equívocamente las identidades sexuales. Por tal motivo, se realiza un análisis interpretativo de cuentos infantiles que evidencian la construcción y fomento de estereotipos discriminatorios de género que en muchas ocasiones provocan violencia simbólica y que la sociedad asume de forma “natural” para desvelarlos.

Los cuentos de hadas y princesas, en su mayoría, se han limitado a la reproducción y fomento de los roles femeninos tradicionales como el de ama de casa recluida (La Cenicienta, que debe permanecer en la cocina), el de la mujer eternamente pasiva e indefensa (La Bella Durmiente, que dormirá 100 años, hasta que sea salvada), el de la mujer en largos encierros que por su debilidad, es dependiente de un varón. No obstante, *La Bella y la Bestia* es uno de los cuentos infantiles más conocidos y que se ha difundido a través de adaptaciones de obras de teatro, cine y versiones literarias, entre otras expresiones artísticas. En este cuento se narra la historia de una joven que acepta sacrificarse para salvar la vida de su padre y de un monstruo que, bajo una apariencia terrorífica esconde un ser totalmente diferente. A pesar de ser ampliamente conocida esta historia en la que se muestra la transformación de una fealdad física a

⁴² Para este subcapítulo se elaboró un artículo en inglés para revista indizada, mismo que se encuentra en proceso de publicación. Para su consulta se encuentra en el apartado de Anexos.

una belleza moral (Gillig, 2001), el nombre de su autora ha permanecido en el olvido y se le ha dado mayor reconocimiento a quien transformó la narración en un simple cuento de hadas.

Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (1695-1755), autora de la primera versión literaria del cuento *La Bella y la Bestia*, nace en el seno de una familia aristócrata. En 1706 contrae matrimonio con un militar (Teniente Coronel Jean Baptiste Gallon de Villeneuve) y pronto se daría cuenta que su esposo perdería en el juego y apuestas grandes cantidades de dinero y las tierras que la familia de Barbot había entregado como dote. Cinco años después, al enviudar, viviría una situación económica precaria que años más tarde la llevaría a París. Como medio para obtener dinero, incursiona en la literatura (Haase, 2008). Entre 1734 y 1753 publica una serie de cuentos bajo el título *La jeune américaine, ou Les contes marines*, seguidos por *Les Belles Solitaires* y, finalmente, el que sería considerado su mejor trabajo: *La jardinière de Vincennes*.

El primer cuento incluido en *La jeune américaine, ou Les contes marines* sería *La Bella y la Bestia* (*La Belle et la Bête*), historia que trata, además del cortejo y matrimonio entre un príncipe transformado en un monstruo indescriptible y la hija de un mercader, de la transformación de la bestia y la genealogía de la Bella. Sin embargo, esta historia se haría más conocida gracias a la versión de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, quien reescribe el cuento dos años después de la muerte de su autora original, manteniendo únicamente la historia hasta el momento en que la Bestia se transforma para llevar a cabo la promesa de matrimonio con la Bella, para alcanzar la felicidad.

La relevancia de esta historia radica en la manera en que se manejan los estereotipos de género; el varón, no es el ser bueno, valiente y fuerte que protege a las mujeres y la imagen de la mujer no la presenta de la misma manera que en otros cuentos, pues a pesar de que existen algunas características tradicionales, también se encuentran elementos que nos permiten percibir una mujer diferente.

La mujer negada históricamente

A pesar de que no siempre ha sido así, generalmente la mujer se ha visto relegada a un segundo plano, otorgándole mayor importancia al varón con fundamento en las tareas económicas, fundamentadas éstas en el sexo de los individuos (Conway, Bourque y Scott, 2003); de allí que esta visión biológica, en conjunto con la económica, determina el rol que la mujer adoptaría en las sociedades del pasado y, aunque la mujer no sea la misma a lo largo de la historia, se acepta que, como menciona Luna García (2010, p. 26), “el destino, el ideal y las funciones sociales parecen las mismas”, lo cual fomenta los estereotipos de género.

En esta sociedad androcéntrica, organizada patrilinealmente, la mujer tiene un papel secundario que se reduce a la participación únicamente dentro de la casa donde sin considerar su estatus social, se infiere en Delgado (1988), realizará o supervisará las labores relacionadas con la cocina, el tejido, el cuidado de los hijos y el único contacto que tendrá será con sus sirvientes y otras mujeres. Esto, siempre bajo la vigilancia y supervisión de su marido, quien, considerando el poder que tiene, se cree que debe enseñarle a su esposa a mantener el orden de las actividades que se realizan en casa a partir del momento del matrimonio. De ello se desprende que ésta carece de libertades, pues en todo momento está excluida de la vida pública y bajo el dominio del varón: primero del padre y de los hermanos y después, al momento de casarse, del esposo.

El reconocimiento a las mujeres ha tomado distintos derroteros, hubo un tiempo en que eran consideradas premios o botines de guerra para los hombres, pues su valor dependía en última instancia de sus virtudes, su ascendencia familiar y, lógicamente, la fertilidad. Es por ello que al ser vistas como algo valioso, es necesario protegerlas. Esta forma de protección a la larga sería en enclaustramiento. Por ello, es común que dentro del espacio familiar existiera un área específicamente para las mujeres, quienes no podrían salir de casa y, en consecuencia, llevaría su vida dentro de los muros familiares atendiendo y obedeciendo.

La Edad Media traería un cambio en el orden social y familiar que provocaría que en la clase campesina la mujer saliera del espacio familiar para trabajar del lado del hombre. Sin embargo, en las clases nobles esto no pasaría así, pues sigue estando enclaustrada y bajo el dominio absoluto del varón. Un ejemplo de esto es que la mujer no tiene derecho a ningún tipo de herencia (Wilkinson, 2014), misma que será en favor de sus hermanos o de sus parientes varones. Ya Gilbert de Limerick (en Balcão, 2001), a principios del siglo XII decía de las mujeres son las esposas de los que rezan, combaten o trabajan, enfatizando que son ellas quienes tienen el deber de servir a los hombres y vivir para y por ellos. Incluso al ser consideradas de un valor menor, si en una familia, al fallecer los padres, ante la existencia de una herencia no hay hermanos ni parientes varones, se habla de casos en los que, dicha herencia pasa a manos del marido. Hasta este punto se considera que únicamente se hará acreedora a algún tipo de herencia únicamente de no existir algún varón o ser hija única. En casos como este se menciona que, debido a que en muchas ocasiones el padre moría antes de que los hijos alcanzaran la madurez, los niños y niñas podrían estar al cuidado de la madre. Sin embargo, Goldberg (2014) afirma que cuando los hijos eran herederos de propiedades, el gobierno de la región nombraba un guardián que cuidara de dichas propiedades y que al paso del tiempo, aprovechaba el producto o riquezas para su propio beneficio, sobre todo cuando el heredero era mujer, en cuyo caso, el guardián arreglaba el matrimonio con su propio hijo, logrando así, adquirir el control absoluto de la herencia.

Lo anterior permite visualizar el poder del hombre hacia la mujer en esta época y se puede aceptar que desde pequeña ha estado subordinada a su padre y a sus hermanos, a su marido, o a la familia de éste. En otras palabras, la mujer está en franca desventaja ante el varón; pues mientras a él se le permiten ciertas libertades, sobre todo de tipo sexual, a ella se le exige la virginidad (Goldberg, 2014); mientras ellos pueden heredar y aumentar las riquezas, ellas, por lo general, no reciben ninguna herencia y, aunque se le nombre heredera, deberá haber un hombre que se haga cargo de lo recibido. Todo esto se ve reflejado en la Carta de Pablo a los Efésios (ver. 21-24), la que menciona que así como Cristo es la cabeza de la iglesia, el marido es la cabeza de la mujer y por ello debe someterse en todo al esposo.

Además, como se mencionó anteriormente, a diferencia de la situación en las familias campesinas, organizadas a partir de una sola habitación con diferentes funciones, el trato hacia la mujer en las clases altas provocaría cambios incluso en la arquitectura de los inmuebles familiares, dando origen a habitaciones especiales para las mujeres, fomentando con ello una mayor privacidad y secretismo en la manera de actuar. Estas modificaciones arquitectónicas, como puede percibirse, siguen promoviendo el enclaustramiento de la mujer, pues por lo general tales habitaciones son las más alejadas del espacio público

En esta época, la concepción de la infancia se origina a partir de las creencias religiosas, de manera que en cuanto a lo femenino se considera que las mujeres son portadores del mal (Duby, 2013); por ello en una familia se prefiere más la existencia de los niños (Goldberg, 2014), ya que además de la visión religiosa, también la económica prevalece, debido a que se considera que los niños podrán ayudar en el sustento económico de la casa; lo que se refleja en la educación infantil diferenciada, en la que desde casa se establece que la máxima virtud de la mujer era su virginidad, mientras que la masculina es la capacidad de influir en el bienestar económico familiar, que puede ser desde los siete años.

Al cumplir la edad mencionada se marcaba la separación entre la educación de los niños y de las niñas, así como el posible compromiso matrimonial. Esto provocaba que a partir de ese momento se considerara que la niña, estuviera en todo momento con su madre hasta contraer matrimonio, ya que ésta era un ejemplo para la formación de la niña, y de ella aprendería, afirma Ward (2014), sobre la castidad y a ser virtuosas, además de las habilidades necesarias para el matrimonio, como hilar y tejer, además de las tareas domésticas y del cuidado de niños, habilidades que se esperaba fueran reforzadas por el marido ya después del matrimonio. Por otra parte, las hijas de familias nobles aprenderían música, danza y bordado. A finales de la Edad Media, dependiendo del interés familiar, también se les podría enseñar a leer como complemento para la devoción religiosa.

Al inicio de la era moderna, las familias siguen el modelo patriarcal y de progenitura que se venía utilizando desde épocas anteriores; de manera que los bienes materiales siguen estando bajo una autoridad masculina. En este modelo, se sigue viendo como único heredero de todos los bienes de la familia al hijo mayor, descartando como consecuencia a los demás hijos e hijas. Dicho modelo, sin embargo, vería dos cambios en la manera en que se concebía a la familia. Por un lado se promovía poco a poco la aceptación del matrimonio, sobre todo religioso, como la única manera de vivir en pareja y de procreación. Por otro lado, ahora se le percibía como un reflejo de la organización del estado y de la iglesia en donde la autoridad seguía siendo una cualidad del varón, idea que se justificaba por una supuesta “poca racionalidad del género femenino e incapacidad de los menores”⁴³ (Cavallo, 2014, p. 17), que legitimaba la guía y autoridad del padre y del esposo al interior de la familia.

Esta visión patriarcal de la familia establece, al mismo tiempo, los roles que debe seguir cada individuo, de acuerdo al género y a la condición social. Los varones de las clases altas deben cuidar y aumentar los bienes, elegir a los sirvientes y corregir, cuando sea necesario, a su esposa, hijos e hijas, así como a sus sirvientes; todos vistos como subordinados. La esposa, en cambio, debe supervisar lo relacionado con la alimentación, el vestido, las actividades de los miembros de la familia y cuidar la instrucción moral y religiosa de sus hijos y sirvientes, aunque siempre bajo las órdenes del esposo.

Entre los siglos XVI y XVII, surge una nueva visión de la familia, en parte difundida por el arte a través de las pinturas, en las que se muestra un periodo de cambio, que consiste en el reconocimiento de los lazos afectivos unen a los miembros de la misma (Cunningham, 2012). En esta época se transita de una sociedad teocéntrica a una sociedad antropocéntrica de manera paulatina. En el nuevo modelo de familia de esta época ya no se incluye como tal a la familia extensa, bienes o servidumbre pero seguirá siendo patriarcal, pues como mencionan Cavallo y Evangelisti (2014), se sigue aceptando la autoridad del hombre sobre su esposa, sus hijos y la servidumbre, en

⁴³ “female’s gender’s scant rationality and the incapacity of minors”

caso de tenerla. La familia, de esta manera es una unidad donde se origina la primera formación espiritual de niños y niñas como buenos cristianos que aprenderán a subordinarse ante los padres y las niñas, además, ante los esposos.

En el siglo XVIII se presenciarían algunos cambios sociales, pues se parte del reconocimiento de la infancia como una parte importante de la familia, valiosa por sí misma. Esta forma de ver a la infancia incluía tanto a niños como a niñas; no obstante, en cuanto a las mujeres, se sabe que, aun siendo adultas se les considera menores de edad, pues continúan bajo la supervisión y cuidado de padres o esposos, tal como sucedía siglos antes. De hecho, al igual que niños y niñas, según Cunningham (2012), la mujer debía aprender que su voluntad estaba supeditada a la razón de otros, ya sea padres o esposos; aprendiendo con ello a reprimir sus propios deseos, negar sus ideas y gratificaciones, porque era aceptado que “las mujeres están dotadas generalmente de un espíritu más débil y más curioso aun que los hombres” (Fénelon, 1829, p. 3)⁴⁴. Asimismo, al ser consideradas seres inferiores, se promueve la creencia de que carecen de habilidades para educar a hijos e hijas; por lo que podrían estropear, sobre todo, a los niños con sus mimos.

A pesar de que se percibe un cambio en la concepción de la educación en Europa, sobre todo en Francia, donde se reivindica el saber y la educación pública (Gadotti, 2003), al mismo tiempo sigue existiendo una educación de corte elitista, excluyente, en el que sólo aquellos pertenecientes a familias adineradas podrán acercarse a las letras y el conocimiento, considerando sobre todo las diferencias de género. Esta diferenciación se encontraría en algunos tratados sobre la educación.

En su tratado sobre la *Educación de las niñas* (originalmente publicado en 1687), François Fénelon plasmó algunas propuestas sobre la educación de las jóvenes nobles y afirmaría que debido a su debilidad natural, a las mujeres “no conviene darlas unos estudios que pudieran encapricharlas” (Fenelon, 1829, p. 3), e incluso llega a afirmar

⁴⁴ Las citas que del texto de Fénelon se utilizan en el presente texto respetan la ortografía y estilo de redacción del documento original.

que sólo deben ser educadas para amar y servir al hombre; por lo que no se les debe procurar una educación apartada de su obligación social; aún al contrario, espera que de la niña surja una mujer callada, preparada únicamente para servir. Esto lo plantea con base en la “experiencia de varias mujeres á quienes el deseo de saber y la ciencia misma que habían adquirido las hizo ridículas” (Fenelon, 1829, p. 3). De esta manera, las mujeres interesadas en el conocimiento, al haber nacido en un mundo dominado por varones, vieron su trabajo poco reconocido, sufrieron el rechazo de colegas masculinos, o incluso sólo eran reconocidas como simples auxiliares, siendo menospreciadas por sus contemporáneos y futuros historiadores; además, como se encuentra en Alic (2014, p. 99), eran satirizadas por sus “pretensiones de sabiduría”.

Por lo anterior, Fénelon afirmaba sobre las niñas que “no es preciso que sean sabias, porque la curiosidad las hace vanas y presumidas, y que toda su ciencia debe cifrarse en saber gobernar á su tiempo sus casas y obedecer ciegamente á sus maridos” (Fenelón, 1829, p. 2), reforzando, de esta manera, la visión del sistema familiar de corte patriarcal en el que se mantiene la concepción de la mujer desprovista de inteligencia, capacidad para pensar por sí misma y elegir sobre su propia vida, pues se infiere que únicamente adquiere relevancia dentro de ese espacio cerrado que es su casa y a partir de la manera en que vela por la felicidad de su esposo. Incluso va más allá cuando menciona que aquellas mujeres que intentan aprender la ciencia se convierten en seres risibles. Aún más, rechaza aquellos libros que promueven la fantasía a través de aventuras inventadas cuando afirma que “todas aquellas aventuras inventadas por el autor de la novela para agradar, ninguna relación tienen con los verdaderos motivos que hacen obrar en el gran mundo decidiendo de los negocios (...)” (Fenelón, 1829, p. 11). Queda claro que para Fénelon, sólo el aprendizaje utilitario es válido; por lo que una mujer que se salga del modelo establecido no deberá ser aceptada socialmente.

En un mundo con estas características nació Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (1695-1755) en el seno de una familia aristocrática; por lo que es posible que haya sido educada bajo los preceptos establecidos por Fénelon, quien aseguraba que la educación diferenciada tanto por el sexo como por la clase social sería la más indicada

para la gente. De allí que, en cuanto a la educación dirigida a las niñas, propusiera la inconveniencia de la enseñanza de las ciencias, de la política, del arte militar, la jurisprudencia, la filosofía y la teología, pues las consideraba inútiles para la vida femenina.

La Bella y La Bestia, un breve análisis desde las funciones de Vladimir Propp

Vladimir Propp (2015) considera que los cuentos tienen una estructura morfológica similar, misma que parte de las funciones de los personajes; entendidas éstas como “la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su alcance significativo en el desarrollo del relato” (p. 30). Propp menciona, respecto de las funciones, que el número de ellas se limita a 31, además de que todas son consecutivas; por lo que en su visión, la función número dos no puede aparecer si aún se ha desarrollado la función número uno. Sin embargo, Claude Brémond (1986, p. 88) afirma de manera contraria que “cuando la función que abre la secuencia es introducida, el narrador conserva siempre la libertad de hacerla pasar al acto o de mantenerla en estado de virtualidad”. Dicha afirmación es reforzada por Gillig (2001) en cuanto a que no existe una secuencia en las funciones, sino que incluso hay algunas que no necesariamente aparecen en el texto.

La Bella y la Bestia, originalmente publicada en 1740, cuya autoría es de Gabrielle de Villeneuve, se reconoce como un cuento ampliamente difundido y, aunque no es un cuento tradicional de origen folklórico, sí cumple con la mayoría de las funciones propuestas por Propp; por lo que a continuación se realiza un breve análisis de la estructura de *La Bella y la Bestia* con base en la propuesta de Vladimir Propp, en el que las funciones propuestas por Propp se encuentran en negritas.

- 1) La **ausencia** de una persona es el punto de partida para la historia. Tal es el caso del comerciante, padre de la Bella, quien debe realizar un viaje para recuperar algo de la riqueza perdida y, por lo tanto “tuvo que soltarse de los

brazos de su numerosa familia” (p. 8⁴⁵) para estar fuera de su hogar durante varios meses.

- 2) El padre de la Bella, al llegar exhausto al palacio, encuentra que aunque éste parece estar sin habitantes. La manera en que se le recibe le parece una **invitación** para entrar en él, pues “los platos suntuosamente aderezados lo invitaban a comer de todo” (p. 11); aunque más adelante esta invitación le acarrearán algunos problemas.
- 3) Este personaje lleva a cabo una **transgresión**, realiza algo que provoca la aparición de la furia del habitante secreto del castillo, pues aunque el padre de la Bella nunca “había visto rosas tan bellas, su fragancia le trajo a la memoria que había prometido llevarle una (a su hija). Cortó una e iba a continuar para hacer seis ramos, pero un ruido terrible le hizo volver la cabeza” (p. 13).
- 4) Ante esto, el habitante del palacio, **interroga** al transgresor “¿Quién te ha dado libertad para cortar mis rosas?” (p. 13).
- 5) La respuesta que obtiene de parte del padre de la Bella le otorga cierta **información** a la Bestia sobre aquella mujer que podría llegar al palacio, pues el transgresor, consternado menciona que “la rosa que se había atrevido a arrancar era para una de sus hijas, llamada la Bella” (p. 14).
- 6) Al escuchar esto, la Bestia le **propone** al comerciante que podrá ser perdonado a cambio de una de sus hijas, pues esa es la única manera de reparar la falta.
- 7) El hombre **acepta** la propuesta de la Bestia.
- 8) Después de la aceptación del hombre, la Bestia le **advierte** que debe ser claro cuando narre el sacrificio que su hija deberá hacer y enfatiza que deberá hacerlo voluntariamente.
- 9) Al llegar a su hogar, el comerciante **narra** su historia, y **su pesar** por lo ocurrido con el monstruo.
- 10) Al escuchar el sufrimiento de su padre, la Bella decide **intervenir**, pues considera: “Yo soy la culpable de esta desgracia y sólo a mí me corresponde

⁴⁵ En este análisis, se presentan únicamente las páginas de donde se obtienen las citas, considerando que todas se obtienen de Villeneuve (2012).

repararla (...). Me expondré –continuó diciendo– para liberar a mi padre de su fatal compromiso” (p. 22), con lo que se muestra su voluntad para el sacrificio que se le solicita.

- 11) Esta decisión conduce a la Bella a **abandonar su hogar** para cumplir lo que considera su fatal destino.
- 12) Al llegar al palacio, es **puesta a prueba** cuando un “ruido horrendo, causado por el peso enorme de su cuerpo, por el tintineo terrible de sus escamas y por sus atroces aullidos, anunció su llegada. El terror se apoderó de la Bella” (p. 27).
- 13) Sin embargo, a pesar del miedo se repone y su **reacción** la hace mantenerse firme “y, con aire modesto, la saludó con el mayor de los respetos” (p. 28). Ante esto, la Bestia se siente complacida, por lo que le anuncia que se quedará con ella.
- 14) Ante esta situación, el supuesto daño realizado por el comerciante es **reparado**.
- 15) Al saber que permanecerá en el palacio, la Bella **toma posesión** de los diferentes espacios durante el día y, durante la noche, cae en sueños profundos.
- 16) Ante esto, la Bella –o heroína desde la perspectiva de Propp– es regalada con ropas finas y con joyas, **cuyo brillo es apenas soportable**:

Quando la Bella hubo elegido los atuendos que le parecieron más adecuados (...) en proporción a las riquezas y a la liberalidad de la Bestia, que le hacía esos regalos, abrió un armario cuya puerta era de cristal de roca enmarcada en oro. Aunque, después de haber visto tan magnífico exterior, tendría que haber esperado encontrar un tesoro raro y precioso, el montón de gemas de todo tipo que vio era de un esplendor tal que resultó apenas soportable para sus ojos (pp. 29-30).

- 17) Durante sus sueños se **traslada** a un espacio, cuya naturaleza es atrayente y en donde tiene pláticas con un desconocido que se muestra enamorado de ella; por lo que la Bella espera las noches para soñar con su amado.
- 18) A partir de este momento, el joven de sus sueños le pide: “usa tu sagacidad para descubrirme debajo de las apariencias que me encubren” (p. 33), y

añade: “no consultes la opinión de tus ojos y, sobre todo, no me abandones y sácame de la pena atroz que padezco” (p. 34). Esto es en los sueños, aunque antes de dormir, cada noche se lleva a cabo una pequeña **lucha**, en donde la Bestia le pide a la Bella acostarse con ella, propuesta que es rechazada:

(...) sin rodeos, la Bestia le preguntó a la joven si la dejaría acostarse con ella. Ante esta pregunta imprevista, los temores de la Bella se renovaron y, dando un grito terrible, no pudo evitar decir:

–¡Ay, Dios mío, estoy perdida!

–De ningún modo– replicó tranquilamente la Bestia–, pero sin espantarte, respóndeme como es debido, dime claramente sí o no.

La Bella le respondió temblando:

–No, Bestia.

–Y bien, ya que no quieres– repuso el monstruo dócil–, me voy. Buenas noches, Bella. (pp. 37-38).

- 19) Después de algún tiempo de permanecer con la Bestia, la Bella añora su hogar y su familia, por lo que le solicita a la Bestia su permiso para **regresar a su hogar** “durante dos meses, y te prometo que regresaré con alegría a pasar el resto de mi vida a tu lado y que no te pediré nunca más otro permiso” (p. 54). La Bestia le pide a la Bella que no falte a su palabra, pues de hacerlo “te arrepentirás y te disgustará, cuando ya sea demasiado tarde, la muerte de tu pobre bestia. Vuelve al cabo de dos meses y me hallarás con vida” (p. 54); algo que a la larga considerará una **tarea difícil**, aunque la Bestia le haya permitido regresar a su hogar.
- 20) Mientras la Bella duerme la **acosan** las palabras del joven desconocido que le recriminan su posible marcha permanente, que lo llevará a la muerte.
- 21) No obstante, la Bella se mantiene firme en su idea y afirma que sí regresará. Sin embargo, el joven le recrimina que posiblemente ella se sienta más atraída por la Bestia; por lo que entonces le pide que elija entre uno y otro. Por lo tanto, **escapa** de este acoso afirmando: “–Te amo de una manera exclusiva – respondió ella–; pero, aunque mi cariño sea extremo, no podría disminuir mi funesta situación, me precavería del dolor que las consecuencias de ese dilema podrían causarme dándome muerte a mí misma” (p. 56).

- 22) Al haberse mantenido firme, la Bella puede visitar a su familia, por lo que siguiendo las instrucciones de la Bestia, podrá **llegar con su familia sin ser percibida**, pues simplemente va a dormir y, al despertar, se encuentra ya en la casa familiar.
- 23) Ya estando con su padre, cuenta sobre su vida en el palacio y describe todo lo que la Bestia hace para complacerla y, lo describe como un ser amable; por lo que el padre le aconseja aceptar la propuesta de la Bestia, algo que la Bella considera una **tarea difícil**, pues se sabe enamorada del desconocido de sus sueños.
- 24) Ya han pasado dos meses y la Bella aún no regresa al palacio, pues aunque cada día pretende despedirse de su familia y marcharse, al llegar la noche se reconoce sin fuerzas para separarse de ellos; sin embargo, debido a un sueño decide **cumplir** su promesa de regresar al palacio y, aunque su familia no está de acuerdo en dejarla marchar, “les aseguré que, por más atentos que estuviesen a impedir su partida, estaría junto a la Bestia a la mañana siguiente antes que ellos se despertaran, y que quería volver al palacio encantado” (p. 68).
- 25) Al regresar encontrará a la Bestia agonizante, por lo que se da cuenta del amor que siente por ese monstruo. La bestia, entonces le **reconoce** su actuar: “–Eres muy buena, Bella, para amar a un monstruo tan feo, pero haces bien: te amo más que a mi propia vida” (p. 72).
- Por la noche, finalmente la Bella acepta la propuesta de la Bestia, por lo que se comprometen en matrimonio. Ante este nuevo contexto, la bestia vuelve a reconocer la importancia de la Bella al afirmar que “Tu casamiento con la Bestia va a devolverles un rey a sus súbditos, un hijo a su madre y la vida a su reino: todos vamos a ser muy felices” (p. 76).
- 26) Finalmente **la heroína se casa**; sin embargo, parece que el matrimonio no es aprobado por la madre del joven, la reina, quien por un hechizo había sido convertido en monstruo. No obstante, la Bella adquiere una nueva identidad ante todos al enterarse que es hija de un hada y sobrina de la reina misma.

Como se puede percibir a partir de lo anterior, al seguir el modelo estructural establecido por Vladimir Propp, se encuentra que el relato de *La Bella y la Bestia* comparte características con los cuentos fantásticos y tradicionales, aunque no necesariamente en el orden presentado por Propp. Sin embargo, aunque presenta algunas similitudes con otras historias de hadas, también sale del patrón, sobre todo en cuanto a las características del personaje femenino que permite ir en contra de la característica primordial, en la que se encuentra a una princesa “perseguida debido a su belleza y a un príncipe tan hermoso como el día, que la ama hasta la muerte”⁴⁶ (Diaconoff, 2005, p. 151).

La Bella, el inicio de una rebeldía femenina

La literatura sirve para entretener, para enseñar y, como afirma Ros García (2013), a través de ella, niños y niñas construyen su comprensión del mundo que les rodea. La literatura, al mismo tiempo, transmite simbolismos que servirán como punto de partida para los esquemas conductuales que adoptarán los y las menores, de manera que con ellos, cada individuo reconozca su lugar en la sociedad y lo que se espera de él o ella.

Los cuentos, aunque originalmente fueron creados para ser escuchados, al haber sido recuperados de la cultura oral, se previene su olvido; sin embargo, este tipo de literatura, la infantil, para que pueda ser promovida dentro de una cultura utilitaria debe cumplir con los postulados del didactismo y la moralidad (Cerrillo, 2007). Por un lado, esto significa que contrariamente a lo que afirma Larrosa (2013) en cuanto a que el objetivo de la literatura no es enseñar, como idea general se acepta que promueve ciertos aprendizajes a los que deben llegar las personas, sobre todo los niños y, por otro, estos aprendizajes deben encajar en el modelo social más aceptado.

En cuanto al género, la literatura infantil, sobre todo los cuentos tradicionales promueven algunos estereotipos del modelo femenino. Entre estos se encuentra la mujer sumisa que carece de importancia, que no realiza actividades importantes para la familia o la comunidad. Se promueven algunas características femeninas que incluyen

⁴⁶ “persecuted because she is beautiful, and a prince, handsome as the day, who loves her to death”.

la debilidad, la falta de inteligencia, la sumisión, la desobediencia e incluso la irresponsabilidad. Estas características promueven la creencia de que las mujeres son como niños que deben ser cuidados y protegidos de todos los males que pueden sucederles por su falta de pericia o inteligencia, que las lleva a romper las reglas o desobedecer a la figura masculina.

Por lo tanto, es la mujer sumisa y hacendosa la que será aceptada. Esta será la buena mujer, misma que debe cumplir con la belleza como característica más importante. Después deberá mostrar que su valor viene de la capacidad para realizar todas aquellas labores naturales de su sexo, desde esta visión patriarcal, a pesar de ser una princesa. Esta buena mujer es la que obedece, la que guarda silencio y acepta su sufrimiento, además de que, preferentemente, no sale del espacio destinado para ella, ya sea la casa, la cocina, la torre o la recámara.

A pesar de que existen algunas similitudes entre los personajes femeninos de los cuentos tradicionales y La Bella y la Bestia, también existen algunas características que hacen a la Bella un personaje que pretende escapar de los estereotipos impuestos en historias surgidas del mundo patriarcal. En esta historia, la imagen que se presenta de la mujer, aunque pudo haber sido originada en una época en que está atada a los designios de su sexo, pretende salirse del estereotipo y se percibe una crítica fuerte al orden social establecido en la sociedad patriarcal de la época.

Por una parte, el escenario es un bosque como espacio simbólico y constante en los cuentos, Segura (2014) afirma que el bosque en los cuentos se distingue por ser un espacio peligroso para la mujer y acogedor para aquellos que se salen de las normas convencionales. En el caso de Rapónchigo (Rapunzel), a quien la hechicera conduce hacia su encierro en una torre en el bosque. El bosque también genera el encierro, pues en la Bella Durmiente, en versión de Charles Perrault, al dormir la princesa crece un bosque con demasiados árboles, zarzas y espinas que sirven de protección contra todo aquél que quiera cometer algún daño y es también en el bosque en donde Caperucita encontrará el infortunio de la mano del lobo.

Sin embargo, en la Bella y la Bestia, el bosque no es un espacio de encierro, no es un refugio de villanos, brujas, o hechiceras. El bosque se convierte en un refugio para el comerciante y su familia después del infortunio que ha caído sobre ellos, pues parece que el único crimen que han cometido es haber perdido las riquezas. Por ello, los miembros de la familia, al sufrir el rechazo o desprecio de aquellos que eran sus amigos, los pretendientes de las hijas y “carentes de todo recurso, se encerraron en su casa de campo, situada en medio de un bosque casi impenetrable” (Villeneuve, 2012, p. 3). Se refugian allí, lugar que perciben no como encierro sino como espacio de protección, independencia y felicidad. Así, en el caso de la Bella, el bosque es el símbolo de la libertad, pues se percibe que en esa casa en medio de la arboleda, y a pesar de sus penas, vive alegre e intenta llevar felicidad a su familia e incluso olvida “lo que más la había halagado en medio de la opulencia”.

El modelo ideal que promueven los cuentos en la mujer es la belleza. Las mujeres más aceptadas son las hermosas; porque al mismo tiempo son buenas. Blancanieves, en el cuento de los hermanos Grimm (1985, p. 13) era tan hermosa “como una mañana de mayo, y superaba en hermosura a la reina” y esta belleza era la envidia de la madrastra. Caso similar es el de Rapunzel (Rapónchigo) “quien era la más hermosa bajo el sol” (Grimm, 1985, p. 103). En Cenicienta, la mujer es tan bella que provoca la envidia de sus hermanastras y, en la versión de Perrault, a pesar de ser maltratada y vestir ropa remendada, su belleza es cien veces mayor a la de sus hermanastras. Además, en el momento en que hace su arribo al salón del baile, su belleza llama la atención de todos los presentes; pues es tanta su hermosura que “cesaron todos de bailar y pararon los violines, tanta fue la impresión producida por la extraordinaria belleza de la desconocida y tan grande el deseo de contemplarla” (Perrault, 2015, p. 28), que quedaron embelesados. Es tanta su hermosura que incluso el rey, ya anciano, le comenta a la reina que nunca había visto una mujer tan bella y amable, dando por hecho que la amabilidad ya viene como consecuencia de la belleza.

Sin embargo, en el caso de la Bella, desde el mismo nombre comparte una característica con el modelo femenino de los cuentos de hadas, no obstante, su belleza

es resaltada por su personalidad, dejando así a la belleza física en un segundo plano, debido a que “su corazón, tan generoso como compasivo, se dejaba ver en todo” (Villeneuve, 2012, p. 5) y, por ello, “las personas lúcidas la conocían tal como era y todo el mundo se había apresurado a preferirla” (Villeneuve, 2012, p. 5).

Toda figura femenina en los cuentos tiene su antagonista, las mujeres malas, quienes también son feas, son brujas, hechiceras, o incluso por el simple hecho de no ser jóvenes, también deban ser consideradas capaces de dañar la belleza por envidia o celos. Ante ello, se tiene el caso de la madrastra de Blancanieves, quien realmente es una bruja. En la Bella durmiente está el hada que lanza el hechizo, que en la versión de Perrault es un hada vieja, mientras que un hada joven, y en consecuencia bella, intenta salvar a la princesa. En cuanto a Cenicienta, la madrastra es una mujer cruel, al igual que sus hermanastras, quienes a pesar de ser hermosas, tenían un corazón negro que se mostraba en la envidia y malos tratos hacia la pobre Cenicienta.

En La Bella y la Bestia, no se describe físicamente a las hermanas de la Bella, aunque se puede inferir que la belleza física también es una característica; sin embargo, se deja en claro que son orgullosas y vanidosas, cuya única felicidad venía de ser cortejadas y del gusto por la riqueza. De esta manera, la autora, hace énfasis que la belleza física no necesariamente es la cualidad más importante de las mujeres y que también hay mujeres que, aunque son hermosas por fuera, esa belleza se ve opacada por actitudes negativas.

En cuanto a la figura masculina, en los cuentos tradicionales aparece la imagen del hombre joven como el héroe, el protector, el príncipe salvador que mostrará su valentía ante todo tipo de peligros para salvar a la mujer de la que se enamorará aun sin haberla conocido y que es víctima del mal provocado no por los hombres, sino por otras mujeres. Es el futuro esposo, la finalidad de la existencia femenina, pues parece ser que sólo a través del matrimonio la mujer podrá alcanzar la felicidad. En este caso, el príncipe de Blancanieves se enamora de la mujer en el ataúd y la pide a los enanos para honrarla y cuidarla; por lo que se muestra como el esposo protector. Por otra

parte, el príncipe de Cenicienta, en la versión de Perrault se enamora al percibir la belleza de la misteriosa princesa; sin embargo, en la versión de los hermanos Grimm, el príncipe parece anunciar primero su derecho de propiedad al advertir a los presentes en el baile que la bella mujer es su pareja y no permite que nadie se acerque a ella. En el caso de Rapunzel, el hijo del rey, se enamora de la voz de la mujer encerrada en la torre, quien inmediatamente acepta la propuesta de matrimonio. En cuanto a La bella durmiente, el príncipe se acerca al cuarto donde duerme la princesa y, al no soportar tanta belleza, sus impulsos lo llevan a besarla inmediatamente, ese beso despierta a la princesa –la espera también es una característica del estereotipo femenino, siempre en espera a que un hombre llegue a salvarla–, esto hecho da pauta para la boda y la vida feliz de la mujer. En Caperucita roja se representa a una niña, la más hermosa de las aldeanas, que por ser joven es un poco desobediente e ingenua (Segura, 2014). Esto la lleva a ser engañada por el lobo. En este cuento, el héroe no es un príncipe, sino un cazador, un hombre bueno que salva a la Caperucita y a su abuela.

Como se puede apreciar, la imagen del hombre en los cuentos denota la capacidad para salvar y proteger la belleza y tesoro que representa la mujer, quien despertará del letargo, e incluso a la vida, al momento de su llegada, del primer beso recibido. Se puede entender, en consecuencia, que la mujer no ha vivido antes de la llegada de su príncipe, su vida antes de él habrá sido la del sacrificio y sufrimiento, de manera que cuando el príncipe o el cazador lleguen, con él vendrá la promesa de la vida y la felicidad eterna que otorga el matrimonio.

Sin embargo, en La Bella y la Bestia existen algunos elementos que hacen a la historia diferente a las demás; pues aunque fue escrito en una época en la que el rol de la mujer está completamente establecido por una cultura androcéntrica, la figura femenina parece despertar no por el beso del príncipe, sino por sí misma. Su personalidad y su entereza se antepone a su belleza, a diferencia de las otras historias, en donde la belleza se antepone a todo.

En esta historia, escrita por una mujer que parece establecer una idea personal sobre las integrantes de su género, existe una hermosa mujer, la más bella, hija de un rico comerciante que por un vuelco del destino pierde casi toda su riqueza. Esta situación lleva a todos los hijos e hijas a trabajar realizando labores que nunca antes habían hecho. Las seis hijas de este hombre deben trabajar en el campo o en labores domésticas y, aunque cinco de ellas no aceptan la manera en que la vida les ha cambiado, la sexta, la Bella, muestra un buen humor y “una fuerza de ánimo que no es común en su sexo” (Villeneuve, 2012, p. 5), que la llevó a sobreponerse de la adversidad e incluso mostrarse más alegre que sus hermanas, sin temor por el trabajo y sin extrañar la vida superficial en la que había crecido.

La Bella es una mujer joven, hermosa, al igual que sus hermanas mayores; pero a diferencia de ellas, no busca un prometido. Mientras las hermanas se sienten halagadas “por las galanterías de los jóvenes más brillantes” y “orgullosas de los grandes bienes que esperaban poseer algún día” (Villeneuve, 2012, p.1), mostrando que la belleza disminuye con la personalidad, la Bella se mostraba más tranquila y más reservada, durante la época de los problemas económicos. Cuando las otras sólo se quejaban, ella se mostraba más fuerte y, a pesar de que también le duele la situación, es un apoyo importante para su padre y sus hermanos.

Por otra parte, las mujeres en las historias sufren de diferentes maneras, ya sea intentos de asesinato, maltrato por parte de parientes, alejamiento forzado de la familia o posibles abusos y, por ello, deben ser rescatadas y protegidas por un héroe, que siempre será un hombre. En cambio, el personaje femenino de La Bella no es maltratado, no busca tampoco el bienestar que se dice que brinda el varón. Al contrario, ya desde el inicio se establece que es ella la salvadora. Es la heroína que se sacrificará primero para salvar a su padre y que después será la salvación de la Bestia al demostrar el amor que tiene por ese monstruo que, tiene una imagen y figura completamente indescriptible, es fuerte y feo debido al encanto en el que se encuentra. De esta manera se presenta a la Bella no como una mujer débil, sino como una mujer inteligente que sabe sobreponerse, situación que se percibe en el momento que al “ver

acercarse a la Bestia, a la que no pudo enfrentar sin un íntimo estremecimiento, se adelantó con paso firme y, con aire modesto, la saludó con el mayor de los respetos” (Villeneuve, 2012, p. 28), algo que parece complacer a la Bestia, quien pudo haber esperado una reacción negativa.

Por otra parte, la Bella sale de la imagen promovida y aceptada de la mujer en lo referente a la lectura, pues cabe recordar que en esa época, la literatura no es completamente aceptada. Ante esto, François Fénelon, antes que Rousseau, ya rechaza la lectura de textos llenos de fantasía, sobre todo entre las mujeres. Este rechazo lo fundamenta en la creencia de que las mujeres que leen textos llenos de fantasía se ven dominadas por la vanidad y “la vanidad las hace habladoras; son volubles, y su volubilidad y ligereza les impiden entregarse á reflexiones que les harían guardar con frecuencia el mas profundo silencio” (Fenelón, 1829, p. 12). Sin embargo, Gabrielle de Villeneuve describe a una mujer con un amplio gusto por la lectura, que debido a la situación familiar se había visto alejada de ese placer y que, a pesar de estar en el palacio de la Bestia, puede tener una cantidad enorme de libros a su disposición, debido a que “el gran gusto que ella tenía por la lectura podía encontrar fácilmente satisfacción y preservarla del tedio y la soledad” (p. 36), rechazando, de esta manera la afirmación de Fénelon, pues a pesar de que se encuentra a una mujer lectora, ésta no encaja en la imagen de las lectoras como mujeres vanidosas, pues se encuentra que la Bella, a pesar de ser reconocida por los demás como tal, a ella no parece importarle. Asimismo es una mujer que sabe guardar silencio y escuchar, a diferencia de sus hermanas, quienes además son volubles y celosas.

Por otra parte, la Bella rompe también otro estereotipo, que es el de permanecer en los espacios destinados para las mujeres, como el interior de la casa, la cocina o su habitación. En primer lugar, se encuentra a una mujer que también sale a trabajar para apoyar a su padre. También abandona el espacio familiar y, aunque, es para llegar a otro espacio cerrado, se debe reconocer que, en primera instancia, la mujer que presenta Gabrielle de Villeneuve es una mujer que puede sobrevivir fuera del espacio familiar, capaz de salir a trabajar al igual que los hombres y, más importante aún, se

describe una mujer que no necesita ser salvada, sino que puede ser la salvación de los demás.

La imagen de la mujer en los cuentos infantiles se promueve como aquella que no tiene la mayor importancia ni en la familia, ni en la sociedad, de allí que las actividades que realiza son menores, como lo comprueba Ros García (2013) en el estudio que realiza sobre el género en los cuentos. Sin embargo, la Bella es una mujer que en la historia realiza la tarea más importante, la de salvar no sólo al príncipe sino a todo el reino al aceptar contraer matrimonio con él a pesar del rechazo de la reina por considerar que el linaje de la hija de un comerciante es indigno del príncipe. Pero la reina, cuya preocupación es la sangre de la Bella, sabrá que el linaje real de Bella es incluso más importante que el del mismo príncipe.

Los matrimonios arreglados fueron una constante a lo largo de la historia, sobre todo en las familias adineradas, quienes veían la unión de dos de sus miembros como una manera de mantener o mejorar la riqueza familiar. Al respecto, en La Bella y la Bestia se aprecia una crítica a este tipo de prácticas. Esta se percibe en el momento en que la Bella categóricamente rechaza contraer matrimonio si en uno de los dos contrayentes existe la duda o el pesar antes de las nupcias e, incluso, más adelante, se percibe que antes que los intereses económicos o personales, debe estar lo afectivo.

Como se aprecia en el breve análisis de estereotipos de género anterior, el público infantil que hace estos consumos culturales recibe un cúmulo de anclajes que exhiben y manifiestan la permanencia de componentes determinantes de la identidad de género que perennizan la sumisión y las ataduras a las mujeres. Todo este avasallamiento de consignas socioculturales ha impactado a lo largo de los siglos y someten a las niñas en forma de aprendizajes que influirán en su vida adulta. Para el caso de los hombres, los obliga a ser fuertes, racionales, poco emocionales, sujetos a rescatar a las mujeres débiles y jerarquizan la belleza sobre cualquier otro valor y capacidad intelectual femenina. Para las mujeres, por otra parte, muchos de los ideales de lo femenino se pueden ejemplificar en la espera de un beso encantador de su príncipe ideal,

reforzando la creencia que las mujeres pertenecen al mundo de las emociones, mientras que los hombres al mundo racional.

La Bella y la Bestia es un cuento en el que se percibe de una manera sutil la rebeldía de la mujer hacia los estereotipos fomentados y reproducidos desde la literatura infantil, sobre todo en los cuentos tradicionales. En dicha historia se encuentra una mujer que, a pesar de presentar rasgos del género femenino similares a los personajes de otros cuentos, también permite que se perciban nuevas características que la harán diferente a los personajes femeninos de otros cuentos; pues la Bella opone la mesura y la inteligencia a la belleza. El personaje femenino de la historia es hermosa por su personalidad, su inteligencia y su capacidad para convivir con otros y no tanto por su belleza física. Es una mujer que rechaza la vanidad y la superficialidad como característica de las mujeres en los cuentos tradicionales. Es una mujer que en la adversidad no se deja sufrir ni está dispuesta a hacerlo, si bien, pretende actuar ante ello. Es una mujer inteligente a la que le gusta leer, considerando el rechazo de la época a que las mujeres leyeran. Es una mujer que gusta de tomar sus propias decisiones. En conclusión, la Bella es una mujer que indirectamente rechaza la forma en que tradicionalmente se han impuesto los roles de género en la sociedad androcéntrica.

2.3 PRINCESAS EN PELIGRO. EL PAPEL DE LA LITERATURA CLÁSICA INFANTIL EN EL FOMENTO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO⁴⁷

La literatura y la infancia. Una visión de género

La formación de la persona como ser inmerso en un grupo social comienza a ser relevante ya desde las sociedades primitivas, en las que el niño aprende, a partir de la imitación, las actividades cotidianas y las reglas de la vida diaria, incluyendo los roles sociales. De esto se puede suponer la necesidad de que adultos, jóvenes y niños

⁴⁷ Para este subcapítulo, se elaboró una ponencia, misma que se presentó en el V Congreso Internacional Mujeres, Literatura y Arte, organizado por la Benemérita Universidad de Puebla. Ver Anexos.

interactuaran normalmente en actividades sociales, como el juego, el trabajo, las festividades y los rituales (Palomo, 2003), actividades en las que, debido a esa inclusión, no se establece una clara diferenciación entre menores y adultos. Por ello, es de suponer que, al igual que en las actividades ya mencionadas, se encontrara también el escuchar historias, mismas que a la larga se convertirían en los cuentos dirigidos para un público infantil y serían cuentos con lo que, al igual en las diversas actividades sociales, también se pretendería establecer las diferencias de género que ya se encuentran claramente desarrolladas en las sociedades más organizadas en donde los papeles hombre-mujer ya están definidos. Asimismo, los infantes aprenderán a partir de los procesos de formación, de acuerdo con Smith (2010), las referencias sociales que permitirán el desarrollo de una identidad de género.

De manera general, tanto niños como niñas aprenden entonces las conductas y actitudes que se esperan de ellos gracias a los juegos de los que forman parte y de la observación que hacen de los adultos durante las actividades cotidianas, así como de los cuentos que escuchan de los adultos o que leen en ratos libres, si les es permitido. Durante los juegos los niños están en contacto con soldaditos, armas y armaduras, mientras que las niñas juegan con muñecas y con miniaturas de objetos que las mujeres utilizan para las labores domésticas (Espinós, Mariá, Sánchez y Vilar, 1987). De esta manera se fomenta la creencia de que a través del juego aprenden las actitudes que se espera de ellos. Además, como mencionan Roger Caillois (1986) y Álvaro Palomo (2003), los juegos y los juguetes han tenido un papel primordial en el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la propia sobrevivencia de los niños. Así, niños y niñas, elegirán conscientemente abordar las actividades propias de su género (Smith, 2010), según el grupo social en el que se encuentren inmersos.

No obstante, lo anterior también puede ser aplicado a la literatura, pues del contacto que tienen con los cuentos infantiles, los menores aprenden a convivir con las aventuras de príncipes valientes, hombres inteligentes y audaces que pelean contra otros hombres o seres malignos que al ser derrotados por los primeros, alcanzarán la gloria ante sus iguales y obtendrán como premio riquezas y a la princesa más hermosa.

O bien, reconocerán las desventuras y sufrimientos de las princesas que han sido rechazadas, agredidas o violentadas por otras mujeres debido a su belleza y, debido a su debilidad, deberán esperar que un hombre, en la figura de un príncipe azul llegue a su rescate. Por ello, también a través de la letra escrita pueden identificar el papel que la sociedad les otorgará a partir del sexo biológico.

Reflejos del patriarcado

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, la sociedad de corte patriarcal ha impuesto una mayor relevancia familiar y social en el varón, mientras que la mujer es relegada a roles de menor reconocimiento. Esta situación puede encontrarse en todos los campos de la sociedad y la literatura no se escapa de ello, pues con el contacto que los menores tienen con la literatura, asumirán los modelos de pensamiento y comportamiento aceptados, no solo en cuanto a normas sociales, sino en lo referente a los patrones de conducta en base al género, siempre siguiendo el patrón desde un enfoque patriarcal.

En la literatura clásica dirigida a un público infantil incluye, de manera constante, la inclusión de personajes que debido a sus características se convierten en representaciones de los modelos masculinos y femeninos. En estas historias llenas de fantasía, se encuentra el modelo del varón: un príncipe que se convierte en héroe, el salvador, el protector de la princesa y quien se casará con ella. En cuanto a la mujer, se presenta como aquella siempre desvalida, que necesita de alguien la salve, que la proteja, que le otorgue felicidad por medio del matrimonio.

La imagen que de hombres y mujeres se promueve en los cuentos es opuesta; por lo que de manera general el primero será caracterizado, sobre todo, de manera positiva, mientras a la segunda se le otorgarán características predominantemente negativas. Así, en los cuentos, el modelo del varón será inteligente, valiente, audaz, independiente, aventurero, amable, protector, capaz de alcanzar la recompensa al final. El caso opuesto será el de los varones ancianos, quienes podrán ser irresponsables y, posiblemente, desobligados de sus hijos. Por otro lado, la mujer se

concebirá como falta de inteligencia, vanidosa, dependiente, débil, indefensa, ingenua, desobediente, curiosa, envidiosa, malvada, a quien deben incluso educar por su propio bien.

Ejemplo de lo anterior son los siguientes cuentos:

- a) El Rey Pico Tordo
- b) Blancanieves
- c) Rapónchigo (Rapunzel)
- d) Caperucita Roja
- e) El príncipe que no temía nada
- f) La Bella Durmiente

En “El Rey Pico Tordo” (Hnos. Grimm, 1985a), la princesa es hermosa, pero orgullosa y soberbia, y rechaza a todo tipo de pretendientes. Este comportamiento obliga al rey a jurar que la entregará en matrimonio al primer pordiosero que llegara a su puerta, situación que es aprovechada por un rey que había sido rechazado, e incluso humillado por su apariencia. Este rey, disfrazado de mendigo acepta llevarse a la princesa y, en ese papel, le dará una lección que llevará a la mujer a tomar una actitud más humilde, pues de haberse mostrado interesada únicamente en lo físico y lo material, ante una posible adversidad, admite aceptar lo que había rechazado para evitar los infortunios después de recibir una lección por parte del varón, de manera que, habiendo aprendido, alcanza la felicidad.

Otro varón inteligente se muestra en “El sastrecillo valiente” (Hnos. Grimm, 1985), donde un joven muestra su inteligencia y astucia, antes que valentía, para cumplir con las arduas tareas que se le imponen antes de lograr casarse con la princesa.

En “Blancanieves” (Hnos. Grimm, 1985a) se encuentra ese varón, ya mayor, que no puede permanecer sin una mujer y, por ello, decide casarse una vez más, llevándole una madrastra a su pequeña hija, quien será muy bella aun pequeña. Esta situación provocará que la madrastra, una mujer bella, aunque soberbia, intente realizar lo

necesario para deshacerse de la niña, quien encontrará ayuda y protección en el bosque y con siete enanos.

En este cuento se encuentra una mujer adulta, que aunque bella, es malvada, es envidiosa y recurre a distintas tretas para acabar con la pequeña Blancanieves. Todo lo que hace permite percibir que puede ser una bruja. En cambio, la pequeña Blancanieves es una niña buena, bella, que debe escapar del hogar y se dirige al bosque, ese espacio que es la puerta a lo desconocido, en el que se albergan aquellos que no cumplen con las normas establecidas o que salen de ellas. Allí tendrá la ayuda de los enanos, esos hombres que no lo son completamente, pues incluso al hablar por primera vez lo hacen en diminutivo. Estos aceptarán que Blancanieves permanezca con ellos a cambio de que realice las labores del hogar mientras ellos salen a las minas. Además, otro de los hombres que aparecen en la historia es el cazador, a quien se le ordena asesinar a la niña; sin embargo se compadece de ella debido a su hermosura. De esta manera se muestra cuán bella es la niña, tanto que el príncipe cae rendido ante ella cuando la ve en el ataúd de cristal y, al despertar le ofrece llevarla al palacio a convertirla en su esposa.

De esta manera, la belleza y la inocencia serán premiadas, mientras que la maldad y la envidia serán castigadas, pues la madrastra deberá usar unos zapatos de hierro ardiente y bailar con ellos hasta caer muerta.

Similar es la historia de “Cenicienta” (Hnos. Grimm, 1985) en donde una joven hermosa es huérfana de madre y su padre contrae nupcias con una viuda que tiene dos hijas. Estas tres mujeres son crueles con Cenicienta, a quien obligan a realizar todas las labores domésticas e incluso debe dormir en la cocina, dejando en claro cuál es su lugar en la familia y la sociedad. De esta manera, Cenicienta representa a la mujer ideal: hacendosa y hermosa. Estas dos características le darán un mayor valor ante el varón, al compararla con sus hermanastras, quienes también son hermosas; sin embargo son vanidosas, envidiosas y no hacen o saben hacer las tareas domésticas, aunque parecen estar ansiosas de alcanzar el matrimonio.

El varón en Cenicienta, por otra parte, presenta las características atribuidas culturalmente al hombre, pues es guapo, amado por los padres. Además, es inteligente, ya que busca la manera de conseguir algo de la princesa y, después, lleva a cabo otro plan para conocer su identidad.

Una historia similar a Cenicienta, que sirve también para reforzar los estereotipos de género, es la “La novia verdadera” en la que también se presenta una joven hermosa que sufre los maltratos de su madrastra, quien, “no pensaba más que en encargarle las tareas más pesadas y amargarle realmente la vida” (Hnos. Grimm, 1986, p. 199). Quizá esta actitud se debía por envidia a la belleza de la joven y ésta, al estar desprotegida y, posiblemente, sin el cuidado de su padre, de quien no se menciona nada en el cuento, debe realizar todo lo que se le exige, o será golpeada.

No obstante debe recordarse que toda mujer joven, hermosa y hacendosa siempre tendrá ayuda de alguien más que se apiadará de su sufrimiento. En este caso la ayuda viene de la mano de otra mujer, de una anciana que le ayudará a cumplir sus deberes para que descanse y no sufra tanto. Con este auxilio, la madrastra sentirá el deseo de imponer tareas cada vez más difíciles, siendo la última la construcción de un castillo en menos de un día para que lo ocupe la madrastra. Al lograr cumplir esta tarea con ayuda de la anciana, la madrastra tendrá su castigo al mostrarse avara. Esta avaricia la llevará a la muerte. La joven, de esta manera será libre y conocerá a un príncipe que se enamorará de ella y querrá casarse. Sin embargo, cuando el príncipe la deja para ir con su padre a conseguir el permiso para casarse ya no regresará. La joven entonces ahora sufre por su ausencia. Esto la lleva a buscarlo. Cuando lo encuentra, se entera que el hombre amado está a punto de celebrar su boda y, aunque la vea de frente no la reconoce sino hasta que ella le habla y le besa la mejilla recordándole su promesa. Sólo al hacer esto “le pareció que se le caía la venda de los ojos y reconoció a su verdadera novia” (Hnos. Grimm, 1986, p. 204), permitiendo inferir que se encontraba bajo algún hechizo.

De esta manera se identifica la imagen de una mujer joven y bella que se muestra vulnerable ante otra mujer, posiblemente ya madura, que la hará sufrir, porque en estas historias la mujer adulta siempre envidiará la belleza de la joven, quien por ser joven y hermosa es entonces una buena mujer cuya etapa de sufrimiento será recompensada con su matrimonio con el hombre ideal, el príncipe, que en ocasiones también sufrirá.

Otro cuento es “Rapónchigo” (Rapunzel), (Hnos. Grimm, 1985), donde se encuentra una mujer que al nacer fue entregada a una hechicera. Esta mujer era la más hermosa, posiblemente por ello fue encerrada en una torre en medio del bosque al cumplir doce años y desde esa torre cantaba. En este caso, se tiene a una mujer que no sólo es bella, sino que también es capaz de curar al amado para alcanzar la felicidad.

En “Caperucita Roja” (Hnos. Grimm, 1985) se encuentra una pequeña querida por todos aquellos que la conocían, misma que posiblemente está alcanzando la pubertad. Esta niña vive con su madre, quien le pide llevar un pedazo de pastel y una botella de vino a su abuela. Para realizar esta tarea, la pequeña debe cruzar el bosque, un lugar peligroso para la niña; por lo que escucha las advertencias de la madre. Sin embargo, Caperucita es una niña que no obedece a su madre y hace precisamente lo opuesto y, más aún se deja engañar por el lobo, quien aprovecha para comérsela, después de haberse comido a la abuela. Finalmente, ambas serán salvadas por el cazador.

El cazador, por otra parte presenta algunas características del hombre ideal según la visión patriarcal. Por una parte es un hombre fuerte que con su trabajo puede modificar la naturaleza. Es libre. No parece atado a nada, pues recorre ese espacio abierto y es valiente, debido a que salva a Caperucita y a su abuela.

El modelo del hombre también se encuentra en “El príncipe que no temía nada” (Hnos. Grimm, 1986) en el que claramente se describe la manera en que un hombre no puede estar en el espacio cerrado de la casa, debido a que se aburre, lo que deja en claro que este espacio no es para los hombres, quienes deben salir a la aventura, pues eso es lo que se espera de ellos. Por ello, el varón del cuento sale a jugar con los bolos de un

gigante, quien se sorprende que haya tenido la fuerza para tirar todos. Aún más, se muestra desafiante ante el gigante, con quien llevará a cabo una pelea por un anillo. La valentía y argucia del príncipe se ven apoyadas por su mascota: un león; con lo que se deja en claro que el hombre debe ser poderoso e inteligente para dominar tanto a la naturaleza como a seres más fuertes que él mismo.

Por otra parte una mujer desobediente se encuentra en la “La Bella Durmiente”, una joven “bella, discreta, cordial y comprensiva, de tal manera que todo el mundo que la veía la quería” (Hnos. Grimm, 1985, p. 277) que por ser curiosa y desobedecer a sus padres, cae en los efectos de la maldición que la llevaría a dormir, junto con toda la corte, por cien años, hasta el momento en el valiente príncipe atraviese el seto de espinas que se transformaban en hermosas flores a su paso. Este príncipe despierta a la joven hermosa con un beso, con lo que se da paso a la boda, de manera que vivirán felices para siempre.

Pero la imagen que se promueve de la mujer no sólo es la debilidad, pues también hará todo por dejar de cumplir sus deberes, como es el caso de “La hilandera perezosa” (Hnos. Grimm, 1986). En este cuento, a la mujer no le gusta realizar una de las actividades que históricamente le correspondían, como era el hilado y por ello, a través de diversas argucias logra que su marido deje de exigirle la realización de dicha tarea. Por otra parte, el marido no se presenta como un hombre valiente y, posiblemente, tampoco inteligente; sin embargo sí parece ser un hombre bueno, preocupado por ayudar a su mujer. Con lo anterior, se promueve la visión de la mujer, que siempre es mala y el varón, que a pesar de no contar con las características ideales, siempre será un hombre bueno.

La mujer, en tanto, puede ser mala. Y esa maldad se reflejará en su físico. Así se muestra en los cuentos en donde las brujas son mujeres viejas, o jóvenes no tan hermosas, por lo que serán rechazadas; mientras que las mujeres ideales son hermosas, dejando en claro que, desde los cuentos, la apariencia física refleja la belleza interior. Esto se puede encontrar claramente en “La novia blanca y la novia

negra” (Hnos. Grimm, 1986) en donde Dios maldice a una mujer y su hija por no querer ayudarle cuando se los pidió. Por ello hizo que se “volvieran negras como la noche y feas como el pecado” (Hnos. Grimm, 1986, p. 71). No obstante, a la hijastra que se mostró atenta, como premio le concedió tres deseos consistentes en ser blanca y pura como el sol, una bolsa de oro que nunca se vaciaría y el cielo eterno. Sin embargo sufrirá la envidia y los engaños de la madrastra y de la hermanastra, quienes finalmente serán castigadas por haber engañado también al rey, que se casará con la novia blanca.

Con los ejemplos anteriores puede percibirse la manera en que a la mujer ideal en los cuentos infantiles se le representa como una mujer que a pesar de su sufrimiento siempre alcanzará la felicidad de mano de un varón, como se ha mostrado en todos los ejemplos. Además, se enfatiza que el lugar de una mujer es el espacio interior de la casa. Tal es el caso de Rapunzel, que debe permanecer dentro de una torre y al pretender salir será castigada. Blancanieves no sólo promueve la visión patriarcal de que el lugar de la mujer es la casa, sino que establece que su obligación en este espacio es el cuidado de la casa y de los varones que se encuentren en ella. La concepción femenina en Cenicienta permite percibir una mujer cuyo lugar es la cocina, de donde no podrá salir e incluso deberá hacerla su dormitorio. Por otra parte, se encuentra que la mujer también puede ser desobediente y por ello puede caer en peligro, como es el caso de Caperucita. Por otra parte la mujer también puede ser cruel. Dicha crueldad puede verse reflejada también en la apariencia física y en la edad, como es el caso de las madrastras en todos los cuentos, quienes sentirán envidia de la belleza de las jóvenes. Por esta razón se mostrará a las mujeres malvadas incluso como brujas.

En cambio, el varón siempre mostrará las características positivas desde la visión patriarcal. Así, entonces se encuentra la representación masculina ideal como un joven aventurero que no puede o no quiere permanecer en un solo espacio o en un espacio cerrado como la casa. Esto lo llevará a adentrarse en espacios que podrían ser desconocidos o peligrosos, como el bosque. Otra característica es la fortaleza, misma que le permitirá enfrentarse a distintos desafíos, al tiempo que también podrá demostrar

su inteligencia o audacia, a diferencia de la mujer, que deberá esperar siempre la ayuda de alguien más.

Por todo lo anterior, al considerar que los cuentos educan en los estereotipos de género y perpetúan la visión patriarcal de los roles y características masculinas o femeninas; además, ante el fomento del rechazo a su difusión por considerar que promueven características negativas; es necesario plantear una visión diferente hacia su acercamiento por parte de los y las menores.

2.4 HIJO DE TIGRE... LOS ADULTOS COMO MEDIADORES Y PROMOTORES DE LA LECTURA CRÍTICA DE LA LITERATURA CLÁSICA INFANTIL⁴⁸

Entre los productos culturales que fomentan la construcción de la noción de lo femenino o lo masculino en los menores se encuentran los juegos, los dibujos animados, las películas y la literatura infantil, que sirven para alegrar, para educar, para espantar, para generar y responder preguntas, porque los niños siempre tienen preguntas; pero son historias que también pueden ser denostadas por promover estereotipos. Siguiendo a Serrano, Zarza y Serrano (2014), en el varón promueven el poder, la movilidad y la libertad, mientras que en los personajes femeninos fomentan la idea de lo estático, la debilidad, y la sumisión; que pueden expresarse como delicadeza y pudor. De esta manera, se encuentra a una Cenicienta que comparte las características ya mencionadas con Rapunzel y Blanca Nieves, todas bellas y delicadas, en espera de la salvación que vendrá con ese Príncipe Azul que hará lo necesario para demostrar su inteligencia, astucia y fuerza al salvarlas. Los cuentos clásicos, llenos de fantasía, populares alrededor de la Edad Media gracias a la cultura oral (Patte, 2008), se enfrentarían al rechazo precisamente después de que se generara una preocupación por el bienestar de la infancia, estableciendo que precisamente es la fantasía lo que más daño hace a los niños (Montes, 2001). Esto se verá reforzado con las ideas

⁴⁸ Para este subcapítulo se elaboró una ponencia para el Congreso Internacional sobre Literatura Infantil en el Centro de Investigaciones Sociales y Humanas de Madrid, ver anexo tres.

positivistas que se oponen a la fantasía y la imaginación y, por ello, las llevarán a lo más profundo del mar de la superstición con el pretexto imponer a los niños la realidad, pues, desde esta perspectiva, sólo a través de esa “realidad” se podrá lograr un mejor desarrollo en los niños, a quienes ahora —menciona Montes (2001a)— el adulto pretende educar y proteger de todo aquello que supuestamente le hace daño; pues de esta manera preserva, según Cerrillo (2007) su inocencia y su pudor.

Es en esta etapa positivista del siglo XIX en que se puede encontrar el papel de la medicina y de la pedagogía en la construcción de la imagen y concepción del niño (Castillo, 2009), de quien se espera que sea sobre todo *racional*. Así, la fantasía hace daño por la posibilidad que otorga al niño de crear sus propios mundos y alejarlo de lo real; por lo que en contraposición de los cuentos considerados clásicos que fomentan entre otros, los estereotipos de género, se exige una nueva literatura infantil que cumpla con postulados como el didactismo y la moralidad (Cerrillo, 2007); por lo que se entiende que desde el siglo XIX hasta la actualidad pueda verse cómo surge y se prefiere una literatura infantil que educa a los niños con los valores sociales aceptados ya en esta época (Montes, 2011). Así, mientras surgen investigaciones que a través de férreas críticas pretenden demostrar la necesidad de alejar a los niños de esos textos clásicos por ser socialmente dañinos, a pesar de ser bellos (Soler, 1967, en Cerrillo, 2007), también surgen reinterpretaciones o adaptaciones de los mismos textos, en los que gracias a una censura disfrazada, desaparecerán aquellos pasajes incómodos o se buscará un humorismo menos dañino. Ante esto surge un rechazo a principios del siglo XIX por parte de quienes ven en los cuentos a los guardianes de la memoria histórica y la tradición oral (Gillig, 2001); es decir, de la historia misma del ser humano y su cultura: de los hermanos Grimm, quienes en el prólogo a sus *Cuentos de niños y del hogar* (1985, pp. 37 y 38) rechazan la reescritura o reelaboración de los mismos cuentos por ser un don

más de sombra que de utilidad, piensa más en el oír y leer individual, a los que se ha acostumbrado nuestra época, y concentra y agudiza, a cambio, la irritación, ya que en el chiste nos cansa la repetición, mientras que lo perdurable es algo tranquilo, sosegado y puro. La mano experta de tales reelaboraciones se parece a aquella que tenía la desgraciada virtud de convertir en oro todo lo que tocaba,

incluso las comidas, de tal modo que no puede darnos de comer ni de beber en medio de su riqueza. Incluso allí, donde la mitología, con sus imágenes, tiene que adquirirse a fuerza de imaginación, cuán frío, interiormente vacío y sin forma parece todo, a pesar de las mejores y más rotundas expresiones.

Ante esto, se debe recordar que el ser humano es reflejo de su tiempo, del contexto social en el que se construye como individuo con las experiencias que lo llevan a razonar sobre lo que ve, escucha y vive; actos en los que se debe incluir la lectura como experiencia que surge con la imaginación; pues ya Walter Benjamin (en Larrosa, 2013 y Yunes, 2005) considera qué tan importante es la experiencia que se obtiene del mundo que se percibe, como la experiencia que se obtiene al interactuar con la palabra que explica y da forma a ese mundo.

En consecuencia, también se debe aceptar que la literatura es un mundo creado a través de la palabra, que la literatura da forma al mundo y le permite al lector entender y explicarse ese mundo en el que vive y esto se logra mediante la imaginación, a través del juego personal que tiene con su propia fantasía; juego en el que las palabras cumplen el papel de mediador y, a la vez, detonador de la curiosidad. Entonces, la literatura y la acción de leer se convierten en un juego que también debe jugarse. En un juego que por sí mismo no enseña nada, pero del que puede aprenderse demasiado, pues el aprendizaje proviene del lector. Por ello, coincidimos con Larrosa (2013) en que el objetivo de la literatura no es enseñar, pero si el lector le permite a la palabra entrar en él, entonces se verá modificado, podrá encontrar significado en lo que lee. El lector podrá aprender. Y si en la literatura infantil los niños lectores encuentran estereotipos de género, será necesario cuestionarlos con análisis, reflexiones y puntos de vista que fomenten la tolerancia.

Literatura infantil: una lectura crítica

Por lo anterior valdría la pena reflexionar sobre la validez de considerar o seguir considerando al niño, en palabras de Graciela Montes (2011a, p. 8), “como una masa siempre dispuesta a ser moldeada” por unos adultos que aún no logran entender la infancia como una etapa llena de conocimiento en construcción, durante la cual debe existir una guía, no un proceso de domesticación (Montes, 2011) ni mucho menos de

control (Castillo, 2009). Por ello se debe asumir que niños y niñas no son pasivos. Son agentes que actúan e interactúan cuando están con otros y gracias a ello tienen su propia forma de ver al mundo, de explicarlo y explicárselo. Entonces los niños no sólo aprenden. Con esto surgen preguntas: ¿hasta dónde es válido no permitir que los niños se acerquen como lectores a la literatura clásica para la infancia debido a que fomenta estereotipos de género?, ¿hasta dónde es válido imponer a los niños lecturas que, como afirma Michèle Petit en sus memorias (2008), promueven una violencia artística?, y ¿es correcto promover en los niños una literatura de corte pedagógico con el afán de educarlos en los valores de la época? Ante esto, si se reconoce a la infancia como una etapa de construcción de futuros adultos pensantes y críticos, justos, equitativos en el trato hacia los demás, ¿no valdría la pena generar espacios que sean libres para la lectura (Patte, 2008), en donde los propios niños, mediados por adultos críticos, puedan elegir sus propios textos?, ¿no valdría la pena fomentar en ellos el diálogo crítico y escuchar sus opiniones, inquietudes y propuestas?

Para responder estas preguntas se recupera la afirmación de Lutereau (2014) en cuanto a que la infancia es simplemente “otra cosa”. Frase sencilla que, no obstante, acarrea un todo. La infancia es otra cosa, es otro mundo con sus propias leyes y lógicas; es un mundo en donde lo imaginario choca con lo real; en donde lo imaginario no necesariamente significa no real; en donde la palabra es importante para entender y explicar. No obstante quien a veces no entiende, según *El Principito* (Saint-Exupéry, 2004), es el adulto, quien, en tanto protector, no considera al propio infante en sus decisiones. Al pretender protegerlo y educarlo, lo aleja de aquellas experiencias que pueden ser de aprendizaje (Montes, 2001). Al querer darle mayor seguridad, le quita la capacidad de ser niño, de ser niña. Con el pretexto de la protección, le quita su libertad de desarrollo. Al desear una mejor educación para la infancia, pone en peligro a los propios niños. Al pretender proteger al niño y a la niña, los aleja de la propia etapa infantil y los hace más racionales y menos juguetones.

Es una tarea ardua para el adulto percatarse de que la infancia es una etapa en la que el niño tiene sus propios intereses, miedos, deseos y preguntas sobre la realidad en la

que se encuentra inmerso. La fantasía aquí juega un papel importante. La fantasía para el niño puede ser un paso para entender la realidad (Lutereau, 2014). Cuando lee, el pequeño logra entender que el cuento es también un juego en el que las palabras no son lo que comúnmente son, por lo que entonces se da cuenta de que “los libros no sólo sirven para leerse” (Petit, 2008, p. 33), pues en ellos encontrará —como se deduce con Lutereau (2014) y Jolibert y Glotton (2003)— las fuerzas que le permiten actuar sobre lo real a partir de lo imaginario; pues, de acuerdo con Yunes (2005, p. 12) “entre lo real y nuestro imaginario cabe el lenguaje de la ficción, que conecta a ambos (con el lector), el que construye este puente entre uno y otro por medio del lenguaje”.

Ante esto, la respuesta a las preguntas anteriores nos lleva por el camino de la negación: no es válido alejar al niño de la literatura clásica infantil. Se debe permitir al pequeño lector acercarse a la lectura de los cuentos clásicos, dándole el poder de elección, pues, coincidimos con Patte (2008) en cuanto a que este tipo de lecturas despertarán en los pequeños su sensibilidad e inteligencia por medio de experiencias que no encontrarán en otro lado. Y la experiencia de la lectura, como la del juego, es una experiencia extática en donde se puede jugar a ser otro y al ser ese otro se rompe la racionalidad, se le destituye el poder a la conciencia instituida (Larrosa, 2013), se sale de lo normal, de lo que debe ser o de lo que debería ser. Se puede llegar a ser uno mismo. Y todo viene del juego con la palabra, del juego con la fantasía. Esto no siempre es así en aquellos textos infantiles que, bajo pretexto de aleccionar, dejan de lado la riqueza narrativa y literaria (Montes, 2011a) a la vez que alejan a la imaginación en su búsqueda de situaciones pseudo-reales que se desarrollan fuera de una aparente lógica o credibilidad, sin fundamentos en la realidad, pero que pretenden crear pequeños seres racionales que, al ser así, dejan de ser niños.

Por lo anterior, si se parte de la concepción de Larrosa (2013) en cuanto a la experiencia de la lectura como un viaje de formación hacia uno mismo, entonces la lectura de los textos clásicos infantiles también debe concebirse como una experiencia de comprensión y resignificación del yo y de los valores que deban aceptarse de manera consciente y no impuestos por textos que pretenden ser literarios, en los que el

autor toma el papel del profesor y los lectores, niñas y niños, son considerados como el alumno que sólo debe callar y aprender de manera dogmática lo que está escrito. Aceptar sin ninguna crítica este tipo de literatura pedagógica es aceptar, fomentar y asegurar la permanencia de la visión de los niños como seres pasivos o, como afirma Larrosa, los sin-persona, los no-cultivados, los salvajes. Aceptar sin crítica este tipo de textos es caer entonces en una contradicción, pues no se puede hablar realmente de equidad de género si el mismo niño no aprende a aceptar las actitudes equitativas desde su propia experiencia, opinión y crítica. Peor aún, se le despoja al niño de su derecho de aprender a pensar y generar sus propias opiniones.

De esta manera, si se pretende formar personas críticas, con gusto por la lectura que los lleve a mundos de fantasía en la que se pierdan gracias a su imaginación (considerada como elemento clave para la lectura infantil), educadas en el respeto y con valores reflejados en el trato igualitario de lo masculino y lo femenino, entonces, más que ofrecer textos de corte pedagógico-literario que puedan presentar una baja calidad narrativa pero una alta cantidad de mensajes dogmáticos, se debe guiar a esa niña o niño, problematizando los contenidos de la historia, para que identifique y cuestione las características de género estereotipadas. Con esta importante guía que puedan prestar los adultos (sobre todo padres y profesores) se podrá entender a los niños desde su lógica, desde su mundo, promoviendo en ellos la capacidad para expresar sus ideas, generando individuos críticos y reflexivos tanto de los textos leídos como fuera de ellos. (Chambers, 2014).

Cuando se le permite enfrentarse a una lectura y a los temas que pudiesen ser adversos, cuando se le dan los medios para discutir los temas o problemas encontrados en los textos, cuando se le permite expresarse desde lo imaginario, el menor podrá reconocer verdades y rechazar costumbres (Patte, 2008). Esto lo llevará a tener una experiencia más significativa que la de acercarse a un texto pseudo-literario que de una manera obvia le diga qué hacer o no hacer, decir o no decir, sentir o no sentir, pensar o no pensar.

El cambio de concepción de la niñez y la visión que se tiene de ella en tanto etapa en la que se debe formar a los futuros adultos ha dado paso, en años recientes, al surgimiento de literatura de corte pedagógico que pretende educar en cuestiones de género a los niños, literatura que algunas veces, en aras de esa educación, deja de lado la riqueza narrativa y la promoción de lo imaginario. Asimismo, se generan investigaciones que pretenden legitimar el rechazo a la literatura clásica infantil por considerar que sólo promueve los estereotipos de género negativos. Ante esto, más que estigmatizar, se debe rescatar la riqueza literaria e imaginativa de la literatura infantil, tanto clásica como contemporánea, buscando problematizar las cuestiones de género que se encuentran en cuentos o novelas infantiles, guiando al niño hacia su reflexión y crítica, de manera que pueda dar forma a cuestionamientos sobre las características estereotipadas de lo masculino y lo femenino. Es en este punto en el que debe reconocerse al adulto como guía que, más que imponer, le permita explicarse y criticar desde su lógica y experiencias las diferencias de género. Para esto, se deben diseñar espacios o actividades que ofrezcan a niños y niñas la posibilidad de elegir entre diversos textos literarios. Se debe ofrecer variedad para observar las preferencias de los niños y, a partir de ello, discutir críticamente las cuestiones narrativas relacionadas con la identidad de género. He aquí la importancia del adulto como mediador de la información.

CAPÍTULO TRES
¡SOS INFANCIA EN PELIGRO!
NIÑOS Y NIÑAS AL RESCATE

CAPÍTULO TRES

¡SOS INFANCIA EN PELIGRO! NIÑOS Y NIÑAS AL RESCATE

3.1 ¡CUIDADO CON EL OGRO! CRÍTICA AL CORRAL DE LA INFANCIA

La literatura es un medio de expresión que ha acompañado al ser humano durante su desarrollo y, a través de ella, también se dibuja la cultura de la sociedad en determinadas épocas y regiones. Cuando lee, una persona puede vislumbrar nuevos horizontes personales que parten desde experiencias que se originan con la imaginación. Se puede construir una imagen del contexto histórico, social o económico de épocas diferentes a la nuestra y, más aún, con las imágenes que nos regalan las letras podemos tener acceso a las vidas de otros. Por estas razones, es importante acercarse a esos libros que nos remontan a pasajes y a vidas que, a pesar de pertenecer a otros momentos –imaginarios o no– son de suma utilidad para entender, afirma Pedro Cerrillo (2007), el desarrollo de la humanidad en su historia. Esto nos lleva a reflexionar, en consecuencia, la importancia que la literatura, en especial la infantil, tiene para el desarrollo de niños y niñas debido a que, retomando a Patte (2008, p. 70) “se dirige al lector en su más íntima individualidad, se la revela y le permite desarrollar las riquezas latentes que ésta contiene”. De esta manera, se acepta que los usos y ventajas de la literatura van más allá del simple texto e influyen directamente en el pensamiento de la persona, en su percepción y en su actuación.

El interés por los niños ha sido diferente en cada época. A lo largo de la historia, la infancia ha sido concebida de diferentes maneras; por lo que se puede encontrar que en algunas épocas se ha tenido mayor consideración de los niños a través de cuidados especiales y actividades diferentes a las de los adultos, mientras que también existen otros momentos en que se considera al niño o niña como seres inferiores que no son de completa utilidad social. Generalmente a partir de cierta edad, de manera general a los siete años, se considera que ya pueden ingresar al campo laboral; por lo que serán vistos por la familia como apoyo económico para la familia.

Algunos autores, entre ellos Philippe Ariès (1962), mencionan que es hasta el siglo XVII cuando parece haber una mayor aceptación de la infancia como etapa con necesidades y características especiales. Esta visión, que surge con la Ilustración, también defiende el deber de educar a los niños para que éstos sean individuos que puedan responder a las exigencias sociales que se les impongan. En este momento se encuentran las diferentes escuelas creadas únicamente con el fin de llevar a cabo el proceso de formación e integración social de los menores. Ya con la llegada del positivismo se considera que el buen desarrollo de los niños vendrá cuando la fantasía sea alejada de ellos; por lo que todos aquellos textos que recuperen los cuentos de la tradición oral serán rechazados debido a que tratan o presentan temas que pudiesen ser dañinos, tales como la violencia o los estereotipos de género. No obstante, parece que, para algunos, la peor característica de este tipo de literatura infantil, que podría ser considerada como clásica, es la manera en que fomenta la imaginación, la fantasía en el niño, puesto que, como se deduce de Montes (2001), parece que en esta época en donde se vive inmerso en un sistema de mercado, en el que todos los aprendizajes están determinados por objetivos instrumentales, la fantasía es rechazada con el pretexto de acercar, lo más posible, la realidad al niño, mientras lo protegen.

El adulto considera que los menores son pequeños seres completamente indefensos, debido, posiblemente con razón, a que los cuidados surgen en primera instancia desde el núcleo familiar. El adulto se nombra protector, cuidador, educador, formador de los niños y él mismo decide lo que será bueno o malo para la infancia. Pero parece que ese adulto protector, en su afán de alejar lo malo, crea una barrera entre el niño y las posibles experiencias de aprendizaje. Es decir, recordando un poco a Graciela Montes (2001 y 2001a) el adulto (padre, profesor, etc.) crea un corral, como aquellos que existen para los niños más pequeños: espacios creados para cuidar al pequeño que está interesado en el aprendizaje de todo aquello que está a su alrededor. Sí, ese corral sirve para proteger, pero al mismo tiempo sirve para contener. No permite que el niño construya su aprendizaje con sus propias experiencias. Esto es lo mismo con los niños mayores, que son protegidos pero su resguardo se ha convertido, parece, en algo más cercano a una pequeña cárcel; en parte porque los padres, por lo general, deciden por

el pequeño desde la ropa que puedan usar, la música que puedan escuchar e, incluso, los intereses que deba tener.

La lectura no está exenta de ello. Ese adulto que debiera guiar al niño también elige lo que debería leerse o no bajo, en muchas ocasiones, la influencia de otros adultos o incluso de la mercadotecnia (Gillg, 2000, Cerrillo, 2007 y Jolibert y Gloton, 2003). Así, existen textos que están de moda y se aceptan, pareciera que de manera inconsciente e inmediata, como libros que deben leer los niños; libros que en muchas ocasiones sólo buscan continuar con los temas que se encuentran de moda. Libros, que a pesar de ser considerados *Best-Sellers*, no siempre presentan una calidad narrativa aceptable y en vez de llevar a niños niñas por el mundo de la fantasía, la imaginación, el desarrollo de su creatividad, presentan historias vacías, sin contenidos, fácilmente digeribles, pero también fácilmente vendible y fácilmente olvidable.

Porque, como ya se mencionó anteriormente, recordemos que la lectura es, en palabras de Robert Louis Stevenson (2008, p. 67), un proceso que “tiene que ser absorbente y voluptuoso; tenemos que deleitarnos con el libro, embelesarnos y olvidarnos de nosotros mismos”; e incluso va más allá, pues despierta, como asegura Pedro Cerrillo (2007), el gozo intelectual, pues a partir de la fantasía, el misterio e incluso el miedo, genera un deseo por saber qué sucederá. Además, promueve el desarrollo de la imaginación y más aún, el niño utiliza su imaginación para generar soluciones y opciones de respuesta ante diferentes situaciones a las que se enfrente en la vida real.

En este punto se encuentra una creciente similitud entre el juego y la lectura, pues el juego es una actividad libre, que se realiza en su propio momento. Cada niño, cuando juega, se adentra en el juego. Se pierde en él, se olvida de sí mismo y se convierte en un personaje creado por él mismo, desde su imaginación. Por esto, la fantasía es un elemento de suma importancia en el juego. En él, el lenguaje adquiere relevancia porque permite al niño comunicarse y expresarse desde el juego. La lectura es igual. Es libre porque huye de ser considerada una actividad obligatoria. Cuando el niño lee

también puede olvidarse de sí mismo. Asimismo puede convertirse en un personaje más de la historia, gracias a la imaginación. Entonces la fantasía también es un elemento que le permite vislumbrarse más allá de su contexto y se identifica con los personajes que lee. Por ello el lenguaje también adquiere una importancia mayor en el texto infantil. Así, la lectura es un juego con demasiada fantasía. Y esta visión lúdica de la lectura será de utilidad para reconocer entonces las ventajas de la misma en el desarrollo de las personas y más aún en el cambio de percepción sobre diferentes situaciones sociales, entre las que se encuentran aquellas relacionadas con la identidad de género.

No obstante, durante las últimas décadas se ha visto una creciente producción de textos cuya finalidad es la enseñanza. Pretenden educar al niño en los temas o asuntos que preocupan a los mayores. Un claro ejemplo son los textos escritos con la pretensión de fomentar una educación ambiental, una educación para la paz, las cuestiones de género, entre otras; mientras que por otro lado, hay un rechazo por aquellos textos llamados clásicos por el hecho de promover aquellos hechos o situaciones culturales que para la actualidad son cuestionables o criticables.

Un ejemplo de este fenómeno son los cuentos clásicos, que actualmente son estudiados o leídos de una manera acrítica, utilizando sólo el texto y se dice de ellos que promueven la violencia y los estereotipos de género. Ante esto, si recordamos que vivimos una época en la que los estudios de género se encuentran en auge, han surgido libros que pretenden presentar historias desde esta visión a los niños. Pero esta postura pedagógica de la literatura que pretende rechazar los textos clásicos presentando todo aquello que actualmente es cuestionable no siempre cumple con el objetivo de presentar una obra en que se cuide la narrativa (Montes, 2011a) y, considerando el deseo de acercar la realidad a los niños, presenta textos de una dudosa calidad literaria por medio de situaciones fuera de la lógica, sobre todo infantil, que no obstante su calidad artística, se pretende entregar a los niños para su lectura.

Por lo tanto, más allá de dar a los niños este tipo de lecturas o de utilizarlos dentro de la escuela con fines pedagógicos, deben buscarse las estrategias necesarias para que sean los niños, con la guía de un adulto, posiblemente el profesor, quienes decidan qué tipo de lecturas realizar, pues hay que aceptar que los textos infantiles clásicos son ricos en imaginación y fantasía, misma que ayudará a los niños a acercarse a su realidad (Gillig, 2000) y crearse una percepción de su propio contexto cultural y social.

Por lo anterior, se debe tener cuidado al seleccionar los textos que se le presenten a los niños. Es reprochable obligarlos a leer únicamente los clásicos (Gillig, 2000), por considerar que sólo a través de ellos podrá tener acceso al canon literario; debido a que, como cuenta Michèle Petit, la obligación de la lectura de los clásicos puede generar un rechazo por parte del niño. Es igualmente reprobable considerar que lo que debe ser leído son los textos actuales que –aunque no siempre lo saben los adultos– presentan historias simples, ñoñas, que no consideran al niño con la capacidad de entender el mensaje o imaginar el desenlace. Este tipo de literatura también puede generar un rechazo por parte de los pequeños, quienes por naturaleza serían más accesibles a la fantasía y a la propia lógica de los mundos irreales que se describen en la literatura clásica infantil.

Igualmente, la literatura podría ser considerada una herramienta que influye en la formación de la identidad y de la personalidad de los infantes cuando los lleva a identificarse con los personajes de los textos que lee (Cerrillo, 2007) y, sobre todo cuando a través de la fantasía, se les presenta problemáticas a las que se enfrentan los personajes y la manera en que llegan a la solución. Esta puede considerarse la característica más importante con la que debe cumplir la literatura infantil y que, ciertamente, se encuentra en los textos clásicos; aquellos que se pretende alejar de los niños y, en vez de ellos se presentan nuevas versiones, interpretaciones o ediciones revisadas que presentan las historias de una manera simple, menos elaborada incluso en la redacción.

Por lo anterior, es importante enfatizar una vez más el papel que el adulto tiene en el desarrollo del niño como lector y como individuo crítico no sólo de lo que lee, sino de su propio contexto histórico y social. El adulto, más que ser aquél que le cuenta o lee una historia debe también llevar al niño a cuestionar aquellos elementos sociales encontrados en las historias que se le hacen llegar. El adulto debe ser alguien con gusto por la lectura, para que el niño o la niña también se acerquen a la lectura. El adulto debe ser el guía que vaya con el niño en el camino de su desarrollo como lector. El adulto debe ser alguien que respete a la infancia como una etapa importante en el desarrollo de las personas (Lutereau, 2014) y por ello, debe ser alguien que sea consciente de que los niños no son los sujetos que únicamente aprenden (Gillig, 2000), pues se debe reconocer que también dan muchas lecciones a los adultos. Los adultos pueden aprender de los niños.

Lograr esto podría parecer difícil en una época en la que el mercado determina incluso la identidad de las personas, en la que los mensajes audiovisuales determinan los intereses de los individuos, sobre todo durante la infancia, y, más aún, también se pueden encontrar adultos sin interés en la lectura. No obstante son ellos quienes podrán lograr el cambio mediante un largo proceso. En consecuencia, si consideramos la afirmación de Santiago Ramírez en cuanto a que la infancia es destino, entonces es necesario comenzar este tipo de programa desde la escuela para formar a los futuros adultos que a su vez formen a una nueva generación de niños críticos gracias a la lectura y a la enseñanza de la literatura vista como un conjunto de mensajes y representaciones sociales.

Por ello, un posible apoyo serán las propuestas de Cerrillo (2007) en cuanto a la manera en que se puede enseñar la literatura a los niños y los textos que posiblemente sean utilizados durante el proceso de crecimiento como lectores. Igualmente enriquecedora será la propuesta de Jacob (2010), quien presenta la manera en que se puede fomentar la imaginación de los niños a partir de la literatura vista incluso como juego.

3.2 JUEGOS INFANTILES, ¿JUEGOS INOCENTES? ESTEREOTIPOS EN LOS JUEGOS Y LA LITERATURA CLÁSICA INFANTIL

Johan Huizinga inicia su obra *Homo Ludens* afirmando que el “juego es más viejo que la cultura” (2007, p. 11), debido a que, aunque se encuentra presente en todas las sociedades, no es necesaria una organización humana para que exista, pues la actividad lúdica también puede observarse sobre todo en mamíferos y algunas aves (Hughes, 2006), aunque también puede encontrarse en menor medida en algunas especies de reptiles, peces e insectos (Smith, 2010). No obstante, el ser humano, gregario por naturaleza, a lo largo de su historia como miembro de grupos sociales ha desarrollado dentro de la cultura la necesidad de promoción de las ideas y las conductas (Morales Euzárraga y Zarza Villegas, 2008) necesarias para la convivencia con otros. Asimismo, es también con los juegos que se obtiene diversión y más aún, se promueve el aprendizaje de conductas y habilidades que necesarias para la vida adulta. De allí que la actividad lúdica le permita al niño percibir la realidad y los valores de la cultura en la que se encuentra inmerso, pues la misma organización cultural concibe, según Gaskins (2013), el tipo de juegos que los niños experimentan.

La importancia del juego en la sociedad humana puede entenderse desde el momento en que se observa que todas las culturas presentan la existencia de actividades relacionadas con el juego (Hughes, 2006), sobre todo en los miembros más jóvenes, quienes, sin importar las actividades, labores u obligaciones, buscarán siempre algún momento para jugar. De allí que incluso se considere, sobre todo en las sociedades industriales modernas (Smith, 2010 y Gaskins, 2013), que la ocupación más importante de los niños debe ser el juego.

Además de fomentar un descanso de la vida cotidiana, como lo afirman diferentes autores (García Fernández, 2005; Hughes, 2006 y Mariotti, 2010), el juego es una actividad que todos los seres humanos han realizado como parte de su crecimiento y que les permite estar en contacto con otros y con su medio ambiente, en tanto que a partir de esta experiencia van adquiriendo consciencia de sí mismos como parte de un

grupo social; por lo que, como menciona Mariotti (2010), se constituyen como seres sociales. Por lo tanto, el juego le permite al ser humano tener contacto con su propia cultura, pues a través de él, de su experiencia al jugar y de las observaciones que hace hacia los demás, los individuos interiorizan también el conocimiento de las actitudes y conductas aceptadas o rechazadas dentro del grupo social y cultural. Esto también sucede durante la actividad lúdica. A través de ella, niños y niñas aprenden a discernir entre lo aceptado y lo no aceptado; además aprenden a seguir, menciona García Fernández (2005), la reglas establecidas antes de jugar; mismas que pueden incluir los roles de género. Al aceptar dichas reglas; aseguran su aceptación en el grupo con el que juegan y en consecuencia se asegura la promoción de las actitudes aceptadas no únicamente durante el juego, sino en otras situaciones de la vida cotidiana, tanto infantil como adulta.

Así, además de la afirmación ya aceptada de que el juego sirve para proporcionar la cultura, se debe regresar con Huizinga y aceptar que del juego surge también la cultura. Es decir, el juego es anterior a la cultura pero también ha servido para promoverla y con su desarrollo, también pueden surgir nuevas formas de percepción de la realidad tanto personal como social que viven los niños, con lo que se entiende el papel primordial que el juego tiene para el ser humano y la cultura. En consecuencia, si se considera a la cultura como “el repertorio de comportamientos, valores y técnicas para hacer frente y adaptarse a unas condiciones naturales y sociales concretas” (Martínez Benlloch y Bonilla Campos, 2000, pag. 52) se puede inferir, ciertamente, que el juego puede tener la función de promover dicho repertorio a partir de situaciones controladas y con un amplio significado que deberá ser aprendido incluso de manera inconsciente e incidental por aquellos que juegan.

Una mirada a los estereotipos de género

El juego es una actividad común en todas las sociedades. Niños, niñas y, en menor medida, adultos realizan juegos con diferentes objetivos; por lo que ha sido tema de diversos estudios para explicar su funcionalidad y objetivos (García Fernández, 2005). Igualmente, se ha presentado una variedad de intentos por definirlo; sin embargo, al

considerar que el juego, como actividad, presenta diferentes características y elementos, la existencia de una definición única es improbable. Apoyando esta idea, Chapela (2002) menciona que el juego puede escaparse de todos los intentos por definirlo. Ciertamente, el ser humano no define completamente al juego, más el juego define al ser humano desde sus primeros años de vida, siendo un elemento importante para el reconocimiento del sí mismo como parte de un grupo social (familia, comunidad, entre otros.), así como de la identidad de género y las diferencias que esto pueda acarrear en su contexto social y, consecuentemente, en la manera en que la persona se desenvuelve junto a otros.

En cuanto al desarrollo del concepto de género, cuando Simone de Beauvoir (2011) afirma que una no nace mujer, sino que llega a serlo, parece adelantarse a investigadores que desarrollan el concepto de género relacionándolo con un aprendizaje sociocultural de las diferencias entre hombres y mujeres (Guzmán Ramírez y Bolio Márquez, 2010 y Fernández Poncela, 2002), aprendizaje que surge en los niños a través de mecanismos de imitación que moldean su conducta (Hughes, 2006). Esto, en consecuencia, también brinda el espacio necesario para pensar que el hombre no nace, se hace (Cavedio, 2003). De esta manera, si el género se construye desde un enfoque sociocultural, debe aceptarse que el juego también fomenta su construcción y, sobre todo, promueve las concepciones sobre el género.

Históricamente, lo que se espera de una persona, sus pensamientos, su conducta y la manera en que se comunica con otros; sus características en general, está determinado por las diferencias de género, de allí que se encuentra que las rasgos de lo masculino, según Guzmán Ramírez y Bolio Márquez, (2010) son: el ser fuerte, trabajador, responsable, guía, violento, proveedor, sexualmente activo, audaz e independiente. Mientras que entre los rasgos femeninos se encuentran: ser débil, amorosa, sentimental, abnegada, tierna, bella, dócil, sexualmente pasiva o receptora y dependiente. Tales características se pueden encontrar a lo largo de la historia, pues tanto a hombres como a mujeres les correspondían diferentes tareas a partir de sus diferencias de género.

Ya desde los primeros seres humanos, en los grupos nómadas, existía una clara diferencia entre lo que se esperaba del varón, que era el mostrar habilidad para la caza y la pesca, mientras que de la mujer se esperaba que pudiese cuidar y criar a los hijos, además de recolectar alimentos. Fuera de las culturas matriarcales, se encuentra que en sociedades como la sumeria, griega, romana, persa, judía, azteca, maya, etc., la mujer tiene un rol de complemento y de sombra del hombre, mas no de su igual (Jaramillo Antillón 1997). En cuanto a los menores, mientras un niño es considerado una posibilidad de producción, fortaleza y guía, la niña es considerada como una posibilidad de reproducción que puede intercambiarse con otro grupo familiar.

En Grecia, aunque Platón admitía que debía existir cierta igualdad entre hombres y mujeres (Jaramillo Antillón, 1997), la mujer era considerada como un ser de segunda clase, incompleto, cuyo valor era determinado por las actividades que desempeñaba, sobre todo las domésticas, pues incluso en la aristocracia, afirma Jenkins (1998), se esperaba que las mujeres realizaran al menos aquellas actividades domésticas más respetables, como el hilado y el tejido. Ante esto basta recordar a Penélope, esposa de Ulises, quien se dedica a tejer mientras esperaba a su marido, sin importar su estatus. En esta época se puede apreciar que se aleja a la mujer de todo tipo de lugares y actividades que promovieran la socialización (González, 2010); de hecho se esperaba que la mujer permaneciera recluida en su casa y más aún, en las habitaciones más alejadas a la puerta principal de la casa (Jenkins, 1998). Es, por lo tanto, posible comprender que, mientras el hombre era más libre y, se dedicaba por ello al estudio, al deporte y a las armas; la mujer permanecía en casa recibiendo una educación meramente doméstica, encaminada a prepararse para su futuro como madre y esposa, de quien se valorará como virtud y adorno al silencio, al igual que a la sumisión (González, 2010).

En Roma, se rescatan, como menciona Martínez López (2002) ideas de Jenofonte en cuanto a que las mujeres debían dedicarse al ámbito doméstico y al cuidado de los hijos, pues eran débiles por naturaleza, aunque debían estar preparadas para desempeñar también las funciones reproductivas y se esperaba que, en consecuencia,

tuviesen buena salud y condición física. En cambio, los hombres estaban destinados al trabajo en exteriores. Para ser considerados adultos no había una edad determinada. En el caso de los hombres, ya se les consideraba adultos en el momento en que el padre o tutor les vestía con las ropas destinadas a los mayores; no obstante, a pesar de ello, no podía tener patrimonio hasta después de la muerte del padre. El caso de las mujeres era diferente, pues aunque para cuestiones de matrimonio se le podía considerar adulta ya desde los doce años, en términos sociales nunca dejaba de ser considerada menor de edad; por lo que debía estar siempre bajo la tutela de algún hombre; ya sea padre, esposo, hermano o tío, quienes tomaban decisiones por ella (Espinós, Masiá, Sánchez y Vilar, 1987).

En la India, siguiendo con Jaramillo Antillón, la mujer no tenía derecho de elegir a su marido. Esta elección la hacía la madre, quien llegaba a algo parecido a un acuerdo de compra-venta con el pretendiente. De hecho, se considera que hubo un tiempo en que, al morir el marido, la viuda fuese asesinada para enterrarla junto a él.

Durante la edad media, se siguen con los mismos patrones de género que ya existían en épocas anteriores. Durante el siglo XIV, menciona Ariès (1962), la mujer sigue subordinada al hombre, de tal manera que no se le concede la capacidad para actuar en diferentes circunstancias si no es con la autorización de su marido. De hecho el esposo es una especie de monarca dentro de su casa y las decisiones y sentencias las toma únicamente él; por lo que tanto la esposa como los hijos se encuentran dominados absolutamente por el marido (Otis-Cour, 2000) no tienen poder alguno, ni en la comunidad ni en lo legal, aspectos que han sido discutidos por diferentes autores, tal como menciona Otis-Cour (2000).

A partir del siglo XVII inicia un proceso de cambio en la concepción de la naturaleza femenina, pues se ponen en tela de juicio las teorías que anteriormente habían sido el fundamento del pensamiento medieval y que se basaban en las ideas de filósofos griegos que concebían a las mujeres como carentes de esencia por sí mismas y que

debían, en consecuencia ser consideradas como seres similares a los hombres, pero inferiores (Caine y Sluga, 2000).

En el México de la segunda mitad del siglo XIX, considerando una vez más a la mujer como un ser supeditado al hombre, se establece incluso el estereotipo de mujer que el hombre debe elegir como esposa (Rosas, 2012); por lo que se presenta incluso, una clasificación en la que se describe que la mujer perfecta es aseada con un interés en las labores del hogar y la instrucción y se desdeña a la mujer a quien no le gustan los niños aunque sean hermosas y a las que son descuidadas en su aseo personal. En cuanto al papel de la mujer en el siglo XX, Bringas Cramer (2011) presenta datos basados en revistas de los años cincuenta en las que se establece que la tarea de la mujer era manejar su hogar y ser la compañera ideal, afectuosa y abnegada para su esposo; mientras que el hombre, al ser el sostén del hogar, es quien pone el ejemplo en la familia y lleva las riendas de la casa. Asimismo, este autor demuestra que los roles de género no han cambiado o han permanecido casi intactos; pues cuando menciona que las mujeres provincianas se recluyen felizmente en sus hogares buscando la perfección en tareas como la costura, la cocina y la música, se puede recordar que esto era precisamente lo que se esperaba de las mujeres en otras culturas antiguas, como la griega.

Como puede observarse, parece que la labor femenina, al igual que su rol social y familiar sólo adquieren importancia en virtud del trabajo masculino, además de que puede observarse que la ocupación más importante de la mujer en la mayoría de las culturas es satisfacer las necesidades de los demás (Martínez López, 2002). Mientras tanto, como se puede observar, el rol del hombre se encuentra más encaminado a la dirección, a la acción, a la toma de decisiones y, sobre todo, a ser servido. De esta manera, se puede encontrar que el juego tiene un papel importante en la promoción y permanencia de tales roles de género, mismos que tanto niños como niñas van interiorizando en la medida en que adoptan las experiencias lúdicas que los hacen identificarse como miembros de uno de los géneros y, en consecuencia, a partir de la

observación que realizan de los demás, se adueñan de la visión y expectativas que los demás tiene sobre él o ella.

3.3 EL JUEGO COMO PROMOTOR DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Siguiendo a Chapela (2002) el género puede concebirse como el constructo sociocultural que establece los campos en los que se determina lo masculino y lo femenino, por lo que tanto a hombres como a mujeres se les asignan diferentes papeles y se espera de ellos ciertas conductas, mismas que serán reforzadas a lo largo del desarrollo de cada persona. Esto, en primera instancia, también se relaciona con los estereotipos de género, mismos que se dan por sentado en las sociedades y no se cuestionan, al contrario, se busca su perpetuación.

Rocha Sánchez y Díaz Loving (2012) presentan una lista de roles de género en la sociedad mexicana a partir de un estudio encaminado a reconocer las percepciones que se tienen de los diferentes roles. Entre los roles reconocidos para las mujeres se encuentra el ser madre, trabajar y ser ama de casa al mismo tiempo, además debe cuidar y educar a los hijos, amarlos y poder llevar a cabo las actividades del hogar, sobre todo para cuidar y servir tanto a su marido como a sus hijos. En cuanto a los rasgos de personalidad que se les reconoce a las mujeres se encuentra que se les considera inteligentes, sensibles, tiernas, tolerantes, débiles, responsables, comprensivas, maternales, sensuales y cariñosas, entre otras. Esto elementos se ven reforzados por la creencia de que “las mujeres son intuitivas, creativas, buenas psicólogas y expresan mucho el afecto” (Guzmán Ramírez y Bolio Márquez, 2010, p. 29).

En cuanto al rol masculino, Guzmán Ramírez y Bolio Márquez (2010) afirman que el hombre es racional y pocas veces demuestra el afecto. Esta visión se enriquece cuando Rocha Sánchez y Díaz Loving (2012) establecen a partir del estudio ya mencionado que se espera que el hombre sea la cabeza del hogar que establece con su pareja, a

quien debe cuidar y en cuya relación se muestra como el elemento de fortaleza. Además, es protector y responsable de la familia a la que provee; esto, por lo tanto le permite establecer su autoridad en la familia, por lo que es normal que tome las decisiones para la misma. Además, en cuanto a los rasgos de personalidad, se les considera responsables, fuertes, inteligentes, dominantes, capaces, impulsivos, triunfadores, independientes, infieles, arriesgados, y calculadores.

La identidad de género es el elemento que moldea la manera en que el individuo concibe la realidad subjetiva desde el momento en que se relaciona con otros dentro de la sociedad; de manera que dentro de la concepción de la realidad influyen elementos como los hábitos, las estructuras sociales y la internalización de los roles de género. En consecuencia, la repetición que puede brindar el juego es un elemento de importancia para el desarrollo de la identidad infantil. A partir de lo anterior se puede notar la influencia de los juegos en el desarrollo de los estereotipos de género relacionados con la identidad de los menores pues la conducta lúdica subraya los comportamientos masculino y femenino (Sordo, 2005) y fomenta el conocimiento de las actitudes e ideas que deben presentar los niños y niñas.

Desde el momento en que una niña juega, por ejemplo, con su muñeca, la abraza, la peina, la alimenta, lo que hace realmente es prepararse para las actividades que realizará de adulta; por lo que la muñeca no es una muñeca, sino es una personita pequeña a la que debe brindar todo su cuidado. Esto promueve unos de los roles que sobre ella se espera que desarrolle, que es el de madre. Como se podrá observar, este es uno de los estereotipos más comunes en todas las épocas. De esta manera, la niña actuará considerando las actitudes que se esperan de ella y que ha observado en las mujeres más cercanas a ella, sobre todo en su mamá, por lo que a su muñeca le pondrá algún nombre, la arropará para que no le dé frío, la cargará y la arrullará para que duerma. Le hablará cariñosamente y, menciona Sordo (2005), en caso de que se le caiga, sufrirá como si fuera una hija; por lo que aprende ciertas conductas obligatorias. Este simple juego le llevará a desarrollar las habilidades necesarias para ser o representar a una madre, para comunicarse, para ser afectiva.

Existe otra serie de juegos que permite fomentar la idea de la mujer como quien realiza las actividades domésticas. Por un lado se tiene el juego de la cocinita, en donde pretende cocinar diferentes platillos que ha visto en su propia casa, sobre todo aquellos que más le gustan y el juego de té, en el que la niña, además de jugar, si está con otros comparte y sirve los productos de su cocina, por lo que aprende a servir a los demás como parte de su desarrollo, pues hará la acción de manera cuidadosa, imitando lo que ha visto, la manera en que sirven las mujeres más cercanas a ella y, por lo tanto, intentando no equivocarse; lo que permite observar, afirma Sordo (2005), la seriedad del juego de las niñas.

En cuanto a los niños, a diferencia de las niñas, a quienes se promueve el juego de interiores, se les fomenta el juego al aire libre, sobre todo de carácter físico, en donde juego y deporte se conjugan, por ejemplo, jugar con la pelota, en donde se promueve mayor libertad y, en consecuencia mejores oportunidades para que el niño tome decisiones. También se promueve el juego con cierto contenido de violencia, mismo que inicia desde los soldaditos de plástico, en el que se fomenta la capacidad de análisis para organizar el ejército de manera que salga victorioso de la contienda y, al igual que en los animales, se promueven los juegos de contacto con un pequeño grado de violencia, tales como las “luchitas”. De esta manera, el niño aprende a tomar decisiones, se reconoce fuerte, capaz de salir delante de diferentes situaciones y como menciona Huerta Rojas (1999), a partir de este tipo de juegos, reafirma sus atributos masculinos como virilidad y valentía. Además en el juego puede encontrarse el orgullo al vencer, y la oposición de lo masculino y lo femenino, pues quien vence es más viril, más fuerte, más hombre y el vencido, al no mostrarse fuerte, se acerca a lo femenino.

A pesar de haber presentado breves ejemplos, no puede aceptarse completamente que son los juegos lo que promueven la identidad de género, pues de hecho en la actualidad son los padres quienes también interactúan más con los hijos e hijas durante el juego o lo promueven (Suárez Villegas, 2006 y Smith, 2010), por lo que entonces puede inferirse que son los padres quienes fomentan los estereotipos de género en sus hijos e hijas, debido a que posiblemente de manera inconsciente transmiten esta cultura

de diferenciación de actividades y roles a partir del género dependiendo de las situaciones o juegos en las que se involucren con sus hijos e hijas.

Ante esto, Rocha Sánchez y Díaz Loving (2012, p. 144) encuentran que “no sólo las personas sino también las actividades o situaciones desencadenan que nos comportemos de acuerdo con ciertos estereotipos”. Se encuentra, según los mismos autores que tanto el padre como la madre fomentan una mayor proximidad física con sus hijas que cuando juegan con sus hijos. De hecho, es con las niñas, con quienes promueven más la expresión de sentimientos y emociones, sobre todo si están ante juguetes femeninos. De esta manera se le pide a la niña que cuente, que describa, que hable sobre lo que siente ella o sentiría el juguete ante la situación del juego, promoviendo en la niña la capacidad para la comunicación y la expresión de emociones. No sucede lo mismo con los niños, con quienes ambos padres se mantienen un tanto alejados mientras juegan, no buscan la proximidad física. Además, ambos padres presentan conductas y verbalizaciones bruscas o violentas, así como poca o nula cercanía y expresión de afectos cuando juegan con sus hijos que con sus hijas; por lo que poco a poco se establece la idea de que los niños son ciertamente menos sensibles que las niñas y con menor capacidad para expresar sus emociones y, en ocasiones, hasta pensamientos.

A partir de lo anterior puede observarse que no sólo el juguete o el juego tienen su papel en la promoción de los estereotipos de género en los niños (Chudacoff, 2007), pues son también los padres, quienes, en los últimos años interactúan cada vez más en las situaciones lúdicas con sus hijos e hijas y en consecuencia, también promueven, probablemente de manera inconsciente, los estereotipos de género en los niños y niñas; estereotipos que también se ven reforzados actualmente desde otros campos, como el cine y la televisión.

CAPÍTULO CUATRO
LA INFANCIA ES EL PRESENTE:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO CUATRO

LA INFANCIA ES EL PRESENTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1 ANÁLISIS

La configuración de la identidad en las personas es un fenómeno complejo y multidimensional que se construye durante los años infantiles y juveniles. El género es un elemento clave en esta construcción personal y el lenguaje hablado y escrito es uno de los elementos mediadores en su establecimiento. A través del lenguaje se transmite información, se expresan sentimientos y emociones; además, el lenguaje permite configurar de forma simbólica, pero efectiva, aquello que somos y cómo vemos a los demás. He aquí la importancia de la literatura infantil como fundamento en la identidad de género y la cual se logra solo en el presente, es decir cuando el niño y la niña, son todavía infantes, no hay que esperar al futuro.

Los textos e imágenes empleados en los cuentos, el cine y juguetes, muestran líneas, figuras, colores, formas y frases que literalmente parecen decirles a las niñas que deben ser lindas, sensibles, emocionales, hogareñas, cariñosas, sumisas y maternas, mientras a los niños parecen enviarles el mensaje de que deben ser activos, aventureros, agresivos, competitivos, dominantes, fuertes e independientes.

Así pues, se va construyendo un cierto bagaje gestual y de comportamiento de manifestaciones afectivas de hombres y mujeres que limitan sus opciones a dos únicos polos que se encuentran opuestos y confrontados. Y es que como señala Gianini (2001) el problema radica en que no se trata de un simple aprendizaje de ciertas habilidades, sino de un verdadero condicionamiento perpetrado con el objetivo de volver automáticos los comportamientos que “corresponden” o representan a cada sexo. Bajo este esquema las direcciones básicas para la educación de las niñas mexicanas, según lo que muestran los juguetes de consumo cotidiano, serían el cuidado del hogar y de los hijos y el cuidado de la propia belleza. En el extremo opuesto los valores para la

educación de los niños mexicanos, a partir de sus consumos cotidianos de juguetes, serían fomentar la independencia, la fortaleza, el dinamismo y el espíritu aventurero.

Para entender cómo se construyen las identidades de género, y cómo están interrelacionadas con todas las esferas de la vida social, política, económica, biológica de las personas, cabe recordar las aportaciones ya clásicas de Bourdieu (2000), sobre el *habitus* de género. Bourdieu define el *habitus* como el sistema de organización que estructura las actitudes, conductas y sensibilidades de la persona que hace que se sienta percibida como masculina o femenina, y se comporte de acuerdo con su género de pertenencia. Por tanto, se puede hacer mención de un *habitus* masculino y otro femenino como esquemas que guían las acciones de hombres y mujeres respectivamente en la dirección del estereotipo de género marcado por la sociedad y que se conforma a través del proceso de socialización mediado por las relaciones familiares, escolares y de los media.

Se trata, por tanto, de un conjunto de saberes implícitos, internalizados por las personas desde que nacemos, durables y transferibles pero no inmutables, adquiridos de forma inconsciente o explícita, mediante prescripciones, normas, ritos, ente otros. El *habitus* de género es continuamente reproducido y legitimado mediante las prácticas discursivas, a través de los procesos de socialización desde diferentes esferas, además de la formación de la subjetividad colectiva generadas a partir de la distribución de roles entre hombres y mujeres, de acuerdo a un determinado orden de género. Muchos de estos roles y comportamientos se fomentan a través de la literatura infantil, particularmente de los cuentos.

Desde que nacemos nos relacionamos con el entorno que nos envuelve. En las primeras etapas de la vida esta interacción con el mundo se da en los contextos de desarrollo, en particular, el hogar a través de la familia y, posteriormente, en la escuela a través de los iguales. Es por esta razón, que autores y autoras relevantes de la Psicología del Desarrollo pueden ser útiles para razonar sobre este enfoque, puesto que mantienen para otras construcciones mentales propuestas semejantes a las

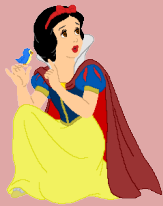


descritas para el género. En el caso de Vygostky, este autor argumenta que el comportamiento del infante humano tiene su origen en las relaciones sociales, de modo que es en la primera infancia, -la etapa de vida en la que el ser humano se apropia del mayor aprendizaje social que le suministra su alrededor-, cuando la interacción que ejerce con sus adultos constituye el agente más importante que abastece los nuevos aprendizajes y adquisiciones (Vygotsky, 1979). Es por ello, que se hace hincapié en la participación mediadora de los adultos en la primera infancia, en el presente de los infantes. Porque desde su infancia van aprendiendo entre otras cosas los roles y estereotipos de género.

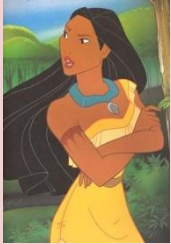


Han surgido algunos cuentos en los que el rol tradicional de la mujer se ha ido modificando, en la investigación de Romero (2011), se describe cómo la ambigüedad de género y de deseos así como los géneros inestables e incoherentes están presentes en los textos de ficción y concretamente en las obras de literatura infantil y juvenil.



Asimismo esta autora observa cómo se conforma el género en los personajes protagonistas y secundarios, muestra cómo se sobrepasan los límites o se rompen los contornos que caracterizan lo “femenino” y cómo rompiéndolos se quiebra el sentido mismo de lo “femenino”; se señalan “modelos” de género que “se apartan de los estereotipos tradicionales y del binarismo femenino/masculino que los sustenta; se reflexiona sobre cómo lo “femenino” no está tan claro, aunque algunas veces sí lo esté o se reivindique o cómo al reivindicarse es a veces algo no tan “femenino” (p.175). Es decir, se continúa fomentando los estereotipos de género tradicionales, pero si se trata de romper el estereotipo de mujer ancestral, se puede caer otra vez en la discriminación y exclusión por no ser “tan femenina”.

Tal parece que la nueva imagen de la mujer aventurera, confiada y segura de sí, tiene que romper los estereotipos tradicionales y además ser considerada una mujer andrógina o poco femenina. Como se puede apreciar en algunas protagonistas de cuentos infantiles evidenciadas en el siguiente cuadro.

Cuadro 1: Análisis de estereotipos de género

Título de la película	Imagen o perfil de princesa	Contenido general, características del personaje	Atributos femeninos enfatizados	Estereotipo ancestral
<i>Blanca Nieves</i>		Princesa vinculada a la naturaleza (que interactúa con animales del bosque). Víctima de su madrastra (villana), huye a una casa lejana y se protege de su victimario	Es bella, dulce, feliz (canta frecuentemente). Espera un varón que la rescate. Sumisa ya que no se enfrenta a sus villanos. Realiza tareas domésticas y de higiene en la casa de los enanos.	Mujer sumisa, débil y su valor social recae en su apariencia como mujer totalmente inocente. Ama de casa, dispuesta a servir a los demás.
<i>Bella Durmiente</i>		Mujer totalmente inofensiva, quizá deseada por su perfección física y su delicadeza intemporal	Pacífica, tranquila, sosegada, serena Siempre en “espera” de lo que decida el hombre	Mujer inactiva y pasiva, tan mansa que resulta impensable su emancipación
<i>Cenicienta</i>		Es recluida en su casa, obligada por sus villanas hermanas a realizar las típicas labores domésticas. Con auxilio de sus hadas madrinas conoce a su príncipe azul	Obediente y muy afanosa, espera que llegue el hombre de sus sueños para después proponerle el tan deseado y anhelado matrimonio para el que toda “damita de sociedad” espera tener	Ama de casa; Cuerpo y rostro “perfectos” y delicados; sólo un hombre puede cambiar su difícil situación de vida. Su fin último es el matrimonio con un varón poderoso que la ame

Título de la película	Imagen o perfil de princesa	Contenido general, características del personaje	Atributos femeninos enfatizados	Estereotipo ancestral
<i>Pocahontas</i>		Personaje real (nace en Virginia USA y muere en Londres en 1617) fue la hija mayor del jefe Powhatan, jefe de la confederación algonquina en Virginia.	Atrevida, osada, inteligente y seductora. Una de las pocas heroínas, más que princesa, que no pertenece a las monarquías europeas, evidentemente no es caucásica.	Atípica y valiente, se desenvuelve en espacios exteriores, pero por su condición cultural y de origen
<i>La Bella y la Bestia</i>		Su origen podría ser una historia de Apuleyo, incluida en su libro El Asno de Oro (también conocido como Metamorfosis), titulada Cupido y Psique	En una pareja la mujer debe ser la hermosa, y encantadora. La apariencia del varón es irrelevante, al grado de poder ser un monstruo, en tanto sea poderoso y noble, protector principalmente	Su apariencia obliga a que compitan entre varones para conquistarle
<i>La Sirenita</i>		Cuento de Andersen titulado la pequeña mujer del mar, Escrito originalmente como un ballet, el cuento fue originalmente publicado en 1837, y fue adaptado varias veces	Su voz es cautivadoramente atractiva, es hermosa y deseable, excepto por no tener cuerpo con funciones reproductivas y erotizantes	Abnegada aunque cambia su futuro por un hombre del que está enamorada

Título de la película	Imagen o perfil de princesa	Contenido general, características del personaje	Atributos femeninos enfatizados	Estereotipo ancestral
Rapunzel		En las versiones ibéricas Ruiponce (Rapónchigo) es un cuento de hadas de la colección de los Hermanos Grimm.	Cautiva en su torre, espera a que su príncipe azul la libere	Encierro, mujer paciente de cabello rubio y larguísimo el cual le hace ser valorada
Valiente		Realiza tareas "masculinas": Cazadora, se desempeña en espacios abiertos.	Es desaliñada, su cabello no es sedoso; las pelirrojas no han aparecido frecuentemente en el estereotipo de princesa de Disney. Su vestimenta es práctica y cuando viste de princesa se incomoda, no sigue preceptos generales de feminidad. No se representa en espera de un hombre salvador. No se casa con el príncipe azul	Es mujer activa, por lo que no expresa los determinismos ancestrales de una mujer convencional

Fuente: Serrano, Zarza y Serrano (2014).

Los cuentos infantiles han sido reelaborados y reinterpretados muchas veces a lo largo de la historia, amén del peso simbólico que le imprime cada lector, uno de los cuentos con más popularidad podría ser "La caperucita roja", mientras unos interpretan como la parte más simbólica a la misma niña, otros al lobo y quizá otros más a la abuela, sin embargo, hay quienes "el camino" representa la parte más enigmática del cuento, en la opinión de Plaza (2017), Perrault fue el primero en escribir esta historia, en 1697, pero, es más conocida la versión que los hermanos Grimm recrearon en sus *Cuentos del niño*

y del hogar, de 1812. Las diferencias entre ambos textos son notables. En el final, la historia en Perrault se acaba cuando a Caperucita se la come el lobo, mientras en los hermanos Grimm, en cambio, salvan a la niña, y para hacerlo toman prestada una escena de Los siete cabritillos y la repiten: un cazador ve al animal dormido tras la abundante comida, le abre la barriga y de allí surgen, muy vivas y dando guerra, Caperucita y la abuela. Entre todos, le llenan la barriga de piedras al lobo y se la cosen. Al despertarse, el lobo sediento por una digestión tan pesada se agacha para beber agua, cae al río y se ahoga. La niña comprende que “nunca más se apartará del camino cuando vaya sola”. Y la abuela da buena cuenta del pastel y el vino de la cesta de su nieta. Sin embargo, existen muchos finales para esta historia, lo cual sucede con cualquier otro cuento. He ahí la importancia de analizar los cuentos desde la mirada y guía de un mediador que pueda orientar al niño, sobre todo si del fomento de estereotipos de género se trate.

Entre el texto de los cuentos y las imágenes que éstos ofrecen se puede decir que el discurso iconográfico –en este caso de la literatura infantil–, tiene como función social la persuasión. La imagen soporta al discurso visual. En cuanto a imagen se refiere, al igual que en la naturaleza, existe un calidoscopio difícil de describir por el vocabulario humano. Gubern (2003), ilustra hasta qué punto la expresión icónica obedece a principios distintos de los que rigen para el lenguaje verbal. Por eso, los intentos de “gramaticalizar” la estructura de la imagen han fracasado, porque su naturaleza semiótica es muy distinta de la del enunciado lingüístico, de carácter lineal y basado en la doble articulación. Así, una imagen nunca es asertiva, no puede afirmar ni negar algo, como puede hacer el lenguaje, sólo persuadir. La imagen no se conjuga, pues su representación siempre se nos aparece en presente, por su presencia contemporánea a nuestra percepción. Por ello, la imagen es una sensación casi indescriptible, persuasiva.

Existen diversas opiniones en cuanto a semiótica se refiere, Pérez (2000), señala en su libro *En pos del signo*, que mientras para Peirce es la doctrina de la naturaleza de las variables fundamentales de toda posible semiosis, para Saussure es la ciencia que

estudia la vida de los signos en el seno de la vida social, es decir, en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan y para Charles Morris, es la doctrina comprensiva de los signos. Aunque es considerada como la disciplina que tiene por objeto estudiar los sistemas de signos, también existe diferencia entre semiótica y semiología, la primera como ciencia general de los signos, que para Peirce y otros autores anglosajones es el estudio de los signos no verbales, de los síntomas y de los indicios y la semiología como la disciplina particular que se ocupa de los fenómenos sígnicos post y translingüísticos según Saussure, es decir, signos intencionales, arbitrarios y la semántica, es la ciencia del significado.

Así, los cuentos infantiles clásicos desde la semiótica nos ha llevado al siguiente análisis: para elaborar la propuesta, se fue construyendo el entramado con base en los fundamentos de la semiótica peirceana. Se partió de una primera tríada, que rescata la primeridad como plano sensorial, la segundidad como plano denotativo y la terceridad como plano connotativo (como se mencionó en la introducción) para complementarse con una tríada subsecuente en la que se entreteje: el representamen como nivel motivacional (el género), el objeto como nivel discursivo (los cuentos y juegos infantiles) y el interpretante como el nivel fáctico (estereotipos de género legitimados socialmente).

La puesta en práctica, se llevó a través de la tríada instrumental, que incluye: el cualisigno, entendiendo como el signo al comportamiento o roles de género, el sinsigno, entendido como los significados que ofrece la literatura expresados en los cuentos propuestos y el legisigno, entendido por los desplazamientos argumentales analíticos, como los significantes manifiestos o legitimados en los estereotipos de género.

Se retoma el primer gráfico (el cual se encuentra en el apartado de la introducción) para analizar su pertinencia y describir su aplicación.

En este sentido, las niñas pueden reconocer en el texto y las imágenes el deseo o la intención de cuidarse a sí mismas, motivadas por un superhéroe llamado príncipe que las salvará o cuidará por siempre, entendiendo así, los roles de género, es decir,

aprenden a conocer los roles tradicionales del género (a menos que exista un mediador que los y las oriente). Lo cual corresponde a la primeridad (plano sensorial), al representamen (plano motivacional) y al cualisigno entendiendo al género como el gran signo.

La segundidad estaría representada por la denotación que se le otorga a los personajes del cuento, el juego y el uso de los productos derivados como son los juguetes y otros consumos culturales, lo cual se hará tangible, será el objeto, es decir los cuentos infantiles, es decir, el sinsigno, los significados que ellos le otorgan.

La terceridad representada por el plano connotativo que representa el discurso social, que derivará en el nivel fáctico expresado en los comportamientos, actitudes o acciones de los interpretantes, es decir, es la legitimación de los estereotipos de género o legisigno.

Por lo anterior, se puede inferir que el niño o la niña, pueden crear sus propios significados en cuanto al género, sin embargo, resulta importante la orientación de un mediador para que sus aprendizajes lleven una intención de respeto y de equidad de género. Tal vez a los y las niñas les gusta más aprender a través de imágenes que de texto y que podrían participar más activamente en él si se les incentiva visualmente. Por lo anterior y dejando de lado el aspecto utilitario, ocioso o lúdico de la literatura infantil, se le puede considerar como una experiencia que surge con la imaginación y la crítica, siendo entonces posible que exista una nueva visión sobre las características esperadas de lo masculino y lo femenino desde la equidad.

4.2 DISCUSIÓN

Las representaciones sociales y la valoración del discurso como forma de práctica social, según Van Dijk (2000), lleva necesariamente incorporado un componente mental (cognitivo y/o emocional) que propicia la comunicación de ideas, creencias o

sentimientos propios de todo evento interactivo y social. Esta cualidad convierte al discurso en una forma de cognición social ligada a la conducta humana. Por tanto, el discurso entendido como una práctica social, es una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado. Asumiendo este marco teórico, se considera que el género se inscribe en el discurso. Ambos son construcciones sociales carentes de neutralidad y están vinculados a las relaciones de poder institucionalizadas dentro de las sociedades. Las narraciones son un tipo de secuencia discursiva que refiere sucesos relacionados con el tiempo. Las narraciones tienen poder como transmisores y productores de discursos, por lo que ofrecen la posibilidad de asentar significados, y al mismo tiempo desplazarlos o combatir el orden establecido. Ellas, permiten expresar implícita o explícitamente, de manera consciente o no, el punto de vista de quien las narra o escribe y responden a las emociones, sentimientos y motivaciones de su autor o autora. A través de las narraciones más comunes: los cuentos infantiles y su explicación a los niños y niñas, se representa una determinada realidad compartida socialmente, se transmiten valores culturales y sociales de la ideología dominante, contribuyendo –de forma sutil- al proceso de socialización de la infancia. Existen, desde hace unas décadas, algunos trabajos en las diferentes lenguas que constatan esta carga ideológica. Por ejemplo, Colomer, (2002) centrando sus trabajos en la transmisión cultural de los modelos tradicionales femeninos y masculinos, también constató estas diferencias en la predominancia marcada de personajes masculinos sobre los femeninos en cuentos infantiles y textos escolares, en donde se presenta un modelo ideológico en el que aparecen claramente definidos y repartidos los roles, así aparece el género femenino relegado a personajes secundarios, a cuidados de la casa, de la familia, entre otros. Por ello, es importante conocer el papel que juega el adulto.

La importancia de la mediación

La figura del mediador de la lectura surge desde el momento en que existe la preocupación por alfabetizar a los menores, sobre todo a aquellos que viven en condiciones socioeconómicas bajas, ello como un reflejo de la manera en que anteriormente, los hijos de las clases altas crecían con el contacto con libros y clases

particulares. Esta visión, originó la creencia de que los libros serían una herramienta fundamental para el desarrollo académico y social de niños y niñas; de allí que se haya considerado la lectura como un medio promotor de la alfabetización y, en consecuencia, de la movilidad social; por lo que solamente se supuso que “si la institución escolar ya se encargaba de enseñar el instrumento, bastaba con llevar los libros a los lectores” (Colomer, 2002, p. 11) siempre y cuando éstos cumplieran con los principios de didactismo y la moralidad.

En gran medida esto es así, debido a que los mediadores de la lectura, en su papel de adultos, han inclinado la balanza, llevando o promoviendo entre niños y niñas una lectura mayormente utilitaria desde dos enfoques. Por un lado se considera que la lectura puede evitar que niños y niñas pierdan el tiempo y, por otro, que promover el avance escolar, aunque investigaciones han demostrado que la lectura no necesariamente promueve el éxito escolar (Petit, 2014). No obstante, debe aceptarse que la lectura va más allá de las ventajas académicas o la actividad para el tiempo libre, pues tiene finalidades menos visibles, quizá ocultas para aquellos que no quieren reflexionar más allá de los dos enfoques; pues a través de la lectura de la literatura clásica se puede formar a los menores para que puedan enfrentar diferentes situaciones que se les presenten, pues se debe reconocer que la literatura, en este caso la infantil, es “un vehículo para descubrirse o construirse, para elaborar su subjetividad” (Petit, 2014, p. 14). Asimismo, la literatura infantil puede ayudar a reconstruir o modificar los aprendizajes y creencias sobre diversos aspectos de la vida, el género entre ellos, debido a que el proceso de lectura puede promover la reflexión desde la misma visión y experiencias del lector.

La formación de mediadores desde la visión de género

El proceso educativo de niños y niñas ha visto modificaciones, tanto en sus medios como en sus propósitos, respondiendo a la visión que se tiene de los y las menores. Hacia el siglo XVII, como ya se ha mencionado anteriormente, surgen concepciones diferentes de la infancia ideal. En consecuencia, se inicia un periodo en que ésta se convierte también en un tema de interés para estudiosos y pedagogos que consideran

la importancia de educar a niños y niñas con fundamento en lo que se espera de ellos en la edad adulta⁴⁹.

Por lo anterior, es entonces posible encontrar una similitud en la manera en que a partir de este siglo también se ve el nacimiento de una industria juguetera, cuyos consumidores son los niños (Manson, 2002) junto al desarrollo de la literatura infantil, con el propósito de educar a los infantes en actitudes y roles que les corresponden, sobre todo los de género. No obstante, la realidad del mundo actual obliga el cuestionamiento de los estereotipos de género que se promueven en los diferentes consumos culturales. Uno de estos es la literatura, con la que, al seguir las nuevas tendencias de promoción de educación en equidad, se promueven textos que pretenden enseñarle a niños y niñas lo que deben aprender sobre este tema.

Sin embargo debe recordarse que la literatura y, en consecuencia la lectura, es una experiencia que va más allá del simple hecho de reconocer los símbolos que se encuentran en las páginas o de encontrar una utilidad, pues a través de la palabra escrita niños y niñas encontrarán un camino a su propia historia como miembros de una sociedad.⁵⁰ A través de la fantasía se abrirá camino en un mundo de personajes que, aunque inexistentes, pueden ilustrar aquellas personas a quienes conoce o conocerá. Podrá entrar en contacto con actitudes, pensamientos y comportamientos reales desde esos personajes que se encuentran en su imaginación. No obstante, en lo que respecta a la lectura, la familia y la escuela deben intervenir en el proceso de formación de lectores críticos debido a que la pérdida de lectores es un proceso permanente gracias al desarrollo de las tic, y en un contexto en el que en las escuelas se pretende formar lectores en base a la creencia de que sólo basta con que sepan reconocer la escritura o al fomento de que la lectura sólo vale la pena cuando tiene objetivos conscientes. De hecho, dentro de los peores enemigos del fomento a la lectura se encuentran, además

⁴⁹ De allí que se pueda inferir de Goldin (2001) que la historia de la infancia y de la literatura infantil coinciden en un punto de su desarrollo para cubrir las creencias de la época.

⁵⁰ Se debe reconocer que la literatura no solamente existe para divertir o para realizarse como una actividad que llene tiempos libres, pues su influencia siempre se encontrará, como se encuentra en Jitrik (2011), más allá de la simple instrumentalización; debido a que a través de ella se pueden promover nuevos valores, pensamientos y conductas.

de la familia, los propios profesores, quienes, afirma Trueba Lara (2006), “no saben que la lectura es un espejo maravilloso que puede consolar las almas de sus alumnos” (p. 101) y dedican su proceso de enseñanza de literatura a promover el conocimiento meramente enciclopédico y a la realización de actividades que pueden llevar al rechazo del proceso de lectura en sí mismo; enseñándoles al mismo tiempo que la lectura sólo debe acarrear un propósito de aprendizaje para que sea enriquecedora. Con lo anterior, se puede abrir el camino para la explicación de la razón que lleva a los niños a perder el interés por la lectura que mostraban mientras aprendían a leer.

Además de lo anterior la mayoría de niños y niñas sólo acceden a la literatura que pasa por el filtro de los adultos, ya sean padres o profesores. Ellos primero revisan, juzgan y califican los textos infantiles y no toman en cuenta, como se infiere Patté (2008), los deseos e intereses de los y las menores. Sin embargo, esto no debe ser así. Se le debe permitir al niño acercarse también por interés personal a la literatura, de manera que no siempre deba realizar la lectura que se le impone. Sin embargo, se coincide con Patte (2008) en la desventaja que existe al dejar a los y las menores entrar al mundo de la literatura completamente solos, pues esto “equivaldría a exponerlo sin defensa a los condicionamientos impuestos por los sistemas de distribución masiva y favorecer sólo a las editoriales que poseen recursos financieros suficientes para manejar una publicidad eficaz” (p. 72).

De lo anterior, se recupera entonces la idea de dejar a niños y niñas entrar en contacto con aquellas obras que les interese; sin embargo para que no sea víctima de los libros sin sentido debe estar en compañía de la figura del mediador literario, que no sólo le permite una actitud activa frente a la elección de los textos, sino también en la discusión de los temas que manejan. Por esta razón es necesario que padres y, sobre todo, los profesores tomen el papel de mediadores. De esta manera, el profesor mediador debe guiar a los niños en la elección de textos que les interesen a partir de una selección, pues de otra manera quedan indefensos ante una literatura vacía promovida por “un sistema de distribución masiva que favorece y multiplica los libros mediocres en detrimento de los más originales” (Patte, 2008, p. 71). De esta manera, cuando al niño o

a la niña se les deja solos en la elección de los textos, es probable que caigan en el juego de las editoriales que, a partir de una mayor publicidad, promueven una literatura en base a un sistema de mercado, dando mayor importancia a sagas y versiones fílmicas.

En este punto, es necesario aclarar que la propuesta del papel del mediador en la selección de los textos es contraria a la censura disfrazada, pues éste, a partir de un proceso de análisis de los textos a elegir podrá promover entonces una mayor riqueza que sobresalga de una variedad que, siguiendo a Patte (2008), emerge de una masa de libros que se repiten de forma uniforme y que son intercambiables.

El profesor que pretenda actuar como mediador de género a través de la literatura y el juego debe cumplir con algunas características necesarias que le permitan actuar ante un grupo de niños y niñas. Así, para lograr una formación de mediadores de la lectura, se deben cumplir algunas características, mismas que se mencionan a continuación:

- a) El mediador debe estar convencido de que la lectura es un derecho de todas las personas, debido a que a través de los libros o textos que lee, se apoya la formación integral de las personas.
- b) El mediador debe estar convencido de que la literatura provee al niño y a la niña de experiencias que, aunque se inicien en el mundo de la fantasía, pueden abonar a su aprendizaje sobre el mundo en el que viven, por lo que la lectura no debe ser de corte utilitarista.⁵¹
- c) Debe tener competencias literarias (Cerrillo, 2007), lo que significa que su conocimiento no sólo debe centrarse en la teoría del análisis literario o de corrientes, de estructura, características o autores.⁵² Esto implica que el mediador también debe ser consciente de que la literatura juega un papel

⁵¹ Menciono esto al recordar lo que varios autores han mencionado sobre la literatura que supone un objetivo meramente funcional en el que a niños y niñas no se les permite leer nada si no refleja una utilidad directa para su aprendizaje.

⁵² Al respecto, Pedro Cerrillo (2007) menciona, con cierta influencia de Walter Benjamin, que en vez de enseñar literatura como una sucesión de hechos, corrientes y estilos de escritura, pasando por autores, debe alcanzarse una educación literaria en la que los libros clásicos y nuevos puedan convertirse en experiencias de los niños.

importante en la formación estética y cultural de niños y niñas; todo ello desde el lenguaje literario.

- d) Debe tener conocimiento del contexto social e histórico de los libros que pretenda promover para que pueda aclarar todas aquellas dudas que surjan en los niños y niñas cuando los lean.
- e) Debe tener conocimiento de estrategias de promoción de la literatura en los niños y niñas que pueda aplicar para el tratamiento de la literatura en el salón de clase. Un ejemplo de esto puede ser la dramatización o lectura en voz alta o el cuentacuentos. Esto implica que debe tener el conocimiento metodológico necesario para responder al contexto en el que realiza su práctica, de manera que puedan implementar las innovaciones necesarias dentro de su tarea.
- f) Debe ser consciente de los estereotipos de género que se fomentan en los diversos consumos culturales, enfatizando la manera en que la literatura infantil los promueve.
- g) A partir del punto anterior, también debe considerar una breve exposición dirigida a sus alumnos para explicar el tema de los estereotipos de género y la infancia; de manera que cuando se lleve a cabo la lectura de los cuentos clásicos, los y las menores puedan acercarse con una visión diferente a la que pudiese surgir de no haber llevado a cabo tal exposición.⁵³
- h) Debe aprender a cuestionar a niños y niñas permitiendo que opinen, siempre respetando sus opiniones y evitando la imposición de ideas, pues por ello debe generar estrategias que lleven a los menores a generar sus propias opiniones e ideas sobre el género.
- i) Lo anterior implica la necesidad del mediador de aprender a guardar silencio mientras los y las menores discuten y reflexionan sobre los temas planteados por el profesor a partir de las lecturas revisadas.

⁵³ Esta propuesta tiene adquiere mayor relevancia a partir de la investigación sobre el desarrollo de la escritura realizada por Emilia Ferreiro y Ana Siro (2008), quienes demostraron que una plática inicial sobre el género, le daba a los niños los elementos necesarios para entender las historias e, incluso poder llevar a cabo una descripción de las características de los personajes.

- j) Debe ser capaz de identificar aquellos textos que, sin tener un fin meramente utilitario o pedagógico, puedan llevar a niños y niñas a establecer un criterio personal sobre el género.
- k) Debe alentar y guiar a niños y niñas a llevar a cabo la selección de los textos y aceptar las decisiones que tomen sobre los mismos.
- l) Debe aprender a observar atentamente las reacciones de niños y niñas ante los textos que lean o escuchen y aprovechar tales reacciones para generar discusión sobre diversos temas, ya sea la violencia de género o las emociones.
- m) Debe respetar la crítica que hagan los niños tanto al libro como a las situaciones que se describan en las historias e incluso a la comparación que hagan entre textos.

Considerando la importancia de las historias que se pretenden promover, sobre todo si pertenecen a la literatura clásica infantil, es pertinente tener cuidado en el proceso de elección de los textos a promover entre los y las menores. Por lo tanto, se proponen las siguientes consideraciones:

- a) El lenguaje que se encuentra en el texto debe ser claro y entendible para los niños, de manera que la participación del mediador en la aclaración del léxico sea mínima o nula. Asimismo, se debe revisar que el texto no esté escrito en un falso estilo generacional que pretenda acercarse a niños y niñas con un pretendido léxico infantil o juvenil.
- b) La historia debe ser atrayente. Si se trata de una novela, es preferible que la historia no sea lineal y que contenga vuelcos inesperados, de manera que mantenga el interés.
- c) Por otra parte, cuando se contemple la elección de un texto de actualidad se debe poner atención en que se desarrolle la complejidad de la situación y que ésta no sea sacrificada en aras de presentar al personaje y sus características, encerrando al lector solamente en una descripción de sí mismo.
- d) El mediador de reconocer la verosimilitud de la historia, aunque pertenezca al mundo de la fantasía, de manera que la historia sea coherente en su propia

lógica y que no se presente, como señala Patte (2008), como una historia fabricada. Todo esto, debido a que aun la fantasía tiene sus propias reglas, de manera que todo lo que se desarrolla en ella tiene su propia lógica que hace que las historias, aunque irreales, tengan cierta credibilidad.

- e) Cuando sean textos ilustrados, se debe revisar que las imágenes sean coherentes con la historia y que no ahuyenten al lector al contradecirla, pues las ilustraciones deben ser atractivas y, de acuerdo con Patte (2008), sirven a los más pequeños para descansar de la lectura. E incluso se debe aceptar que en muchas ocasiones las ilustraciones no son necesarias, de manera que se promueva la imaginación de los lectores. Asimismo, Patte recomienda que no se elijan textos ilustrados con fotografías; lo que permite afirmar que una fotografía puede evitar que los lectores no imaginen más allá de lo que ven.

Entonces no basta con señalar únicamente qué deben leer o qué no. Es necesario caminar por el sendero de la lectura crítica para que los pequeños lectores asuman su propio momento histórico. Asimismo, a través del acercamiento a la literatura clásica infantil y su fomento sin una censura disfrazada, se podrá iluminar la propia existencia de los seres humanos desde la niñez y la manera en que la sociedad ha cambiado o no. De esta manera es más probable que, al conocer su contexto, se identifiquen las diferencias de las situaciones descritas en la historia de los cuentos con las condiciones actuales relativas a los estereotipos de juego, tanto general como particular y, con ello, se dé pauta para la tolerancia o el cambio en la mentalidad de los infantes, pues más allá de la existencia de los estereotipos de género, se debe poner atención a la manera en que su existencia y promoción fomentan algún tipo de violencia. Todo ello será posible si, en lugar de buscar historias aleccionadoras basadas en una reescritura políticamente correcta, se respeta la fantasía de la literatura clásica infantil y se lleva a cabo una lectura crítica de los textos junto con los niños y niñas.

Por lo anterior, queda claro que la literatura clásica infantil debe ser despojada de todo intento por convertirla, ya reescrita, como herramienta para enseñar o adoctrinar en el género; de manera que se lean sin disfraces, sin reinterpretaciones, pero sí con guía

del mediador, quien podrá llevar a los y las menores a sus propias conclusiones y críticas sobre las historias, sobre su belleza, sobre el papel del varón y la mujer en el texto y en su propio contexto.

4.3 REFLEXIONES FINALES

Desde el momento en que el adulto descubrió la infancia y la hizo de interés general para el desarrollo de la sociedad, se les descubrió a niños y niñas como seres que requerían de protección y guía desde una edad temprana para lograr adultos responsables y útiles. Esto requirió de esfuerzos y de toma de decisiones sobre lo que era mejor o no para niños y niñas, esfuerzos y decisiones que dejaban de lado a los propios niños y niñas, generando así una censura disfrazada o una protección más dañina, pues en ese afán por resguardar se evita que niños y niñas se acerquen a lecturas enriquecedoras o a juegos que el adulto considere peligrosos⁵⁴, todo ello, en detrimento del desarrollo integral de los niños y niñas. Sin embargo, ni en casa ni en la escuela se pone suficiente atención a la manera que se promueven los estereotipos de género desde los diferentes productos culturales.

Así, entre los productos culturales que fomentan la construcción de la noción de lo femenino o lo masculino en los menores se encuentran los juegos, los dibujos animados, las películas y la literatura infantil, para el caso que nos ocupa; la literatura infantil clásica y otros consumos culturales, tales como juegos y juguetes que sirven para alegrar, para educar, para espantar, para generar y responder preguntas, porque los niños siempre tienen preguntas; pero son historias que también podrán ser rechazadas por promover estereotipos e incluso violencia. Ello en virtud de que en el varón promueven el poder, la movilidad y la libertad, mientras que en los personajes

⁵⁴ Vale la pena mencionar un fenómeno que sucede al menos en el Valle de Toluca, en el que en algunos centros escolares de educación básica, a los niños no se les permite jugar durante el recreo debido a que, afirman algunas profesoras, los juegos pueden ser peligrosos y generar accidentes. Por ello, a los niños sólo se les permite utilizar ese tiempo de descanso para caminar o comer y aquellos que sean sorprendidos corriendo o jugando son reprendidos.

femeninos fomentan la idea de lo estático, la debilidad, y la sumisión; que pueden expresarse como delicadeza y pudor. De esta manera, se encuentra a una Cenicienta que comparte las mismas características, todas bellas, delicadas e incluso sumisas, en espera, consciente o no, del príncipe azul que con su valentía e inteligencia logrará salvarlas de la maldad incluso de otras mujeres.

Los cuentos clásicos, llenos de fantasía, populares alrededor de la Edad Media gracias a la cultura oral, serían rechazados después de que se generara una preocupación por el bienestar de la infancia, estableciendo que precisamente es la fantasía lo que más daño hacía a los niños. Esto se ve reforzado con las ideas positivistas que se oponen a la fantasía a la imaginación y, por ello, serán rechazadas con el pretexto imponer a los niños la realidad, debido a que, desde esta perspectiva, sólo a través de esa “realidad” se podrá lograr un mejor desarrollo en los y las infantes, a quienes el adulto pretende educar y proteger de todo aquello que supuestamente le hace daño; pues de esta manera se preservará, su pudor, su inocencia y su candor.

Por lo general, a pesar de que las obras clásicas son conocidas, al menos en el nombre, y de manera general se conoce su argumento, se encuentran personas que admiten no leerlas debido a que o bien, son aburridas o son difíciles. Todo ello a pesar de reconocer la importancia de los mismos. Este mismo fenómeno se encuentra en la literatura infantil, en la que los textos se conocen ampliamente, pero casi no se habla de las versiones originales, sino de las versiones reescritas, o bien en las versiones fílmicas, mismas que son promovidas al interior de las familias y de las escuelas, por ser las versiones originales más complejas para los niños e, incluso por ir contra los preceptos sociales más aceptados en el momento.

Es en este punto en el que debe reconocerse al adulto como guía que, más que imponer, le permita explicarse y criticar desde su lógica y experiencias las diferencias de género. Para esto, se deben diseñar espacios o actividades que ofrezcan a niños y niñas la posibilidad de elegir entre diversos textos literarios. Se debe ofrecer variedad para observar las preferencias de los niños y, a partir de ello, discutir críticamente las

cuestiones narrativas relacionadas con la identidad de género. De esta manera, se forman personas críticas, con gusto por la lectura que los lleve a mundos de fantasía en la que se pierdan gracias a su imaginación, la cual es un elemento clave para la lectura infantil, educadas en el respeto y con valores reflejados en el trato igualitario de lo masculino y lo femenino. Entonces, más que ofrecer textos de corte pedagógico-literario que puedan presentar una baja calidad narrativa pero una alta cantidad de mensajes dogmáticos, se debe guiar a esa niña o niño, problematizando los contenidos de la historia, para que identifique y cuestione las características de género estereotipadas. Con esta importante guía que puedan prestar los adultos, sobre todo padres y profesores, se podrá promover en los niños y las niñas la capacidad para expresar sus ideas, generando individuos críticos y reflexivos tanto de los textos leídos como fuera de ellos. Esto lo llevará a tener una experiencia más significativa que la de acercarse a un texto pseudo-literario que de una manera obvia le diga qué hacer o no hacer, decir o no decir, sentir o no sentir, pensar o no pensar.

El cambio de concepción de la niñez⁵⁵ y la visión que se tiene de ella en tanto etapa en la que se debe formar a los futuros adultos ha dado paso, en años recientes, al surgimiento de literatura de corte pedagógico que pretende educar en cuestiones de género a los niños; literatura que algunas veces, en aras de esa educación, deja de lado la riqueza narrativa y la promoción de lo imaginario. Asimismo, se generan investigaciones que pretenden legitimar el rechazo a la literatura clásica infantil por considerar que sólo promueve los estereotipos de género negativos. Ante esto, más que estigmatizar, se debe rescatar la riqueza literaria e imaginativa de la literatura infantil clásica, buscando problematizar las cuestiones de género que se encuentran en cuentos o novelas infantiles, guiando al niño hacia su reflexión y crítica, de manera que pueda generar cuestionamientos sobre las características estereotipadas de lo masculino y lo femenino. Es en este punto en el que debe reconocerse al adulto como guía que, más que imponer, le permita a los y las niñas explicarse y criticar desde su

⁵⁵ Se comentan algunas de las conclusiones del artículo que será publicado por el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, de la ponencia presentada en el Congreso Internacional: Masculinidades en la ficción infantil y juvenil en España y América Latina ante el nuevo milenio, la cual se puede ver en el anexo tres.

lógica y experiencias las diferencias de género. Se deben diseñar espacios o actividades que ofrezcan a niños y niñas la posibilidad de elegir entre diversos textos literarios.

Se debe ofrecer variedad para observar las preferencias de los niños y, a partir de ello, discutir críticamente las cuestiones narrativas relacionadas con la identidad de género. Guiar y dar recomendaciones a los y las niñas en el uso de literatura infantil y juvenil tanto impresa como en línea para reconocer y prevenir actos delictivos. Incitar a niños, niñas y jóvenes a formar grupos en alguna red social donde se puedan discutir diferentes problemáticas sociales, sobre todo las que ellos mismos viven dentro de sus contextos geográficos y sociales, es la clave para fomentar un mejor uso de la red y para su propia protección, evitando así el ciberacoso entre otras formas de violencia. La educación social apuesta por este tipo de iniciativas y ha tenido grandes resultados, sobre todo cuando en ellas participan los adolescentes y jóvenes activamente aportando sus conocimientos de manipulación de la tecnología. Solo necesitan orientación en el uso de la red como una opción positiva para la convivencia y la crítica constructiva tanto de literatura como de otros consumos culturales. De esta forma se demuestra a niños, niñas y jóvenes que esta herramienta tiene más utilidad de la que ellos están acostumbrados a darle.

Sin haber pretendido hacer un análisis del discurso, en el cual, “se extraen de los textos sobre los que se trabaja una información estructurada y significativa que le ayuda a encontrar sentido sociosimbólico” (Rubio, 2004: 495) y para entenderlo se debe definir en primer término el concepto de discurso social. Se debe considerar que éste se reproduce en el intercambio de significantes que realizan los sujetos en un determinado contexto de producción, es decir mediante una determinada técnica. Así, el discurso social de esta tesis fue el género expresado a través de los juegos y cuentos infantiles que evidencian estereotipos de género, por lo cual se propuso el análisis semiótico de cuentos infantiles y juegos que derivan de ellos, lo anterior ofrece el sentido sociosimbólico del género y los niños ofrecen significados expresados a través de

palabras y actitudes o roles aprendidos. Por todo lo mencionado en el apartado anterior es importante reflexionar sobre el papel que tiene la guía de un mediador.

Cabe asimismo reflexionar sobre el papel del discurso iconográfico que tienen los cuentos y los juguetes. Que la imagen de un cuento sea persuasiva. De tal manera que la imagen literal sea denotada y la imagen simbólica connotada. De este modo, el lenguaje lingüístico es sucesivamente, la imagen denotada y la imagen connotada (Barthes, 1970). Para que entre otros mensajes vaya implícito el fomento de valores, que la función connotativa de la imagen inculque valores (Wandtke, 2007). Como ha sido mencionado a lo largo de la presente investigación.

El título de este documento es “Aprendizaje y fomento de los estereotipos de género en el juego y otros consumos culturales” por tal razón y para finalizar cabe recordar la importancia del aprendizaje para pensarlo desde la propia construcción del infante.

El aprendizaje es un proceso natural de búsqueda de metas significativas, es activo, volitivo e internamente mediado; es un proceso de descubrimiento y construcción de significados a partir de la información y la experiencia, filtrado a través de las percepciones, pensamientos y sentimientos. La construcción del conocimiento posee una concepción teórica amparada en el constructivismo, sobre todo en la línea social de Vigotsky el cual considera que el conocimiento se da sobre todo a partir de la interrelación entre los seres humanos, cada individuo construye su propio conocimiento, pero en la interacción con los otros es cuando tenemos la oportunidad de emitir lo conocido para probarlo y negarlo en una actividad constante y fluida dentro del contexto. Es decir, una construcción propia, pero en interacción con otros, es decir que resulta necesario para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas; considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro.

Desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo. El aprendizaje según Vigotsky (2002). Generará un

área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas.

A diferencia de Piaget, Vigotsky afirma que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial. Esta oposición a la concepción etapista piagetana se basa en que no importa demasiado si el individuo ha pasado por la etapa simbólica y se encuentra ya en la etapa preoperacional, lo verdaderamente definitivo es cómo cada individuo atravesó dichas etapas, qué construyó en ellas, qué actividades realizó, entre otras. Por ello, la psicología soviética resalta el valor de la instrucción, de la transmisión educativa, de la actividad tutorizada, más que la actividad experimental del niño por sí solo. Este planteamiento concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, puesto que la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad.

El método que propone Roger (1991) tiende a ser más democrático. Si el objetivo de una educación es apoyar a los niños a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción y de ser responsables de sus acciones, que sean capaces de una elección y autodirección inteligentes, que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás, capaces de adaptarse flexiblemente a situaciones problemáticas, para el caso que nos ocupa, a problemáticas ambientales, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora. Dicho de otra manera el objetivo es el de centrar el proceso de enseñanza en los propósitos evolutivos de los niños. Por tal, un elemento indispensable es la autogestión, ya que resulta el procedimiento lógico para descubrir los aspectos en que la experiencia ha resultado un fracaso y los aspectos en que ha sido significativa y fructífera. Este autor, parte de la hipótesis que no podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje. La enseñanza que persigue el desarrollo del individuo, busca que el alumno encuentre su identidad, llegue a ser auténtico. “Yo creo que las únicas personas que hoy no padecen esa ardua búsqueda del yo, son las que por propia voluntad someten su identidad individual a alguna organización o institución que les fija los propósitos, los valores y la filosofía de vida a lo que deben adoptar

(Roger, 1991: 38). Por ello, la importancia del mediador en los cuentos y juegos infantiles.

En la presente investigación se realizó el vínculo entre el juego y otros consumos culturales, llegando a la conclusión que la literatura podría ser el eje de análisis ya que de ella, en muchos casos derivan juegos, juguetes y otros consumos culturales, tales como películas, muebles, ropa, accesorios, entre otros. El juego y la literatura, sobre todo la literatura clásica infantil, comparten características similares en cuanto a actividades lúdicas. Así como el juego, la literatura clásica infantil promueve el desarrollo de habilidades individuales y sociales; pero las historias que se encuentran en este tipo de literatura como fue el análisis semiótico de algunos cuentos infantiles de los Hermanos Grimm, tales como la Bella y la Bestia entre otros, pueden ser consideradas contrarias a las ideas de respeto, inclusión e igualdad por promover también los estereotipos de género en un momento en que se pretende alcanzar la equidad y educar en ella. Sin embargo no debe olvidarse la riqueza que los cuentos contienen y aún más, las posibilidades que ofrece a los y las menores para ser conscientes de las cuestiones de género evitando discursos dogmáticos hacia la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (2001). *Historia de la Pedagogía*. Trad. Jorge Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Adams, Sophia (2014). Geography and the environment. En Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. Londres: Bloomsbury. pp. 73-89.
- Adorno, Theodor W. y Max Horkheimer (1969). *La sociedad: Lecciones de sociología*. Buenos Aires: Proteo.
- Agamben, Giorgio (2007). *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Trad. Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ajmar-Wollheim, M. (2014). Geography and the environment. En Cavallo, S. y Evangelisti, S. *A cultural history of childhood and family in the early modern age*. Londres: Bloomsbury.
- Alemany Bolufer, José (trad.) (1949). *Panchatantra o cinco series de cuentos*. Buenos Aires: Partenón.
- Alighiero Manacorda, Mario (2006). *Historia de la educación 1: de la antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI.
- Amirkhanov, Hizri y Lev Sergey (2008). New finds of art objects from the upper Palaeolithic site of Zaraisk, Russia. *Antiquity*. 82 (318). Pp. 862-870.
- Anónimo (2015). *Lazarillo de Tormes*. México: Penguin.
- Ariès, Philippe (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Trad. Robert Baldick. Londres: Jonathan Cape.
- Ariès, Philippe (1979). La infancia. *Revista estudios*. Disponible en: <http://es.slideshare.net/nosoycelinna/la-infancia-revista-de-educacion-aries>
- Ausubel, David; Novak, Joseph y Helen Hanesian (2012). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balcão Vicente, Antonio (2001). A mulher na ruralidade medieval. En Nunes Carreira, José, José Augusto Ramos, Antonio Ramos dos Santos, Luis Manuel de Araújo, Nuno Simões Rodrigues, Amílcar Guerra, Tatiana Kuznetzova-Resende y otros. *A mulher na história: Actas dos colóquios sobre a temática da mulher*. Moita:

- Câmara Municipal da Moita - Departamento de Accão Sócio-Cultural. pp. 125-142.
- Beauvoir, Simone de (2011). *The second sex*. Nueva York: Vintage Books.
- Benjamin, Walter (1987). *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1990). *La construcción social de la realidad*. Trad. Silvia Zuleta. Madrid: Amorrortu.
- Bermúdez Morris, Raquel y Lorenzo Pérez Martín (2002). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. Toluca: SNTE.
- Bettelheim, Bruno (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Trad. Silvia Furió. Barcelona: Crítica.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona: Desclee.
- Borges, Jorge Luis (1999). *Obra poética 2*. Madrid: Alianza.
- Bringas Cramer, Sara (2011). La mujer de su casa: El prototipo ideal en los años cincuenta. *Relatos e historias en México*. III (33), pp. 20-26.
- Bromfield, Richard (2005). Terapia de juego psicoanalítica. En Schaefer, Charles. *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno. pp. 1-8
- Brougère, Gilles (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Bruner, Jerome (1999). *Acts of Meaning*. EUA: Harvard College.
- Bruner, Jerome (2006). *In search of pedagogy Vol. I: The selected works of Jerome Bruner*. Nueva York: Routledge.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. Ma. Antonia Muñoz Barcelona: Paidós
- Caine, Barbara y Sluga, Glenda (2000). *Género e historias: mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*. Trad. Blanca de la Puente Barrios. Madrid: Narcea.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvino, Ítalo (1994). *Por qué leer los clásicos*. Trad. Aurora Bernárdez. México: Tusquets.
- Carretero, Mario (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Castañeda Reyes, José Carlos (2008). *Señoras y esclavas: El papel de la mujer en la historia social del Egipto antiguo*. México: El Colegio de México.
- Castillo Troncoso, Alberto del (2009). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez de la Ciudad de México, 1880-1920*. México: El Colegio de México-Instituto Mora.
- Castro H., Pablo (2009). Criatura e Infancia: ternura, debilidad, monstruosidad y bendición (ss. XV-XVIII). *Historias del Orbis Terrarum*. Santiago. 1. <http://www.orbisterrarum.cl>
- Cavallo, S. (2014). "Family relationships". En Cavallo S. y Evangelisti S. *A cultural history of childhood and family in the early modern age*. Londres: Bloomsbury.
- Cerrillo, Pedro, C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, Pedro y Sánchez, César (2007). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil. En Cerrillo, Pedro y Yubero, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. España: Universidad de Castilla-La Mancha-Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. pp. 17-26.
- Cervera, Juan (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero.
- Cevedio (2003). *Arquitectura y género: Espacio público – espacio privado*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Chambers, Aidan (2014). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chapela, Luz María (2002). *El juego en la escuela*. México: Paidós.
- Chateau, Jean (1987). *O jogo e a criança*. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus editorial.
- Chudacoff, Howard (2007). *Children at play: An America History*. New York: New York University Press.
- Cinepromcinear (s/f). *Juegos y juguetes en el antiguo Egipto*. Minidocumental. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=UK8qb7KTV8U>
- Cimmino, Franco (2002). *Vida cotidiana de los egipcios*. Madrid: Edaf.

- Classen, Albrecht (2005). Philippe Ariès and the consequences: History of Childhood, family relationships, and personal emotions: where do we stand today. En Classen, Albrecht (edit). *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The results of a paradigm shift in the history of mentality*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Cohen, David (2006). *The development of play*. Sussex: Routledge.
- Colomer, Teresa (2002). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Coll, César (2007). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo ha de enseñarse lo que ha de construirse? En Elena Barberá; Antonio Bolívar; José Ramón Calvo; César Coll; César; Javier Fuster; María del Carmen García; y otros. *El constructivismo en la práctica*. Madrid: Graó. (pp. 11-32).
- Cunningham, H. (2012). "Evolución de una ideología de la infancia en la clase media: 1500 - 1900". En Medina, M.B. (Coord.) *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*, pp. 30-78. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Dasen, Veronique y Ulrich Schädler (2013). Jeux et jouets dans l'antiquité. En *Archéotéma*. 31. pp. 5-7
- Decroly, Ovide y Monchamp, E. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Delgado, Buenaventura (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel Educación.
- DeMause, Lloyd (1991). La evolución de la Infancia. En DeMause, Lloyd. *Historia de la infancia*. Trad. María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza. Pp. 15-92.
- Demos, John (2000). *A little Commonwealth: Family life in Plymouth colony*. Nueva York: Oxford University Press.
- Desroches Noblecourt, Christiane (2004). *La mujer en tiempo de los faraones*. Madrid: Editorial Complutense.
- Díaz Vega, José Luis (2011). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Duby, George (1981). El caballero, la mujer y el cura: el matrimonio en la Francia Feudal. Trad. Mauro Armiño. Madrid: Taurus.
- Eiroa, Jorge Juan (2006). *Nociones de prehistoria general*. Barcelona: Ariel

- Escartí, Amparo (coord.) (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Madrid: Graó.
- Espinós, J.; Mariá, P.; Sánchez, D. y Vilar, M. (1987). *Así vivían los romanos*. Madrid: ANAYA.
- Fernández Poncela, Anna M. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular: Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratadores, machos y cornudos*. España: Anthropos.
- Ferreiro, Emilia (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Siro, Ana (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frost, Joe (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. New York: Routledge.
- Gadotti, Moacir (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Trad. Noemí Alfaro. México: Siglo XIX editores.
- García, Alfonso y Josué Lull (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- García Fernández, Pedro (2005). *Fundamentos teóricos del juego*. Sevilla: Wanceulen.
- García Padrino, Jaime (2007). Clásicos de la literatura infantil española. En Cerrillo, Pedro y Yubero, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. España: Universidad de Castilla-La Mancha-Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. pp. 51-64.
- García Ruiz, R. (1938). *Juegos infantiles en las escuelas rurales*. México: Ediciones encuadernables.
- Gaskins, Suzanne (2013). "Cómo organizan el juego las distintas culturas". En Brooker, Liz y Woodhead, Martin. *El derecho al juego*. Reino Unido: The Open University. pp. 6-9.
- Gianini Belotti, Elena (2001). "Pistolas para el niño, muñecas para la niña" La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida, en *Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 87-92.
- Gillig, Jean-Marie (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Goldberg, P.J.P (2014). Family relationships. En Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. Londres: Bloomsbury. pp. 21-39.
- Goldin, Daniel (2001). La invención del niño. Disgresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. En *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. 22(4). Buenos Aires: Asociación internacional de lectura. pp. 2-15.
- Gonçalves, R.; Alves, M. y Dos Santos, M. (2010). “A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural” en *Revista Rascunhos Culturais*. v.1, n .2, pp. 205-238. http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/2ed_artigo_15.pdf.
- González, Marta (2010). “Mujeres y cultura en la antigua Grecia”. *BBC historia*. 8, pp. 28-35.
- Grimm, Jacob y Wilhelm Grimm (1985). *Cuentos de niños y del hogar I*. Trad. María Antonieta Seijo Castroviejo. Madrid: Ediciones generales Anaya.
- Grimm, Jacob y Wilhelm Grimm (1985a). *Cuentos de niños y del hogar II*. Trad. María Antonieta Seijo Castroviejo. Madrid: Ediciones generales Anaya.
- Grimm, Jacob y Wilhelm Grimm (1986). *Cuentos de niños y del hogar III*. Trad. María Antonieta Seijo Castroviejo. Madrid: Ediciones generales Anaya.
- Grimm, Herman (1985). “Los hermanos Grimm (Recuerdos de Herman Grimm)”, en Jacob Grimm y Wilhelm Grimm. *Cuentos de niños y del hogar I*. Trad. María Antonia Seijo Castroviejo. Madrid: Ediciones generales Anaya.
- Guerney, Louise (2005). Terapia de juego filial. En Schaefer, Charles. *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno. pp. 59-86.
- Gubern, Román (2003). *Del bisonte a la realidad virtual; la escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Guzmán Ramírez, Gezabel y Martha Bolio Márquez (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: Cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Harlow, Mary (2014). Family relationships. En Harlow, Mary y Ray Laurence (edit.). *A cultural history of childhood and family in antiquity*. Londres: Bloomsbury. pp. 13-30.

- Hazard, Paul (2015). *Los niños, los libros y los hombres*. Trad. María Manent. Edición digital: Smoit
- Herlihy, David (1975). Life expectancies for women in medieval society. En Morewedge, Rosemarie Thee (edit.). *The role of women in the Middle Ages: Papers of the Sixth Annual Conference of the Center for Medieval and Early Renaissance Studies*. Nueva York: State University of New York Press.
- Hernández Ruiz, Santiago (1965). *Antología pedagógica de Quintiliano*. México: Fernández Editores.
- Homero (1965). *La iliada*. Madrid: Ediciones Ibéricas.
- Homero (2007). *La odisea*. México: Porrúa
- Horkheimer, Max y Theodor Adorno (2005). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Trad. Juan José Sánchez. Madrid: Trotta.
- Huerta Rojas, Fernando (1999). *El juego del hombre: Deporte y masculinidad entre obreros de Volkswagen*. México: BUAP-Plaza y Valdés.
- Hughes, Fergus. P. (2006). *El juego: Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. México: Trillas.
- Huizinga, Johan (2007). *Homo ludens*. Trad. Eugenio Imaz. Madrid: Alianza-Emecé.
- Hushcroft, Richard (2014). The state. En Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. Londres: Bloomsbury. pp. 126-144.
- Jacob, Esther (2010). *¿Te lo cuento otra vez...?* México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Jacq, Christian (1999). *Las Máximas de Ptahhotep: El libro de la sabiduría egipcia*. Madrid: Edaf.
- Jaramillo Antillón, Juan (1997). *¿El sexo débil de la mujer?* Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Jenkins, Ian (1998). *La vida cotidiana en Grecia y Roma*. Madrid: Akal.
- Jitrik, Noé (2011). *Lectura y cultura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jolibert, Josette y Gloton, Robert (2003). *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizajes de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

- Justel Vicente, D. (2012). *Niños en la antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Kotman, Terry (2005). Terapia de juego adleriana. En Schaefer, Charles. *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno. pp.33-44.
- Krausman Ben-Amos, Ilana (2014). Community. En Cavallo, S. y Evangelisti, S.A *cultural history of childhood and family in the early modern age*. Londres: Bloomsbury.
- Larrosa, Jorge (2013). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larson Lóven, Lena y Strömberg, Agneta (2014). Economy. En Harlow Mary y Ray Laurence (edit.) *A cultural history of childhood and family in antiquity*. Londres: Bloomsbury. pp. 45-60.
- Laurence, Ray (2014). Community. En Harlow, Mary y Ray Laurence (edit.). *A cultural history of childhood and family in antiquity*. Londres: Bloomsbury. pp. 31-40.
- Lluch Creso, Gemma (2006). Promoción de la lectura y docencia desde la biblioteca escolar. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje*. España. Instituto Superior de Formación del profesorado. pp. 115-126.
- López Rodríguez, Francesc (Dir.) (2008). *El juego como estrategia didáctica*. España: Gráo-Laboratorio educativo.
- Lutereau, Luciano (2014). *El idioma de los niños: Lo infantil en nuestra época*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lyman, Richard (1991). Barbarie y religión: la infancia a fines de la época romana y comienzos de la Edad Media. En DeMause, Lloyd. *Historia de la Infancia*. Trad. Ma. Dolores López Martínez. Madrid. Alianza Editorial. Pp. 93-120.
- Manson, Michel (2014). Construir a história do brinquedo: um desafio científico. *RevistAleph*. XI (22). Pp. 1-32.
- Manson, Michel (2002). *História do brinquedo e dos jogos: Brincar através dos tempos*. Trad. Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Teorema.
- Mariotti, Fabián (2008). *Creatividad y desarrollo de la personalidad a través del juego*. México: Trillas.

- Mariotti, Fabián (2010). *Juegos y recreación: juegos en acción*. México: Trillas.
- Marrou, Henry-Irenee (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- Martínez Benlloch, Isabel y Bonilla Campos, Amparo (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez Criado, Gerardo (2012). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Otero, Valentín (2010). *Formación integral de adolescentes: Educación personalizada y programa de desarrollo personal*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- McLaughlin, Mary Martin (1991). Supervivientes y susstitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII. En DeMause, Lloyd. *Historia de la Infancia*. Trad. Ma. Dolores López Martínez. Madrid. Alianza Editorial. Pp. 121-2014.
- Molas Font, Maria Dolors (2006). Prostitutas y adúlteras: cuerpos usados y espíritus seducidos. En Molas Font, Maria Dolors, Sonia Guerra López, Elisabet Huntingford Antigas y Joana Zaragoza Gras. *La violencia de género en la antigüedad*. Madrid: Instituto de la mujer. pp. 109-140.
- Molina Contreras, Denyz Luz (2009). *Hacia una educación integral: Los elementos claves en la escuela de la vida*. Barcelona: Erasmus.
- Montes, Graciela (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (2001a). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morales Euzárraga, Manuel de J. y Zarza Villegas, Susana Silvia (2008). "Cultura, parentalidad y conducta: Una contribución conceptual al programa IPR-México". En Barneveld, Hans Oudhof van, Morales Euzárraga, Manuel de J. y Zarza Villegas, Susana Silvia. *Socialización y familia: Estudios sobre procesos psicológicos y sociales*. México: Fonatamara. pp. 13-43.
- Musée du Jouet (2013). *De la préhistoire à nos jours: Petite histoire du jouet*. Francia: Musée du jouet-Service des publiques. Disponible en: <http://www.musee-du-jouet.com/ressources-pedagogiques>
- Mylius, Klaus (2015). *Historia de la literatura india antigua*. Trad. David Pascual Coello. Madrid: Trotta.
- Navarro, Vicente (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde publicaciones.

- Nieto, A. (2003). *Mañana es tarde para las niñas y para los niños*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Nunes Carreira, José (2001). "A mulher no antigo Egito" en Nunes Carreira, José, José Augusto Ramos, Antonio Ramos dos Santos, Luis Manuel de Araújo, Nuno Simões Rodrigues, Amílcar Guerra, Tatiana Kuznetzova-Resende y otros. *A mulher na história: Actas dos colóquios sobre a temática da mulher*. Moita: Câmara Municipal da Moita - Departamento de Accão Sócio-Cultural.
- Oaklander, Violet (2005). Terapia de juego gestalt. En Schaefer, Charles. *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno. pp.87-94.
- Otis-Cour, Leah (2000). *Historia de la pareja en la Edad Media: Placer y amor*. Trad. Anton Dietrich Arenas. Madrid: Siglo XXI de España.
- Ottobre, Salvador y Walter Temporelli (2010). *¡Profe, no tengamos recreo!: Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Buenos Aires: La cruzjía.
- Owen, James (2008). "Britain's oldest toy found buried with Stonehenge baby?" Disponible en: <http://news.nationalgeographic.com/news/2008/10/081021-stonehenge-toy.html>
- Palomo Alves, Alvaro Marcel (2003). "A historia dos jogos e a constituição da cultura lúdica". *Revista Linhas*. Florianópolis. 4 (1).
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1203/1018>
- Parkin, Tim (2014). Life cycle. En Harlow Mary y Ray Laurence (edit.) *A cultural history of childhood and family in antiquity*. Londres: Bloomsbury. pp. 97-114.
- Patte, Geneviève (2008). *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peery, J. Craig (2005). Terapia de juego analítica jungiana. En Schaefer, Charles. *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno. pp.9-32
- Peirce, Charles Sanders (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pelegrín, Ana (1993). El juego tradicional en la literatura y el arte. En Cerrillo, Pedro y García Padrino, Jaime (Coord.). *Literatura infantil de tradición popular*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Pp. 45-54.

- Peña Muñoz, Manuel (1995). *Alas para la infancia: Fundamentos de literatura infantil*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Pérez, Herón (2000). *En pos del signo, introducción a la semiótica*. Morelia: Colección Manuales. Colegio de Michoacán.
- Petit, Michèle (2008). *Una infancia en el país de los libros*. México: Océano.
- Piaget, Jean (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Plaza, José M. (2017). Homenaje a Perrault: Caperucita roja, la tentación está en el camino. Disponible <http://www.elmundo.es/magazine/2004/245/1086186000.html>, consultado el 12 de marzo de 2017
- Plutarch (1874). "Plutarch's consolatory letter to his wife". En *Plutarch's morals vol. V*. Trad. Robert Migley. Boston: Little, Brown and Company. Disponible en: <http://www.archive.org/stream/plutarchsmoralst05plutuoft#page/n7/mode/2up>
- Plutarco (2000). *Vidas paralelas. Tomo. V: El aleph.com*.
- Pollock, Linda A. (1993). *Los niños olvidados: Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Trad. Agustín Bárcena. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porras Arévalo, Julia (2011). *La literatura infantil: Un mundo por descubrir*. Madrid: Visión Libros.
- Postman, Neil (2012). "Los incunables de la niñez". En María Beatriz Medina (coord.). *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*. Trad. Pedro González Silva. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rabelais, François (1532). *Pantagruel: Les horribles et espouvantables faitz et prouesses du tresrenommé Pantagruel Roy des Dipsodes, filz du grand geant Gargantua, Composez nouvelement par maistre Alcofrybas Nasier*. Disponible en <http://coillet.eu/Site/Documents/Pantagruel.pdf>
- Rabelais, François (1910). *Gargantúa: la vida terrorífica del gran Gargantúa, padre de Pantagruel*. Trad. E. Barriobero Herrán. Madrid. Castro y Compañía. Disponible en <http://sirio.ua.es/libros/BEducacion/gargantua/ima0000.htm>
- Ravetllat Ballesté, Isaac (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia*. Valencia: Universitat Politècnica de València.

- Rodríguez Adrados, Francisco (2014). *El río de la literatura: De Sumeria y Homero a Shakespeare y Cervantes*. Barcelona: Ariel.
- Rocha Sánchez, Tania Esmeralda y Rolando Díaz-Loving (2012). *Identidades de Género: Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rogers, Carl (1991). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Paidós.
- Romero, Dolores (2011). "Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos", en *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29 (julio 2011), pp. 175-202.
- Rosas, Alejandro (2012). "El enigma de la mujer. Ideas sobre el género femenino del siglo XIX". *Relatos e historias en México*. IV (47), pp. 20-22.
- Rousseau, Juan Jacobo (2000). *Emilio o de la educación*. Trad. Ricardo Viñas. Argentina: El Aleph.com. Disponible en <http://www.alejandriadigital.com/wp-content/uploads/2015/12/ROUSSEAU-Emilio-o-la-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Rotterdam, Erasmo de (2011). *Elogio de la estupidez*. Madrid: Akal.
- Rubio, María José y Jesús Varas (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de la investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz Serrano, Eduardo (2011). "La persuasión del cómic en el desarrollo de una cultura sustentable; el cómic ambiental para niños" en tesis de *Maestría en Diseño*. Toluca: UAEMex.
- Rüssell, Arnulf (1985). *El juego de los niños*. Barcelona: Herder.
- Saint-Exupéry, A. de (2004). *El principito*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Salas, José Alonso (2012). *Historia general de la educación*. México: Red Tercer Milenio.
- Salisbury, Eve (edit) (2002). *The trials and joys of marriage*. Michigan: Medieval Institute Publications. Disponible en: <http://d.lib.rochester.edu/teams/publication/salisbury-trials-and-joys-of-marriage>
- Scheffler, Lilian (1982). *Juguetes y miniaturas populares de México*. México: FONART-FONAPAS.
- Schofield, Phillip R. (2014). Economy. En Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. Londres: Bloomsbury. pp. 57-72.

- Sequeiros, Leandro (2010). *Apuntes de aprendizaje significativo: Constructivismo y aprendizaje*. Córdoba: FCEG.
- Serrano Barquín, Carolina; Rodríguez Estrada, Mauro y Héctor Serrano Barquín (2008). *Creatividad para el diseño*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Serrano Barquín, Héctor; Zarza Delgado, Patricia y Serrano Barquín, Carolina. (2014). "Nuevos enfoques para la disminución de los estereotipos que promueven violencia de género: el cine infantil transnacional" En M. L. Quintero Soto, S. Padilla Loredó y E. Velázquez Rodríguez (comp.). *Estudios transdisciplinarios en pobreza, medio ambiente, sustentabilidad, salud y gestión del conocimiento en los contextos locales y regionales*. Nezahualcóyotl: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Shelton, Jo-Ann (2014). The state. En Harlow Mary y Ray Laurence (edit.) *A cultural history of childhood and family in antiquity*. Londres: Bloomsbury. pp. 115-131.
- Shua, Ana María (s/f). Literatura infantil. De dónde viene y a dónde va. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/boletin_electronicoBNM/boletin_48/img/ana_maria_shua.pdf
- Smith, Peter K. (2010). *Children and Play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Solís Miranda, José Antonio (2009). *El libro de los juegos infantiles olvidados*. España: El arca de papel.
- Sordo, Pilar (2005). *¡Viva la diferencia! (... y el complemento también)*. Chile: Grupo Editorial Norma.
- Stead, Miriam (1998). *La vida en el antiguo Egipto*. Madrid: Akal.
- Stevenson, Robert Louis (2008). *Memoria para el olvido. Los ensayos de Robert Louis Stevenson*. Trad. Ismael Attrache. México. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez Villegas, Juan C. (2006). *La mujer construida: Comunicación e identidad femenina*. España: Eduforma-MAD.
- Sweeney, Daniel y Landreth, Gary (2005). Terapia de juego centrada en el niño. En Schaefer, Charles. *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno. pp.45-58.
- Tikoff, Valentina K. (2014). Education. En Foyster Elizabeth y James Marten (edit.) *A cultural history of childhood and family in the age of enlightenment*. Londres: Bloomsbury. pp. 89-110.

- Trueba Lara, José Luis (2006). El fomento a la lectura y sus enemigos. En Rodríguez Ledezma, Xavier. *Abonando la utopía*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes – Océano.
- Tucker, M.J. (1991). La infancia como principio y fin: la infancia de la Inglaterra de los siglos XV y XVI. En DeMause, Lloyd. *Historia de la Infancia*. Trad. Ma. Dolores López Martínez. Madrid. Alianza Editorial. pp. 255-285.
- Van Dijk, Teun (2000). *El discurso como interacción social: Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.
- Velandia Mora, Manuel Antonio (2006). *Estrategias para construir la convivencia solidaria en el aula solidaria: Trabajo en equipo y comunicación generadora de mundos*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Verdú, Vicente; Martín, José Luis; Martínez, Mario; García, Juan Andreo; Uría, Jorge y otros (2003). *Fiesta, juego, y ocio en la historia*. Salamanca: Universidad Salamanca
- Veyne, Paul (1990). El imperio romano. En Ariès, Philippe y George Duby (dir). *Historia de la vida privada: imperio romano y antigüedad tardía*. Buenos Aires: Taurus. pp 19-228.
- Vicens Pujol, Carlota (2014). “La littérature salonnrière ou comment le conte populaire devint féministe. (Autour de deux contes de Mme. d’Aulnoy)”, en Àngels Santa y M. Carme Figuerola (edits). *Les romancières sentimentales: Nouvelles aproches, nouvelles perspectives*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Vuolanto, Ville (2014). Faith and religion. En Harlow Mary y Ray Laurence (edit.) *A cultural history of childhood and family in antiquity*. Londres: Bloomsbury. pp. 133-151.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. EUA: President and Fellows of Harvard College.
- Vigotsky, Lev (2002). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Coyoacán.

- Wandtke, Terrence (Ed.) (2007). *The amazing transforming superhero. Essay on revision of characters in comic books, film and television*. North Carolina: McFarland and company publishers.
- Ward, Jennifer C. (2014). Community. En Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. Londres: Bloomsbury. pp. 41-55.
- Weber, Max (1990). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wickham, Glynne (1995). *The medieval theatre*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson, Louise J. (edit.) (2014). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. Londres: Bloomsbury.
- Yunes, Eliana y Graciela Montes (2005). *La presencia del otro en la intimidad del yo: Aprendiendo con la lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

ANEXOS

ANEXO UNO

Artículo que será publicado en la revista indizada: *Temachtiani*, en el número 23, junio de 2017



"2016. Año del Centenario de la Instalación del Congreso Constituyente"



ESCUELA NORMAL NO. 3 DE TOLUCA

"EDUCAR PARA DESARROLLAR UNA CONCIENCIA HUMANA"

No de oficio: 398-1-27/2015-16

Asunto: el que se indica

Toluca, México a 29 de noviembre de 2016

**MTRO. VÍCTOR MANUEL GALÁN HERNÁNDEZ
PRESENTE**

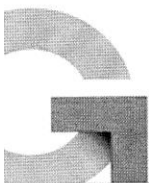
Por este medio, la dirección de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, a través de la coordinación editorial, tiene a bien informarle que su trabajo **"Breaking gender stereotypes through children's literature: the beauty and the beast"** ha sido dictaminado y aceptado favorablemente para ser publicado en el número 23 de la revista *Temachtiani*, con número de registro ISSN: 1870-6576

De igual forma aprovecho la ocasión para agradecerle su inapreciable participación. Sin otro particular por el momento, le hago llegar mi consideración y estima personal.

ATENTAMENTE



PROFRA. SARA GRACIELA MEJÍA PENÁLZOZA
DIRECTORA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA

AV. JOSÉ MA. PINO SUÁREZ SUR No. 1100, COL. UNIVERSIDAD, TOLUCA ESTADO DE MÉXICO, C.P. 50130
TELS. (01 722) 2-12-34-16 Y 2-12-21-97
normal3toluca@hotmail.com

BREAKING GENDER STEREOTYPES THROUGH CHILDREN'S LITERATURE: THE BEAUTY AND THE BEAST

Victor Manuel Galán Hernández

Carolina Serrano Barquín y

Héctor Serrano Barquín

Abstract

Children's literature undoubtedly has an important role in the construction of the sexual identity and of the gender stereotypes during infancy. Through the first years, children learn a set of attitudes, behaviors and values in their sociocultural context -formal and informal education-; either through instruction or imitation of adult's behavior. Thus, social reality has historically been structured from a binary and confronted "male/female" system and its cultural reduction determines the gender inequalities which affect social coexistence. These inequalities are manifested in cultural products such as the children's literature and its derivatives –films, games and toys, among others– that construct sexual-identity confronting codes and symbolization. This way, it is necessary to perform an interpretative analysis of children's tales to reveal the construction and promotion of gender stereotypes, which may induce symbolic violence, and are assumed by society as "natural".

Key words: gender violence, childhood, children's literature.

Introduction

Most of the fairy and princess tales have been limited to the reproduction and promotion of the traditional female roles, as the confined housewife (Cinderella), the eternally passive and helpless woman (The Sleeping Beauty) and the long locked up woman who, because of her weakness, is always male dependent. However, *The Beauty and the Beast*, which has long been a well-known children's tale through adaptations in plays, films and literary versions, among other artistic expressions, depicts the story of a young woman who accepts to sacrifice herself in order to save her old father's life, but, who ends up saving a prince under the appearance of a monster. This tale deals with

the transformation from physical ugliness to a moral beauty (Gillig, 2001), and although it is widely known, its author's name has been forgotten, giving more reconnaissance to another writer who modified the original story into just a fairy tale.

Although based in stories from the past, Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (1685-1755) is The Beauty and the Beast first version author. She was born being a daughter to an aristocrat family and married Lt. Jean Baptiste Gallon de Villeneuve in 1706. Soon after her marriage she would know her husband's addiction to gambling when he lost the money and lands from the dowry. Some years later, a young widow without economical support, she moved to Paris and later started writing as a way to earn money. This way, between 1734 and 1753, she published a book of tales (Haase, 2008) with the name of *La jeune américaine, ou Les contes marines*, followed by what would be considered her best work: *La jardinière de Vincennes*.

La jeune américaine, ou Les contes marines' first tale is The Beauty and the Beast (La Belle et la Bête), which shows not only the courtship and marriage between a monster-transformed prince and an apparently merchant's daughter, but also the Beast's transformation and the Beauty's genealogy. However, as a shorter story, this tale would be best known by the hand of Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, who, after Mme. Barbot de Villeneuve's death, re-wrote the story, ending with the marriage after the Beast's transformation into a prince.

The story's relevance lies upon the way the gender stereotypes are the object of a subtle criticism. The male is not represented as that kind, benevolent and brave protector. And the woman, on the other hand, is not completely depicted as in other tales. In fact, there are some elements between the Beauty and other female characters from different tales which permit the perception of a different woman.

The denied woman

Despite the fact that it has not always been that way, women have generally been put aside, giving more importance to the male, laying these ideas on the economical tasks which are based on the individual's biological sex (Conway, Bourque & Scott, 2003).

This way, the biological vision, along with the economical one, would establish the role women would play. And even though women have not been exactly the same throughout history, it is assumed that, as Luna García (2010, p. 26) states, “their destiny, ideals and social functions seem to remain the same”, promoting, therefore, gender stereotypes.

For instance, in the Greco-Roman culture, the most important figure in the family is the *kyrios* or *paterfamilias*, who, as the head of the family, possesses the power of decision upon everything and everyone in the family, even upon life and death of relatives and slaves (Jenkins, 1998). He was a kind of king in a private kingdom, where he was the master and could give or take anything. Although inside the family nobody held more power than this man, Mary Harlow (2014) claims that the *paterfamilias*' ability to control his wife, children and slaves, as well as to increase the lands and properties was socially judged.

This androcentric, patrilineally organized society gives women a secondary role, reduced to just a participation inside the house, where, according to Delgado (1988), without any consideration of the social status, women has to perform activities related to cooking, weaving, and children care. Besides, she only has contact with other women and servants. These activities are done under her husband's supervision, who is even believed to have the obligation to teach his wife how to manage all the activities developed in the household. This shows the way women go from the patriarch control to the husband dominance, always excluded from public life, lacking of liberty.

Women have been differently considered. Once they were seen as spoils of war for soldiers or as a prize considering their value by their virtues, their family name and fertility. This was the origin of the woman protectionist belief that, in the long term, led to confinement; making possible the creation of indoor areas exclusive for women. And not being able to leave, they would be forced to stay inside the household attending and obeying. Even in the early XIIc. Gilbert of Limerick (Balcão, 2001) would emphasize that women serve men by claiming that they are wives to those who either pray, make war or work.

The Middle Ages would bring changes to the social and family order which would make the peasant families women leave the family space to work beside men. In the

nobility, in contrast, women are still confined under the absolute control of men. For instance, it is said that women have no right to inherit (Wilkinson, 2014), since this was an exclusive right for male relatives, and even when there were no male relatives, the husband could become the heir. This would only leave the possibility for women to inherit in the case of not having male relatives. And even if the case, since it was likely for a woman to become fatherless before being an adult, all the properties and goods would be in charge of the mother or, as seen in Goldberg (2014), the town government would name a male guardian who would take the inheritance for his own benefit, even arranging a marriage between the heiress and a son of his own, so to acquire total control of everything.

The latter shows the way women have been subordinated to the male (a father, a brother or a husband, including his family). In other words, the woman is disadvantaged vis à vis the man, due to the fact that while he is permitted certain liberties, especially sexual, she is demanded virginity (Goldberg, 2014). Men can inherit and women cannot unless with a man's assistance. All in all, women must be submissive to men, since in Paul's letters to the Ephesians (v. 21-24), it is said that just as Christ is the head of the church, man is the head of the woman; consequently, she has to be obedient to man.

In addition, as a result of the treatment of higher class women, an architectural modification of the houses would be created. The peasants' houses only had a room that functioned as the labor room, stable, kitchen and dormitory. In aristocrats' houses chimneys were developed (Adams, 2014), and with them, dormitories exclusive for women, where they could develop privacy (Balcão, 2001), since husbands and wives could sleep in separate rooms, but the wife's room was away from public spaces. From this, it is perceived that religion determined social and family life, including male and female identities, as well as their roles in the social group. What is more, children differentiated education would establish that the most important virtue of a woman was the virginity and, because of this it became necessary to protect her. It was believed that due to her lustful nature (Balcão, 2001) only her marriage to God or to a man could help her reach a little of Virgin Mary. From this, it was seen as possible and necessary the existence of arranged marriages (Goldberg, 2014) even with seven year-old girls, although this practiced was rejected by the church.

This context full of social and institutional contradictions also shaped the vision of women based on religious beliefs considering women as evil and sin bearers (Duby, 2013). Thus, since their early years, boys were preferably treated inside a family (Goldberg, 2014). At seven, education for boys and girls was not the same. Girls stayed with their mothers since they were seen as a model for the girl's education. From their mothers, they would learn, according to Ward (2014), about chastity, virtuosity and all the tasks necessary for the time when she is married, such as, spinning, weaving, housework and taking care of children. All of these skills were expected to be reinforced by the husband soon after the marriage. On the other hand, daughters to nobility would also learn music, dancing and embroidering. At the end of the Middle Ages, in addition, they could be taught to read as a complement to the religious devotion.

At the birth of the Modern Ages, even though families still follow the patriarchal and offspring model, there are two modifications in the way it is conceived. On the one hand, there is more acceptance of the religious marriages as the only possible way of living as a couple and procreation. On the other hand, family was seen as a reflection of the state and church, where the male was the head and authority of organizations. This idea was justified on the supposedly "female's gender's scant rationality and the incapacity of minors" (Cavallo, 2014, p. 17), which legitimized the father's and husband's guidance and authority inside the family. According to this vision, the higher class males should guard and increase the assets, select the servants and, when necessary, discipline his wife, children, and servants, all seen as subordinates. The wife's role in this model was to supervise, under the male's orders, everything related to food, dress, as well as the children's and servant's moral and religious instruction.

Between the XVI and XVII centuries, during the transition from a theocentric to and anthropocentric society, a new vision of the family is spread, partly by the art, through the paintings where emotional ties bond each member in the family (Cunningham, 2012), which may be found in *The Beauty and the Beast*, in the merchant seems have an emotional based relationship with his sons and daughters. Although this new model does not include the extended family, the assets and servants, it is still patriarchal. According to Cavallo and Evangelisti (2014) the authority of the male over

the female and children is still accepted. This way, the family is where girls will learn to become good Christians and to subordinate to fathers and husbands.

During the XVIII century, children start being considered an important part of the family. Nevertheless, when adults, women would still be considered as minors since they are still under their husbands' supervision, the same way it had been in the past. In fact, such as boys and girls, women had to learn that their will depended on others' decisions –fathers or husbands– (Cunningham, 2012), therefore, learning to deny their own ideas and dreams and desires, because it was accepted that “women, in general, possess a weaker but more inquisitive mind than men” (Fénelon, 2014, p. 4). Furthermore, being considered as inferior to men, it is commonly thought that they lack of the necessary abilities to educate children, and could spoil them by coddling.

In France, there is a vindication of public education and knowledge (Gadotti, 2003), although there is still an elitist and rather gender differentiated education, exclusive to wealthy families. This differentiation can be found in treatises on education, such as in François Fénelon's *Treatise on the Education of Daughters* (originally published in 1687), where he shaped some proposals on the way wealthy families' daughters should be educated and would claim that because of their natural weakness it was not convenient to give them studies since they could become infatuated (Fénelon, 2014). What is more, he suggests that women should only be educated to love and serve men, so their education should only consider their social duties. Therefore, the aim of women's education should be to teach them to be quiet and to serve. Fénelon even claims to find the origin to his proposals on some experiences of women who were ridiculed by their own desire of knowledge and science. To illustrate, having been born in a male dominated world, women interested in knowledge knew little appreciation of their work and faced rejection from their male colleagues; and yet were only considered as being assistants. To summarize, they were, as shown in Alic (2014), satirized because of their supposedly pretensions of knowing. And he goes even beyond by claiming that all those women who pretend to learn science become laughable beings. And not only does he reject science. Fénelon (2014) emphasizes his rejections to books promoting fantasy through created adventures since they have no relationship with the real life of a world viewed through the eyes of business, meaning that only the utilitarian

learning may be valid. So, the woman who does not follow the pattern will not be socially accepted.

In addition to this, Fénelon stated that knowledge could make women vain and pretentious and that the only science they should know was to manage the house do as they were told. With this, the patriarchal family's perception, conceiving women as lacking of intelligence and the ability to think by themselves is reinforced, since it is inferred that women are relevant only when taking care of their husbands inside their houses, pursuing their husbands' happiness.

It was in a world like this that Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (1695-1755) was born a daughter to an aristocrat family. This could have made possible an education for her under Fénelon's precepts

The Beauty, the start of a female rebellion

Literature is to entertain, teach and, as stated by Ros García (2013), when reading, boys and girls construct their own vision of the world around them. At the same time, it promotes symbols working as starting points for the behavior models adopted by minors in such a way that each individual accepts his or her place in society and what is expected from him or her.

Traditional and fairy tales were originally created to be listened to and, when retrieved from oral culture, oblivion is prevented. Nevertheless, in order for the children's literature to achieve promotion, it must fulfill postulates like didacticism and morality (Cerrillo, 2007). On the contrary, Larrosa (2013) states that literature does not educate although it fosters certain models people, especially children, learn; which fit into the most accepted social models of the time.

Regarding gender, traditional tales promote female stereotypes, such as the submissive woman, who does not support the family economically, and the activities she performs have no importance neither to the family nor the community. In addition, they promote women as being weak, unintelligent, submissive, disobedient and even irresponsible; hence fostering the belief that women are similar to children, because they also need to be prevented from harm due to their lack of intelligence and skills if they break rules or disobey the male.

Therefore, the submissive, quiet and hardworking woman would become the only accepted role model. This woman would also have other characteristics, such as beauty being one of her most important features. After that, according to this patriarchal vision, she would need to show how valuable she is through the abilities to perform all those activities peculiar to her sex. And, in spite of being a princess, she should know that her place is the house, the kitchen, or a bed: always locked.⁵⁶

In spite of the existing similarities between female characters in traditional and fairy tales with those in *The Beauty and the Beast*, there are also different features that make the Beauty a female character trying to escape from the patriarchal stories' female stereotypes. Contrary to the common vision of women at the time, this story intends to leave those stereotypes behind through a subtle criticism of the gender roles imposed to women.

The forest is a constant symbolic space in the tales. Segura (2014) claims that the forest represents a dangerous place for women and a welcoming place for those who will not follow the normal conventions. In *Rapunzel*, an old witch takes a man's baby daughter away and locks her up in a tower in the forest. *Snowwhite* runs away to the forest, where she finds a house to hide in. And it is in the forest where the *Little Red Riding Hood* will find some perils with the wolf.

In the *Beauty and the Beast*, the forest is not necessarily a dangerous space. It is not a place full of villains and witches, but a shelter to the merchant and his family after their misfortune, where the only possible crime was to have lost their richness. After rejections from family friends, daughters' suitors and "having no resource whatever, they shut themselves up in their country house, situated in the middle of an almost impenetrable forest, and which might as well be considered the saddest abode in the world" (Barbot de Villeneuve, 2014, p. 194-195). The family takes refuge in that place, which is not perceived as a confinement, but a protection, independence and happiness for one daughter. Therefore, for the Beauty, the forest symbolizes freedom from her social bonds, since in that hidden cottage she is happy and even tries to amuse her father and brothers trying to forget her past life.

⁵⁶ Consider *Snowwhite*, who has to do all of the housework; *Cinderella*, who has to stay in the kitchen; the *Sleeping Beauty*, who has to sleep until being rescued; and *Rapunzel*, who is locked up in a tower.

The ideal model promoted by the tales is beauty. The most accepted women are beautiful, therefore they are good. Snowwhite, in the Brothers Grimm's version (2003, p. 219) was "prettier and prettier, and when she was seven years old her complexion was as clear as the noon day, and more beautiful than the Queen herself". It was the same with Rapunzel, "who grew to be the most beautiful child under the sun" (Grim, 2003, p. 95). Perrault's Cinderella (2002, p. 146) is so beautiful that even when wearing "bad clothes and all, was still a hundred times more beautiful than her sisters, even though they dressed superbly". When attending the prince's ball "a great silence then fell; people stopped dancing and the musicians stopped playing, everyone was so intent on observing the great beauty of that unknown young lady" (Perrault, 2002, p. 150). She is so beautiful that even the old king whispers his wife that he had never seen such a beautiful and lovable girl, establishing the common conception that the beautiful woman is also a good woman and that the fact of being good comes as a result of prettiness.

The Beauty, although sharing a characteristic with other female characters from different tales, her beauty is highlighted by her charming personality, intending to leave, this way, the physical appearance not as a main characteristic. In fact, she is adorable not because of her appearance, but because "a generous and tender heart was visible in all her words and actions" (Barbot de Villeneuve, 2014, p. 195). This would make the Beauty a charming person to everybody.

Also, in the tales, every female character has an antagonist: a bad and evil witch who is often an old, ugly woman willing to harm beauty because of envy or jealousy. This representation of women promotes the idea of old age or ugliness as synonym of evil. This is Snowwhite's stepmother's case, a witch who tries to kill the main character in the story. In the Sleeping Beauty, there is the old fairy who cast a spell against the young princess while a young and nice fairy tries to save her. As for Cinderella, her stepmother is a cruel woman. And her stepsisters, despite their appearance, were also naughty and proud, revealing a nasty character before Cinderella.

In the Beauty and the Beast, the Beauty's sisters are not physically described, although it can be inferred that they are also beautiful considering the number of suitors they have. But in spite their prettiness, it is clear in the story that they are proud and

vain; and the only happiness they show is when being courted or when thinking of riches. This way, Mme. Barbot de Villeneuve emphasizes that physical beauty is not necessarily the most important characteristic of a woman, since there are women whose beauty is obscured by negative attitudes.

Regarding men, the tales promote conception of the male as being a hero, a protector; a young prince, the savior who will show his courage to face all kinds of dangers in order to rescue that woman who is a victim of the circumstances produced not by men but by other women. He may not know the woman he wants to save, but he is completely in love with her. In other words, the male is the future husband, and it seems that only through him and a marriage with him, the woman will be able to reach happiness. Therefore, according to what may be understood from the patriarchal stories, the purpose of female existence is to live for and through men.

An example of the above is the prince in Snowwhite, who falls in love with the sleeping woman in the coffin. He asks the dwarves to let him take her, showing himself as a protector. In Perrault's Cinderella, on the other hand, the prince falls for the mystery woman after seeing how beautiful she is; while in the Brothers Grimm's version the prince seems to announce his ownership when claiming the beautiful woman is his partner and not letting any other get close to her. In Rapunzel, a prince falls in love with a woman confined in a tower, who, without knowing him, accepts his marriage proposal. As for the Sleeping Beauty, when the prince approaches the room where the princess sleeps, he is so amazed at her beauty that feels encouraged to kiss her at once. That kiss wakes the princess up, who is waiting to be rescued. This is also a characteristic of the female stereotype, since women in the stories are waiting for a man to save them through a wedding, which will also make women happy. Besides, in the Little Red Riding Hood, a little girl, although represented as the most beautiful among those in the village, is a disobedient and little naïve young woman (Segura, 2014). Because of this, she is tricked by the wolf. In this story, the hero, the savior, is not a prince, but a huntsman, a good man who saves the Little Red Riding Hood and her grandmother.

As may be seen, men in the stories demonstrate the ability to rescue and to protect beauty and the treasure represented by the woman, putting an end to her lethargy and therefore she may come to life with that first kiss. Accordingly, it may be

understood that the woman has not had a previous life before the man's arrival. Her life before the prince would have been one full of sacrifice. And this sacrifice may finish with the promise of life and eternal happiness that comes with the wedding.

In *The Beauty and the Beast* there are some elements, however, that make the story different to the fairy tales, even when it was written in a moment when the woman's role was determined by the androcentric culture. The most important character is this woman who tries to stand and awaken not by the kiss of a man but by herself. So, contrary to other stories, her character and strength is over her beauty.

The story, written by Gabrielle Suzanne Barbot de Villeneuve, presents the story of a woman, daughter of a merchant who, in a reverse of fortune, loses his wealth. This obliges every person in the family to work in labors they had never performed before. His six daughters, as it was normal at the time in poor families, had to work in the rural life or doing domestic labors. Five of them reject work, regret the city life and its attractions and show a mean spirit, while the youngest one, the Beauty, after the sorrow, displays a great perseverance and becomes cheerful, showing, this way, a "strength of mind which is not common in her sex" (Barbot de Villeneuve, 2014, p. 195). She shows herself as a new woman in times of adversity.

The Beauty, as she is called, is young and as beautiful as her sisters, who are "flattered by the attentions of the handsomest young gentlemen" (Barbot de Villeneuve, 2014, p. 194) and think of the opulence they would live in. Unlike them, however, the Beauty is not waiting for a fiancé or attentions from other young men. Contrary to her sisters, who are inconsolable, she is more reserved and stronger in adversity, then becomes a support to her father and brothers.

In the stories, women suffer in different ways. They may be victims of murder intents, mistreat by relatives, forced to confinement or any other abuse, which make them helpless and in need of a savior, which will be a man. On the contrary, the female character in *The Beauty and the Beast* is not mistreated and is not expecting to find a supposed well-being that comes with the man. In fact, it can be seen from the beginning of the story that she is the savior, a heroin. She will try to save her father at first, but in the end she will be presented as the beast-prince savior by showing the love she feels for the monster. In other words, the Beauty is not presented as weak, but as an

intelligent woman who recovers herself. This may be shown in the moment when she saw the Beast “approach, whom she could not behold without a shudder, she advanced with a firm step, and with a modest air saluted him very respectfully” (Villeneuve, 2014, p. 208), which seems to please the Beast, who may have been waiting a negative reaction.

On the other hand, the Beauty escapes the accepted representation of women through literature, although it is worth mentioning that during the seventeenth and eighteenth centuries, literature is not completely accepted. In fact, Fénelon, before Rousseau, rejects the access of women to the reading of texts full of fantasy. His rejection is based on the belief that women who read fantasy books are “are vain, and vanity is a sure incentive to talk. They become giddy, and volatility prevents those reflections from rising which would shew them the value of silence” (Fénelon, 2014, p. 8). Nonetheless, Mme. Barbot de Villeneuve describes a woman with a great love for reading, although because of the family situation she has not been able to read until when in the Beast’s palace she has access to all the available books, because “since her sojourn in the country she had been deprived of this pleasure” (Barbot de Villeneuve, 2014, p. 213). This way, Mme. Barbot de Villeneuve rejects Fénelon’s statement due to the fact of the Beauty not fitting into the description of female readers as vain. In fact, it may be inferred that the Beauty, in spite of being recognized as such, she does not seem to matter about physical beauty. Furthermore, she is a woman who knows how to remain silent depending on the situation and knows how to listen, unlike her sisters, who are fickle, jealous and are always complaining.

Besides, the Beauty breaks another stereotype. In most of the stories the female character stays in the areas dedicated to women, such as inside the house, the kitchen or the bedroom. The Beauty, however, leaves the house to support the family. She then leaves her family space to save her father from the beast-prince. In short, she is a woman, capable of working the same as men, and, even more, she is not a woman to be rescued, since she may be the salvation to others.

The representation of women promoted in fairy tales is that of a woman unimportant to the family or the society. That is the reason why all the activities she performs are of a minor importance to the development of the household economy, as

shown by Ros García (2013) in a study about gender in tales. Nevertheless, the importance of the female character in *The Beauty and the Beast* goes beyond the household, since she accomplishes the most significant task: that of saving not only the beast-prince, but the entire kingdom by marrying the monster, despite the queen's denial.

Mme. Barbot de Villeneuve presents, this way, another criticism to society at the time and the way women were used as a subject of commercial trade by means of marriages. During the eighteenth century and before, arranged marriages were a constant, especially in wealthy families. There, the union was seen as a way of keeping and improving the family wealth; and women had no power of choice whatsoever; since this was a decision taken by the father. The Beauty, in opposition to this custom, is able to decide whether to marry or not. This may be expressed when the Beauty categorically rejects a marriage with the prince if there is any possible doubt in him. She even suggests that before any kind of interests, the most important in a marriage must be the affective relationship between the spouses.

Conclusion

As it may be perceived in this brief gender stereotypes analysis, children who have access to this kind of cultural consumption gather an accumulation of anchors which make evident the permanence of gender identity defining components that perpetuate female submission and binding. Over the course of centuries, this overwhelming promotion of sociocultural slogans has had an influence on girls and what they learn for their lives as adults. Besides, men are obliged to be strong, rational and not emotional. They are intended to rescue weak women, and place beauty over any other value, including female's intellectual abilities. For women, most of the ideals of femininity may be simplified in the expectations of a kiss from a Prince Charming, the ideal man, reinforcing, this way, the belief of women dwelling among emotions, while men dwell among rationality.

A subtle female defiance to the promoted and reproduced stereotypes in children's literature, especially in traditional tales, is perceived in *The Beauty and the Beast*. This story depicts a woman who opposes moderation and intelligence to physical

beauty, since the female character in the story is beautiful, not because of her physical appearance, but because of her personality, her intelligence and ability to live with others. The Beauty is a woman who rejects vanity and superficiality as female characteristics in traditional tales. She is a woman who, in adversity is unwilling to suffer. She is an intelligent woman who likes to read in times when this activity for women is not well accepted. She can take her own decisions. In conclusion, the Beauty is a woman who indirectly denies the way gender roles in the androcentric society have traditionally been imposed.

References

- Adams, Sophia (2014). Geography and the environment. In Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. London: Bloomsbury. pp. 73-89.
- Alic, Margaret (2014). *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad has fines del siglo XIX*. Mexico: Siglo XXI.
- Balcão Vicente, Antonio (2001). A mulher na ruralidade medieval. In Nunes Carreira, José, José Augusto Ramos, Antonio Ramos dos Santos, Luis Manuel de Araújo, Nuno Simões Rodrigues, Amilcar Guerra, Tatiana Kuznetzova-Resende (et. al.). *A mulher na história: Actas dos colóquios sobre a temática da mulher*. Moita: Câmara Municipal da Moita - Departamento de Accão Sócio-Cultural. pp. 125-142.
- Barbot de Villeneuve, Gabrielle-Suzanne (2014). The Story of Beauty and the Beast. In *Beauty and the Beast: The Ultimate Collection*. USA: Enhanced Ebooks Publishing. (e-book).
- Conway, Jill, Bourque, Susan & Joan Scott (2003). El concepto de género. In Lamas, Marta (Comp). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Delgado, Buenaventura (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel Educación.
- Duby, George (2013). *El caballero, la mujer y el cura: el matrimonio en la Francia Feudal*. Trad. Mauro Armiño. Madrid: Taurus

- Fénelon, François(1805). *Treatise on the Education of Daughters*. London: Longman.
Available on
<http://ia600502.us.archive.org/0/items/fnelonstreais00fn/fnelonstreatis00fn.pdf>
- Gadotti, Moacir (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Trad. Noemí Alfaro. Mexico: Siglo XIX editores.
- Gillig, Jean-Marie (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. Mexico. Fondo de Cultura Económica.
- Goldberg, P.J.P (2014). Family relationships. In Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. London: Bloomsbury. pp. 21-39.
- Haase, Donald (edit.) (2008). *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*. Vol. 3. Connecticut. Greenwood Press. (p. 1013).
- Harlow, Mary (2014). Family relationships. In Harlow, Mary y Ray Laurence (edit.). *A cultural history of childhood and family in antiquity*. London: Bloomsbury. pp. 13-30.
- Jenkins, Ian (1998). *La vida cotidiana en Grecia y Roma*. Madrid: Akal.
- Luna García, María Eugenia (2010). *Encrucijada en la educación de las niñas*. Mexico: ISCEM.
- Perrault, Charles (2015). *Colección de Charles Perrault*. e-artnow (versión electrónica).
- Ros García, Esther (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. In *Cuestiones pedagógicas*. 22. Sevilla: Universidad de Sevilla. pp. 329-350.
- Ward, Jennifer C. (2014). Community. In Wilkinson, Louise J. (edit.). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. London: Bloomsbury. pp. 41-55.
- Wilkinson, Louise J. (edit.) (2014). *A cultural history of childhood and family in the Middle Ages*. London: Bloomsbury.

ANEXO DOS

Ponencia presentada en el V Congreso Internacional: Mujeres, Literatura y Arte en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (mismo que será publicado en las memorias del congreso)

LEER O NO LEER: LITERATURA INFANTIL Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Victor Manuel Galán Hernández

Celene García Ávila

Carolina Serrano Barquín

Introducción

Simone de Beauvoir (2011) menciona que no se nace siendo mujer, sino que se llega a serlo, afirmación que, al ser relacionada con la idea de género, se acerca a la concepción de la identidad como un proceso de construcción sociocultural (Butler, 2007) que ocurre a partir de mecanismos de imitación que moldean la conducta tanto de niños como de niñas (Huges, 2006) y que influirán en el desarrollo de las diferencias de género. De esta manera, durante la niñez, se aprenderán todos aquellos rasgos de conducta que se fomentarán a partir de la valoración social de las diferencias biológicas (Rocha, 2011). Así, los mecanismos de imitación consistirán en productos culturales, como pueden ser los juegos y la literatura, que de manera implícita promueven aquellos patrones de conducta que se espera de los niños y las niñas. Actualmente, se pretende enseñar estos patrones a través de una literatura de corte pedagógico que, en aras de aleccionar, deja de lado la riqueza narrativa e imaginativa, desde la que desde otro punto de vista podría aprenderse más. Por ello, el presente trabajo pretende desarrollar la idea de que la literatura clásica infantil debe recuperarse y fomentar su lectura desde un enfoque crítico que permita a niñas y niños construir sus propios significados en cuanto al género.

Infancia y Género: una mirada histórica

La formación de la persona como ser inmerso en un grupo social comienza a ser relevante ya desde las sociedades primitivas, en las que, de acuerdo con Gonçalves (2010), el niño aprende a partir de la imitación las actividades cotidianas y las reglas de la vida diaria, incluyendo los roles

sociales. De esto se puede suponer la necesidad de que adultos, jóvenes y niños interactuaran normalmente en actividades sociales, como el juego, el trabajo, las festividades y los rituales (Palomo, 2003), actividades en las que no se establece una clara diferenciación entre niños y adultos. A diferencia de las actividades rituales, se excluye la presencia de los niños en aquellos actos relacionados con la sobrevivencia debido, entre otros aspectos, a la posible debilidad física y falta de inteligencia. De allí que en las sociedades primitivas los hombres se encargaran de la cacería debido a su fortaleza física, mientras que a las mujeres les correspondía el cuidado de los niños y la recolección de alimentos. Aquí se establecen ya algunas diferencias en los roles de género, entre las que se pueden mencionar el hecho de que el hombre puede convivir y permanecer fuera del espacio común de las familias y, por otro lado, las mujeres permanecen dentro del espacio familiar. Sin duda, este patrón se encuentra más desarrollado en las sociedades más organizadas en donde los papeles hombre-mujer ya están definidos y que los infantes aprenderán a partir de los procesos de formación en los que, de acuerdo con Smith (2010), las referencias sociales permitirán que se establezca una identidad de género.

En Egipto se tienen datos (Delgado, 1998) de que los niños, sin importar su sexo biológico, eran una parte primordial de la familia. De hecho, la imagen que en esa época se promueve de la familia egipcia se caracteriza por padres, generalmente jóvenes, e hijos, casi siempre pequeños, unidos por los lazos de afecto. Los niños egipcios vivían en una sociedad en la que se esperaba que el hombre se casara joven, de manera que junto con su esposa, diera forma a un nuevo hogar en donde los niños adquieren importancia para perpetuar la descendencia (Cimmino, 2002). Vale la pena mencionar que la mujer en esta época vive en condiciones de igualdad con el hombre en cuanto a derechos y obligaciones; no se le segrega (Castañeda Reyes, 2008) e incluso es protegida por las leyes (Stead, 1998). Niños y niñas en esta época son amados y protegidos por sus padres, aunque también, además de jugar, menciona Cimmino (2002), desde muy pequeños deben acompañar a su padre para aprender el oficio que éste realizara.

En cuanto a Mesopotamia, menciona Delgado (1988), las niñas son consideradas adultas a los doce años, edad en que pueden casarse, no así los varones, quienes aún son considerados menores por dos años más, idea que se mantiene vigente en las sociedades griega y romana. La visión de la infancia en Grecia queda establecida en la afirmación de que los niños son el espejo de la sociedad (Justel Vicente, 2012), y se ratifica con la afirmación que hace Platón en cuanto a que la actividad primordial de los niños es el juego (Gonçalves, 2010). Como puede observarse,

la sociedad griega considera a los infantes como seres diferentes a los adultos; no obstante, también se acepta que los menores deben ser guiados para convertirse en personas útiles y responsables. En, este punto se encuentra que el juego se convierte también en una herramienta que permite a los pequeños el aprendizaje de las actitudes y conductas que se esperará de ellos, pues a través de la actividad lúdica tanto en la antigua Grecia como en el imperio romano, las diferencias de género llevan al hombre a ser considerado poseedor de la fortaleza, el vigor y la inteligencia, por lo que, contrario a lo sucedido con las mujeres, se le permite salir del espacio familiar. Aunado a esto, tanto en Grecia como en Roma, el varón debe organizar y enseñar a su esposa a mantener el orden de las actividades que se realizan allí, de manera que el papel de la mujer se centra principalmente, sin considerar el estatus social, en la realización o supervisión de las labores relacionadas con la cocina, el tejido, el cuidado de los hijos, todo esto dentro de espacios interiores en donde tendrá contacto únicamente con sus sirvientes y otras mujeres (Delgado, 1988). De hecho, existe una reclusión impuesta que se percibe ya en los cuentos que formarán parte de la tradición oral.

De manera general, tanto niños como niñas aprenden entonces las conductas y actitudes que se esperan de ellos gracias a los juegos de los que forman parte y de la observación que hacen de los adultos durante las actividades cotidianas. Durante los juegos los niños están en contacto con soldaditos, armas y armaduras, mientras que las niñas juegan con muñecas y con miniaturas de objetos que las mujeres utilizan para las labores domésticas (Espinós, Mariá, Sánchez y Vilar, 1987). De esta manera se fomenta la creencia de que al jugar aprenden las actitudes que se espera de ellos. Además, como mencionan Roger Caillois (1986) y Álvaro Palomo (2003), los juegos y los juguetes han tenido un papel primordial en el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la propia sobrevivencia de los niños. Así, niños y niñas, elegirán conscientemente abordar las actividades propias de su género (Smith, 2010), según el grupo social en el que se encuentren inmersos.

Durante la Edad Media surge un cambio como consecuencia de la creciente influencia de la iglesia cristiana en todos los ámbitos de la vida (Ward, 2014): los más jóvenes son enclaustrados “en una renunciación completa de la vida” (García Ruiz, 1938, p. 16) y de las experiencias que se obtienen a través de actividades como el juego y el deporte. Esto ha llevado a algunos a afirmar que los niños en esta época son considerados adultos pequeños (Ariès, 1962) que deben ser inmersos en actividades laborales desde muy temprana edad y, en consecuencia,

debido a las responsabilidades adquiridas, dejarán de lado las actitudes infantiles para alcanzar un comportamiento más adulto.

La sociedad medieval se caracteriza, entre otras cosas, por no darle importancia a la identidad de cada persona, como individuo, sino como grupo, lo que puede notarse en el hecho de que “no era infrecuente que se le diera el mismo nombre a todo un grupo de hermanos, distinguiéndolos entre sí por el orden de su nacimiento” (Postman, 2011, p. 21), costumbre que desaparecería hasta mediados del siglo XVI, cuando ya se considera que el nombre de un hijo es importante para identificarlo. Ante ello, los nombres elegidos son lo que aparecen en el santoral cristiano, pues incluso puede considerarse que éstos, debido a su origen santo—afirma Wilkinson (2014)— pueden funcionar como amuletos de protección. A pesar de algunas opiniones opuestas, como la de Ariès (1962) y Stone (1972, en Pollock, 1993) existen evidencias (Ward, 2014 y Postman, 2012) que hablan del amor hacia niñas y niños por parte de padres y madres, aunque la infancia en esta época es considerada como una etapa caracterizada por la debilidad y, a pesar de ese cariño, no son completamente aceptados en la familia hasta que son productivos y tiene la posibilidad de participar de la vida de los adultos, lo que, afirma Wilkinson (2014), es aproximadamente hacia los siete años de edad.

En cuanto a la importancia social de los hombres sobre las mujeres, se considera que esto es una herencia del mundo grecorromano; por lo que se mantiene ideas similares, mismas que se son apoyadas por las afirmaciones religiosas de que si Cristo es la cabeza de la iglesia, entonces el hombre es la cabeza de la mujer (Wilkinson, 2014). Asimismo, al considerar que la mujer surge de la costilla del hombre, se establece la superioridad masculina e incluso se acepta que la mujer es imperfecta. Esta visión centrada en el hombre promueve la idea de que los hijos son su propiedad y responsabilidad; por lo que la mujer no tiene derecho a crear lazos afectivos con sus hijos, aspecto que no necesariamente se llevado a la práctica; pues se deduce con Pollock (1993) y Cavallo (2014), que la madre está al tanto de sus hijos incluso en una edad adulta. En tanto inferior y falta de fortaleza, al igual que los menores, la mujer es vista como un ser imperfecto que necesitará la protección y guía masculina (Cavallo, 2014), pues sólo a través del hombre tiene algún tipo de derecho.

Por otra parte, el Renacimiento trae cambios importantes en la sociedad. Existe un desarrollo de las artes y las ciencias que genera un cambio de visión del mundo, cambio que, de acuerdo con Hughes (2006), no impacta en la concepción de los menores, a quienes se les

considera carentes de importancia debido a que son débiles y desprovistos de ingenio y astucia; por lo que, de acuerdo con Pollock (1993), se les considera cosas sin importancia que incluso pueden mostrar inclinaciones hacia la maldad (Postman, 2012). De esta manera, su aceptación social, al igual que durante la Edad Media, surge sólo cuando son incorporados al mundo laboral, visión que cambia cuando se considera que los menores son el futuro del estado (Cunningham, 2012). Igualmente, en esta época se considera que la familia es un prototipo del estado; por lo que el padre mantiene el control de lo que sucede dentro del hogar e incluso ahora su papel es de amante guía y protector de su esposa y sus hijos (Cavallo, 2014); por lo que incluso tiene que educarlos en los buenos modales y en el temor a Dios, recurriendo para ello, menciona Pollock (1993), incluso a castigos severos.

La concepción de la familia y la infancia se fortalece hacia el siglo XVII, a la par de los cambios económicos y sociales que surgen en Europa con la aparición de la burguesía, grupo, que poco a poco adquiere mayor preponderancia en los diferentes aspectos sociales, políticos y económicos y que lograría un cambio en la visión de la sociedad. Con ellos se rompen los esquemas y se transforma el viejo orden divino de las cosas y la sociedad y se da paso a un proceso de transformación en el que se reconoce la individualidad de las personas y, en consecuencia, el niño ahora es “considerado como un elemento fundamental de la familia” (Cerrillo, 2007, p. 35). Esta importancia otorgada al menor hace necesaria también una nueva concepción de la infancia como una etapa de la vida con necesidades únicas, propias, diferentes a las de un adulto y que, por lo tanto, merece otro tipo de atenciones. Este cambio no habría sido posible de no haber sido por la nueva visión de la pedagogía, que tiene el objetivo de formar de niños saludables, bien portados (Ajmar-Wollheim, 2014), con una sólida educación religiosa que les lleve a la salvación divina (Cunningham, 2012) y, más importante, que sean socialmente útiles y productivos en el futuro.

Los niños, aquellos que ya están en un proceso educativo, deben aprender a reconocer su propia individualidad, a pensar de manera lógica, racional (Postman, 2012), a distanciarse de los símbolos y del pensamiento mágico y, más aún, a comportarse con seriedad y dejar de lado la diversión y la fantasía, misma que es rechazada, sobre todo en los países protestantes, en donde, asevera Cunningham (2012), consideran que el niño modelo es amable, piadoso, disciplinado, obediente y, sobre todo, educable, pues de otra manera sigue siendo un niño malvado e ignorante.

En este punto vale la pena mencionar que el papel preponderante en la familia sigue siendo el hombre, “rey de la casa”, quien incluso debe estar a cargo de la educación, principalmente de los hijos varones, pues existe la creencia de que la mujer tiene inclinaciones hacia la fantasía y a mimar a sus hijos; por lo que si se le permite entrar en el proceso educativo de los hijos, les hará más daño debido a que los alejará de la disciplina y del buen comportamiento. No obstante, el siglo XVIII, presenciara el papel recuperado de las madres como educadoras de niños y niñas de mano de Rousseau quien establece la importancia del vínculo entre hijos y madre, quien aunque débil (Cunningham, 2012), ya es la educadora; mientras que el padre de familia sigue siendo poseedor de la fortaleza y la templanza. De allí que se siga fomentando la concepción de hombre fuerte y activo, así como de la mujer débil y pasiva.

Ya desde el siglo XVII, gracias a la aparición de la imprenta, los libros empiezan a ser considerados como fuente del aprendizaje; sin embargo, para el siguiente siglo el libro ya será elevado como el único medio válido para el aprendizaje gracias al surgimiento de literatura de corte secular y sobre todo pedagógico. En tanto carente de un fundamento pedagógico, la literatura pierde relevancia; por lo que los libros, a menos que sean escritos para educar, serán condenados y alejados de la infancia. Siguiendo con Rousseau (en Larrosa, 2013), sólo se les permitirá a las personas acercarse a ellos cuando ya hayan recibido la suficiente educación que les dé herramientas para leerlos sin peligro. Esta es una época en la que se pretende incluso proteger a los menores, con lo que inicia el camino hacia la visión moderna de los niños como aquellos a quienes se debe proteger de todo lo malo. Esto se verá reflejado en el rechazo de aquella literatura que, aun siendo infantil es considerada peligrosa para niños y niñas por promover la imaginación y aquello que no es de provecho para los infantes, de acuerdo con el pensamiento utilitario de la época.

El rechazo que sufre la literatura infantil viene de la mano de una época de cambios sociales e incluso ideológico-pedagógicos que marcarán la visión de la infancia incluso hasta la actualidad; es decir como el futuro de la sociedad. Por esta razón se pretende ahora protegerlo para que crezca en un sano contexto.

A partir del siglo XVIII, ya no se le ve como una cosa más ni como un objeto, ahora se le ve como un ser inocente que aún no sabe nada y que por ello debe ser protegido para preservar su inocencia y, además, se le pretende evitar el contacto con el círculo de los adultos (Cerrillo, 2007) y con el mundo como proveedor de experiencias. Al despojarlo de éstas, también surge la

creencia de que el niño es aquél que pregunta y el adulto es quien responde (Nieto, 2003), es quien debe ser educado y el adulto es quien educa, es quien debe ser protegido y el adulto es quien protege. Al igual que la mujer, niñas y niños son seres pasivos e indefensos. Es en este contexto en donde surge el libro como instrumento pedagógico, y sólo cuando cumpla su objetivo pedagógico adquirirá un valor social. Esta idea se mantendrá ciertamente vigente incluso hacia los años sesenta del siglo XX; pues aún se cree que la literatura infantil no sólo debe educar en sí misma, sino que debe ser parte esencial de la educación en general (Cerrillo, 2007). De no ser así, el libro se convertirá en texto inútil para los niños y niñas. Incluso será considerado peligroso, afirma Soler (1967, en Cerrillo, 2007) si es únicamente bello, si sólo cultiva el buen gusto y si no influye en la vida social y moral de quienes están en proceso de formación.

Hasta aquí se ha realizado un esbozo mínimo sobre la manera en que se construye la concepción de la infancia y la manera en que incluso la concepción del género se ha desarrollado indirectamente como parte de la formación de los menores desde los primeros años de vida de las personas, formación en la que los textos literarios han jugado un papel importante. Por ello, a continuación se tratará la forma en que la literatura clásica infantil, a pesar de ser un factor que influye en la configuración de la identidad de género y sus estereotipos, no debe ser eliminada de las lecturas que realizan los menores, pues contrariamente a la creencia de que es literatura que debe ser examinada y reinterpretada o reelaborada, se debe respetar en su concepción original por la capacidad que le otorga a la infancia para desarrollar su imaginación y con ello la comprensión de su mundo.

Literatura infantil: una lectura crítica

Entre los productos culturales que fomentan la construcción de la noción de lo femenino o lo masculino en los menores se encuentran los juegos, los dibujos animados, las películas y la literatura infantil, que sirven para alegrar, para educar, para espantar, para generar y responder preguntas, porque los niños siempre tienen preguntas; pero son historias que también podrán ser denostadas por promover estereotipos. Siguiendo a Serrano, Zarza y Serrano (2014), en el varón promueven el poder, la movilidad y la libertad, mientras que en los personajes femeninos fomentan la idea de lo estático, la debilidad, y la sumisión; que pueden expresarse como delicadeza y pudor. De esta manera, se encuentra a una Cenicienta que comparte las características ya mencionadas con Rapunzel y Blanca Nieves, todas bellas y delicadas, en espera

de la salvación que vendrá con ese Príncipe Azul que hará lo necesario para demostrar su inteligencia, astucia y fuerza al salvarlas. Los cuentos clásicos, llenos de fantasía, populares alrededor de la Edad Media gracias a la cultura oral (Patte, 2008), serían abolidos precisamente después de que se generara una preocupación por el bienestar de la infancia, estableciendo que precisamente es la fantasía lo que más daño hace a los niños (Montes, 2001). Esto se verá reforzado con las ideas positivistas que se oponen a la fantasía y la imaginación y, por ello, las llevarán a lo más profundo del mar de la superstición con el pretexto imponer a los niños la realidad, pues, desde esta perspectiva, sólo a través de esa “realidad” se podrá lograr un mejor desarrollo en los niños, a quienes ahora —menciona Montes (2001a)— el adulto pretende educar y proteger de todo aquello que supuestamente le hace daño; pues de esta manera se preservará, según Cerrillo (2007) su inocencia y su pudor.

Es en esta etapa positivista del siglo XIX en que se puede encontrar el papel de la medicina y de la pedagogía en la construcción de la imagen y concepción del niño (Castillo, 2009), de quien se espera que sea sobre todo *racional*. Así, la fantasía hace daño por la posibilidad que otorga al niño de crear sus propios mundos y alejarlo de lo real; por lo que en contraposición de los cuentos considerados clásicos que fomentan entre otros, los estereotipos de género, se exige una nueva literatura infantil que cumpla con postulados como el didactismo y la moralidad (Cerrillo, 2007); por lo que se entiende que desde el siglo XIX hasta la actualidad pueda verse cómo surge y se prefiere una literatura infantil que educa a los niños con los valores sociales aceptados ya en esta época (Montes, 2011). Así, mientras surgen investigaciones que a través de férreas críticas pretenden demostrar la necesidad de alejar a los niños de esos textos clásicos por ser socialmente dañinos, a pesar de ser bellos (Soler, 1967, en Cerrillo, 2007), también surgen reinterpretaciones o adaptaciones de los mismos textos, en los que gracias a una censura disfrazada, desaparecerán aquellos pasajes incómodos o se buscará un humorismo menos dañino. Ante esto surge un rechazo a principios del siglo XIX por parte de quienes ven en los cuentos a los guardianes de la memoria histórica y la tradición oral (Gillig, 2001); es decir, de la historia misma del ser humano y su cultura: de los hermanos Grimm, quienes en el prólogo a sus *Cuentos de niños y del hogar* (1985, p. 37 y 38) rechazan la reescritura o reelaboración de los mismos cuentos por ser un don

más de sombra que de utilidad, piensa más en el oír y leer individual, a los que se ha acostumbrado nuestra época, y concentra y agudiza, a cambio, la irritación, ya que en el chiste nos cansa la

repetición, mientras que lo perdurable es algo tranquilo, sosegado y puro. La mano experta de tales reelaboraciones se parece a aquella que tenía la desgraciada virtud de convertir en oro todo lo que tocaba, incluso las comidas, de tal modo que no puede darnos de comer ni de beber en medio de su riqueza. Incluso allí, donde la mitología, con sus imágenes, tiene que adquirirse a fuerza de imaginación, cuán frío, interiormente vacío y sin forma parece todo, a pesar de las mejores y más rotundas expresiones.

Ante esto, se debe recordar que el ser humano es reflejo de su tiempo, del contexto social en el que se construye como individuo con las experiencias que lo llevan a razonar sobre lo que ve, escucha y vive; actos en los que se debe incluir la lectura como experiencia que surge con la imaginación; pues ya Walter Benjamin (en Larrosa, 2013 y Yunes, 2005) considera qué tan importante es la experiencia que se obtiene del mundo que se percibe, como la experiencia que se obtiene al interactuar con la palabra que explica y da forma a ese mundo. En consecuencia, también se debe aceptar que la literatura es un mundo creado a través de la palabra, que la literatura da forma al mundo y le permite al lector entender y explicarse ese mundo en el que vive y esto se logra a través de la imaginación, a través del juego personal que tiene con su propia fantasía; juego en el que las palabras cumplen el papel de mediador y, a la vez, detonador de la curiosidad. Entonces, la literatura y la acción de leer se convierten en un juego que también debe jugarse. En un juego que por sí mismo no enseña nada, pero del que puede aprenderse demasiado, pues el aprendizaje proviene del lector. Por ello, coincidimos con Larrosa (2013) en que el objetivo de la literatura no es enseñar, pero si el lector le permite a la palabra entrar en él, entonces se verá modificado, podrá encontrar significado en lo que lee. El lector podrá aprender. Y si en la literatura infantil los niños lectores encuentran estereotipos de género, será necesario cuestionarlos con análisis, reflexiones y puntos de vista que fomenten la tolerancia.

Por lo anterior valdría la pena reflexionar sobre la validez de considerar o seguir considerando al niño, en palabras de Graciela Montes (2011a: p. 8), “como una masa siempre dispuesta a ser moldeada” por unos adultos que aún no logran entender la infancia como una etapa llena de conocimiento en construcción, durante la cual debe existir una guía, no un proceso de domesticación (Montes, 2011) ni mucho menos de control (Castillo, 2009). Por ello se debe asumir que niños y niñas no son pasivos. Son agentes que actúan e interactúan cuando están con otros y gracias a ello tienen su propia forma de ver al mundo, de explicarlo y explicárselo. Entonces los niños no sólo aprenden. Con esto surgen preguntas: ¿hasta dónde es válido no permitir que los niños se acerquen como lectores a la literatura clásica para la infancia debido a que fomenta estereotipos de género?, ¿hasta dónde es válido imponer a los niños lecturas que,

como afirma Michele Petit en sus memorias (2008), promueven una violencia artística?, y ¿es correcto promover en los niños una literatura de corte pedagógico con el afán de educarlos en los valores de la época? Ante esto, si se reconoce a la infancia como una etapa de construcción de futuros adultos pensantes y críticos, justos, equitativos en el trato hacia los demás, ¿no valdría la pena generar espacios que sean libres para la lectura (Patte, 2008), en donde los propios niños, mediados por adultos críticos, puedan elegir sus propios textos?, ¿no valdría la pena fomentar en ellos el diálogo crítico y escuchar sus opiniones, inquietudes y propuestas?

Para responder estas preguntas se recupera la afirmación de Lutereau (2014) en cuanto a que la infancia es simplemente “otra cosa”. Frase sencilla que, no obstante, acarrea un todo. La infancia es otra cosa, es otro mundo con sus propias leyes y lógicas; es un mundo en donde lo imaginario choca con lo real; en donde lo imaginario no necesariamente significa no real; en donde la palabra es importante para entender y explicar. No obstante quien a veces no entiende, según *El Principito* (Saint-Exupéry, 2004), es el adulto, quien, en tanto protector, no considera al propio infante en sus decisiones. Al pretender protegerlo y educarlo, lo aleja de aquellas experiencias que pueden ser de aprendizaje (Montes, 2001). Al querer darle mayor seguridad, le quita la capacidad de ser niño, de ser niña. Con el pretexto de la protección, le quita su libertad de desarrollo. Al desear una mejor educación para la infancia, pone en peligro a los propios niños. Al pretender proteger al niño y a la niña, los aleja de la propia etapa infantil y los hace más racionales y menos juguetones.

Es una tarea ardua para el adulto percatarse de que la infancia es una etapa en la que el niño tiene sus propios intereses, miedos, deseos y preguntas sobre la realidad en la que se encuentra inmerso. La fantasía aquí juega un papel importante. La fantasía para el niño puede ser un paso para entender la realidad (Lutereau, 2014). Cuando lee, el pequeño lector logra entender que el cuento es también un juego en el que las palabras no son lo que comúnmente son, por lo que entonces se dará cuenta de que “los libros no sólo sirven para leerse” (Petit, 2008, p. 33), pues en ellos encontrará - como se deduce con Lutereau (2014) y Jolibert y Glotton (2003) —las fuerzas que le permitirán actuar sobre lo real a partir de lo imaginario; pues “entre lo real y nuestro imaginario cabe el lenguaje de la ficción, que conecta a ambos (con al lector), el que construye este puente entre uno y otro por medio del lenguaje” (Yunes, 2005: 12).

Ante esto, la respuesta a las preguntas anteriores nos lleva por el camino de la negación: no es válido alejar al niño de la literatura clásica infantil. Se debe permitir al pequeño lector

acercarse a la lectura de los cuentos clásicos, dándole el poder de elección, pues, coincidimos con Patte (2008) en cuanto a que este tipo de lecturas despertarán en los pequeños su sensibilidad e inteligencia por medio de experiencias que no encontrarán en otro lado. Y la experiencia de la lectura, como la del juego, es una experiencia extática en donde se puede jugar a ser otro y al ser ese otro se rompe la racionalidad, se le destituye el poder a la conciencia instituida (Larrosa, 2013), se sale de lo normal, de lo que debe ser o de lo que debería ser. Se puede llegar a ser uno mismo. Y todo viene del juego con la palabra, del juego con la fantasía. Esto no siempre es así en aquellos textos infantiles que, bajo pretexto de aleccionar, dejan de lado la riqueza narrativa y literaria (Montes, 2011a) a la vez que alejan a la imaginación en su búsqueda de situaciones pseudo-reales que se desarrollan fuera de una aparente lógica o credibilidad, sin fundamentos en la realidad, pero que pretenden crear pequeños seres racionales que, al ser así, dejan de ser niños.

Por lo anterior, si se parte de la concepción de Larrosa (2013) en cuanto a la experiencia de la lectura como un viaje de formación hacia uno mismo, entonces la lectura de los textos clásicos infantiles también debe concebirse como una experiencia de comprensión y resignificación del yo y de los valores que deban aceptarse de manera consciente y no impuestos por texto que pretende ser literario en el que el autor toma el papel del profesor y los lectores, niñas y niños, son considerados como el alumno que sólo debe callar y aprender de manera dogmática lo que está escrito. Aceptar sin ninguna crítica este tipo de literatura pedagógica es aceptar, fomentar y asegurar la permanencia de la visión de los niños como seres pasivos o, como afirma Larrosa, los sin-persona, los no-cultivados, los salvajes. Aceptar sin crítica este tipo de textos es caer entonces en una contradicción, pues no se puede hablar realmente de equidad de género si el mismo niño no aprende a aceptar las actitudes equitativas desde su propia experiencia, opinión y crítica. Peor aún, se le despoja al niño de su derecho de aprender a pensar y generar sus propias opiniones.

De esta manera, si se pretende formar personas críticas, con gusto por la lectura que los lleve a mundos de fantasía en la que se pierdan gracias a su imaginación (considerada como elemento clave para la lectura infantil), educadas en el respeto y con valores reflejados en el trato igualitario de lo masculino y lo femenino, entonces, más que ofrecer textos de corte pedagógico-literario que puedan presentar una baja calidad narrativa pero una alta cantidad de mensajes dogmáticos, se debe guiar a esa niña o niño, problematizando los contenidos de la historia, para que identifique y cuestione las características de género estereotipadas. Con esta importante guía

que puedan prestar los adultos (sobre todo padres y profesores) se podrá entender a los niños desde su lógica, desde su mundo, promoviendo en ellos la capacidad para expresar sus ideas, generando individuos críticos y reflexivos tanto de los textos leídos como fuera de ellos. (Chambers, 2014).

Cuando se le permite enfrentarse a una lectura y a los temas que pudiesen ser adversos, cuando se le dan los medios para discutir los temas o problemas encontrados en los textos, cuando se le permite expresarse desde lo imaginario, el menor podrá reconocer verdades y rechazar costumbres (Patte, 2008). Esto lo llevará a tener una experiencia más significativa que la de acercarse a un texto pseudo-literario que de una manera obvia le diga qué hacer o no hacer, decir o no decir, sentir o no sentir, pensar o no pensar.

Conclusiones

El cambio de concepción de la niñez y la visión que se tiene de ella en tanto etapa en la que se debe formar a los futuros adultos ha dado paso, en años recientes, al surgimiento de literatura de corte pedagógico que pretende educar en cuestiones de género a los niños, literatura que algunas veces, en aras de esa educación, deja de lado la riqueza narrativa y la promoción de lo imaginario. Asimismo, se generan investigaciones que pretenden legitimar el rechazo a la literatura clásica infantil por considerar que sólo promueve los estereotipos de género negativos. Ante esto, más que estigmatizar, se debe rescatar la riqueza literaria e imaginativa de la literatura infantil, tanto clásica como contemporánea, buscando problematizar las cuestiones de género que se encuentran en cuentos o novelas infantiles, guiando al niño hacia su reflexión y crítica, de manera que pueda generar cuestionamientos sobre las características estereotipadas de lo masculino y lo femenino. Es en este punto en el que debe reconocerse al adulto como guía que, más que imponer, le permita explicarse y criticar desde su lógica y experiencias las diferencias de género. Para esto, se deben diseñar espacios o actividades que ofrezcan a niños y niñas la posibilidad de elegir entre diversos textos literarios. Se debe ofrecer variedad para observar las preferencias de los niños y, a partir de ello, discutir críticamente las cuestiones narrativas relacionadas con la identidad de género.

Referencias

- Ajmar-Wollheim, M. (2014). "Geography and the environment" en Cavallo, S. y Evangelisti, S. *A cultural history of childhood and family in the early modern age*. Londres: Bloomsbury.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Beauvoir, S. de (2011). *The second sex*. Nueva York: Vintage Books.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda Reyes, J. C. (2008). *Señoras y esclavas: El papel de la mujer en la historia social del Egipto antiguo*. México: El Colegio de México.
- Castillo Troncoso, A. del (2009). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez de la Ciudad de México, 1880-1920*. México: El Colegio de México-Instituto Mora.
- Cavallo, S. (2014). "Family relationships" en Cavallo S. y Evangelisti S. *A cultural history of childhood and family in the early modern age*. Londres: Bloomsbury.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Chambers, A. (2014). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cimmino, F. (2002). *Vida cotidiana de los egipcios*. Madrid: Edaf.
- Cunningham, H. (2012). "Evolución de una ideología de la infancia en la clase media: 1500 - 1900" en Medina, M.B. (Coord.) *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*, pp. 30-78. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Delgado Criado, B (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Espinós, J.; Mariá, P.; Sánchez, D. y Vilar, M. (1987). *Así vivían los romanos*. Madrid: ANAYA.
- García Ruiz, R. (1938). *Juegos infantiles en las escuelas rurales*. México: Ediciones encuadernables.
- Gillig, J.M. (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gonçalves, R.; Alves, M. y Dos Santos, M. (2010). “A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural” en *Revista Rascunhos Culturais*. v.1, n.2, pp. 205-238. http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/2ed_artigo_15.pdf.
- Grimm, J. y Grimm, W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar*. Madrid: Ediciones Generales Anaya.
- Hughes, F.P. (2006). *El juego: Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. México: Trillas.
- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizajes de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Justel Vicente, D. (2012). *Niños en la antigüedad*. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lutereau, L. (2014). *El idioma de los niños: Lo infantil en nuestra época*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G.(2001a). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nieto, A. (2003). *Mañana es tarde para las niñas y para los niños*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Palomo Alves, A.M. (2003). “A historia dos jogos e a constituição da cultura lúdica” en *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 4, n. 1. <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1203/1018>.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. México: Océano.
- Pollock, L.A. (1993). *Los niños olvidados: Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Postman, N. (2012). “Los incunables de la niñez” en Medina, M.B. (Coord.) *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*, pp. 14-29. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.

- Saint-Exupéry, A. de (2004). *El principito*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Serrano Barquín, H.; Zarza Delgado, P. y Serrano Barquín, C. (2014). “Nuevos enfoques para la disminución de los estereotipos que promueven violencia de género: el cine infantil transnacional” En M. L. Quintero Soto, S. Padilla Loredó y E. Velázquez Rodríguez (comp.). *Estudios transdisciplinarios en pobreza, medio ambiente, sustentabilidad, salud y gestión del conocimiento en los contextos locales y regionales*. Nezahualcóyotl: UAEMex.
- Smith, P. (2010). *Children and play*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stead, M. (1998). *La vida en el antiguo Egipto*. Madrid: Akal.
- Ward, J. C. (2014). “Community” en Wilkinson, L. L. (coord.). *A cultural history of childhood and family in the middle ages*. Londres: Bloomsbury.
- Wilkinson, L. L. (coord.). (2014). *A cultural history of childhood and family in the middle ages*. Londres: Bloomsbury.
- Yunes, E. (2005). *La presencia del otro en la intimidad del yo: Aprendiendo con la lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

ANEXO TRES

Ponencia presentada en el Congreso Internacional: Masculinidades en la ficción infantil y juvenil en España y América Latina ante el nuevo milenio en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid.

ACOSO Y LITERATURA INFANTIL

Víctor Galán Hernández⁵⁷
Carolina Serrano Barquín⁵⁸
Héctor Serrano Barquín⁵⁹
Patricia Zarza Delgado⁶⁰

Resumen

La literatura ha sido medio de expresión del ser humano durante su desarrollo civilizatorio, permite percibir su cultura en determinadas épocas y regiones. Se pueden vislumbrar nuevos horizontes personales que parten de experiencias generadas por la imaginación, es una conquista cognitiva. Permite construir una imagen del contexto histórico, social o económico de diferentes periodos y, más aún, con las imágenes que nos regalan las letras podemos tener acceso a las vidas de otros. En la literatura infantil se van forjando valores, comportamientos y actitudes. La literatura puede ser paradójicamente un instrumento educativo para la transmisión de conocimientos, habilidades y valores morales apreciados por la sociedad, pero también puede ser un arma para la manipulación ideológica, el fomento de estereotipos de género, la transferencia de conductas agresivas que favorecen la "naturalización" de la violencia y legitimación de la intolerancia.

Palabras clave: acoso, violencia, estereotipos de género y literatura infantil.

Abstract

Literature, as a means of expression throughout the development of human civilization, can help to perceive culture from certain times and regions. Through literature, it may be possible to catch a glimpse of new personal horizons that are based on experiences generated by imagination as a cognitive conquest. It allows the reader to build a picture of the historical, social and economic context of different periods and access to others' lives is granted through the pictures given by the letters. Children's literature helps the forging of values, behaviors and attitudes. It may also be an educational tool for the transmission of knowledge, skills and moral values appreciated by society, but, paradoxically, it can also be a weapon for the ideological manipulation, and promotion of gender stereotyping, as well as the transfer of aggressive behavior which promotes the "naturalization" of violence and "legitimization" of intolerance.

⁵⁷ Estudiante del Doctorado en Ciencias con énfasis en Educación, Psicología y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), carretera Toluca Naucalpan 1.5 km. Colonia Guadalupe, Toluca Estado de México, ce: vicmgh@hotmail.com

⁵⁸ Dra. en Ciencias Sociales, profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Carretera Toluca Naucalpan 1.5 km. Colonia Guadalupe, Toluca Estado de México, ce: carolinasb@hotmail.com

⁵⁹ Dra. en Ciencias Sociales, profesora-investigadora de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ciudad Universitaria, Cerro de Coatepec, Toluca Estado de México, ce: zardel44@gmail.com

⁶⁰ Dr. en Historia del Arte, profesor-investigador de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ciudad Universitaria, Cerro de Coatepec, Toluca Estado de México, ce: hectorsb2012@yahoo.com.mx

Keywords: *bullying, violence, gender stereotypes and children's literature.*

Introducción

La apertura de este siglo estuvo signada por el ímpetu y la expectativa que genera una nueva etapa, se saturó de propuestas de todo tipo, desde un cambio de paradigma hasta posturas involutivas, lo cual parece propiciar en la cultura contemporánea un sincretismo ideológico, ya que al enfrentar la expansión de los sistemas informáticos, la multiplicación de códigos específicos, la industrialización y socialización de las redes comunicativas se fueron descubriendo nuevos horizontes subjetivos e intersubjetivos, que van conformando una cibercultura.

En la opinión de Morales, Serrano, Santos y Miranda (2014), esta cibercultura produce fuertes cuestionamientos que requieren de una discusión desde la perspectiva ética, ya que en la literatura infantil, impresa o digital se fomentan valores reconocidos y deseables tanto para el individuo como para la sociedad, tales como: el humanismo, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la caridad, la compasión, entre muchos otros, pero también se exhiben actos de violencia, corrupción, agresión, que para el caso que nos ocupa sería el acoso y el ciberacoso. Por ello, se deben presentar mecanismos que dejen expuestos a los usuarios, los beneficios y los peligros del internet. Llama la atención la reflexión del estado que guardan los denominados adelantos tecnológicos con sus costos sociales y las entramadas líneas de hipótesis explicativas para los delitos informáticos. Esta situación es muy importante para educadores y responsables de la aplicación y el ejercicio de la justicia, toda vez, que estas preocupaciones nos llevan a preguntarnos si la ciberpolicía requiere establecer departamentos que propicien el alerta hacia los riesgos del uso y abuso informático. El ingresar al mundo virtual es también adquirir un pasaporte ciberglobal en donde las redes se suman y en donde los delitos se multiplican ya que adquieren visibilidad. Hay que ofrecer a los usuarios formas de observar los ropajes que adquieren los delitos y la manera en que las conductas individuales al ser sumadas se van incorporando a los crímenes informáticos, como es el caso del ciberacoso.

La privacidad juega un papel importante en este mundo virtual, quizá sea la principal categoría que se construya en el futuro porque ella adquirirá un valor inusitado,

ya que preservará a los usuarios de su identidad, información que deberá blindarse por ser el elemento más costoso para la navegación. Los datos del usuario, la confidencialidad y hasta el anonimato, así como preservan, también encubren a usuarios que pueden tornarse en víctimas y victimarios. Sin duda, la literatura infantil ha influido profundamente en otros consumos culturales tales como los juegos, los juguetes, el cine, las revistas, entre otros y lleva implícito el fomento de valores. De tal forma que se ven evidenciados en la conducta individual y colectiva. A diferencia de los comportamientos pacíficos, los violentos tienen que ver con conflictos y conductas inadecuadas que se manifiestan en un contexto social determinado ya sea real o virtual.

El acoso escolar, el ciberacoso y las conductas agresivas

El conflicto infantil y juvenil no es necesariamente una forma de violencia y ésta no solamente se enfoca al acoso escolar (bullying), término que en nuestros tiempos ha sido identificado como sinónimo de agresión escolar. Castillo y Pacheco (2008) definen al bullying como un patrón de conducta donde se escoge a un individuo como blanco de una agresión sistemática, por parte de una o más personas. La víctima, generalmente, tiene menos poder que sus agresores. Por su parte Olweus (2006), dice que el acoso y la intimidación (bullying) suceden cuando un alumno es agredido o se convierte en víctima, cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Por acciones negativas se debe entender a la forma intencionada de causar daño, herir o incomodar a otra persona. Esto incluye tanto la violencia física, como la simbólica; verbal, uso de gestos o señas para intimidar o acosar.

Los procesos de socialización virtual infantil y juvenil facilitan el ciberacoso o cyberbullying; por lo que sus definiciones se centran en agregar el uso de la tecnología como canal para generar el acto violento. Se trata de una agresión intencional, por parte de un individuo o un grupo, usando formas electrónicas de contacto repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith en Ortega, Calmaestra y Mora, 2008) y en la opinión de Buelga, Cava y Musitu (2010), los criterios que caracterizan a esta forma de conducta violenta son, al igual que en las formas tradicionales de acoso escolar, la intencionalidad, la repetición de la conducta

dañina y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima. De forma similar, Kowalski, Limber y Agastston (2010), definen el acoso cibernético, como una amplia variedad de conductas dañinas, mediadas por el uso de internet y los teléfonos móviles. Al igual que sucede con el acoso tradicional, el acoso cibernético también se distribuye a lo largo de un continuum de gravedad. Resulta interesante identificar dos formas de acoso cibernético (Aftab en Morales, *et al*, (2014): el directo y el indirecto o por delegación. En primero se refiere a ataques directos como el enviar mensajes o escribir en sus muros a otros niños y adolescentes por parte del victimario, quien es plenamente identificado y suele dar *la cara*. El segundo caso de ciberacoso implicaría utilizar a otras personas para que ayuden o realicen el acoso, o bien, a través del anonimato, avatares, o personajes ficticios.

Literatura infantil y género

Entre los diversos aspectos que fomenta la literatura infantil está la identidad sexual. La idea de género, se acerca a la concepción de la identidad como un proceso de construcción sociocultural (Butler, 2007) que ocurre a partir de mecanismos de imitación que moldean la conducta tanto de niños como de niñas (Huges, 2006) y que influirán en el desarrollo de las diferencias de género. De esta manera, durante la niñez, se aprenderán todos aquellos rasgos de conducta que se fomentarán a partir de la valoración social de las diferencias biológicas (Rocha, 2011). Los mecanismos de imitación consistirán en productos culturales, como pueden ser los juegos y la literatura, ya reales o virtuales, que de manera implícita promueven aquellos patrones de conducta que se espera de los infantes. Ahora, se pretende enseñar estos patrones a través de una literatura de tipo pedagógico que pretende aleccionar, dejando de lado la riqueza narrativa e imaginativa, con lo cual, se podría aprender más. Sin embargo, Jacob (2010) comenta lo enriquecedor de la literatura y la manera en que, al percibirla como juego, puede fomentar la imaginación de los niños. Se debe aceptar que el juego sí tiene una influencia positiva en niños y niñas, pues fomenta la creatividad de los participantes, como lo menciona Mariotti (2010), además del aprendizaje, las relaciones interpersonales, la capacidad de pensamiento y de comunicación (Chateau, 1987), mismos elementos que claramente formarán parte de la identidad de género

desarrollada durante la infancia. Por ello, se pretende promover la idea de que la literatura clásica infantil debe recuperarse y fomentar su lectura desde un enfoque crítico que permita a niñas y niños construir sus propios significados en cuanto al género, así como la detección oportuna de inequidades y violencia.

Infancia y Género: una mirada histórica⁶¹

La formación de la persona como ser inmerso en un grupo social comienza a ser relevante ya desde las sociedades primitivas, en las que, de acuerdo con Gonçalves (2010), el niño aprende, a partir de la imitación, las actividades cotidianas y las reglas de la vida diaria, incluyendo los roles sociales. De esto se puede suponer la necesidad de que adultos, jóvenes y niños interactuaran normalmente en actividades sociales, como el juego, el trabajo, las festividades y los rituales (Palomo, 2003), actividades en las que no se establece una clara diferenciación entre niños y adultos. A diferencia de las actividades rituales, se excluye la presencia de los niños en aquellos actos relacionados con la sobrevivencia debido, entre otros aspectos, a su posible debilidad física y falta de inteligencia. De allí que en las sociedades primitivas los hombres se encargaran de la cacería por su fortaleza física, mientras que a las mujeres les correspondía el cuidado de los niños y la recolección de alimentos. Aquí se establecen ya algunas diferencias en los roles de género, entre las que se pueden mencionar el hecho de que el hombre puede convivir y permanecer fuera del espacio común de las familias y, por otro lado, las mujeres permanecen dentro del espacio familiar. Sin duda, este patrón se encuentra más desarrollado en las sociedades más organizadas en donde los papeles hombre-mujer ya están definidos y los infantes los aprenderán a partir de los procesos de formación en los que, de acuerdo con Smith (2010), las referencias sociales permitirán que se establezca una identidad de género.

Históricamente se puede apreciar que en Egipto, según Delgado (1998), los niños, sin importar su sexo biológico, eran una parte primordial de la familia. De hecho, la imagen que en esa época se promueve de la familia egipcia se caracteriza por

⁶¹Se recuperan algunos aspectos de la ponencia titulada: "Leer o no leer: Literatura Infantil y estereotipos de género" por Víctor Manuel Galán Hernández, Celene García Ávila y Carolina Serrano Barquín, se presentó en el IV Congreso Internacional. Mujeres, Literatura y Artes, realizado en marzo de 2015 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

padres, generalmente jóvenes, e hijos, casi siempre pequeños, unidos por los lazos de afecto. Los niños egipcios vivían en una sociedad en la que se esperaba que el hombre se casara joven, de manera que junto con su esposa, diera forma a un nuevo hogar donde los niños adquieren importancia para perpetuar la descendencia (Cimmino, 2002). Vale la pena mencionar que la mujer en esta época vive en condiciones de igualdad con el hombre en cuanto a derechos y obligaciones; no se le segrega (Castañeda, 2008) e incluso es protegida por las leyes (Stead, 1998). Niños y niñas en esta época son amados y protegidos por sus padres, aunque también, además de jugar, desde muy pequeños deben acompañar a su padre para aprender el oficio que éste realizara (Cimmino, 2002). Mientras que en Mesopotamia, menciona Delgado (1988), las niñas son consideradas adultas a los doce años, edad en que pueden casarse, no así los varones, quienes aún son considerados menores por dos años más, idea que se mantiene vigente en las sociedades griega y romana. La visión de la infancia en Grecia queda establecida en la afirmación de que los niños son el espejo de la sociedad (Justel, 2012), y se ratifica con la afirmación que hace Platón en cuanto a que la actividad primordial de los niños es el juego (Gonçalves, 2010). De tal suerte que la sociedad griega consideraba a los infantes como seres diferentes a los adultos; que debían ser guiados para convertirse en personas útiles y responsables. En este sentido el juego se convierte también en una herramienta que permite a los pequeños el aprendizaje de las actitudes y conductas que se esperará de ellos, pues a través de la actividad lúdica tanto en la antigua Grecia como en el imperio romano, las diferencias de género llevan al hombre a ser considerado poseedor de la fortaleza, el vigor y la inteligencia, por lo que, contrario a lo sucedido con las mujeres, se le permite salir del espacio familiar. Aunado a esto, tanto en Grecia como en Roma, el varón debe organizar y enseñar a su esposa a mantener el orden de las actividades que se realizan allí, de manera que el papel de la mujer se centra principalmente, sin considerar el estatus social, en la realización o supervisión de las labores relacionadas con la cocina, el tejido, el cuidado de los hijos, todo esto dentro de espacios interiores en donde tendrá contacto únicamente con sus sirvientes y otras mujeres (Delgado, 1988). De hecho, existe una reclusión impuesta que se percibe ya en los cuentos que forman parte de la tradición oral.

De manera general, tanto niños como niñas aprenden entonces las conductas y actitudes que se esperan de ellos gracias a los juegos de los que forman parte y de la observación que hacen de los adultos durante las actividades cotidianas. Durante los juegos los niños están en contacto con soldaditos, armas y armaduras, mientras que las niñas juegan con muñecas y con miniaturas de objetos que las mujeres utilizan para las labores domésticas (Espinós, Mariá, Sánchez y Vilar, 1987). Además, como mencionan Roger Caillois (1986) y Álvaro Palomo (2003), los juegos y los juguetes han tenido un papel primordial en el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la propia sobrevivencia de los niños. Así, niños y niñas, elegirán conscientemente abordar las actividades propias de su género (Smith, 2010), según el grupo social en el que se encuentren inmersos.

Durante la Edad Media surge un cambio como consecuencia de la creciente influencia de la iglesia cristiana en todos los ámbitos de la vida (Ward, 2014). Los más jóvenes son enclaustrados en una renunciación completa de la vida (García, 1938) y de experiencias que se obtienen a través de actividades como el juego y el deporte. Esto ha llevado a algunos a afirmar que los infantes en esta época son considerados adultos pequeños (Ariès, 1962) que deben estar inmersos en actividades laborales desde muy temprana edad y, en consecuencia, debido a las responsabilidades adquiridas, dejarán de lado las actitudes infantiles para alcanzar un comportamiento más adulto.

La sociedad medieval se caracterizaba, entre otras cosas, por no darle importancia a la identidad de cada persona, como individuo, sino como grupo, lo que puede apreciarse en el hecho de que era frecuente que se le diera el mismo nombre a todo un grupo de hermanos, distinguiéndolos entre sí por el orden de su nacimiento (Postman, 2011), costumbre que desaparecería hasta mediados del siglo XVI, cuando ya se considera que el nombre de un hijo es importante para identificarlo. Por ello, los nombres elegidos son lo que aparecen en el santoral cristiano, pues incluso puede considerarse que éstos, debido a su origen santo, según afirma Wilkinson (2014), pueden funcionar como amuletos de protección. A pesar de algunas opiniones opuestas, como la de Ariès (1962) y Stone (1972, en Pollock, 1993) existen evidencias (Ward, 2014 y Postman, 2012) que hablan del amor hacia niñas y niños por parte de padres y madres, aunque la infancia en esta época es considerada como una etapa

caracterizada por la debilidad y, a pesar de ese cariño, no son completamente aceptados en la familia hasta que son productivos y tiene la posibilidad de participar de la vida de los adultos, lo que, afirma Wilkinson (2014), es aproximadamente hacia los siete años de edad.

En cuanto a la importancia social de los hombres sobre las mujeres, se considera que esto es una herencia del mundo grecorromano; por lo que se mantiene ideas similares, mismas que se son apoyadas por las afirmaciones religiosas de que si Cristo es la cabeza de la iglesia, entonces el hombre es la cabeza de la mujer (Wilkinson, 2014). Asimismo, al considerar que la mujer surge de la costilla del hombre, se establece la superioridad masculina e incluso se acepta que la mujer es imperfecta. Esta visión centrada en el hombre promueve la idea de que los hijos son su propiedad y responsabilidad; por lo que la mujer no tiene derecho a crear lazos afectivos con sus hijos, aspecto que no necesariamente es llevado a la práctica; pues se deduce con Pollock (1993) y Cavallo (2014), que la madre está al tanto de sus hijos incluso en una edad adulta. En tanto inferior y falta de fortaleza, al igual que los menores, la mujer es imperfecta, que necesitará la protección y guía masculina (Cavallo, 2014), pues sólo a través del hombre tendrá acceso a algún tipo de derecho.

Por otra parte, el Renacimiento trae cambios importantes en la sociedad. Existe un desarrollo de las artes y las ciencias que genera un cambio de visión del mundo, cambio que, de acuerdo con Hughes (2006), no impacta en la concepción de los menores, a quienes se les considera carentes de importancia debido a que son débiles y desprovistos de ingenio y astucia; por lo que, de acuerdo con Pollock (1993), se les considera cosas sin importancia que incluso pueden mostrar inclinaciones hacia la maldad (Postman, 2012). De esta manera, su aceptación social, al igual que durante la Edad Media, surge sólo cuando son incorporados al mundo laboral, visión que cambia cuando se considera que los menores son el futuro del estado (Cunningham, 2012). Igualmente, en esta época se considera que la familia es un prototipo del estado; por lo que el padre mantiene el control de lo que sucede dentro del hogar e incluso ahora su papel es de amante guía y protector de su esposa y sus hijos (Cavallo, 2014); por lo que incluso tiene que educarlos en los buenos modales y en el temor a Dios (Pollock, 1993), recurriendo a castigos severos.

La concepción de la familia y la infancia se fortalece hacia el siglo XVII, a la par de los cambios económicos y sociales que surgen en Europa con la aparición de la burguesía, grupo, que adquiere mayor preponderancia en los diferentes aspectos sociales, políticos y económicos y que lograría un cambio en la visión de la sociedad. Con ellos se rompen los esquemas y se transforma el viejo orden divino de las cosas y la sociedad y se da paso a un proceso de transformación en el que se reconoce la individualidad de las personas y, en consecuencia, “el niño es considerado como un elemento fundamental de la familia” (Cerrillo, 2007: 35). Esta importancia otorgada al menor hace necesaria también una nueva concepción de la infancia como una etapa de la vida con necesidades únicas, propias, diferentes a las de un adulto y que, por lo tanto, merece otro tipo de atenciones. Este cambio no habría sido posible de no haber sido por la nueva visión de la pedagogía, que tiene el objetivo de formar niños saludables y bien portados (Ajmar-Wollheim, 2014), con sólida educación religiosa para su salvación divina (Cunningham, 2012) y, socialmente útiles y productivos en el futuro. Debían pensar de manera lógica y racional (Postman, 2012), a distanciarse de los símbolos y del pensamiento mágico y, más aún, a comportarse con seriedad y dejar de lado la diversión y la fantasía, misma que es rechazada, sobre todo en los países protestantes, en donde, asevera Cunningham (2012), consideran que el niño modelo es amable, piadoso, disciplinado, obediente y, sobre todo, educable. El papel preponderante en la familia sigue siendo el hombre, “rey de la casa”, quien incluso debe estar a cargo de la educación, principalmente de los hijos varones, pues existe la creencia de que la mujer tiene inclinaciones hacia la fantasía y a mimar a sus hijos; por lo que si se le permite entrar en el proceso educativo de los hijos, les hará más daño debido a que los alejará de la disciplina y del buen comportamiento. No obstante, el siglo XVIII presenciara el papel recuperado de las madres como educadoras de niños y niñas de mano de Rousseau, quien establece la importancia del vínculo entre hijos y madre, quien aunque débil (Cunningham, 2012), ya es la educadora; mientras que el padre de familia sigue siendo poseedor de la fortaleza y la templanza. De allí que se siga fomentando la concepción de hombre fuerte y activo, así como de la mujer débil y pasiva.

Desde la aparición de la imprenta en el siglo XVII, los libros empiezan a ser considerados como fuente del aprendizaje; sin embargo, para el siguiente siglo el libro ya será elevado como el único medio válido para el aprendizaje gracias al surgimiento de literatura de corte secular y sobre todo pedagógico. En tanto carente de un fundamento pedagógico, la literatura, sobre todo la dirigida a la infancia, pierde relevancia; a menos que sea escrita para educar; y por lo tanto este tipo de textos serán condenados y alejados de la infancia. Siguiendo a Rousseau (en Larrosa, 2013), sólo se les permitirá a las personas acercarse a ellos cuando ya hayan recibido la suficiente educación que les dé herramientas para leerlos sin peligro. Esta es una época en la que se pretende incluso proteger a los menores, con lo que inicia el camino hacia la visión moderna de los niños como aquellos a quienes se debe proteger de todo lo malo. Esto se verá reflejado en el rechazo de aquella literatura que, aun siendo infantil es considerada peligrosa para niños y niñas por promover la imaginación y aquello que no es de provecho para los infantes, de acuerdo con el pensamiento utilitario de la época. El rechazo que sufre la literatura infantil viene de la mano de una época de cambios sociales e incluso ideológico-pedagógicos que marcarán la visión de la infancia incluso hasta la actualidad; es decir como el futuro de la sociedad. Por esta razón se pretende protegerlo para que crezca en un sano contexto.

A partir del siglo XVIII, ya no se le ve al niño o a la niña como una cosa más ni como un objeto, ahora se le ve como un ser inocente carente de conocimiento que por ello debe ser protegido para preservar su inocencia y, además, se le pretende evitar el contacto con el círculo de los adultos (Cerrillo, 2007) y con el mundo como proveedor de experiencias. Al despojarlo de éstas, también surge la creencia de que el niño es aquél que pregunta y el adulto es quien responde (Nieto, 2003), es quien debe ser educado y protegido por el adulto, quien a la vez, educa y protege. Al igual que la mujer, niñas y niños son seres pasivos e indefensos. Es en este contexto en donde surge el libro como instrumento pedagógico, y sólo cuando cumpla su objetivo pedagógico adquirirá un valor social. Esta idea se mantendrá ciertamente vigente incluso hacia los años sesenta del siglo XX; pues aún se cree que la literatura infantil no sólo debe educar en sí misma, sino que debe ser parte esencial de la educación en general (Cerrillo, 2007). De no ser así, el libro se convertirá en texto inútil para los niños

y niñas. Incluso será considerado peligroso, afirma Soler (1967), (en Cerrillo, 2007) si es únicamente bello, si sólo cultiva el buen gusto y si no influye en la vida social y moral de quienes están en proceso de formación. Por lo anterior, se deduce que los textos literarios han jugado un papel importante en la concepción de la infancia y la manera en que incluso la concepción del género se ha desarrollado indirectamente como parte de la formación de los menores desde los primeros años de vida.

Por ello, la literatura clásica infantil, a pesar de ser un factor que influye en la configuración de la identidad de género y sus estereotipos, no debe ser eliminada de las lecturas que realizan los menores, pues contrariamente a la creencia de que es literatura que debe ser examinada y reinterpretada o reelaborada, se debe respetar en su concepción original por la capacidad que le otorga a la infancia para desarrollar su imaginación y con ello la comprensión de su mundo, sobre todo para que los y las niñas la interpreten, la critiquen y, con ello, reflexionen sobre su realidad.

Literatura infantil: una lectura crítica

Algunos consumos culturales que fomentan la construcción de la noción de lo femenino o lo masculino en los menores son los juegos, los dibujos animados, las películas y la literatura infantil, que sirven para divertir, para educar, para espantar, para generar y responder preguntas, porque los niños siempre tienen preguntas; pero son historias que también podrán ser denostadas por promover estereotipos. Siguiendo a Serrano, Zarza y Serrano (2014), en el varón promueven el poder, la movilidad y la libertad, mientras que en los personajes femeninos fomentan la idea de lo estático, la debilidad, y la sumisión; que pueden expresarse como delicadeza y pudor. De esta manera, se encuentra a una Cenicienta que comparte las características ya mencionadas con La bella durmiente y Blanca Nieves, todas bellas y delicadas, en espera de la salvación que vendrá con ese Príncipe Azul que hará lo necesario para demostrar su inteligencia, astucia y fuerza al salvarlas. Los cuentos clásicos, llenos de fantasía, populares alrededor de la Edad Media gracias a la cultura oral (Patte, 2008), serían abolidos precisamente después de que se generara una preocupación por el bienestar de la infancia, estableciendo que precisamente es la fantasía lo que más daño hace a los niños (Montes, 2001a). Esto se verá reforzado con las ideas positivistas que se oponen

a la fantasía y la imaginación y, las llevarán a lo más profundo del mar de la superstición con el pretexto de imponer a los niños la realidad, pues, desde esta perspectiva, sólo a través de esa “realidad” se podrá lograr un mejor desarrollo en los niños, a quienes ahora —menciona Montes (2001b)— el adulto pretende educar y proteger de todo aquello que supuestamente le hace daño; pues de esta manera se preservará, según Cerrillo (2007) su inocencia y su pudor.

Es en esta etapa positivista del siglo XIX en que se puede encontrar el papel de la medicina y de la pedagogía en la construcción de la imagen y concepción del niño (Castillo, 2009), de quien se espera que sea sobre todo *racional*. Así, la fantasía hace daño por la posibilidad que otorga al niño de crear sus propios mundos y alejarlo de lo real; por lo que en contraposición de los cuentos considerados clásicos que fomentan entre otros, los estereotipos de género, se exige una nueva literatura infantil que cumpla con postulados como el didactismo y la moralidad (Cerrillo, 2007). Así, mientras surgen investigaciones que a través de férreas críticas pretenden demostrar la necesidad de alejar a los niños de esos textos clásicos por ser socialmente dañinos, a pesar de ser bellos (Soler, 1967, en Cerrillo, 2007), también surgen reinterpretaciones o adaptaciones de los mismos textos, en los que gracias a una censura disfrazada, desaparecerán aquellos pasajes incómodos o se buscará un humorismo menos dañino. Ante esto surge un rechazo a principios del siglo XIX por parte de quienes ven en los cuentos a los guardianes de la memoria histórica y la tradición oral (Gillig, 2001); es decir, de la historia misma del ser humano y su cultura: de los hermanos Grimm, quienes en el prólogo a sus *Cuentos de niños y del hogar* (1985) rechazan la reescritura o reelaboración de los mismos cuentos por ser un don

...más de sombra que de utilidad, piensa más en el oír y leer individual, a los que se ha acostumbrado nuestra época, y concentra y agudiza, a cambio, la irritación, ya que en el chiste nos cansa la repetición, mientras que lo perdurable es algo tranquilo, sosegado y puro. La mano experta de tales reelaboraciones se parece a aquella que tenía la desgraciada virtud de convertir en oro todo lo que tocaba, incluso las comidas, de tal modo que no puede darnos de comer ni de beber en medio de su riqueza. Incluso allí, donde la mitología, con sus imágenes, tiene que adquirirse a fuerza de imaginación, cuán frío, interiormente vacío y sin forma parece todo, a pesar de las mejores y más rotundas expresiones (Grimm y Grimm, 1985, pp. 37-38).

El ser humano es reflejo de su tiempo y del contexto social en el que se construye como individuo con las experiencias que lo llevan a razonar sobre lo que ve, escucha y vive;

actos en los que se debe incluir la lectura como experiencia que surge con la imaginación; pues ya Walter Benjamin (en Larrosa, 2013 y Yunes, 2005) considera que tan importante es la experiencia que se obtiene del mundo que se percibe, como la experiencia que se obtiene al interactuar con la palabra que explica y da forma a ese mundo. En consecuencia, también se debe aceptar que la literatura es un mundo creado a través de la palabra, que la literatura da forma al mundo y le permite al lector entender y explicarse ese mundo en el que vive y esto se logra a través de la imaginación, a través del juego personal que tiene con su propia fantasía; juego en el que las palabras cumplen el papel de mediador y, a la vez, detonador de la curiosidad. Entonces, la literatura y la acción de leer se convierten en un juego que también debe jugarse. En un juego que por sí mismo no enseña nada, pero del que puede aprenderse demasiado, pues el aprendizaje proviene del lector. Por ello, coincidimos con Larrosa (2013) en que el objetivo de la literatura no es enseñar, pero si el lector le permite a la palabra entrar en él, entonces se verá modificado, podrá encontrar significado en lo que lee. El lector podrá aprender. Y si en la literatura infantil los niños lectores encuentran estereotipos de género, será necesario cuestionarlos con análisis, reflexiones y puntos de vista que fomenten la tolerancia.

Por lo anterior valdría la pena reflexionar sobre la validez de considerar o seguir considerando al niño, en palabras de Graciela Montes (2001b: 8), “como una masa siempre dispuesta a ser moldeada” por unos adultos que aún no logran entender la infancia como una etapa llena de conocimiento en construcción, durante la cual debe existir una guía, no un proceso de domesticación (Montes, 2001a) ni mucho menos de control (Castillo, 2009). Por ello se debe asumir que niños y niñas no son pasivos. Son agentes que actúan e interactúan cuando están con otros y gracias a ello tienen su propia forma de ver al mundo, de explicarlo y explicárselo. Entonces los niños no sólo aprenden. Con esto surgen preguntas: ¿hasta dónde es válido no permitir que los niños se acerquen como lectores a la literatura clásica para la infancia debido a que fomenta estereotipos de género?, ¿hasta dónde es válido imponer a los niños lecturas que, como afirma Michele Petit (2008), promueven una violencia artística?, y ¿es correcto promover en los niños una literatura de corte pedagógico con el afán de educarlos en los valores de la época? Ante esto, si se reconoce a la infancia como una etapa de

construcción de futuros adultos pensantes y críticos, justos, equitativos en el trato hacia los demás, ¿no valdría la pena generar espacios que sean libres para la lectura (Patte, 2008), en donde los propios niños, mediados por adultos críticos, puedan elegir sus propios textos?, ¿no valdría la pena fomentar en ellos el diálogo crítico y escuchar sus opiniones, inquietudes y propuestas?

Para responder estas preguntas se recupera la afirmación de Lutereau (2014) en cuanto a que la infancia es simplemente “otra cosa”. Frase sencilla que, no obstante, acarrea un todo. La infancia es otra cosa, es otro mundo con sus propias leyes y lógicas; es un mundo en donde lo imaginario choca con lo real; en donde lo imaginario no necesariamente significa no real; en donde la palabra es importante para entender y explicar. No obstante quien a veces no entiende, según *El Principito* (Saint-Exupéry, 2004), es el adulto, quien, en tanto protector, no considera al propio infante en sus decisiones. Al pretender protegerlo y educarlo, lo aleja de aquellas experiencias que pueden ser de aprendizaje (Montes, 2001). Al querer darle mayor seguridad, le quita la capacidad de ser niño, de ser niña. Con el pretexto de la protección, le quita su libertad de desarrollo. Al desear una mejor educación para la infancia, pone en peligro a los propios niños. Al pretender proteger al niño y a la niña, los aleja de la propia etapa infantil y los hace más racionales, menos juguetones y menos imaginativos.

Es una tarea ardua para el adulto percatarse de que la infancia es una etapa en la que el niño tiene sus propios intereses, miedos, deseos y preguntas sobre la realidad en la que se encuentra inmerso. La fantasía aquí juega un papel importante. La fantasía para el niño puede ser un paso para entender la realidad (Lutereau, 2014). Cuando lee, el pequeño lector logra entender que el cuento es también un juego en el que las palabras no son lo que comúnmente son, por lo que entonces se dará cuenta de que “los libros no sólo sirven para leerse” (Petit, 2008, p. 33), pues en ellos encontrará — como se deduce con Lutereau (2014) y Jolibert y Glotton (2003) — las fuerzas que le permitirán actuar sobre lo real a partir de lo imaginario; pues “entre lo real y nuestro imaginario cabe el lenguaje de la ficción, que conecta a ambos (con al lector), el que construye este puente entre uno y otro por medio del lenguaje” (Yunes, 2005: 12).

Ante esto, la respuesta a las preguntas anteriores nos lleva por el camino de la negación: no es válido alejar al niño de la literatura clásica infantil. Se debe permitir al

pequeño lector acercarse a la lectura de los cuentos clásicos, dándole el poder de elección, pues, coincidimos con Patte (2008) en cuanto a que este tipo de lecturas despertarán en los pequeños su sensibilidad e inteligencia por medio de experiencias que no encontrarán en otro lado. Y la experiencia de la lectura, como la del juego, es una experiencia extática en donde se puede jugar a ser otro y al ser ese otro se rompe la racionalidad, se le destituye el poder a la conciencia instituida (Larrosa, 2013), se sale de lo normal, de lo que debe ser o de lo que debería ser. Se puede llegar a ser uno mismo. Y todo viene del juego con la palabra, del juego con la fantasía. Esto no siempre es así en aquellos textos infantiles que, bajo pretexto de aleccionar, dejan de lado la riqueza narrativa y literaria (Montes, 2001b) a la vez que alejan a la imaginación en su búsqueda de situaciones pseudo-reales que se desarrollan fuera de una aparente lógica o credibilidad, sin fundamentos en la realidad, pero que pretenden crear pequeños seres racionales que, al ser así, dejan de ser niños.

Debido a lo anterior, se recupera de la concepción de Larrosa (2013) en cuanto a la experiencia de la lectura como un viaje de formación hacia uno mismo, entonces la lectura de los textos clásicos infantiles también debe concebirse como una experiencia de comprensión y resignificación del yo y de los valores que deban aceptarse de manera consciente y no impuestos por textos que pretenden ser literarios en donde el autor toma el papel del profesor y los lectores, niñas y niños, son considerados como el alumno que sólo debe callar y aprender de manera dogmática lo que está escrito. Aceptar sin ninguna crítica este tipo de literatura pedagógica es aceptar, fomentar y asegurar la permanencia de la visión de los niños como seres pasivos o, como afirma Larrosa (20013), los sin-persona, los no-cultivados, los salvajes. Aceptar sin crítica este tipo de textos es caer entonces en una contradicción, pues no se puede hablar realmente de equidad de género y mucho menos de violencia, o acoso, si el mismo niño no aprende a aceptar las actitudes equitativas desde su propia experiencia, opinión y crítica. Peor aún, se le despoja al niño de su derecho de aprender a pensar y generar sus propias opiniones.

De esta manera, si se pretende formar personas críticas, con gusto por la lectura que los lleve a mundos de fantasía en la que se pierdan gracias a su imaginación (considerada como elemento clave para la lectura infantil), educadas en el respeto y

con valores reflejados en el trato igualitario de lo masculino y lo femenino, entonces, más que ofrecer textos de corte pedagógico-literario que puedan presentar una baja calidad narrativa pero una alta cantidad de mensajes dogmáticos, se debe guiar a esa niña o niño, problematizando los contenidos de la historia, para que identifique y cuestione las características de género estereotipadas. Con esta importante guía que puedan prestar los adultos (sobre todo padres y profesores), según explica Chambers (2014), se podrá entender a los niños desde su lógica, desde su mundo, promoviendo en ellos la capacidad para expresar sus ideas, generando individuos críticos y reflexivos tanto de los textos leídos como fuera de ellos. Ya que cuando se le permite enfrentarse a una lectura y a los temas que pudiesen ser adversos, cuando se le dan los medios para discutir los temas o problemas encontrados en los textos, cuando se le permite expresarse desde lo imaginario, el menor podrá reconocer verdades y rechazar costumbres (Patte, 2008). Esto lo llevará a tener una experiencia más significativa que la de acercarse a un texto pseudo-literario que de una manera obvia le diga qué hacer o no hacer, decir o no decir, sentir o no sentir, pensar o no pensar.

Conclusiones

El cambio de concepción de la niñez y la visión que se tiene de ella en tanto etapa en la que se debe formar a los futuros adultos ha dado paso, en años recientes, al surgimiento de literatura de corte pedagógico que pretende educar en cuestiones de género a los niños, literatura que algunas veces, en aras de esa educación, deja de lado la riqueza narrativa y la promoción de lo imaginario. Asimismo, se generan investigaciones que pretenden legitimar el rechazo a la literatura clásica infantil por considerar que sólo promueve los estereotipos de género negativos. Ante esto, más que estigmatizar, se debe rescatar la riqueza literaria e imaginativa de la literatura infantil, tanto clásica como contemporánea, buscando problematizar las cuestiones de género que se encuentran en cuentos o novelas infantiles, guiando al niño hacia su reflexión y crítica, de manera que pueda generar cuestionamientos sobre las características estereotipadas de lo masculino y lo femenino. Es en este punto en el que debe reconocerse al adulto como guía que, más que imponer, le permita explicarse y criticar desde su lógica y experiencias las diferencias de género. Se deben diseñar

espacios o actividades que ofrezcan a niños y niñas la posibilidad de elegir entre diversos textos literarios.

Se debe ofrecer variedad para observar las preferencias de los niños y, a partir de ello, discutir críticamente las cuestiones narrativas relacionadas con la identidad de género. Guiar y dar recomendaciones a los y las niñas en el uso de literatura infantil y juvenil tanto impresa como en línea para reconocer y prevenir actos delictivos. Incitar a niños, niñas y jóvenes a formar grupos en alguna red social donde se puedan discutir diferentes problemáticas sociales, sobre todo las que ellos mismos viven dentro de sus contextos geográficos y sociales, es la clave para fomentar un mejor uso de la red y para su propia protección, evitando así el ciberacoso entre otras formas de violencia. La educación social apuesta por este tipo de iniciativas y ha tenido grandes resultados, sobre todo cuando en ellas participan los adolescentes y jóvenes activamente aportando sus conocimientos de manipulación de la tecnología. Solo necesitan orientación en el uso de la red como una opción positiva para la convivencia y la crítica constructiva tanto de literatura como de otros consumos culturales. De esta forma se demuestra a niños, niñas y jóvenes que esta herramienta tiene más utilidad de la que ellos están acostumbrados a darle.

Bibliografía

- Ajmar-Wollheim, M. (2014). "Geography and the environment" en Cavallo, S. y Evangelisti, S. *A cultural history of childhood and family in the early modern age*. Londres: Bloomsbury.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Beauvoir, S. de (2011). *The second sex*. Nueva York: Vintage Books.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda Reyes, J. C. (2008). *Señoras y esclavas: El papel de la mujer en la historia social del Egipto antiguo*. México: El Colegio de México.

- Castillo Troncoso, A. del (2009). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez de la Ciudad de México, 1880-1920*. México: El Colegio de México-Instituto Mora.
- Cavallo, S. (2014). "Family relationships" en Cavallo S. y Evangelisti S. *A cultural history of childhood and family in the early modern age*. Londres: Bloomsbury.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Chambers, A. (2014). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cimmino, F. (2002). *Vida cotidiana de los egipcios*. Madrid: Edaf.
- Cunningham, H. (2012). "Evolución de una ideología de la infancia en la clase media: 1500 - 1900" en Medina, M.B. (Coord.) *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*, pp. 30-78. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Delgado Criado, B (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Espinós, J.; Mariá, P.; Sánchez, D. y Vilar, M. (1987). *Así vivían los romanos*. Madrid: ANAYA.
- García Ruiz, R. (1938). *Juegos infantiles en las escuelas rurales*. México: Ediciones encuadernables.
- Gillig, J.M. (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gonçalves, R.; Alves, M. y Dos Santos, M. (2010). "A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural" en *Revista Rascunhos Culturais*. v.1, n.2, pp. 205-238. http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/2ed_artigo_15.pdf.
- Grimm, J. y Grimm, W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar*. Madrid: Ediciones Generales Anaya.
- Hughes, F.P. (2006). *El juego: Su importancia en el desarrollo psicológico del niño y el adolescente*. México: Trillas.
- Jacob, Esther (2010). *¿Te lo cuento otra vez...?* México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizajes de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Justel Vicente, D. (2012). *Niños en la antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lutereau, L. (2014). *El idioma de los niños: Lo infantil en nuestra época*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Mariotti, Fabián (2010). *Juegos y recreación: juegos en acción*. México: Trillas.
- Montes, G. (2001a). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2001b). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nieto, A. (2003). *Mañana es tarde para las niñas y para los niños*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Palomo Alves, A.M. (2003). "A historia dos jogos e a constituição da cultura lúdica" en *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 4, n. 1.
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1203/1018>.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. México: Océano.
- Pollock, L.A. (1993). *Los niños olvidados: Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Postman, N. (2012). "Los incunables de la niñez" en Medina, M.B. (Coord.) *Giros y reveses: Representaciones de la infancia a través de la historia*, pp. 14-29. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Saint-Exupéry, A. de (2004). *El principito*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Serrano Barquín, H.; Zarza Delgado, P. y Serrano Barquín, C. (2014). "Nuevos enfoques para la disminución de los estereotipos que promueven violencia de género: el cine infantil transnacional" En M. L. Quintero Soto, S. Padilla Loredó y E. Velázquez Rodríguez (comp.). *Estudios transdisciplinarios en pobreza, medio*

ambiente, sustentabilidad, salud y gestión del conocimiento en los contextos locales y regionales. Nezahualcóyotl: UAEMex.

Smith, P. (2010). *Children and play.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Stead, M. (1998). *La vida en el antiguo Egipto.* Madrid: Akal.

Ward, J. C. (2014). "Community" en Wilkinson, L. L. (coord.). *A cultural history of childhood and family in the middle ages.* Londres: Bloomsbury.

Wilkinson, L. L. (coord.). (2014). *A cultural history of childhood and family in the middle ages.* Londres: Bloomsbury.

Yunes, E. (2005). *La presencia del otro en la intimidad del yo: Aprendiendo con la lectura.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.