

ADULTOCENTRISMO Y GÉNERO COMO FORMAS NEGADORAS DE LA CULTURA INFANTIL

Irene de la Jara Morales¹

RESUMEN/ *ABSTRACT*

Los mundos infantiles son atmósferas creadas donde se produce un determinado tipo de conocimiento. Son universos materiales e inmateriales repletos de significado que surgen de la asignación de nuevos sentidos a lo que ya está dicho, acabado o resuelto por el mundo adulto. Juegos, cuentos y dibujos constituyen verdaderos sistemas semióticos. Sin embargo, formas sociales como el adultocentrismo o el género niegan estos espacios mediante prácticas obstaculizadoras o de control que miran la infancia como categoría menos válida que la de adultez y, por lo tanto, con menos criterio o habilidad para dar argumentos o discutir sobre la realidad. El objetivo de este ensayo es revisar las diferentes perspectivas y beneficios que se derivan de las actividades fundamentalmente infantiles, reconociendo que no solo contribuyen al bienestar psicológico y social de niñas y niños, sino que también favorecen la construcción de la cultura. Este trabajo también propone mirar a niñas y niños como personas creativas, capaces de dar nuevas respuestas a viejas preguntas y de hacer preguntas críticas que cuestionan lo establecido. Finalmente, se analizan también algunas formas en que los discursos culturales recibidos a lo largo de la vida se corporizan y materializan en conductas excluyentes, sin que se tenga mayor conciencia de ello.

Palabras clave: adultocentrismo, dibujo, género, infancia, juego.

Children's worlds are created atmospheres where a certain type of knowledge is produced. They are full of meaning material and immaterial universes that arise from the assignment of new meanings to what is already said, finished or solved by the adult world. Games, stories and drawings constitute real semiotic systems. However, social forms such as adultcentrism or gender deny these spaces through obstructive or control practices that look at childhood as a less valid category than adulthood and, therefore, with less criteria or ability with less criteria or ability to give arguments or discuss about reality. The objective of this essay is to review the different perspectives and benefits that derive from fundamentally childish activities, recognizing that they not only contribute to the psychological and social wellness of children, but also favor the construction of culture. This paper also proposes looking at girls and boys as creative people, able of giving new answers to old questions and ask critical questions that challenge the established. Finally, this paper also reviews some ways in which cultural discourses received throughout life are embodied and materialized in exclusionary behavior, without being aware of it.

Keywords: adultcentrism, drawing, gender, childhood, game.

¹ Encargada Educativa, Sistema Nacional de Museos. Académica Universidad Finis Terrae. Chile. E-mail: irene.delajara@museosdibam.cl.

I. LOS LUGARES DE LA INFANCIA

EL JUEGO COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN

La imitación, durante la infancia, es un proceso relevante que da cuenta de cómo los patrones sociales y culturales se van incorporando en las personas, pues se imita lo que ha sido internalizado e incorporado en la memoria, y se internaliza lo que está socialmente arraigado e históricamente desarrollado (Vigotsky, 2009), lo que permite un temprano entrenamiento en la vida social (País, 2016). Donde mejor se manifiesta la imitación, en el caso de la infancia, es en el juego, que es una actividad cultural y cognitiva muy intensa porque implica la toma de una serie de decisiones: resolver lo que se va a imitar; recordar la situación que se quiere imitar; relevar de esa situación aquello que contiene mayor sentido; convertir los objetos cotidianos en otra cosa que sirva a los objetivos del juego (ejercicio simbólico), lo que reviste algún grado de complejidad porque esa transformación no es azarosa ni arbitraria, tiene una lógica y un propósito que permiten transitar hacia lo imaginario (Bouzas, 2004); utilizar un lenguaje (no necesariamente el hablado o escrito); focalizar la atención en los elementos de interés y organizar su universo interno coordinándolo con las acciones corporales necesarias para dar vida al juego.

El des-orden establecido en el juego es un orden nuevo, un sistema semiótico, un lenguaje creado por niñas y niños para generar un relato. Ciertamente, toma elementos de la realidad, pero estos son resignificados, alcanzando incluso ribetes místicos y sagrados, ya que el nuevo orden es superior al orden corriente y común de la vida. Existe en el juego una demarcación espacial donde lo “real”, por un momento, se detiene y donde cualquier intervención rompe el encanto, devolviendo a quien juega al mundo habitual (Huizinga, 1968). Esta demarcación circunscribe territorialmente al juego, lo que permite que se establezcan relaciones de seguridad y de apego espacial, sensaciones que se van registrando en la memoria, de manera paralela a un tipo de familiaridad o sentido de cobijo, fundamentalmente porque a través del juego el niño y la niña tejen, en ese lugar, su historia personal (Pilowsky, 2014). Esta experiencia –que implica al cuerpo, a la mente, al pensamiento y al entorno– es la evidencia de la apropiación “encarnada” de la cultura, pero al mismo tiempo, es en sí misma creadora de cultura. Es su producto porque brota de elementos humanos creados y significados; y, al mismo tiempo, es su productora porque le aporta

formas originales de expresión, otros sentidos y significaciones, y nuevas conexiones espirituales (Ponce, 2014).

El territorio del juego es un espacio de conquista y de dominio (Huizinga, 1968), es un tiempo dentro de otro tiempo y es el espacio de todo lo posible. En él se conforma una atmósfera nueva con unos elementos que, aunque tomados de la realidad objetiva, son transformados, dando como resultado otra verdad. Es una actividad creativa, inteligente, sensible, donde se produce un tipo de conocimiento similar al conocimiento estético, pues hay atención movilizadora, apertura mental, sensibilidad frente a la propia creación y la de otros, catarsis, gestión emocional y desarrollo de argumentos. Cuando las niñas y los niños juegan, viven una experiencia estética² donde apelan a un tipo de orden, un tipo de libertad y un tipo de belleza. Huizinga (1968) lo expresa de la siguiente forma:

El factor estético es, acaso, idéntico al impulso de crear una forma ordenada que anima al juego en todas sus figuras. Las palabras con que solemos designar los elementos del juego corresponden, en su mayor parte, al dominio estético. Son palabras con las que también tratamos de designar los efectos de la belleza: tensión, equilibrio, oscilación, contraste, variación, traba y liberación, desenlace. El juego oprime y libera, el juego arrebat, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre [ser humano] puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía. (p.23)

Sin embargo, a pesar de los beneficios individuales, sociales y culturales del juego, “los saberes construidos en y desde la experiencia lúdica son considerados desde una lógica de la infantilización, y a esta se le considera como trivial, sin relevancia educativa” (Moreno, 2018, p.20). El juego es considerado, desde la mirada adulta y con una perspectiva que lo reduce a una única posibilidad, como una actividad que implica solamente diversión o como una especie de premio al esfuerzo, sobre todo cuando niñas y niños han estado largas horas dedicando su tiempo a tareas de alta complejidad o que demandan un esfuerzo personal adicional (de hecho, en muchas escuelas aún se castiga a los niños dejándolos sin recreo, cuando “la situación lo amerita”). Es visto como una actividad de la cual la infancia puede prescindir durante muchas horas, cuando, en realidad, niñas y niños viven en “modo” juego. La negación del juego equivale a la negación del cuerpo, de la sensorialidad y de la misma infancia (Moreno, 2018).

² Ver *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Friedrich Schiller.

Esta negación afecta varias dimensiones del ser humano. Una de ellas es la sensorialidad, pues la falta de contacto con el ambiente impide la entrada de información al cerebro: texturas, sabores, aromas, formas, peso, son datos elementales para aprehender el entorno; incluso el sentido topográfico, como las distancias o las superficies donde niñas y niños se mueven, queda obstruido, lo que limita las posibilidades de recrear o representarse un determinado espacio. Otra dimensión afectada es la expresión del cuerpo (en relación con la sensorialidad), pues se impide la organización del movimiento, lo que inhibe la posibilidad de armar los propios mapas mentales, cuya finalidad primordial es informarse a sí mismo. Estos mapas, señala Damasio (2010), se construyen en la medida en que interactuamos con personas, con máquinas, con objetos y lugares, es decir, desde el exterior hacia el interior. Se elaboran y reelaboran también cuando ejercitamos el recuerdo, cuando vamos al interior de los bancos de memoria del cerebro, incluso cuando dormimos. Por eso es tan importante tener la experiencia, de modo tal que sirva de insumo para el ejercicio posterior. Otro aspecto que queda negado es el psicológico, pues, al jugar, niñas y niños pueden “resolver” un conflicto cuya resolución en la “vida real” resulta más compleja o imposible. Finalmente, los objetos, juguetes y “cachureos” pierden la posibilidad de ser convertidos en una cosa diferente, lo que en términos pedagógicos, afecta los significados culturales.

EL DIBUJO: UN LENGUAJE PROPIO

Así como el juego constituye un lenguaje a partir del cual la infancia recibe y relata el mundo que corporiza, el dibujo es otro lenguaje por medio del cual ella se expresa. Dibujar es una experiencia que trasciende la sola materialidad; es el espacio de vida donde niñas y niños revelan, a su modo, cómo ven y entienden el mundo. Es una forma de lenguaje que nos comunica, a veces, un contenido explícito como alegrías, afectos, desafectos, personas, paisajes, proyecciones, mascotas, soles, casas, etc. y, otras veces, contenidos menos explícitos como fuerzas kinésicas, puntos, nudos, colores, vacíos, persistencias. El dibujo, además, es un relato cuyo sentido está determinado por un contexto que le impone a la niña y al niño el uso de ciertos elementos y competencias propias de su cultura (Jiménez et al., 2008). Es, sin lugar a dudas, una semiótica que conforma una singular y propia cultura infantil.

El dibujo es una fuente de información, como podría serlo una poesía, una noticia o una novela. Desde esa lógica, y especialmente en el campo de la innovación educativa, el

dibujo es una herramienta cuya utilidad va más allá del mundo del arte, convirtiéndose en un código que podría responder a inquietudes existenciales que con otros medios, quizás, serían de difícil exploración. Por ejemplo: ¿qué inspira a niñas y niños?, ¿qué les atormenta?, ¿a qué le temen?, ¿cómo salen de lugares difíciles?, ¿qué opinión tienen de la vida y de la muerte? Jiménez et al. (2008), citando a Barthes (1974), nos invitan a observar el dibujo desde la complejidad de su significado.

[El dibujo] como mensaje denotado es un mensaje codificado, carácter que aparece en tres niveles: en primer lugar, reproducir mediante el dibujo un objeto o una escena exige un conjunto de transposiciones reguladas y los códigos de transposición son históricos (sobre todo en lo referente a la perspectiva); en segundo lugar, la operación del dibujo (la codificación) exige de inmediato una cierta división entre lo significativo y lo insignificante: el dibujo no reproduce todo, sino a menudo, muy pocas cosas, sin dejar por ello de ser un mensaje fuerte. La denotación del dibujo es menos pura que la fotográfica ya que nunca hay dibujo sin estilo. En tercer lugar, como en todos los códigos, el dibujo exige un aprendizaje. (p.9)

Cuando la aproximación al dibujo opera desde la lógica adultocéntrica, aparecen – consciente e inconscientemente– ciertas categorías con las que se tiende a juzgar más que a “oír” el mensaje o a disfrutar del resultado. Una de esas categorías es la perfección motriz. Se piensa habitualmente que los dibujos infantiles están “mal hechos”, que son el resultado de una especie de accidente provocado por la falta de dominio motor, que son pre-dibujos, proto-dibujos o ensayos para la obra verdadera que verá la luz cuando la niña o el niño posea las herramientas adultas: técnica, perspectiva, proporciones, sentido del color, consistencia con la realidad, etc. Hay que insistir en que la niña y el niño sí saben dibujar, pero lo hacen a su manera, pues su arte se encuentra en una dimensión diferente a la del adulto; su arte “obedece a leyes particulares a las que el niño no puede escapar. Pero no son leyes de estética; el arte infantil posee una verdadera ‘gramática plástica’” (Stern, 1965, p.13). Con esta gramática, la niña y el niño acceden a la cultura y expresan (cuando lo desean) su mundo interno. El dibujo es un lenguaje que les permite retrotraer aquello que les interesa e incrementar su aprendizaje sobre eso. Cuando una persona dibuja (sin mirar el objeto, solo recordándolo), vuelca en la imagen lo que sabe de ese objeto, lo que recuerda. Ese proceso es el mismo que viven las/os niñas/os, pero con la ventaja lúdica de no sentirse atrapadas/os en la necesidad de hacer una copia fiel o coincidente con el objeto pensado pues, como señala Castro (1997), no necesitan

reproducir o copiar la realidad, sino hacerla presente en su imaginación para transformarla, mecanismo creativo en torno al cual gira, además, el proceso de aprendizaje. ¿Por qué se duda entonces de la legitimidad y de los beneficios de este lenguaje en la infancia? Los cuestionamientos provienen de la falsa creencia de que niñas y niños no son agentes (no generan sus acciones) de su propia vida; que son absolutamente concretos y que, por lo tanto, no pueden acceder al mundo de lo simbólico o metafórico; que la creatividad es privilegio de mentes con más experiencias. En definitiva, las dudas y cuestionamientos de la productividad cultural de la infancia provienen “de la consideración de que un niño es incapaz de aprender por sí mismo, del desconocimiento de su proceso natural de aprendizaje y del papel que debe jugar en él un adulto” (Castro, 1997, p.39). Esto es muy relevante, especialmente en el ámbito de la enseñanza, pues la perfección motriz, en tanto categoría adulta, reduce el dibujo a una cuestión más bien técnica, restándole el valor simbólico y emocional que la obra porta. Con ello se tiende a homogeneizar un proceso cuya riqueza radica, precisamente, en la diversidad tanto del desarrollo como del resultado de la experiencia. Son las ideas (fijas) previas que el adulto tiene respecto de las imágenes y de la forma en que deben ser representadas, las que impiden reconocer la capacidad de una niña o un niño de aprender su propia técnica y de llegar a sus propias soluciones, negando con ello la posibilidad de exploración de la forma, del color, del material, etc. Este adultocentrismo, expresado en el contexto de la experiencia del dibujo, es de muchas maneras el responsable de la falta de confianza en las propias capacidades; paulatinamente, niñas y niños se van despojando de sus personales ideas y van asumiendo los patrones del adulto experimentado. El rol del adulto, como advierte Castro (1997), no debe consistir en mostrar superioridad motriz, sino más bien en asistir y acompañar el proceso de búsqueda que se realiza mientras la niña o el niño aprende. La imposición de la forma, la hegemonía de la imagen, reprime los descubrimientos y conquistas motrices y espaciales tan gravitantes en el aprendizaje del contenido visual.

Una segunda categoría adulta que suele aplicarse a los dibujos de las niñas y los niños es la abundancia de detalles. Los dibujos son evaluados como productos “inacabados”, pues la falta de detalles se observa en oposición a la completitud. Sin embargo, el repertorio de detalles varía entre los individuos adultos también, especialmente porque el significado atribuido al entorno (objetos, paisajes, símbolos, personas, relaciones, etc.) es único y se conecta con las experiencias de vida. Además, la idea de inacabado es un concepto que, de aceptarse, no incumbe solo a niños y niñas, pues en todas las etapas de la vida se están desarrollando o completando procesos. El dibujo no es la expresión incompleta de lo que

podría ser el mismo dibujo en la pluma de un adulto, pues el niño tiene su propio poder: “También cuando canta, lo hace con su voz de niño, cuyo timbre no es el del tono menor del adulto; y se está de acuerdo en decir que ese timbre de voz es inimitable por el adulto” (Stern, 1965, p.13). En consecuencia, lo que niñas y niños expresan en sus dibujos constituyen experiencias totales, no son ensayos ni hay nada pendiente en ellos, aun cuando en la mirada adulta esto pueda evaluarse como una falta. Cabe precisar, además, que muchas veces niñas y niños son sometida/os a la experiencia de dibujar en torno a temas muy alejados de sus intereses, lo que deriva en la necesidad de “salir lo más pronto posible” de esa instancia mediante un trabajo rápido, con un mínimo de detalles.

Todo lo anterior no invalida el trabajo formal en torno a los lenguajes artísticos; lo que no se debe perder de vista es que en las experiencias de aprendizaje, los saberes y perspectivas infantiles tienen que estar considerados, de lo contrario el proceso se vuelve poco orgánico, desconectado de la vida y sin un sentido claro.

Otra categoría adulta con la que se aprecian los dibujos de las niñas y los niños tiene que ver con la madurez temática. Para muchas personas, la insistencia de niñas y niños en un mismo tema (por ejemplo, dinosaurios, aviones, pájaros, etc.) implica falta de madurez para enfrentarse al dibujo. La exclusividad temática de los dibujos infantiles constituye, desde la perspectiva adultocéntrica, un deterioro en la imaginación, una inmadurez, una obsesión o una falta de interés por incorporar nuevas ideas. Sin embargo, la perseverancia temática no es otra cosa que la expresión de un acto de concentración sobre lo que le dictan sus impulsos profundos; es un interés llevado a un alto grado de manifestación; no es pobreza (Stern, 1965), es búsqueda, es autoexpresión, es legitimidad frente a las elecciones. Ahora bien, tal como se señala en el párrafo anterior, esto no significa que la educación no pueda contribuir a enriquecer los mundos culturales de la niñez, pero eso no puede realizarse aniquilando lo que para niñas y niños resulta significativo.

Del mismo modo que el juego es el espacio donde se desarrolla una especial estética y un determinado orden, el dibujo es en sí mismo una forma muy particular de comprender la realidad y de convertir una idea en imagen. Cuando niñas y niños todavía no se han encontrado con sus medios y su estilo, los dibujos son imágenes figurativas de la realidad, especie de anécdota descriptiva o texto literal. Cuando han encontrado su sentido, el dibujo es simbólico y tiene, verdaderamente, fuerza y valor alegórico. Una postura adultocéntrica hace difícil la comprensión y valoración de las alegorías, pues ellas son maneras muy personales

que niñas y niños tienen para consignar alguna situación específica. Una mano muy grande en relación con el resto del cuerpo, por ejemplo, podría hacer referencia al castigo, a la caricia, a algún elemento estético de interés de esa mano como el color, textura de la piel, etc. Un dibujo donde el cabello llega a los pies podría ser la alegoría de la belleza o del sufrimiento. No necesariamente estas representaciones obedecen a una falta de proporción, como podría inferir un adulto. El ejercicio de “encontrar un mensaje” en una obra adulta clásica, como puede ser una pintura, una escultura, un dibujo, por muy desproporcionada que esta pueda parecer, no se hace tan difícil, pues se subentiende que es inherente a una abstracción de la realidad hecha por la/el artista, pero en el dibujo infantil se impone un cierto tipo de figuración anulando el carácter subjetivo que contempla una representación gráfica. De algún modo, las formas pedagógicas adultocéntricas, en el contexto de la experiencia de dibujar, perpetúan la idea de lo “aprobemático”, estableciendo la concepción del lenguaje unívoco y neutral.

El arte para la niñez es una experiencia totalizadora. El dibujo es solo la expresión más cotidiana, más (des)conocida de parte del mundo adulto. Contemplar arte, opinar sobre él, reconocerse en sus mensajes, criticarlo, ignorarlo si este es inofensivo, no es otra cosa que acceder a mundos culturales que desde siempre han sido territorio de la adultez, fundamentalmente, por estas diferenciaciones jerárquicas que derivan en un adultocentrismo, entendido como el ejercicio permanente de autoridad unilateral que recae en la persona adulta. En torno a la infancia casi siempre se tejen representaciones que la niegan en su proceso creativo. Observamos sus creaciones como cosas “graciosas”, cuando en realidad, en el caso específico del dibujo, hay un valor narrativo relacionado con significaciones íntimas que niñas y niños les atribuyen a las cosas que representan. El dibujo encarna una abstracción y opera como el reflejo de la mente visual (Jiménez et al., 2008).

El dibujo, así como el juego, es la demostración empírica de que los datos sociales recibidos (la herencia cultural), una vez que se internalizan, son modificados o resignificados en la estructura particular de cada persona; si no fuera así, la vida sería un eterno continuo invariable. Sin embargo, y aquí es donde radica el problema, aun cuando los cambios se producen, existen ciertas estructuras sociales que son muy resistentes, como las generacionales y las de género, ambas expresiones del sistema patriarcal (Cussiánovich, 2010). Estas formas estereotipadas se van internalizando en el individuo desde antes de nacer y, de forma casi imperceptible, van constituyendo nuestra humanidad.

II. MANIFESTACIONES PATRIARCALES

EL ADULTOCENTRISMO COMO FORMA DE PODER

*La niña María ha salido en el baile
baila que baila que baila
y si no lo baila castigo le dará....*

Ronda infantil

El hecho de entender la infancia en un contexto más próximo a la naturaleza que a la cultura, contribuye a instaurar la idea de niñas y niños como personas con menos capacidad para producir cultura o acceder a ella, a pesar de que la originan al reformular ideas, generar teorías, modelar procesos sociales (Maldonado y Andrade, 2017), crear objetos, construir argumentaciones, levantar nuevas definiciones, etc. Se comienza a construir así un estereotipo generacional que les sitúa bajo la potestad y superioridad de la persona adulta, la que se considera racional y civilizada (Pavez, 2012). Esta relación de subordinación, muy resistente a lo largo de la historia, impone una cierta representación de la infancia asociada a la pasividad, idea bastante alejada de la realidad, pues niñas y niños no solamente son agentes sociales capaces de activar y crear sus propias “y únicas ‘culturas’, sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas” (Ballestín, 2009, p.233). Estas diferenciaciones jerárquicas no solo son negadoras para la infancia, sino que entorpecen u obstruyen la posibilidad de acceder a los universos creados por niñas y niños, perdiéndose, así, información que contribuiría a que las personas adultas tuvieran nuevas perspectivas y enfoques en torno a determinadas realidades, situaciones cotidianas, hechos históricos, contingencia nacional, etc., pues la voz de la infancia siempre es novedosa y sus sistemas de significado pueden llegar a ser realmente creativos y poéticos.

La lógica adultocéntrica es excluyente y fomenta lo que Bourdieu (2008) llama habitus, espacio simbólico que no solo genera una descripción de la diferencia (en este caso, adultez y niñez), sino que naturaliza la desigualdad: una sabe, la otra ignora; una impone, la otra obedece; una transmite, la otra recibe; una habla, la otra repite, etc. Esta relación jerarquizada legitima ciertas prácticas de llenado o depósito cultural, en el sentido de dictar e imponer un orden, un contenido, sin permitir la reinvención o la autonomía del pensamiento

(Freire (1997); son métodos de corrección y de mejora que niñas y niños van percibiendo, a medida que crecen, como “naturales”. La matriz básica de este habitus es la socialización primaria. Martín Criado (1998) señala al respecto:

El habitus se define como un sistema de principios generadores de prácticas, apreciaciones y percepciones. Este sistema es incorporado a lo largo de la historia del individuo (...). El habitus es la ‘clase incorporada’. Supone el aprendizaje del espacio social y de la posición que se ocupa en él en forma de esquemas prácticos de acción, percepción y apreciación. Este aprendizaje, al ser práctico, no pasa por la consciencia: está ‘incorporado’ en el pleno sentido de la palabra: hecho cuerpo. El concepto de habitus es indisociable del de ‘racionalidad práctica’. Los esquemas cognitivos mediante los cuales los individuos dan sentido a su experiencia no son racionales ni irracionales: son ‘razonables’. Formados en la práctica, son esquemas para la práctica: funcionan dentro de una urgencia de tiempos. (p. 75-76)

Es en el marco del orden adulto desde donde surgen o se establecen las relaciones con la infancia. El discurso adulto, en su mayoría dominante, tiende a lo autoritario y a considerar a niñas y niños como incapaces (Cussiánovich, 2010, p.9), lo que se traduce en prácticas correctivas, coercitivas o negadoras “por el bien del niño”. De este modo, los saberes propios de la infancia van quedando relegados a un plano de menor valoración social.

Cabe precisar que al hablar de adultocentrismo no se enarbola la idea de ignorar el valor de las personas adultas en la vida de niñas y niños; se trata más bien de hacer la diferencia entre acompañarles en sus procesos de exploración y búsquedas, reconociendo en su imaginario nuevas perspectivas de análisis, valorando sus razonamientos y creaciones, respetando en definitiva su estatus de persona, e imponer arbitrariamente un modo de hacer y pensar basándose únicamente en la edad como argumento. La relación con la infancia

constituye una cuestión radicalmente ética, toda vez que refiere a las grandes preguntas sobre la responsabilidad que la humanidad contrae frente a sus nuevas generaciones. La ética no es un juicio, sino un cuestionamiento por la capacidad de la sociedad de construir humanidad, de sostener procesos de humanización. (Cussiánovich, 2010, p. 19)

El orden establecido sitúa a la infancia en un plano de exclusión que se manifiesta en los pequeños actos cotidianos, tanto en el ámbito familiar como educacional, principalmente.

Revisar esa relación, reconociendo los niveles de violencia que subyacen en ella, abre la posibilidad de mejorar las prácticas y estructuras sociales.

EL GÉNERO: DE LA DIFERENCIA A LA DESIGUALDAD

Se supone generalmente que las mujeres son más tranquilas, pero la realidad es que las mujeres sienten igual que los hombres, que necesitan ejercitar sus facultades y desarrollar sus esfuerzos como sus hermanos masculinos, aunque ellos piensen que deben vivir reducidas a preparar budines, tocar el piano, bordar y hacer punto, y critiquen o se burlen de las que aspiran a realizar o aprender más de lo acostumbrado en su sexo.

Jane Eyre, Charlotte Brontë

El habitus –sistema de relaciones históricas que impone un determinado orden social y que se asume “naturalmente”– no se observa solo en atención a la edad; en forma paralela a esta jerarquización, los adultos contribuyen a construir la identidad de niñas y niños gracias a las desigualdades sociales que consciente e inconscientemente van traspasando en atención a la diferencia sexual. Es necesario convenir que la construcción de la identidad es un proceso bastante más complejo que solo sentirse parte de un colectivo, no obstante, la transmisión de información, valores, creencias, etc. y las prácticas cotidianas de socialización son particularmente relevantes en este proceso. Esta información queda arraigada, grabada en todo el cuerpo como resultado de conexiones sinápticas reforzadas a lo largo de nuestra vida; el ejercicio del juicio no es movilizado porque va operando de manera gradual sin que el ser humano tome mucha conciencia de ello (Candau, 2008). Es una memoria que opera a través del gesto, del movimiento, de la palabra, del cuerpo actuante. Es esta acumulación implícita de saberes la responsable absoluta de inculcarnos formas de ser, de saludar, de sentir, de pensar, de caminar. Constituye el pilar que funda la identidad, de ese modo, personas de una misma comunidad comparten

maneras de ser en el mundo (gestualidades, formas de decir y formas de hacer, etc.) (...) que contribuyen a definirlos y que ellos han memorizado sin tener conciencia de ello, lo que -por lo demás- constituye el principio mismo de su eficacia. (Candau, 2008, p.20).

Decir ciertas cosas, y dejar de decir otras, forma parte de las decisiones que se toman en contextos familiares, en la escuela, en el arte, en la literatura, en el museo. Muchos de esos relatos se van armando en torno a binarismos hechos sobre la diferencia sexual (hombre-mujer; activo-pasivo; creativo-reproductivo, etc.), favoreciendo prematuramente otro estereotipo: el de género.

Cabe precisar que el sexo es la variante biológica que diferencia a miembros de una misma especie en machos y hembras; en el caso de la especie humana, en varones y mujeres. El género, en cambio, alude a la construcción cultural que sobre esa variante biológica se elabora (Tarducci y Zelarallán, 2016). En consecuencia, lo que se considera femenino y masculino es una discusión que debe enmarcarse en el ámbito de lo histórico y cultural, pues para cada sociedad puede significar cosas distintas. Incluso, estudios neurocientíficos han intentado mantener el *statu quo* basándose en la teoría de los cableados neuronales fijos para hombres y mujeres, lo que ha llevado “a algunos científicos a sugerir que las políticas sociales directas hacia la igualdad en educación, trabajo y otros aspectos de la vida social son en realidad inútiles o perjudiciales” (Pallarés, 2011, p.20). Si bien es cierto, existen diferencias anatómicas, ellas no pueden convertirse en argumentos que avalen nuevas formas de sexismo, pues, de las formas esencialistas, el sexismo es la más resistente y difícil de erradicar (Bourdieu, 2000).

Esta realidad es muy relevante, especialmente en el ámbito educativo institucional, pues la naturalización de la desigualdad se legitima, evidentemente, cuando se realiza a nivel de instituciones cuyos dispositivos, como el currículum, por ejemplo, se abordan desde modelos masculinos donde las niñas solo son invitadas a participar, sin tener mayor protagonismo; de hecho en las interacciones pedagógicas, las niñas reciben menos atención y, específicamente, menos críticas e instrucción, en comparación con los niños (Espinoza, 2016).

Asumir el rol educativo con perspectiva de género, especialmente en primera infancia, obliga a mirar no solo la forma en que adultas y adultos se relacionan con niñas y niños cotidianamente, sino que también exige que en los contenidos se reconozca el aporte y las formas de producción tanto de hombres como de mujeres, pues la transmisión de las pautas sociales de género la promueven, de manera fundamental, las instituciones y los medios de comunicación (Tarducci y Zelarallán, 2016). Problematizar los contenidos, preguntar por las

ausencias, poner en cuestión el orden social con el fin de preparar el sentido crítico frente al conocimiento es un ejercicio que debe comenzar desde la primera infancia.

En el caso de los museos, por ejemplo, la invisibilización de mujeres en el relato de la historia, de la ciencia y del arte³ construye un relato falso que va quedando en el imaginario colectivo como una verdad. Esto, más allá de la injusticia que reviste para las mujeres productoras, es nefasto para las sociedades, pues la narración es incompleta y parcial. Las colecciones de museos son el abecedario con el que se cuenta la historia, pero una determinada historia. Es una puesta en escena de la cultura, que, como bien señala Maillard (2012), reproduce la voz de grupos hegemónicos que legitiman ciertos referentes ideológicos.

Indudablemente que realizar modificaciones requiere, por una parte, reconocer en sí misma/o aquellos aprendizajes sesgados que se han mantenido a lo largo de la vida. Es un camino complejo porque implica deconstruir lo que durante muchos años ha sido internalizado “naturalmente”, imperceptiblemente, como señala Candau (2008), haciendo un examen crítico de las propias crianzas y procesos educativos. Implica poner en tela de juicio aquello que estaba dado como última verdad. Por otra parte, demanda tiempo y esfuerzo mirar con sensibilidad aquellos elementos que pueden revestir algún grado de desigualdad. Como indica País (2016), es “responsabilidad de todas y todos comenzar a preguntarnos acerca de cuáles son nuestras prácticas cotidianas, sostenidas por relaciones de poder que (re) producimos, y cómo las modelamos en nuestros cuerpos” (p.88).

EL ROL DE LOS CUENTOS INFANTILES EN LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

El cuento forma parte de la rutina de niñas y niños, por lo general, a la hora de dormir, en los jardines, en las escuelas o en actividades sociales. Los cuentos son instrumentos importantes que contribuyen al desarrollo humano y, al igual que lo que ocurre en el juego y en el dibujo, se van resignificando en la mente de quien los escucha. Nadie duda de las potencialidades del cuento: favorece el contacto; en los bebés beneficia el diálogo tónico (tan importante en la adquisición de la seguridad básica y los rituales de afecto); refuerza el lenguaje; fortalece el hábito lector, ya que es importante en la generación de actitudes lectoras; ayuda también en la superación de los conflictos.

³ Cabe precisar que, en la actualidad, los museos estatales en Chile trabajan con enfoque de género. Todos, en distinta medida, abordan sus colecciones visibilizando el aporte de hombres y mujeres a la cultura.

El cuento se relaciona con al menos tres elementos fundamentales (Serrabona, 2008). El primero de ellos es la curiosidad, pues sirve de vehículo de entrada para conocer el entorno; permite también reconocer intenciones y situarse en un marco de valoraciones; supone inquietud, sorpresa, interés por completar algo que está en proceso y necesidad de solucionar un nudo o problema. Esto ocurre cuando niñas y niños son capaces de conectar la narrativa con su propia experiencia y cuando tienen la necesidad de entender y conocer el mundo que les rodea, tal como ocurre en el juego. El segundo elemento es la imaginación. Los cuentos introducen a niñas y niños en un universo encantado, cuya magia les permite recrear, cada vez que sienten alguna amenaza. La imaginación opera como una realidad paralela que, al igual que el juego, permite sobrellevar la vida cotidiana. Y, por último, un tercer elemento es la esperanza. Los cuentos ayudan a niñas y niños a pensar que se alejarán de un momento y estado de inferioridad que los oprime (Bettelheim, 1997; citado por Serrabona, 2008). Incluso, los cuentos de hadas brindan la promesa del premio al mérito.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que aunque el cuento es un gran medio para recibir la herencia cultural y para ejercitar la imaginación, también es una herramienta muy poderosa para instalar estereotipos. Un ejercicio sencillo es reconocer cuáles han sido los cuentos que se han narrado a niñas y niños y cuáles han sido los mensajes que (incluso con cariño) se han querido transmitir. Caperucita Roja, por ejemplo, deja instalada la idea de que existen ciertos territorios (en este caso, el bosque) que no son propicios para las niñas, por los peligros que revisten; ciertos desplazamientos son prohibidos. La moraleja no tiene que ver con los adultos y la falta de cuidado que a todas luces opera sobre la niña, cuya responsable es una madre puesto que no aparece la figura de un padre. La moraleja es sobre Caperucita, sobre los caminos que deben seguir las mujeres, sobre la relevancia de la obediencia, sobre lo pernicioso que puede llegar a ser que una niña tome sus iniciativas. El rol de todas las mujeres de este cuento es pasivo, excepto en el minuto en que Caperucita desobedece.

Durante el relato no solo se transmite la realidad objetiva: idea de casa, montaña, camino, etc. (aun cuando esas imágenes difieran de mente en mente, las palabras remiten a una idea común), sino que también se establecen muy tempranamente modelos de conducta, tanto por el contenido específico como por los énfasis al narrar, pues realizar inflexiones de voz pone, a quien escucha, en un estado de alerta que lo obliga a centrar su interés en esa parte determinada de la historia. Así, por ejemplo, si relatamos con cierta suave entonación que *“El príncipe se acercó a ella y apenas la besó la princesa abrió los ojos tras su largo letargo”*, la historia se tiñe de un color que contribuye a hacer de esa escena una imagen sin

conflicto, pura, inocente, de amor. En el cuento “La Bella Durmiente” no hay cuestionamiento sobre esa acción, lo que favorece que las imágenes de quietud, espera, paciencia y pasividad se asocien muy naturalmente a la durmiente; y, al mismo tiempo, las ideas de fuerza e iniciativa, al príncipe, en tanto salvador y no captor. La Bella Durmiente, quien es besada mientras duerme (no importa cuán violento pueda sonar eso, el cuento se sigue contando), es “despertada” por alguien con la autoridad suficiente para hacerlo. No solo se genera una imagen distorsionada del sueño, al entenderlo como una oportunidad para tomar un cuerpo sin consentimiento, sino que se erige sobre la protagonista la imagen de la pasividad y la belleza, y sobre él, una imagen de masculinidad asociada al encanto, la virilidad y el poder. Cabe preguntarse, ¿qué ocurre con las mujeres en los cuentos?, ¿qué se dice de ellas? y ¿qué no se dice de ellas?

Es un hecho constatable que los personajes femeninos que encarnan el papel de heroínas son necesariamente buenos y que esta bondad está unida, entre otras cosas, a la impotencia. La heroína está situada por su condición de tal en un espacio desde el que no es posible ejercer poder alguno: encerrada en el hogar de su casa y cubierta de cenizas, emparedada en una torre altísima, expuesta en una urna de cristal cuidadosamente sellada, o, como en el caso de la Bella Durmiente, depositada en lo alto de la torre de un castillo al que un muro de espinos ha vedado el paso. Carecen de fuerza física para llevar a cabo su autoliberación y no poseen ingenio suficiente como para procurarse dicha liberación por otros medios; de todos modos, ni siquiera poseen la voluntad necesaria para pensar en buscar una salida a sus problemas, porque son esencialmente víctimas desvalidas: todas las ‘gracias’ que las adornan colaboran para potenciar su desvalimiento y la educación que han recibido lo subraya con ahínco. A consecuencia de todo esto, la cualidad de pasivas es la que mejor puede describir a las heroínas patriarcales, entre las que la Bella Durmiente figura *prominentemente*. (Fernández, 2014, p.126)

Otros cuentos contribuyen a instalar con fuerza estas ideas. “La Cenicienta”, por ejemplo, es un claro representante de transmisión de modelos femeninos: las hermanastras son malas, por lo tanto, feas; la relación entre *maldad* y *fealdad* ayuda a confirmar el binarismo opuesto de *belleza* y *bondad*. La madre de ellas y madrastra de Cenicienta representa al personaje despojado de valores, cuyo único interés es casar a alguna de sus hijas con el bello príncipe, sin importar cuánto deba transar para alcanzar su propósito. La envidia,

crueledad y humillación son las herramientas de este trío de mujeres que buscan -en el ámbito doméstico- hacer sufrir a Cenicienta. Los espacios del hogar se presentan como lugares de castigo y condena, muy lejos de la idea del cobijo o la seguridad. No existe el padrastro, no se habla de él; es una disputa entre mujeres -feas y malas; bellas y buenas- que tiene como escenario el castillo y como objetivo una boda real. No hay pensamiento altruista, ni sentido social, ni grandes causas. Es una pelea “puertas adentro” donde lo que se persigue es el beneplácito de un príncipe, quien además moviliza todos los recursos de un Estado para su propio bien: conseguir a la fina mujer dueña de tan delicado pie. Cenicienta es la niña resignada que acepta su destino: servir o casarse. El príncipe la rescata del aseo y de las garras de su disfuncional familia.

Los estereotipos patriarcales transmitidos se van naturalizando; el cúmulo de material recibido consciente y subterráneamente queda en el cuerpo. Es así como la pasividad, por ejemplo, encarnada en la actitud de espera como algo “normal” de las mujeres, se refleja en estas metáforas del sueño eterno, la quietud serena hasta el momento del rescate, la llegada del hombre ideal, etc. La bondad como característica distintiva de las mujeres es otro estereotipo muy fuerte en los cuentos: “[Ella] soporta todo, gritos, castigos, desprecios (...), en cambio, el enojo y la reacción están asociados a ‘las malas’, presentadas como mujeres sin escrúpulos y decididas” (Fink, 2016, p.71). La bruja y el brujo poseen connotaciones distintas: la bruja es mala, el brujo es sabio. La reina y el rey poseen roles muy diferentes: la reina acompaña, el rey decide. La madrastra es maligna, incapaz de sentir amor genuino; su único sueño es el poder, el que nunca alcanza además porque un hombre lo vuelve todo al orden. La hermanastra es fea y corrupta. La princesa es buena, bella y heredera de un cúmulo de valores. La relación entre las mujeres de los cuentos es tormentosa: son rivales, se envidian, se quitan los bienes, se lanzan conjuros, se arrebatan los amores, se envenenan, se lastiman, se matan. Nadia Fink (2006) nos interpela:

¿Dónde están, en esas historias, las yuyeras, las curanderas, las mujeres sabias del campo, el pueblo o las tribus, que ayudaban a parir, que curan con emplastos, que tiran el cuerito? Si los Magos y Druidas han tenido un lugar privilegiado en los cuentos, ¿a qué se debe la estigmatización de las brujas (todas, las de Oriente y Occidente?). (p.73)

En oposición, la imagen masculina es viril, proveedora, perteneciente al mundo de la actividad productiva y creativa. Su fuerza física y la falta de temor es –como la bondad en el

caso de la princesa– un rasgo distintivo. Es dueño de extensos territorios, heterosexual, gentil y de rango noble; vive una vida de aventuras y es el salvador de bellas mujeres siempre en peligro. La felicidad de las mujeres de los cuentos tradicionales depende únicamente del encuentro con este varón.

Las sociedades de los cuentos son patriarcales, con esferas públicas y privadas muy bien delimitadas. Abordarlos con enfoque de género implica determinar y reconocer las múltiples maneras en que se piensan socialmente los sexos y cómo, a partir de esas percepciones, se construyen diferencias sociales que derivan en desigualdades sociales. Estas diferenciaciones sexuales no solo preconizan una forma de ver-se (así, con guión), sino también una forma de ser, de estar en el mundo y una forma de relacionarse. El cuento estereotipado muestra una forma de ver el mundo: la *otra* es vista como amenaza; el *otro*, con admiración. Brujas, madrastras y hermanastras son una voz de alarma que señala donde hay que centrar la atención para no seguir el ejemplo. El mundo, además, es un territorio inaccesible; lo que está más allá del muro de los castillos es asunto masculino, es decir, hay una demarcación física y simbólica que separa la actividad femenina y la actividad masculina. Brontë lo deja ver en la voz de su protagonista: “Más allá de la línea del horizonte existía, según imaginaba, un mundo activo, ciudades, regiones llenas de vida que conocía por referencia, pero que no había visto jamás”. El mundo queda circunscrito al hogar, espacio subvalorado, incluso categorizado como lugar de castigo (recuérdese el cuento “La Cenicienta”), nunca tratado como lugar de producción de conocimientos, de alquimia, de seguridad, de traspaso de saberes, de humor, de afecto. *Ver* las cosas con este lente implica también *verse* de un modo particular: inmóvil, sin valor, como si la vida fuera un paréntesis, en compás de espera por una vida nueva que nunca se sabe en qué consiste porque de ese futuro no se habla en los cuentos. Las mujeres *son* delicadas, puras, hacendosas y de ese modo habitan sus cuerpos y los lugares por los que les es permitido transitar.

La selección de cantos y cuentos requiere una revisión, pues estas primeras experiencias constituyen el material cultural con el que niñas y niños construyen su imaginación y simbolizan el mundo (Isnardi y Torres, 2016). Cada relato, cada inflexión, es traspasada a través de los mecanismos de mediación y socialización, entrando en las subjetividades de manera lenta y profunda. Esta es la razón que explica por qué en la etapa adulta resulta tan difícil ver el efecto perjudicial de cantos y cuentos infantiles en el contexto de las discriminaciones, pues en la memoria de cada quien aparecen como familiares y llenos de virtudes. Mirar las prácticas cotidianas tomando una cierta distancia de ellas –en un

ejercicio crítico, por cierto— es un recurso sencillo que contribuye a reconocer los modelos que han determinado el modo de ser hombre/mujer y la falta de equidad en la distribución del poder.

PALABRAS FINALES

Lo que se enseña, lo que se canta y relata a niñas y niños, influye poderosamente en la construcción de su identidad. Tanto los contenidos y sus enfoques como los procesos de mediación educativa deben considerar los sistemas de significado que involucran, especialmente durante la primera infancia, pues en esta etapa se asimila no solo el contenido de una experiencia educativa o cultural, sino también los medios, las técnicas y los comportamientos culturales del contexto (Bouzas, 2004).

Al mismo tiempo, es imprescindible revisar los propios imaginarios, representaciones y sistemas de creencias en torno a las personas con quienes se establecen relaciones pedagógicas, puesto que del lugar que nos situemos (adulter, género) va a depender un tipo muy específico de relación. En una relación adultocéntrica, ciertamente, se desconocerá, por ejemplo, el valor del conocimiento que se genera en los juegos, en el dibujo o en la invención de cuentos. Al mismo tiempo, se ignorará el efecto que sobre los espíritus infantiles pueden tener ciertas elecciones y selecciones culturales, por lo que no se le dará demasiada importancia a que para propósitos de socialización, se terminen usando juegos y juguetes que legitiman normas, roles y expectativas adultas (País, 2016) o se sigan transmitiendo cuentos donde las mujeres viven en un contexto de felicidad aparente o, dicho de otro modo, de disimulada dominación. Una relación educativa adultocéntrica se establece desde lo que Milstein y Mendes (1999) denominan “arbitrario cultural escolar dominante” —expresión que reelabora la definición de Bourdieu— para referirse a las estructuras de poder en el ámbito de la escuela; gestos y comportamientos propios de la cultura escolar cuyos significados

no derivan de ningún principio lógico o ley natural, pese a vivirse como relativamente lógicos y naturales. Y (...) al vivirse de ese modo, tienden a producir y reproducir el desconocimiento de las relaciones de fuerza que, en última instancia, sustentan las relaciones sociales globales de dominación y hegemonía, dentro de cuya trama se insertan y sostienen -a través de diversas mediaciones- las relaciones y prácticas específicamente escolares. (Milstein y Mendes, 1999, p.35)

Sin esta revisión sistemática y urgente de contenidos, enfoques, imaginarios y comportamientos, se corre el severo riesgo de formar parte de un sistema que discrimina, lastima y excluye, con la convicción agravante de sentir que las cosas están bien.

REFERENCIAS

- Ballestín, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312915004>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México DF, México: Siglo XXI.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Buenos Aires, Argentina: Longseller.
- Brontë, Ch. (s/f). *Jane Eyre*. Argentina: Biblioteca Virtual Universal. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/130795.pdf> . Consultado el 28 de abril de 2018.
- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Castro, M. (1997). Introducción a la semiología de la expresión. *Comunidad Educativa. Revista de actualización docente* (241), 36-49. Recuperado de: <http://www.baleube.com/pdf/Articulo%20Comunidad%20educativa.%20J.M.%20Castro.pdf>
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Lima, Perú: Diskcopy S.A.C.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, España: Ediciones Destino.

- Espinoza, M. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Revista Psikhe*, 25(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Fernández, C. (2014). *La Bella Durmiente a través de la historia*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo
- Fink, N. (2016). De brujas y princesas: la literatura y el cine en la producción de estereotipos de género. En C. Merchán y N. Fink (Comps.), *Ni una menos desde los primeros años* (pp. 67-80). Buenos Aires, Argentina: Editorial Chirimbote.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires, Argentina: Alianza.
- Isnardi, J. y Torres, M. (2016). Acerca de la construcción de la identidad de género. En C. Merchán y N. Fink (Comps.), *Ni una menos desde los primeros años* (pp. 105-122). Buenos Aires, Argentina: Editorial Chirimbote.
- Jiménez, C., Mancinas R. y Martínez, Y. (2008). La sociedad del futuro: una mirada a través del dibujo infantil. *Perspectivas de la comunicación* 1(2), 7-16. Recuperado de <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/29/24>
- Maillard, C. (2012). Construcción social del patrimonio. En D. Marsal, *Hecho en Chile, reflexiones en torno al patrimonio cultural* (pp. 24-29). Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Maldonado, E. y Andrade, P. (2017). *Escenarios para crear, jugar e imaginar*. Santiago, Chile: Ediciones JUNJI.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, España: Ediciones ISTMO.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatado los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza y M. Alberto (Eds.),

- Infancia, juego y corporeidad. Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 13-30). Santiago, Chile: Ediciones JUNJI.
- País, A. (2016). Prácticas culturales y géneros. El juego y el juguete como estrategias cotidianas para la equidad. En C. Merchán y N. Fink (Comps.). *Ni una menos desde los primeros años* (pp. 83-101). Buenos Aires, Argentina: Editorial Chirimbote.
- Pallarés, D. (2011). La neurociencia aplicada al estudio del género: ¿una nueva perspectiva? *Fòrum de Recerca* (16), 17-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=21260>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102. Recuperado de <http://observatorioninez.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2017/10/2704-Pavez.pdf>
- Pilowsky, M. (2014). *La lugaridad en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones JUNJI.
- Ponce, M. (2014). *Juego, libertad y educación*. Chile: Ediciones JUNJI.
- Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 61-78.
- Schiller, F. (1795). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Recuperado de <http://notocarporfavor.files.wordpress.com/2013/02/cartas-sobre-la-educacioc81n-estecc81tica-del-hombre.pdf>
- Stern, A. (1965). *El lenguaje plástico*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Tarducci, M. y Zelarallán, M. (2016). Nuevas historias: géneros, convenciones e instituciones. En C. Merchán y N. Fink (Comps.). *Ni una menos desde los primeros años* (pp. 15-39). Buenos Aires, Argentina: Editorial Chirimbote.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.