



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO**

MEMORIA Y DICTADURA EN LA LITERATURA INFANTIL CHILENA

Tesis para optar al grado de Magíster en Literatura

ANAHÍ MAGDALENA TRONCOSO ARAYA

PROFESORA GUÍA: ALICIA NOEMÍ SALOMONE

SANTIAGO DE CHILE, AÑO 2015

RESUMEN

Esta tesis busca visualizar la construcción de identidad y memoria que se propone en la literatura para niños y niñas, mediante el análisis de un corpus narrativo de cinco obras chilenas, conformado por *La composición* (2000; 2006) de Antonio Skármeta, y la colección “Hablemos de...” compuesta por los textos *El tío Octavio* (2011) de Camila García, *ClanDESTinos* (2011) de Cristina Ortega, *Canto para mañana* (2013) de Calú López, y *Chocolate* (2013) de Jeong woo Hong. Estos textos narran historias que se insertan en el contexto de la dictadura chilena de 1973, abordando temáticas inusuales dentro de la literatura para infancia, tales como la delación, el terrorismo de Estado, la violencia, los detenidos desaparecidos, entre otros.

El objetivo de esta tesis es, por lo tanto, analizar la literatura para infancia de manera crítica, entendiendo que ella es un campo de lucha a disputar, debido a las representaciones subjetivas e ideológicas que se construyen en y a través de ella, las cuales tienden a estar dominadas por los discursos de las instituciones educativas y los valores hegemónicos.

La propuesta de revalorizar la literatura para niños y niñas, entonces, tiene por objetivo discutir la construcción actual del campo discursivo de la infancia y, al mismo tiempo, relevar aquellas representaciones subjetivas e ideológicas que impactan en la elaboración de memorias sobre la historia reciente de nuestro país, teniendo en consideración el aporte que significan para la construcción de la identidad individual, social y cultural.

AGRADECIMIENTOS

Con enorme gratitud para Milena, quien orientó este trabajo como amiga y compañera de rutas investigativas.

Agradezco también a Facundo y a mi familia, quienes han tenido la paciencia y el cariño para acompañarme en este camino.

A Alicia por sus palabras, su tiempo y dedicación.

La realización de esta tesis fue posible gracias al financiamiento de CONICYT.

*El acto de escribir es un acto de temporalidad, un acto histórico.
Y también lo es el acto de leer. Ambos están contruidos
sobre la memoria necesaria, sobre el compromiso del
presente con el pasado y del pasado con el futuro.*

Graciela Montes, *El corral de la infancia*.

ÍNDICE

Introducción.....	1
I. Literatura para infancia, educación y política en Chile.....	5
a) Literatura para infancia en Chile y su vínculo con la educación.....	5
b) Literatura para niños y niñas en el Chile postdictatorial	12
i. La transición democrática.....	12
ii. La infancia en la postdictadura.....	15
iii. Justicia simbólica: discursos culturales que tensionan la postdictadura ...	18
II. La literatura para niños y niñas: un campo de lucha a disputar	22
a) Literatura para infancia: identidad, ideología y falsa inocencia.....	22
b) Memoria y literatura para niños y niñas.....	36
III. Construcción de memorias e identidades en cinco obras chilenas	46
a) <i>La composición</i> un relato que subvierte la inocencia.....	46
b) Colección “Hablemos de...”, un proyecto de memoria	59
i. El tío Octavio, por Camila García	62
ii. <i>ClanDESTinos</i> de Cristina Ortega.....	71
iii. <i>Chocolate</i> de Jeong woo Hong.....	79
iv. <i>Canto para mañana</i> de Calú López.....	86
Conclusiones.....	94
Bibliografía.....	101

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación corresponde a un análisis crítico sobre un corpus de literatura para infancia chilena, el cual aborda temáticas relacionadas con la violencia política y el terrorismo de Estado, con el propósito de identificar los elementos que aporten a la construcción de una memoria de la historia reciente y la relevancia que esto tiene en la construcción de identidad.

En Chile los estudios sobre literatura para infancia se han concentrado en sus aportes pedagógicos y didácticos, provocando que su valoración radique, fundamentalmente, en el plano de la transmisión de valores o en el desarrollo de competencias lectoras. La escasez de teoría y crítica destinada a esta literatura, además, ha contribuido a su minusvaloración académica.

Ahora bien, esta ausencia genera diversas dificultades al momento de abordar la literatura para niños y niñas. En primer lugar, la definición de esta literatura en función de sus receptores(as) ideales implica una imprecisión conceptual que dificulta su análisis, ya que esa definición pareciera depender del propósito del autor(a) de dirigirse a cierta audiencia y no de su contexto de producción (Montero 2013) o de su calidad literaria. En este sentido, pareciera que lo que define a esta literatura es el público al que se busca interpelar, lo que es contradictorio, por ejemplo, con aquellos textos que no son escritos para niños y niñas, pero que terminan siendo apropiados por ellos(as) (lo que se denomina “literatura ganada”). Asimismo, definir la literatura para niños y niñas como aquella que se publica para ellos(as) conlleva que todo lo publicado para estas audiencias pueda ser denominado como “literatura infantil”. Este problema se evidencia particularmente en el ámbito del mercado, ya que todo libro que incluye dibujos, colores o poco texto es calificado, sin mediar mayor análisis, como “literatura infantil”. Por esto mismo, el debate académico sobre este tipo de literatura se transforma en una necesidad, que insta a re-mirar estos discursos desde su calidad estética y literaria.

Por otro lado, la literatura para niños y niñas se constituye en uno de los campos discursivos (Marín 2011) que afectan los imaginarios sociales sobre la infancia. Debido a esto, considerar y promover la literatura para infancia como relatos simples, reproductores

de nuestra realidad y sin mayor densidad estética, implica promover una idea sobre la infancia que me parece necesario discutir. A raíz de las nociones adultocéntricas dominantes (Duarte 2012), la infancia se instala como un estado inferior. De esta forma, el término infancia remite directamente a aquella conceptualización que “[...] hace referencia al *infans*, el que no habla [...] [considerando así] a niñas y niños en una situación larvaria, de dependencia, a la espera de su adultez, sin derechos de sujetos con voz propia” (Grau 45-6). Por lo tanto, posicionar la literatura para infancia desde los estudios literarios, promoviendo discursos que desestabilicen estas nociones conservadoras y minusvaloradoras es, también, una necesidad para resituar a la infancia en nuestra sociedad, desde una perspectiva igualitaria que se asume desde la consciencia de que niños y niñas son sujetos plenos y de derecho, con una voz propia que debe ser valorada.

Esta investigación busca intervenir en estas problemáticas, relevando la importancia que tiene analizar los discursos literarios para niños y niñas desde los posibles vínculos que existen entre literatura para infancia, identidad y memoria.

La investigación que aquí se presenta consta de tres capítulos, que se organizan en torno a una aproximación contextual (capítulo 1), a la elaboración de un marco conceptual (capítulo 2) y la exposición del análisis del corpus textual (capítulo 3).

En el primer capítulo “Literatura para niños y niñas”, contextualizo la literatura para infancia chilena y, específicamente, el corpus textual de análisis seleccionado para esta investigación. En el primer apartado de este capítulo, “Literatura para infancia en Chile y su vínculo con la educación”, doy cuenta de la relación histórica que se establece entre este tipo de literatura y la educación, vínculo que se encuentra presente a lo largo de la historia en nuestro país. En el segundo apartado, “Literatura para niños y niñas en el Chile postdictatorial”, reviso el contexto político-cultural de la postdictadura, con la intención de situar las obras del corpus en relación a su contexto de publicación.

En el segundo capítulo “Literatura para niños y niñas: un campo de lucha a disputar”, relevo la importancia de abordar estos discursos desde su dimensión literaria, atendiendo a la tensión que se manifiesta en ellos, al construirse en relación con el mundo en el que esta literatura se origina (realidad) y la tendencia a la construcción autónoma de su propio mundo (ficción).

En el primer apartado de este segundo capítulo, “Literatura para infancia: identidad, ideología y falsa inocencia”, busco esclarecer cómo la literatura para niños y niñas suele cubrirse con un manto de “falsa inocencia” (Dorfman 1988, 2000; Giroux 2001), el que naturaliza los discursos ideológicos que imperan en ella. Asimismo, pretendo explicitar el despliegue de representaciones subjetivas que se dan en esta literatura, afectando la elaboración de discursos sobre la memoria y la identidad. Además, este apartado incorpora las nociones de libro ilustrado y libro-álbum, ya que las obras analizadas son portadoras de diversos discursos visuales. En este sentido, es necesario considerar que toda imagen es una representación subjetiva, que contiene convenciones sociales e interpretaciones personales (Erro 2000), las que afectan la construcción del relato.

Por su parte, en el segundo apartado, “Memoria y literatura para niños y niñas”, abordo los estudios de memoria y su relación con la literatura. Aquí, construyo un marco de diversos conceptos que me permiten analizar las obras infantiles a partir de este campo, tales como memoria e imaginación (Ricoeur 2007, 2010), memoria colectiva, individual e identidad (Halbwachs 1950; Pollak 2006). Asimismo, relevo la importancia de la literatura como un discurso que posibilita la elaboración de sentidos por parte del lector(a), permitiendo el despliegue de la memoria al tematizar la historia traumática sin convertirla en un archivo del horror (Genovese 2010).

Finalmente, en el tercer capítulo “Construcción de memorias e identidades en cinco obras chilenas”, procedo al análisis del corpus, poniendo en relación las elaboraciones expuestas en los capítulos anteriores con los aspectos formales, conceptuales y estéticos que van conjugando distintos sentidos y discursos sobre la memoria en los textos. Este capítulo cuenta con dos apartados. El primero, “*La composición* (2000; 2006), un relato que subvierte la inocencia” analizo esta obra de Antonio Skármeta, visualizando cómo el relato y la construcción de infancia que se propone en ella permiten subvertir la idea de la inocencia infantil, posicionando a la niñez en un lugar activo tanto desde el plano de la representación como desde la recepción de la obra. Asimismo, comparo ciertas imágenes que se incluyen en las ediciones de Ekaré (2000) y de Sudamericana (2006), realizadas por Alfonso Ruano y María Delia Lozupene (Delius), respectivamente. El segundo apartado, “Colección ‘Hablemos de...’ un proyecto de memoria”, corresponde a un análisis de cada una de las

obras que componen esta serie textual; ellas son: *El tío Octavio* (2011) de Camila García, *ClanDESTinos* (2011) de Cristina Ortega, *Canto para mañana* (2013) de Calú López, y *Chocolate* (2013) de Jeong woo Hong. Esta colección surge por iniciativa del área de Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Ocho Libros Editores y la Fundación Heinrich Böll Stiftung Cono Sur. El contexto de producción de estas obras deriva de un taller realizado por la Universidad Diego Portales con estudiantes de Diseño que fueron invitadas a escribir obras infantiles que abordaran el pasado reciente, con el objetivo de convertir esos trabajos en material para el aula y promover la enseñanza de Derechos Humanos. El análisis que aquí se expone problematiza el resultado de este proyecto y su calidad literaria, atendiendo a su construcción estética y argumentativa.

En síntesis, esta investigación busca ser un aporte para el estudio de la literatura para niños y niñas, cuestionando los estereotipos que históricamente pesan sobre ella. La propuesta implica, entonces, revalorizar la dimensión literaria de estos discursos y, al mismo tiempo, reconocer a la audiencia infantil como un interlocutor consciente y activo. En este sentido, este trabajo busca cuestionar y dismantelar los prejuicios y las estrategias de dominación que se enmascaran bajo la “falsa inocencia” de la literatura para infancia, para aportar a la construcción de nuevos discursos que contribuyan al desarrollo de una sociedad menos adultocéntrica, más libre, respetuosa y justa.

I. LITERATURA PARA INFANCIA, EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN CHILE

Este capítulo propone un marco para abordar la literatura para niños y niñas en Chile, que pretende visualizar su desarrollo en nuestro país, profundizando en el contexto político-cultural de la postdictadura. Esto se expondrá a través de dos apartados: a) Literatura para infancia en Chile y su vínculo con la educación y b) Literatura para niños y niñas en el Chile postdictatorial.

a) LITERATURA PARA INFANCIA EN CHILE Y SU VÍNCULO CON LA EDUCACIÓN

En este apartado reviso el desarrollo histórico de la literatura para infancia en Chile, destacando la relación que esta tiene con la educación desde sus orígenes¹. La propuesta, entonces, es dar cuenta de las implicancias que tiene este vínculo y los cambios que se han producido en él a lo largo de la historia.

Desde un punto de vista teórico-crítico, la literatura para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ha sido poco considerada. Se la asume como una literatura fundamentalmente pedagógica o de entretenimiento simple, donde predomina una discursividad lineal y sin profundidad estética. Debido a esto, su carácter literario es desatendido y estos textos terminan por considerarse únicamente en función de sus aportes a las competencias lectoras, al fomento lector o a la transmisión de valores.

Si bien existen diversas reseñas, opiniones e incluso manuales de uso sobre la literatura para infancia, hay un claro déficit de análisis desde los estudios literarios, lo que refuerza el desinterés en esta literatura desde el mundo académico.

Es importante destacar que la consideración de la literatura para niños y niñas como un “subproducto de la pedagogía y la didáctica” (Cervera 13) ha sido debatida en el último tiempo. Sin embargo, la relación entre literatura para infancia y educación sigue estando presente como un aspecto fundamental, especialmente en los discursos oficiales sobre los usos y aportes que esta literatura brinda.

¹ Manuel Peña (2009) registra que los primeros textos publicados en Chile para niños y niñas corresponden a textos educativos, tales como cartillas, silabarios y relatos moralistas (21).

Este vínculo, además, se refuerza por ciertas nociones que suelen circular sobre la infancia, como la visión de la niñez como un estado de dependencia o larvario (Grau 46), junto con la convicción de que los niños y niñas son moldeables (Marín 2011) y deben ser adiestrados a través de la educación formal. Por lo tanto, la literatura que se dirige a esta audiencia y que se desarrolla en coherencia con estas conceptualizaciones, se instala como un discurso lineal que proyecta a su receptor(a) ideal como un sujeto incapaz de interpretar o construir sentidos más allá de lo estrictamente representado o programado por el emisor(a).

Estas concepciones sobre la niñez se visualizan también en las políticas que el Estado promueve, algo que puede registrarse con claridad desde fines del siglo XIX, época en que el Estado docente asume a los niños, niñas y mujeres como sujetos vulnerables y a cargo de su propia responsabilidad (Rojas 2004). Este carácter proteccionista se asentó en la consideración de que “el futuro de la nación dependía de las posibilidades que brindaban las nuevas generaciones” (Rojas, *Moral y prácticas* 21). Por lo tanto, la infancia se relacionaba con las proyecciones del país, lo que provocó que no sólo fuera necesario proteger a los niños y niñas, sino también educarlos(as) para construir un camino coherente con el modelo de desarrollo definido para el país. De esta forma, la escuela se convierte en un espacio fundamental de formación de la infancia en el marco de los proyectos políticos nacionales.

Por otra parte, es importante destacar que la educación chilena se estratificó según clases sociales desde sus orígenes:

No hay duda que el Estado y/o los Municipios se preocuparon por educar a los niños pobres, pero conforme un sistema educativo pensado y calculado para que siguieran siendo pobres, sólo que más disciplinados en la Ley, la Moral y la Cultura dominante en el país (Salazar y Pinto 56).

Así, se diferenciaron el tipo de educación, los propósitos y la forma de proteger a la infancia, según el origen socioeconómico. Según el planteamiento de los historiadores Gabriel Salazar y Julio Pinto, esto provocó que los niños de las clases altas fueran educados para que en la adultez tomaran el lugar de los sujetos dominantes, y a los niños pobres para mantenerse en la subalternidad. Por lo tanto, los objetivos de protección y educación se sustentaron en la mantención de un sistema estratificado y segregador.

En este contexto, el vínculo entre literatura y educación es conflictivo, ya que sus usos se circunscriben a esta noción estratificada de la sociedad y asentada en los valores patrios preponderantes. De este modo, la producción de obras literarias infantiles en el siglo XIX tuvo por objetivo principal “moldear la moral de los niños” (Rojas, *Historia de la infancia* 293). Con una fuerte influencia europea y dominada principalmente por la Iglesia, la literatura para infancia fue, durante este periodo, temática y estéticamente limitada (Peña 2009).

Durante el siglo XX la literatura para niños y niñas aumentó en producción y relevancia en nuestro país. Poco a poco, tomó distancia de las concepciones moralistas y doctrinarias para convertirse en una literatura más compleja y amplia temáticamente, lo que también es coherente con los nuevos discursos que se erigen sobre la infancia. Sin embargo, la instrumentalización de las publicaciones infantiles no cesó. Un ejemplo de esto es el “plan para fomentar la chilenidad” (Rojas, *Moral y prácticas* 49), que se implementa por el Estado en 1941 y que tuvo por objetivo inculcar valores patrios en los niños y niñas mediante diversas estrategias, tales como la difusión de publicaciones de revistas infantiles y juveniles, además de ejercer un control sobre todo lo que se publicara para estas audiencias (Rojas, *Moral y prácticas* 49-50).

Avanzado el siglo XX, durante el periodo de la Unidad Popular (1970-1973), se produce un hito importante en la historia de la literatura para infancia. En 1972 se publica la colección “Cuncuna”, de la Editorial Nacional Quimantú, la que incluyó clásicos extranjeros y obras contemporáneas de escritores nacionales y latinoamericanos. Por otra parte, su bajo costo posibilitó un mayor acceso de la población a los libros. Debido a que esta editorial era parte de un proyecto político-cultural de izquierda, también se observa una renovación en la literatura para infancia, ya que las obras que proponían ideales patriotas y religiosos fueron relegadas y, en cambio, se produjeron textos que construían y promovían nuevos valores²,

² Un ejemplo de esto es la obra “El rabanito que volvió” (anónimo), el cual narra la historia de varios animales que se comparten unos a otros, desinteresadamente, un alimento. De esta forma, se releva la importancia de la solidaridad. Como dato, quisiera destacar que este texto (junto a “El príncipe feliz”) fueron reeditados por la editorial Amanuta en el año 2013, con el mismo formato e ilustraciones de la Colección Cuncuna.

afines al proyecto político de la Unidad Popular y en diálogo con una cultura latinoamericana. Este proyecto, sin embargo, se vio interrumpido debido al golpe cívico-militar de 1973³.

Durante el periodo dictatorial la literatura para infancia no fue considerada especialmente, es decir, no se generó un proyecto político que la impulsase ni tampoco que la coartase. Al respecto, el historiador y escritor Manuel Peña señala en su obra *Historia de la literatura infantil chilena* (1982; 2009) que:

A partir del año 1982, los libros para niños aumentan en cantidad. Son numerosas las editoriales que comienzan a publicar libros infantiles. El país ha cambiado en su desarrollo económico, por consiguiente, las editoriales comienzan a publicar libros para niños, en la seguridad de que se trata de una buena oportunidad comercial (*Historia de la literatura* 289).

Cabe destacar, como dice Peña, que este auge literario tenía estrecha relación con la “oportunidad comercial” que la literatura para infancia empezaba a presentar. Asimismo, esto se vio reforzado con la apertura al mercado internacional que la dictadura impulsaba, y que derivó en la instalación en nuestro país de diversas editoriales extranjeras tales como SM y Norma. El caso de SM resulta significativo, ya que actualmente es una importante empresa que no sólo se hace cargo de gran parte de la edición y venta de literatura para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino que además elabora material educativo para numerosas escuelas del país. Es posible observar, por tanto, que el mercado literario crece, manteniéndose en la actualidad, sin que esto signifique necesariamente desarrollo cultural o literario.

Ahora bien, Peña no sólo destaca el auge comercial en la década de los ochenta, sino también la apertura temática que se registra en la literatura para niños y niñas, lo que se relaciona con una “nueva sensibilidad [que] tiene su origen en primer lugar en la Segunda Guerra Mundial y, en segundo lugar, en el movimiento llamado ‘mayo del 68’” (*Historia de la literatura* 291). Esta renovación en los temas que, según el autor, remite a la desestructuración de estereotipos y a la promoción del pacifismo y el ecologismo, entre otros,

³ La Editorial Nacional Quimantú es clausurada, sus funcionarios son perseguidos y sus libros son quemados.

sin embargo, sólo es registrada en ejemplos extranjeros, dando cuenta así de un cambio que no necesariamente se observaba en la literatura para niños y niñas chilena de la época.

De todas maneras, cabe destacar que esta apertura temática sigue manifestando la estrecha relación que existe entre educación y literatura para infancia. Esto debido a que la escritura se atreve a romper ciertos tabúes culturales, sin embargo, los asuntos tratados no van más allá de un cierto marco moral específico: se habla de la bulimia, de la sexualidad, de los roles de género, pero no se apunta realmente a una transformación profunda en los enfoques, sino más bien a una reformulación de estos temas bajo parámetros didácticos. Se sigue educando, pero la diferencia es que ahora se amplía el espectro valórico y moral. Surgen obras que buscan desestabilizar los estereotipos literarios para infancia, por ejemplo, mediante relatos que representan a un niño que puede tener gustos considerados femeninos⁴, como bailar, asumiéndolo como algo válido, sin embargo, no se cuestiona porqué se concibe al baile como una actividad “femenina”, implicando más que rupturas o nuevas construcciones una ampliación de los límites de lo tolerable.

En los últimos quince años, la literatura para infancia manifiesta un nuevo auge: aumentan las publicaciones, editoriales y colecciones exclusivas para este segmento de público (e.g., Amanuta, colecciones “Pinguino”, “Juvenil Ilustrado” e “Infantil” de Pehuén, Ediciones SM, Alfaguara Infantil y Juvenil, colecciones “Ochodrilos” o “Hablemos de...” de Ocho Libros Editores, entre otros). Asimismo, el Informe Estadístico que realizó la Agencia Chilena ISBN en 2014 afirma que durante ese año “la Literatura Infantil lidera la producción editorial en la materia literatura chilena, con 504 registros” (21).

Esta expansión sigue, por un lado, los lineamientos de la política educativa, que en la actualidad se focaliza en los programas de fomento lector. En 2010, se crea el Plan Nacional de Fomento de la Lectura “Lee, Chile, Lee”, que se coordina desde el Ministerio de

⁴ Este ejemplo se refiere al libro *Oliver Button es un nena*, de Tomie de Paola, el cual es registrado por Manuel Peña. Este libro es publicado por primera vez en español en 1982, sin embargo su publicación original es en 1979 y bajo el título *Oliver Button is a Sissy*. La traducción que se realiza del título original al español es, asimismo, una muestra de cómo esta apertura no es precisamente amplia, profunda ni rupturista. Al traducir *sissy* (término inglés que alude peyorativamente a un hombre que no cumple con el estándar del rol masculino en el patriarcado, traducido en ocasiones como “marica”), por “nena”, se está eliminando la connotación negativa que el título original buscaba relevar, suavizándolo con el término nena, que no cuenta con una carga peyorativa *per se*.

Educación, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. El objetivo de este Plan es promover la lectura, ampliando el acceso a la información y a los diversos servicios –públicos o privados– que estén vinculados con ella. Este Plan Nacional, por tanto, será el eje institucional que se hará cargo de la lectura en la infancia, el cual considera que “[l]a lectura es esencial para el desarrollo de la imaginación, el aprendizaje y el pensamiento crítico” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes 12)⁵, promoviendo así una nueva relación con la lectura. Sin embargo, este mismo Plan plantea y justifica la promoción de la lectura en tanto es “una actividad que despierta múltiples habilidades y capacidades en el ser humano, por la cantidad de retos (lingüísticos, cognitivos y estéticos) que implica su práctica” (12), lo que conlleva valorar la lectura sobre todo como una herramienta para la construcción de competencias. En este sentido, la literatura para infancia vuelve a ser valorada desde una perspectiva pedagógica, sólo que ahora se reactualiza bajo el concepto de “fomento lector” y se alude, además, a su dimensión estética.

Al respecto, me parece significativo destacar que, en mi opinión, es esencial que el fomento lector no sea concebido como una imposición⁶, sino como una oportunidad. Al establecerlo como un proyecto político que, por ejemplo, no dialoga con el disenso o que sólo busca promover competencias lectoras, el fomento se instala “como otros tantos mandamientos, como testimonios de impaciencia, de una voluntad de control, de dominio” (Petit 22), que apuntan a uniformar la relación que los sujetos tienen con la lectura y la literatura. De esta forma, es posible que el proyecto derive en un doble sometimiento: por un lado, se somete a las personas a leer y, por otro, se somete a la literatura a propósitos didácticos específicos. En este sentido, el objetivo de fomentar la experiencia lectora y el acercamiento de los niños y niñas a la literatura, podría frustrarse. Es por esto que un mediador o mediadora debe ser capaz de brindar la oportunidad al niño o niña de vincularse con la lectura, pero no puede ni debe exigirle un deseo lector.

Otro aspecto que es necesario destacar en la literatura para infancia chilena actual, es lo que corresponde a la diversificación temática. Teniendo en consideración que los cuentos

⁵ Me parece relevante cuestionar, en este punto, si efectivamente cualquier tipo de lectura, sin discriminación, constituye un verdadero aporte a la imaginación y al pensamiento crítico.

⁶ Resulta ilustrativo, además, que el Plan tenga por nombre “Lee, Chile, Lee”, una reiteración imperativa que, más que invitar o convocar a vivir la experiencia lectora, se sitúa como una obligación o exigencia.

maravillosos antiguos se construían fundamentalmente sobre la base de la dicotomía del bien versus mal (Peña, *Alas* 63), y que gran parte de la literatura para niños y niñas sigue manteniendo esa línea argumentativa, actualmente existen autores(as) e ilustradores(as) nacionales que se atreven a desarrollar nuevos estilos y argumentos en sus obras⁷. Asimismo, la producción extranjera que llega a Chile también da cuenta de esta diversidad, aportando no sólo con obras que abordan temáticas complejas o inusuales para la infancia, sino también con nuevas estéticas, como por ejemplo, la del libro-álbum.

Sin embargo, la construcción de una literatura para infancia que sea diferente, no asegura que su apreciación dominante no siga siendo el impacto y/o aporte que ella represente para la educación de niños y niñas. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en parte del corpus que se analiza en esta investigación. La colección “Hablemos de...” incorpora nuevas estéticas, junto con una temática compleja e inusual para las audiencias infantiles: la dictadura cívico-militar chilena y sus trágicas consecuencias. No obstante, su creación deriva de un propósito pedagógico: educar a niños y niñas en Derechos Humanos. Por lo tanto, se observa que la relación entre educación y literatura para infancia no caduca, ni siquiera en casos como este, que se apartan de la norma.

Si bien la literatura para infancia –y toda la literatura en general– puede constituirse en un espacio de aprendizaje y formación, es necesario no confundir este espacio con la transmisión de valores hegemónicos –sean estos conservadores o progresistas–. En este sentido, se trata de concebir la educación como un espacio de diálogo y co-construcción del conocimiento, distanciándose de la “concepción moderna de la educación” (Pineau 327), impulsada por la definición de Durkheim y que ha predominado desde el siglo XX, destacándose por su constitución jerárquica (educador/adulto/sabio sobre el educando/infante/ignorante) y por ser un mecanismo de control/civilización (Pineau 325-27).

La propuesta es, entonces, no instrumentalizar la experiencia lectora y estética, para así no reducir la literatura a la reproducción ni negar el “derecho cultural” que ella constituye,

⁷ Destaco, por ejemplo, a las obras *El moco de Clara* (2010) y *La vida sin Santi* (2014) de Andrea Maturana y la publicación del texto de *Luchín* (2014) de Víctor Jara e ilustrado por Raquel Echenique. Es particular también el hecho de que en los últimos años se tematiza la historia de eventos traumáticos en Chile –tal como se registra en el corpus de esta investigación–. Ejemplos de otras obras que realizan este trabajo son *Niños* (2013) de María José Ferrada; *Santa María 1907: la marcha ha comenzado* (2014) de Pedro Prado; *Historias clandestinas* (2014) de Sol Rojas y Ariel Rojas, entre otros.

y que todo gobierno democrático debiera proteger y promover (Petit 116-18). Por último, se trata de reconocer a los niños y niñas como sujetos plenos, capaces de interactuar, dialogar, construir conocimiento e interpretar por sí mismos cada vez que se enfrentan a la literatura y al aprendizaje en general.

b) LITERATURA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN EL CHILE POSTDICTATORIAL

Con el propósito de situar el corpus que analizo en esta investigación, en el siguiente acápite abordo el contexto de producción de las obras, para lo cual es preciso referirse a las nociones de dictadura y postdictadura, ya que los cinco relatos trabajados abordan la temática de la dictadura cívico-militar chilena como referente de la escritura.

i. La transición democrática

La década de los noventa son los años de una “transición democrática” no exenta de dificultades. Luego del plebiscito de octubre de 1988, en el cual gana la opción opositora a la dictadura (NO) con un 55,99% de los votos, se realizaron las primeras elecciones presidenciales después de diecisiete años. Sin embargo, estas elecciones tuvieron lugar en diciembre de 1989, un año después de la decisión soberana del pueblo chileno de rechazar al dictador; tiempo en el que el proceso de cambio de mando fue regulado plenamente desde el régimen militar, estableciendo diversas “leyes de amarre” (Moulian 327) que coartan hasta el día de hoy el desarrollo de la democracia.

Patricio Aylwin, demócrata cristiano y representante de la Concertación de Partidos por la Democracia, fue elegido presidente y el cambio de mando se llevó a cabo junto al dictador Augusto Pinochet. El inicio de la democracia convivió con la impunidad de Pinochet, quien lejos de ser condenado por atentar contra el gobierno constitucional de Salvador Allende, por su responsabilidad en diversos crímenes de lesa humanidad y sus asociaciones ilícitas, continuó como Comandante en Jefe del Ejército desde 1990 hasta 1998 y luego cumplió funciones como Senador Vitalicio, figura que él mismo se encarga de crear mediante la fraudulenta Constitución de 1980. Asimismo, la configuración político-económica de Chile siguió bajo las premisas del neoliberalismo, y la anhelada justicia por las

violaciones a los Derechos Humanos es, hasta hoy, un deseo social irrenunciable, pero lentamente realizado.

Este contexto es el que cimienta la democracia de nuestro país, provocando una constante tensión. Debido a esto, Tomás Moulian (2002) diagnostica en 1997 que el Chile postdictatorial será nada menos que el resultado “[...] de una cópula incesante entre militares, intelectuales neoliberales y empresarios nacionales o transnacionales. Coito de diecisiete años que produjo una sociedad donde lo social es construido como natural y donde (hasta ahora) solo hay paulatinos ajustes” (27). Por lo tanto, la democracia que surgía en los noventa era tremendamente frágil, ya que era un producto de todo aquello que atentaba contra ella. Asimismo, el objetivo de mantener la estabilidad social y política mediante la negociación forzada con los militares, provoca que finalmente se califique este periodo como de “transición democrática” y no como democracia propiamente tal, ya que las condiciones materiales no permitían la instauración plena de un sistema democrático.

Este periodo transicional, además, tuvo consecuencias en el plano judicial y de la memoria social, ya que con la intención de no remover el terror del pasado, se establecieron consensos y una “justicia en la medida de lo posible” (Aylwin 12), que repercutiría en la falta de profundización de la democracia.

De igual manera, las iniciativas que se dieron en la línea de la reparación (Informe Rettig 1991; Informe Valech 2004 y 2010) constituyeron gestos políticos relevantes, pero que evidenciaban limitaciones significativas en el plano de la justicia. Por ejemplo, el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig) buscaba establecer la responsabilidad estatal ante la violación a los Derechos Humanos cometidas en dictadura, sin embargo, omitía los nombres de los(as) responsables de estos crímenes. Por su parte, el Informe realizado por la Comisión Nacional sobre Prisión y Tortura (Informe Valech) aseguró por cincuenta años la clasificación de los testimonios, manteniendo la impunidad de los represores(as). Se trataba, entonces, de dos documentos que no tuvieron implicancias concretas sobre la justicia efectiva, reflejando “[e]l desarticulamiento del nexo verdad-justicia [que] transfirió y circunscribió al plano simbólico todo debate sobre las implicaciones culturales del postergamiento (¿o abandono?) de la justicia” (Vidal 14). En este sentido, se desplazaba la justicia a un plano social y simbólico, siendo las expresiones

culturales las que materializarían aquello que el plano político-jurídico aún no lograba constituir.

Ahora bien, los gobiernos concertacionistas son en gran medida los responsables de la mantención de estas tensiones y contradicciones en las que se erige la democracia chilena, ya que

La era de la Concertación [...] demostraría ser una época de cautela política y conservadurismo social, en la cual el neoliberalismo alcanzó una triunfal hegemonía y una izquierda “renovada”, carente de una ideología atractiva o un programa diferenciado, participó de un gobierno condicionado por los éxitos neoliberales, los enclaves autoritarios y su propia política pragmática (Winn 35).

En este sentido, la transición democrática se constituyó como la consolidación del proyecto político-económico de la dictadura y sepultó el proyecto de la Unidad Popular, anulándolo en la práctica y omitiendo cualquier referencia posible hacia él. Surge así el Chile Postdictatorial, el Chile de los consensos, el cual se construyó de contradicciones y negociaciones éticamente cuestionables.

Asimismo, la existencia del Consejo de Seguridad Pública e Informaciones, Servicio de Inteligencia conocido como “La Oficina” (1991), hicieron patente la herencia de la dictadura en plena democracia. Este Servicio se encargó de desarticular a todo grupo político considerado subversivo –como por ejemplo, el Frente Patriótico Manuel Rodríguez y el Mapu Lautaro–. Sin embargo, el modo en que llevaron a cabo sus objetivos, contradice los procesos democráticos⁸, supeditando el Estado de Derecho.

Todo este conflicto ético y judicial evidencia que la postdictadura no es el periodo que sucede a la dictadura, sino más bien es un concepto que da cuenta de la problematización de nuestro presente, el que se encuentra invadido de marcas concretas de aquel régimen de violencia estatal. La postdictadura, por tanto, alude a la contradicción y tensión existente, donde la estabilidad funciona para esconder la disidencia y desarticular la participación

⁸ Por ejemplo, utilizó ilegalmente informantes, realizó montajes y facilitó acciones subversivas para incriminar a militantes (Vidal 29-30).

social. En este sentido, se trata de la convivencia de elementos que no deberían convivir: es democracia con impunidad.

ii. La infancia en la postdictadura

En relación a la infancia en el Chile postdictatorial, también es posible observar contradicciones y silencios impuestos. En 1990, Chile firma y ratifica la Convención de los Derechos del Niño, garantizando “de forma explícita y específica la protección de derechos ciudadanos, sociales, económicos y políticos para todos los menores de 18 años” (Rojas, *Historia de la infancia* 715), estableciendo además de manera oficial que los niños y niñas de nuestro país son sujetos de derecho. Sin embargo, aún es fácil detectar un relacionamiento estatal y social con la infancia que se basa en el proteccionismo y el asistencialismo que fue fuertemente promovido en dictadura, el que sitúa a niños y a niñas fundamentalmente en el lugar de desvalidos(as). El Estado, por lo tanto, no toma el rol activo que le compete, relegando en gran medida la labor de protección y promoción de los derechos de los niños y niñas en organizaciones sociales como las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), las cuales son subsidiadas a través del Servicio Nacional de Menores (SENAME).

Asimismo, podemos constatar que la ratificación de la Convención se mantiene en un plano meramente discursivo, ya que Chile es el único país en América Latina que, hasta el 2015, sigue sin tener una Ley integral que garantice efectivamente los derechos de los niños y niñas. En este sentido, nuestro plano legislativo sigue estando en deuda con la Convención Internacional de Derechos del Niño y Niña⁹. Es por esto que podemos afirmar que la relación del Estado con la infancia se distancia del enfoque de derecho, ya que aún no logra posicionar a los niños y niñas como sujetos plenos(as), capaces de discernir, de tomar decisiones y expresarse.

Esta situación se comprende dentro de un contexto en el que la temática de los derechos es aún un terreno pedregoso. La misma defensa de los Derechos Humanos, junto

⁹ Actualmente existen diversas organizaciones e instituciones que han trabajado desde 2008, agrupadas bajo la campaña “Movilizándonos”, para construir una propuesta de Ley Integral de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que viven en nuestro país. Este trabajo, además, busca enfatizar la necesidad de construir esta propuesta desde la sociedad civil, con la participación activa de niños, niñas y adolescentes. Más información en <http://movilizando.wordpress.com/>.

con la propuesta de reparación ante la violación hacia éstos, ha sido lenta, insuficiente y contradictoria, lo que se agudiza al momento de hablar sobre la represión ejercida sobre niños, niñas, adolescentes y jóvenes en dictadura. Esto se observa con claridad, por ejemplo, en las dificultades que a este respecto se presentaron en el Informe Valech. Este informe situó a los niños, niñas y adolescentes en un listado aparte, considerándolos(as) “situaciones especiales” (Comisión 82), como víctimas en una categoría diferente y con una reparación económica especial.

Sin embargo, la Agrupación de Ex Menores de Edad Víctimas de Prisión Política y Tortura cuestionó el trabajo de esta Comisión, ya que las categorizaciones¹⁰ contradecían la afirmación que la misma Comisión realiza en el Informe, al señalar que es imposible diferenciar la intensidad o el impacto que la tortura o la prisión política provoca en cada sujeto, si bien cuando se trata de niños y niñas, sí se realiza. De esta forma, quienes nacieron en cautiverio o fueron detenidos(as) junto a sus padres y se encuentran en el Anexo “Menores de edad nacidos en prisión o detenidos con sus padres”, recibieron una reparación económica única, a través de un Bono de \$4.000.000, lo que no es coherente con el establecimiento de pensiones anuales que realizaron con el resto de las víctimas. Aunque la Agrupación reconoció el intento por incorporar a estos niños, niñas y adolescentes al listado de víctimas generales –y, por tanto, no producir esta diferencia desventajosa–, quedaron finalmente al menos 13 personas fuera. Ante esto, la Agrupación escribió una Carta Pública al ex Presidente Ricardo Lagos, solicitando que se reabriera:

[...] la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura para todas las víctimas de prisión política y tortura, y en lo que se refiere a los menores, modificar su mandato para que todos los que fuimos víctimas de esta política de Estado siendo niños y niñas, seamos reconocidos como tales. Además, se hace indispensable que la Comisión defina el concepto de tortura en niños y niñas de acuerdo a los estándares internacionales, y aborde este tema en su real dimensión (*Carta*).

¹⁰ Estas categorizaciones diferencian múltiples casos, tales como niños y niñas nacidos en cautiverio, que se encontraban en gestación mientras sus madres eran torturadas, niños y niñas que fueron secuestradas en sus propias casas y/o que permanecieron en centros de tortura, entre otros.

Debido a esto, se observa que el Estado chileno no enfrenta los derechos de los niños(as) con claridad ni coherencia, dado que el Informe se rehúsa ampliamente a usar el término “tortura” cuando se habla de niños o niñas, negándoles simbólicamente el reconocimiento de su situación concreta¹¹.

Otra evidencia de que el Estado chileno perpetúa la injusticia, la violencia estatal y la violación de los Derechos del Niño, se da ante los casos que involucran a niños y niñas de comunidades mapuches y, específicamente, el caso de José Huenante Huenante, adolescente que a sus 16 años de edad fue detenido por la policía de Puerto Montt el 03 de septiembre de 2005 y de quien, hasta la fecha, se niega su paradero, lo que lo convierte en el primer detenido desaparecido en democracia. Sin embargo, el entonces Ministro secretario general de la Presidencia de Chile, José Viera Gallo, se negó a considerar el caso de José Huenante como un caso de desaparición forzada, lo que da cuenta de cómo la materialización de estos actos puede desarrollarse no sólo con plena impunidad (a la fecha, no se ha condenado a los responsables), sino que también nos habla de una política que en vez de luchar férreamente contra los abusos de los agentes del Estado, se transforma en cómplice por omisión o activa defensa, desconociendo no sólo la historia de nuestro país, sino también los estándares internacionales a los que adscribimos como nación.

Probablemente la esencia del problema se encuentra en que el marco constitucional que nos rige hasta el día de hoy fue construido en plena dictadura. Si bien en el año 2005 el ex presidente Ricardo Lagos firmó una nueva Constitución con cambios importantes, como la supresión de senadores vitalicios y la eliminación del rol de las Fuerzas Armadas como garantes de la institucionalidad, esta Constitución no se hizo eco de las grandes transformaciones que la sociedad chilena ha exigido y exige actualmente¹². De esta forma, nos encontramos frente a una “democracia protegida” (Moulian 52), en la cual la participación ciudadana se ve altamente coartada y las leyes creadas en dictadura, como la Ley Antiterrorista, no sólo han seguido siendo aplicadas, sino que además se hace con un

¹¹ En relación a los casos de niños y niñas torturadas o prisioneras en dictadura, revisar el reportaje realizado por la Revista Paula, llamado “A 40 años del Golpe: Los Niños violentados”, publicado el 23 de agosto de 2013. Puede ser revisado en: <http://www.paula.cl/reportaje/a-40-anos-del-golpe-los-ninos-violentados/>.

¹² Una clara muestra de esto es el movimiento por una Asamblea Constituyente que tomó fuerza el año 2011, año decisivo de movilizaciones y exigencias de un cambio radical en nuestro país.

alto componente discriminatorio y antidemocrático, ya que se aplica sistemáticamente contra los mapuches, incluyendo niños y niñas, contraviniendo diversos acuerdos internacionales referentes a los Derechos de los niños.

iii. Justicia simbólica: discursos culturales que tensionan la postdictadura

Debido a la instauración de una democracia incompleta, ante la impunidad y la coerción de derechos que se han expuesto en párrafos anteriores, surge un discurso paralelo que se sostiene en la posibilidad de una justicia simbólica (Vidal 1997). Se trata de contrapuntos al discurso oficial, los que se materializan en discursos culturales y que perfilan la memoria histórica de nuestro país.

Es en este marco en el que se inscribe la conmemoración de los treinta años del golpe de Estado (2003), momento en el que producen diversos eventos que resignifican la lectura oficial del pasado reciente. Ese año, el presidente Lagos solicita la creación de la Comisión Nacional sobre Prisión y Tortura y, el 11 de septiembre, se reabre la puerta de Morandé 80, por la que solían ingresar los presidentes y por la que salió el cuerpo de Allende, la cual fue cerrada luego del bombardeo a La Moneda en 1973. Esta reapertura significó un acto simbólico (ya que no es el ingreso oficial de los presidentes), que puso en tela de juicio de manera oficial la violencia anti-constitucional con la que la dictadura actuó, al recordar la destrucción de la Casa de Gobierno. Asimismo, se produjo un destape en la televisión con programas que abordaban la historia reciente y que pusieron el foco en diversos discursos de quienes sufrieron las consecuencias de la dictadura de forma directa, refutando la historia oficial y el discurso de la dictadura como un “mal necesario”.

La publicación de testimonios novelados sería de gran importancia, especialmente durante este primer momento de disputa sobre la verdad y la memoria. Se publicaron obras como *Tejas verdes. Diario de un campo de concentración en Chile* de Hernán Valdés, aparecida en 1974 en España y en 1996 en Chile. *Estadio Nacional* (2000) de Adolfo Cozzi, *Frazadas del Estadio Nacional* (2003) de Jorge Montealegre, por nombrar algunos textos. Por otra parte, los testimonios de Luz Arce (*El infierno*, 1993) y de Marcia Merino (*Mi verdad: más allá del horror, yo acuso...*, 1993), conocida como la flaca Alejandra, abrieron

paso a la discusión sobre uno de los episodios más crudos de la dictadura: el secuestro de militantes que luego de la tortura se convierten en colaboradores(as) del régimen.

Esta conmemoración, por lo tanto, tuvo un importante impacto en la construcción de la memoria social, lo que se articuló preferentemente desde las voces de la generación que sufrió la violencia sistemática del Estado de forma directa. Se construyó así un relato colectivo, que daría paso a una resignificación del pasado reciente, que continúa hasta el día de hoy.

En el ámbito de la producción cultural infantil, será relevante destacar que en el mismo año 2003 sale al aire un programa para niños y niñas llamado “31 minutos”, el que se configura desde un nuevo formato de programas para la infancia, alejándose del estilo pedagogizante tradicional y de entretención banal mediante concursos. Además, este programa parodiaba al noticiero oficialista de 1980: “60 minutos”. Así, la serie infantil ironizaba sobre la superficialidad de los noticieros y cuestionaba el mundo del espectáculo, exponiendo las contradicciones sociales y mediáticas en las que vivíamos, mediante la elaboración de un discurso humorístico que atraía a niños y niñas, y también a adultos(as).

Durante el año 2011, surgen las voces de otras generaciones en la disputa por la memoria. El movimiento social por la educación, que había tenido un primer hito en 2006 con la denominada “revolución pingüina”, se instala con fuerza y se posiciona explícitamente desde la vereda opuesta de quienes defienden la dictadura y su legado. La movilización estudiantil de 2011 contó con lemas como “Y va a caer, la educación de Pinochet”, plasmando como objetivos no sólo una transformación en el sistema educacional de Chile, sino también la necesaria ruptura con un sistema político, social y económico heredado de la dictadura cívico-militar. El hecho de que se tratara de jóvenes que mayoritariamente no habían nacido en la época de la dictadura, le dio un carácter singular a esta movilización, ya que esta generación era consciente de la distancia temporal con aquel pasado y, al mismo tiempo, de la vigencia de la dictadura en sus vidas. Las consecuencias políticas, ideológicas, económicas y educativas marcaban el presente de muchos y muchas de los que se oponían activamente a seguir viviendo bajo esos parámetros.

Posteriormente, en el año 2013, se conmemoraron los cuarenta años del golpe de Estado. Nuevamente hubo una explosión de material audiovisual que se mostró en los

diversos canales de televisión. Los reportajes “Chile, las imágenes prohibidas” de CHV, “Mil días” de Canal 13 o “Los mil días de la UP” en TVN, marcaron nuevamente la relectura de aquel pasado. Sin embargo, la creación de series de ficción que abordaron la dictadura se transformó en un aspecto significativo, algo que se había inaugurado en 2008 con la serie “Los 80” de Canal 13, y que siguió con la serie “Los Archivos del Cardenal” de TVN en 2011, basada en el trabajo que realizó la Vicaría de la Solidaridad durante la dictadura. Finalmente, es posible nombrar la miniserie “Ecos del desierto”, la cual se transmitió por CHV en 2013 y que narra la vida de Carmen Hertz y su esposo Carlos, asesinado poco después del golpe militar.

El 11 de septiembre de 2013 se conmemoró en diversos lugares de memoria, destacando la convocatoria multitudinaria que tuvo el Estadio Nacional ese día. Se congregaron múltiples expresiones culturales, seminarios, conferencias, entre otros, que se centraron en discutir la historia de nuestro país desde diversas perspectivas. Asimismo, es posible detectar numerosas expresiones literarias que abordaron el relato de las nuevas generaciones, como es el caso de *Volver a los 17: recuerdos de una generación en dictadura* (2013), libro que se articula con relatos de quince autores(as) que narran su vida como niños(as) en dictadura.

Todas estas expresiones darán cuenta de un segundo momento en torno a la discusión sobre la memoria del pasado reciente, el que se construye con nuevas voces que provienen fundamentalmente de actores sociales, agrupaciones de la sociedad civil y de las segundas y terceras generaciones de víctimas de la represión.

Asimismo, es necesario destacar en los últimos años la realización de diversos actos que apuntaron a la construcción de la memoria, tanto desde el oficialismo como desde la sociedad civil, entre los que destaca la creación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2010) y la recuperación de diversos lugares de memoria como Londres 38, Memorial Paine, Casa Memoria José Domingo Cañas, entre otros.

En relación a la infancia, se observa la intención de dialogar con ella acerca del tema de la dictadura, pero ahora desde la literatura. Diversas publicaciones surgen para abordar esta problemática, luego de un extendido silencio. Precisamente, en 2013, aparece una “Carta abierta a la comunidad LIJ chilena” en redes sociales virtuales, dirigida a profesores(as),

bibliotecarios(as), escritores(as) y diversas personas vinculadas a la literatura infantil y juvenil. Esta carta, escrita por diversos actores(as) del mundo de la literatura para infancia, adolescencia y juventud, alude a la explosión de manifestaciones producidas por la conmemoración de los cuarenta años del golpe y denuncia el silencio existente en esta comunidad. Si bien a la fecha existían algunas publicaciones sobre el tema de la dictadura para la infancia, adolescencia y juventud, la carta apelaba a dejar de lado el tabú y a dialogar con estas audiencias sobre estas temáticas complejas.

En relación a la literatura para niños y niñas que abordan la dictadura chilena, podemos nombrar *La composición* (2000) de Antonio Skármeta, que es parte del corpus de esta investigación. Asimismo, podemos señalar las novelas *La guerra de los duraznos* (publicada en alemán en 1986 y reeditada al español por primera vez en 2001) de Roberto Ampuero y *Sofía caza palabras* (2009) de Manuela Moulán.

Por otra parte, en el año 2011 surge una iniciativa de crear la colección “Hablemos de...” que se compone de cuatro relatos que son analizados en esta investigación, los que abordan la temática de la dictadura cívico-militar para un público infantil. Los primeros textos en publicarse son *El tío Octavio* (2011) de Camila García y *ClanDESTinos* (2011) de Cristina Ortega. En 2013 se publican *Chocolate* de Jeong woo Hong y *Canto para mañana* de Calú López.

Finalmente, se observa que la conmemoración de 2013 también abre las puertas a la infancia, adolescencia y juventud. Se publican obras como *La bicicleta mágica de Sergio Krumm* (2013) de Marcelo Guajardo, que ganó el premio Barco de Vapor, y *Niños* (2013) de María José Ferrada, ganadora del Premio Academia 2014. Ese mismo año, se publican las novelas gráficas *Historias clandestinas*, de Ariel y Sol Rojas, y *El golpe (el pueblo 1970-1973)*, de Nicolás Cruz.

De esta manera, el panorama literario de la infancia va corriendo los límites temáticos impuestos tradicionalmente y la construcción de la memoria social empieza a vislumbrar a estas audiencias como sujetos activos y partícipes de este proceso.

II. LA LITERATURA PARA NIÑOS Y NIÑAS: UN CAMPO DE LUCHA A DISPUTAR

Este capítulo tiene por objetivo proponer y discutir un marco conceptual para sustentar el análisis de las obras infantiles seleccionadas para esta investigación. Abordando, por un lado, los conceptos de identidad, ideología y falsa inocencia, pretendo esclarecer cómo la literatura para infancia históricamente ha sido entendida como desideologizada, lo cual ha implicado una desvaloración del impacto que ella tiene en la construcción identitaria de la infancia. Por otro lado, propongo abordar los estudios de memoria para problematizar la relación que tienen con la infancia y para articular conceptos que me permitan analizar las obras desde este campo.

A partir de estas conceptualizaciones, pretendo dar cuenta de cómo la literatura para niños y niñas es un campo que debe ser disputado, ya que en ella se proponen representaciones subjetivas e ideológicas que afectan a la construcción de la identidad y la memoria de una sociedad. Para desarrollar esta argumentación, el capítulo se organiza en dos apartados: a) Literatura para infancia: identidad, ideología y falsa inocencia y b) Memoria y literatura para niños y niñas.

a) LITERATURA PARA INFANCIA: IDENTIDAD, IDEOLOGÍA Y FALSA INOCENCIA

En este apartado pretendo dar cuenta de cómo la literatura para niños y niñas establece diversas representaciones ideológicas, que tienen un impacto en la construcción de la identidad de sus lectores(as). Sea a través de los discursos narrativos –de corte realista, fantástico u otro– o mediante la incorporación de imágenes –de los libros ilustrados o de los libros-álbum–, una obra literaria para infancia siempre portará aspectos ideológicos, sean estos expuestos de manera consciente o inconscientemente por el autor(a).

Asimismo, es importante visualizar y discutir esta dimensión ideológica, ya que la literatura para niños y niñas se constituye como uno de los discursos que atraviesa el campo discursivo de la infancia (Marín 2011). Esto implica atender al hecho de que la infancia no es un concepto delimitado ni fijo, sino más bien se trata de una construcción social e histórica, atravesada por múltiples discursos (académicos, económicos, culturales, políticos, entre otros) (Marín 61). Por lo tanto, la literatura para niños y niñas se instala como un espacio

textual que construye ciertas nociones de infancia, no sólo porque en ella se establecen relatos que se erigen a través de un(a) protagonista infantil, sino fundamentalmente porque al concebir el diálogo con niños y niñas como una de sus características configurativas, está proyectando conceptualizaciones sobre lo que la infancia es y establece representaciones que pueden poner en tensión (o no) las visiones hegemónicas que existen sobre la niñez.

Ahora bien, debido a la relación histórica entre educación y literatura para infancia, la dimensión ideológica de esta discursividad ha sido poco discutida y/o analizada críticamente. La atención que esta literatura ha recibido en función de sus aportes educativos tradicionales, ha implicado que se promuevan los relatos que realizan proyecciones ideológicas que mantienen el *statu quo*, provocando que, por ejemplo, se estimen convenientes los relatos que abordan la obediencia hacia los adultos(as), como es el caso de *Caperucita Roja* de Charles Perrault, y se desestimen aquellos que problematizan la relación jerárquica entre adultos(as) y niños y niñas. Ante esto, es posible que la dimensión literaria sea desplazada, ya que se prioriza la construcción de relatos que reproducen el sistema valórico hegemónico, antes que la producción de relatos que establecen diálogos creativos con la realidad y la construcción del propio mundo.

En este sentido, el problema no es que los relatos representen la realidad, sino que lo hagan como si esta representación fuera la única e invariable visión posible, construyendo así un discurso que colabora con la mantención de las hegemonías.

De esta manera, se hace necesario atender al vínculo que las obras infantiles establecen con la realidad representada, ya que al ser conscientes de esta relación podemos, en primera instancia, cuestionar las representaciones unívocas, destacando así que la comprensión de nuestra realidad es el resultado de una compleja construcción de sentido que se ve afectada por nuestras percepciones, contexto, historia y subjetividades. En segundo lugar, observar esta relación implica atender al hecho de que:

[...] la literatura es o puede ser el instrumento de conocimiento de una *cierta verdad* del mundo. Esa verdad no es ni puede ser la verdad (al menos, intencionalmente) verdadera del lenguaje cotidiano ni menos aún puede ser la de la ciencia, sino que es la *verdad confusa* de la que habló Kant o la *verdad verosímil* de la que hablaron Platón y Aristóteles (Rojo 99).

Esto significa que la literatura, a través de su lenguaje, erige un discurso que remite a la realidad creando un discurso de lo verosímil (de esta forma es, también, un discurso inteligible), pero al mismo tiempo está interpretando aquella realidad, y es por esto que no puede ser una verdad “verdadera” o única. Asimismo, la literatura construye su propio mundo y desarrolla un conocimiento distinto al de los hechos, un conocimiento sobre el sentido de nuestra realidad, de lo que podría ser posible para este mundo (Rojo 100) y para nosotros(as) mismos(as).

Esta concepción de literatura que propone Grínor Rojo, pone énfasis en los alcances que ella tiene, ya que el conocimiento que el discurso literario habilita impacta no sólo en la comprensión de nuestro mundo, sino también en nuestra propia identidad. Esto último tiene que ver con el planteamiento de Jorge Larraín en *Identidad chilena* (2001), quien señala que la identidad correspondería a una construcción que se nutre de la esfera de lo privado (las propias experiencias cotidianas, la significación que cada sujeto le da a su vida) y de lo público (discursos que apelan a los sujetos, contextos y situaciones históricas), siendo este un proceso constante y recíproco, imposible de fijarse estáticamente (Larraín 15-16). Asimismo, esto implica comprender que las identidades individuales y las colectivas se interrelacionan entre sí. De esta manera, el discurso literario para la infancia se incorpora como uno de los discursos que apelan, por un lado, a la construcción de identidad social – considerando particularmente su enfoque hacia el campo discursivo de la infancia–, y por otro lado, también apela al ámbito individual del autor(a) y lector(a).

En este sentido, es necesario considerar además que la literatura, su creación y lectura, se establece en un espacio particular, único si se quiere, el cual se sitúa, en palabras de Graciela Montes (1999), en una “frontera indómita” entre el espacio de la realidad y la ficción. Ahora bien, esta frontera no es una simple línea divisora, sino más bien es un espacio en el que ambos lugares confluyen creativamente. La literatura no es mero reflejo de la realidad ni tampoco es ficción desvinculada de su contexto. La literatura como espacio fronterizo es ambas cosas y más, es el espacio en el que tanto escritor(a) como lector(a) experimentan una nueva forma de abordar su mundo. Por lo tanto, la literatura se constituye como un lugar en el que es posible experimentar nuestra propia realidad de una forma otra,

espacio de apertura y de luces que pueden (o no) desencadenarse en el lector o lectora –sean estos de la edad que sean–, si están dispuestos a habitarla (Montes, *La frontera* 28-9).

Asimismo, la configuración de aquel espacio es, de igual forma, ideológica. Sin embargo, la relación entre discurso, lenguaje e ideología es, en ocasiones, ocultada o negada en la literatura para infancia. A partir de falsas premisas como, por ejemplo, la noción de que lo ideológico no debiera afectar a los niños o niñas, se presume que en la literatura destinada a ellos(as) no habría ideología, pero lo que realmente ocurre es que lo ideológico está a pesar de los propósitos declarados del autor(a) (Machado 25; 30). En este sentido, resulta significativo cuestionarse por qué motivo se niega lo ideológico y qué propósitos tiene esta negación.

En primer lugar, es necesario aclarar que la relación que se establece con la infancia es una relación ideológica, la cual se ve dominada por el adulto:

[...] la emergencia de juventudes —y también de niñez— en nuestras sociedades ha estado delimitada por una cierta conflictividad social. Las dinámicas económicas y político institucionales, como parte del modo capitalista de producción, se han consolidado sosteniéndose en un estilo de organización que le otorga a las clases de edades adultas la capacidad de controlar a quienes define como menores, y de esa forma logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica. Este estilo de organización desde los mundos adultos ha construido un sistema de dominación al que denominamos *adultocentrismo* (Duarte 110).

El sistema adultocéntrico implica una relación jerárquica que permite comprender la dinámica de funcionamiento que estas diversas clases de edades tienen entre ellas. De esta manera, se refuerza la definición de la infancia por su relación de inferioridad ante el adulto (Montes, *El corral* 33-34). Por tanto, la edad significará una posición jerárquica en este sistema y, al mismo tiempo, la validación del conocimiento, ya que el adulto se constituye como un sujeto superior etaria e intelectualmente, pues su saber es parte de la herencia y transmisión que debe otorgarle a la otras generaciones.

Claramente este marco afecta la creación de literatura para infancia, ya que se eligen géneros, estéticas y temáticas que refuerzan este paradigma según el cual los niños o niñas

deben ser orientados desde su ignorancia hacia la sabiduría que los llevará a la adultez. Una de las consecuencias evidentes en la literatura para infancia es la predominancia del modo de representación realista, ya que esta corriente acercaría, lo más efectivamente posible, a niños y niñas a un conocimiento factual o concreto:

En la ideología del realismo o de la representación, se cree que las palabras se eslabonan con sus pensamientos u objetos a través de procedimientos esencialmente acertados e incontrovertibles, la palabra se convierte en la única forma adecuada de ver este objeto o de expresar este pensamiento (Eagleton 85).

Esta valoración del realismo es problemática, ya que implica la neutralización del lenguaje en términos ideológicos, es decir, se plantea que la palabra traduce inequívocamente a cierto objeto, como si nuestra apreciación sobre la realidad fuera imparcial y no se viera afectada por diversas conceptualizaciones –ideologías–. Esta afirmación, además, establece al signo como algo absoluto, ya que su significante aludiría a un único significado universalmente válido para todos(as), negando su carácter polisémico y arbitrario. Esta perspectiva conduce a considerar a la ideología como un sistema cerrado e invariable, obviando su diversidad y ubicuidad.

Igualmente, esta concepción alude a lo que Grínor Rojo (2002) denomina modo “*representacional ingenuo*” (82), es decir, a aquel planteamiento que considera que el lenguaje de la literatura remite de forma directa a aquello que está fuera del mismo lenguaje. Sin embargo, para Rojo la especificidad de la literatura está precisamente en que su lenguaje no alude a algo externo, sino a una realidad interna: la realidad de la ficción (Rojo 84-85), y a un tipo de representación del mundo real que es necesariamente sesgado por un punto de vista particular.

En la literatura para niños y niñas, la ideología del realismo ha ocupado un lugar significativo, especialmente en sus orígenes. Esto, por considerar que los textos tenían una función primordialmente didáctica y debían enseñar a los niños y niñas sobre aquella realidad externa a la que el lenguaje literario aludía. Sin embargo, lo más problemático corresponde a esta neutralización de lo ideológico, que funciona como un prisma de censura para la literatura destinada a la infancia. Como el propósito es educar, aquella realidad que debía

plasmarse en esta literatura tenía que ser finamente seleccionada. No se trataba de retratar la miseria o la injusticia social, sino más bien de presentar una realidad pasada por un filtro que depurara los conflictos, las tensiones e indefiniciones, con el propósito de no perturbar a los niños y niñas. En síntesis, se trataba de presentar un simulacro de la realidad –seleccionado por adultos dominantes– para aquella infancia idealizada (pura, angelical) y, de esta forma, acceder a ella sin corromperse (Montes, *El corral* 20-23).

Esta propuesta deriva en una sobrevaloración del realismo y en la visión de la literatura como un discurso reproductor, pero no creador de realidades. Asimismo, se agrega la negación de la fantasía, ya que este estilo literario podría desvirtuar¹³ la formación de los niños y niñas, además de negarles el acceso al conocimiento de aquella supuesta verdad. Al mismo tiempo, es necesario cuestionar qué utilidad tiene este manejo de la literatura y qué –o quiénes– se beneficia con él.

La reproducción de un discurso en el que la realidad no se problematiza tiene por objetivo la naturalización del mundo y sus relaciones sociales. El adulto o adulta que escribe pretende que el lector o lectora interiorice su discurso como única realidad posible. Como contrapunto a esta construcción está la fantasía o *fantasy* (Jackson 1986), modo literario que se sustenta en la negación de lo real, pero, para hacerlo, debe apelar a él. En este sentido, lo fantástico irrumpe en la concepción lógico-racional de la realidad, subvirtiéndola, negándola, tensionándola. Sin embargo, necesita de lo real para construir lo verosímil y es por esto que se establece una relación simbiótica entre el *fantasy* y lo real (Jackson 17-19). Esta subversión implica en primer lugar que la fantasía no es evasión, ya que siempre está en diálogo con la realidad, expresando aquello que se supone imposible. En segundo lugar, la fantasía es apertura, ya que al tensionar la realidad, la cuestiona. De esta manera, aquello que parecía fijo, inamovible, absoluto, pasa a ser discutible y transformable.

Ahora bien, es este último aspecto el que sitúa a lo fantástico en el espacio de lo peligroso. Pues, si bien no es posible afirmar que el *fantasy* sea revolucionario *per se*, es decir, la inversión de lo real no es suficiente para afirmar que en ella haya un propósito

¹³ De hecho, en Argentina, durante la última dictadura cívico-militar, se crearon diversas resoluciones que censuraron libros para niños(as). En particular, la resolución n° 480 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, en 1979, prohibía la circulación del libro *La torre de cubos*, de Laura Devetach, argumentando que en dicha obra había, entre otras cosas, “ilimitada fantasía”.

transformador, sí es posible afirmar que en el modo fantástico hay un desacomodo de lo que se supone debe ser la representación de lo real en la literatura. En este sentido, la fantasía se establece como una oportunidad, tanto en términos formales como ideológicos. Ante esto, es significativo lo que Rossana Nofal (2003) señala:

La fantasía estuvo y (lo que es aún peor) está bajo sospecha; es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien a dónde lleva. Esta oposición entre realidad y fantasía esconde los mecanismos ideológicos que les sirven a los adultos para colonizar a los chicos. La literatura infantil, un campo aparentemente inocente y marginal, es uno de los espacios más importante en el que se libra los combates entre memoria y olvido más reveladores de nuestra cultura porque desde el Jardín de Infantes a la Universidad la literatura es el instrumento vital para la inserción de los individuos en las formas perceptivas y simbólicas de la sociedad (*Los domicilios*).

La negación de habitar la “frontera indómita”, la negación de la literatura creativa para los niños y niñas es la negación de libertad, y ello conllevaría el reducir su mundo simbólico e interpretativo.

Asimismo, es fundamental atender a ese carácter “aparentemente inocente” que plantea Nofal. Pues, la literatura para niños y niñas se cubre de inocencia (Dorfman 1988, 2002; Giroux 2001) para hacer de los silencios, de los prejuicios, de la reproducción ideológica, algo imperceptible e incuestionable.

La inocencia funciona, en primer lugar, como un marco que define a la infancia. Henry Giroux plantea que la inocencia (particularmente la que construye *Disney*) es una “metáfora cultural” (27) que conceptualiza, por un lado, la identidad de los niños(as) y adultos(as), y por otro, una particular visión sobre lo que es la entretención. La metáfora de la inocencia esconde en la simple diversión la promoción de ciertos valores y prácticas para estos “indefensos” niños y niñas. Ahora bien, la enseñanza que *Disney* promueve es aquella que vincula “la seguridad infantil con una decidida apuesta por el statu quo y por el mercado como esfera de consumo” (Giroux 28). De esta forma, *Disney* busca a través de sus películas, parques de diversión, libros, historietas y otros, nutrir esta metáfora cultural para que los niños y niñas se vean cercados en un mundo de ensoñación que no altere la estabilidad de las estructuras sociales ni la ideología hegemónica. El vínculo entre educación y diversión

establece un nuevo campo de formación identitaria que el creador de *Disney* percibió rápidamente. El acierto de Walt Disney fue entender que el entretenimiento era también un espacio para desarrollar y promover valores –en este caso, de privados–, sin que pareciera ser ese el objetivo.

En este marco, es posible situar a la literatura para infancia como otro elemento de pretendida “inocente entretención”, algo que el escritor y crítico chileno Ariel Dorfman (1988, 2001) se propone analizar. Revisando las “estructuras ocultas” (*Patos* 6) de los discursos para la infancia –particularmente los relatos del elefante Babar–, el autor busca dar cuenta de cómo en ellos se construyen diversos mensajes neocolonizadores, que aportan a la naturalización de la violencia, el dominio ideológico y la injusticia social.

El caso que el escritor analiza es *La historia de Babar*¹⁴, de Jean de Brunhoff (1931). Aquí se narra la vida del elefante, particularmente cuando este queda huérfano producto de que un cazador mata a su madre. Este evento traumático lo hará huir de su hábitat, para luego encontrarse con la ciudad. Allí conoce a una anciana mujer, descrita como muy rica, que lo acogerá y ocupará en gran medida el lugar de su mamá. Este contacto promoverá un proceso de “civilización” del elefante, ya que ella le dará dinero para que se compre ropa y un auto. Babar vivirá con esta mujer y se transformará en un animal-hombre, que camina en dos patas, usa trajes y aprende sobre historia. El relato termina cuando Babar vuelve a su comunidad y se convierte en el Rey de los Elefantes.

Este cuento muestra, según Dorfman, la manera en la que niños y niñas comienzan a conocer y comprender la historia de la colonización de los países europeos sobre África, obviando que se trata de un saqueo, una invasión, dominación y anulación de culturas. En este sentido, el evento traumático de la pérdida de la madre se podría equiparar a aquel trauma que se produce ante la invasión europea. Sin embargo, la solución se traduce en la aceptación del cambio por algo mejor: la civilización (humanización), única vía hacia el progreso.

Lo fundamental será, entonces, entender que este discurso propone comprender la necesidad de *superar* un estado animal –bárbaro, infantil y subdesarrollado–, y que ello se

¹⁴ Es importante señalar que el análisis de Dorfman también aborda otros relatos de Babar, como *El castillo de Babar* (1962), *Babar y papá Noel* (1949), entre otros. Asimismo, incluye en su análisis los relatos de la *Revista Disneylandia*. Sin embargo, utilizo sólo este ejemplo para sintetizar la propuesta del autor.

interioriza mediante un relato aparentemente inocente. Difícilmente se podría imaginar que el cuento de un pequeño elefante es, en realidad, una alegoría de la historia de la colonización de África:

Es la inocencia [...] el sustrato básico sobre el cual se constituye este tipo de espacio, permitiendo conciliar la fantasía y la realidad sin desgarros o dudas. El niño no sospecha del animal, como tampoco lo haría un adulto [...]. El mundo de los adultos puede conservar, al permearse de ingenuidad, todas sus formas dominadoras esenciales, traspasándose las al niño sin crear anticuerpos de rechazo (Dorfman, *Patos* 49).

De esta manera, la fantasía es utilizada como un disfraz. La imaginación es parte de la diversión, de la entretención que todo niño o niña merece, nada más. Alejándola de su carácter subversivo, la fantasía es parte de la inocente creación que el adulto(a) produce para consumo de niños y niñas, naturalizando aquello que parece incomprensible o contradictorio, como lo es el dominio de uno sobre otros.

Mediante el velo de la inocencia, la historia social puede ingresar a la literatura como sucesos determinados naturalmente y no como procesos sociales que se desarrollan en contexto. Cada evento que Babar sufre ocurre sin necesidad de profundización ni explicación. Se convierte en Rey porque su regreso al reino de los elefantes coincide con la muerte del monarca –envenado casualmente con unos hongos– y uno de los elefantes más antiguos considera que Babar puede cumplir con esa labor gracias a que ha vivido en la ciudad. Por tanto, pareciera que Babar estuviera destinado a reinar sobre los demás elefantes y la historia fluye sin complicaciones. En este sentido, la forma en que los eventos de los cuentos infantiles se narran, van reforzando una manera de comprender nuestra propia historia. La naturaleza provoca la muerte del Rey de los elefantes y la llegada de Babar es oportuna para resolver esta ausencia. Por tanto, los cambios socio-políticos carecen de historicidad y resultan eventos aislados que se concatenan sin mayores justificaciones. La literatura sirve, entonces, para colaborar en la difusión de una forma de abordar la historia, enseñando “a mirarla y a ponerla en perspectiva, y lo logra porque no pretende enseñar absolutamente nada, porque se presenta a sí misma como ingenua, ficticia, [...] neutra” (Dorfman, *Inocencia* 156)

y, por lo tanto, la metáfora cultural de la inocencia comienza a funcionar. Así, la entretención –supuestamente vacía– esconde lo político, lo complejo, ya que eso estaría relegado a la comprensión de los adultos(as) y no sería propio de un cuento de chicos y chicas que aún no saben leer.

De esta forma, aquí la fantasía es entendida como parte de este mundo de entretención y evasión. Los relatos para la infancia incorporarían lo fantástico porque de esta manera podrían establecer un mundo que se aleja de lo adulto/serio. La justa medida de distanciamiento que incorporan estos relatos infantiles con la realidad (por ejemplo, al hablar del reino de los elefantes y no de África específicamente), junto con el ocultamiento de las tensiones de la realidad, dan cuenta de un uso muy limitado de la fantasía. Así, lo fantástico se reduce, en este caso, a que se trate de elefantes que hablan, algo que para niños y niñas sería una fantasía inocente, pero la relación que se representa entre los elefantes y el mundo, los eventos que sufren, en síntesis, la trama que este relato fabrica, sigue manejando un código que reproduce la realidad como un elemento único e invariable: no hay verdadero *fantasy*.

Estas premisas condicionan el modo habitual de articular la literatura para infancia. Se puede hablar de la muerte en manos de un cazador, en tanto argumento para la historia, pero hacer una historia sobre la muerte pareciera ser tabú. De esta manera, yendo a nuestro contexto, temáticas como el terrorismo de Estado, la violencia militar, la delación, el exilio, entre otros, pasan a ser temas relegados por serios, graves o “de adultos(as)”. La estrategia de la inocencia impide, entonces, que la literatura para infancia pueda explorar las complejidades de nuestra realidad, utilizando la ficción como vía de evasión y diversión.

En esta misma línea se incorpora la imagen en la literatura para niños y niñas, la que también es cubierta con el manto de la inocencia. La imagen se instala como simple adorno para familiarizar a los más pequeños(as) con la escritura, para hacerla más “entreteneda” y llamativa. Este elemento, además, se vincula con el mercado, ya que la imagen y los colores son un aspecto fundamental en la comercialización del producto infantil.

Por un lado, está el libro ilustrado, el cual se define como aquel libro en el que sus imágenes son fiel representación de la historia, sin adicionar nada extra. De esta forma, las ilustraciones se constituyen en elementos atractivos para los niños y niñas, que además

pueden orientarlos(as) en la lectura, subentendiéndose que la ilustración de estos textos no tiene impacto en el desarrollo de la historia, ya que serían sólo un reflejo de lo narrado.

Sin embargo, toda ilustración implicará al menos dos aspectos que hacen de la imagen una construcción subjetiva y abierta a la interpretación. Por un lado, la historia narrada, pues, para ser representada mediante la ilustración, quien dibuje debe tener una imagen mental de lo que deberá relatar, poniendo en juego sus conocimientos, su historia personal y sus códigos culturales. Por otro lado, el receptor(a) que observa esa imagen también deberá contar con ciertos códigos culturales que le permitan hacer una interpretación coherente de la imagen presentada, además de comprender que aquella imagen es una representación que se asemeja a la realidad de manera limitada (Erro 502). En ambos polos (producción-recepción), se pone en juego la subjetividad, además del contexto social y cultural, dando cuenta de un espacio interpretativo que siempre estará abierto a su significación.

Ahora bien, mediante el discurso de la inocencia en la literatura para infancia, se asume que la imagen en estos libros es una expresión única e invariable que representa con exactitud lo narrado, anulando el carácter ideológico de la imagen. En este sentido, por ejemplo, la representación visual de una madre en un cuento, situada en la cocina y usando delantal¹⁵, sin que estos datos sean entregados por el texto, es problemática, ya que se da cuenta de cómo la ilustración concentra una enorme carga ideológica, que en este caso reproduce una visión sexista sobre la figura materna. Por otra parte, al establecer que las imágenes en los textos infantiles no son más que una forma de “embellecer” el relato, la representación ideológica se naturaliza y, por lo tanto, pasa desapercibida.

Restarle importancia a la imagen en la literatura para infancia resulta ingenuo, ya que, entre otras cosas, la incorporación de imágenes en los textos infantiles ha impulsado la aparición de nuevos géneros, que establecen una relación más paritaria o simétrica entre el texto y la imagen¹⁶. Me refiero particularmente al libro-álbum, un género que sitúa a la

¹⁵ Este ejemplo alude al cuento infantil *Choco encuentra una mamá* (1998) de Keiko Kasza, aspecto que analicé en el artículo “Literatura para niños y niñas: la necesidad de dismantelar la dominación”, publicado por la *Revista Marejada: voces, pensamiento y movimiento pedagógico* 2. 2 (2015): 34-41. Digital.

¹⁶ Es necesario aclarar que también existe una disputa sobre esta simetría, ya que algunos críticos(as) considerarían que los libros para niños y niñas tendrían mejores ilustradores(as) que escritores(as), manifestando que la calidad literaria no sería igual que la calidad alcanzada por la ilustración en la literatura para infancia. Para saber más sobre este tema recomiendo revisar los artículos “¡Urgente! Se buscan escritores de literatura

imagen y al texto como dos elementos complementarios en la configuración de la trama del relato. En los libros-álbum la comprensión del relato se produce a través de la combinación de la lectura del texto y de la imagen. Ante la ausencia o incompreensión de uno de estos códigos, el relato no estaría completo o sería ininteligible. Por tanto, en el libro-álbum “se produce una relación de complementariedad entre ambos medios comunicativos, de manera que texto e ilustración cuentan una misma historia aunque ofrecen detalles propios que no se repiten en el otro medio” (Erro 506). Estos detalles, sin embargo, pueden darle a aquella historia matices muy diversos. Tal como se manifestó en relación a la imagen del libro ilustrado, la imagen en el libro-álbum también será portadora de convenciones culturales e ideologías, si bien la imagen en este género puede ir más lejos, contradiciendo o ironizando al texto, estableciendo mayores niveles de complejidad en la obra. En palabras de Bernasconi, la imagen narra “una historia en paralelo; no nos habla de lo que pasa en el texto, sino de lo que pasa por debajo, por dentro” (11), construyendo otros sentidos que las palabras no enuncian y enriqueciendo así los espacios interpretativos.

Asimismo, el libro-álbum es un género híbrido. La incorporación de diversas técnicas (el collage, la fotografía, el dibujo, la pintura, entre otros) y estilos influenciados por las estéticas del cómic, del cine, de la publicidad, entre otros (Sardi 2012), hacen que la construcción del libro-álbum sea compleja en un nivel estético y, a veces, difícil de definir. La superposición de palabras e imágenes, la utilización de técnicas como el montaje hacen de estas obras un entramado que implica diversos desafíos para el lector(a), estableciendo una nueva relación con los receptores(as). En este sentido, para Valeria Sardi el libro-álbum sería un “género provocador, que interpela a un lector no solo desde el nivel de la historia, sino, fundamentalmente, desde el nivel discursivo en el que las imágenes hablan un lenguaje visual heteróclito y de ruptura”.

Debido a esto, el libro-álbum no puede ingresar al plano de la falsa inocencia sin verse afectado en su propia definición, ya que este tipo de obras “tienen un gran potencial para

infantil”, de la crítica literaria española Ana Garralón, publicado en <http://anatarebana.blogspot.com/2012/07/urgente-se-buscan-escritores-de.html> (2012) y “¿Vamos los escritores a dejar la Literatura Infantil en manos de los ilustradores?” (2012), del escritor uruguayo Germán Machado, publicado en <https://machadolens.wordpress.com/2012/07/24/vamos-los-escritores-a-dejar-la-literatura-infantil-en-manos-de-los-editores/>.

subvertir el poder del adulto y cuestionar el orden establecido” (Nikolajeva 34), por lo tanto, la interpelación constante que el libro-álbum realiza no puede quedarse en el plano de lo evidente, ni de lo superfluo. El potencial subversivo de estos libros tiene consecuencias en la construcción del campo de la infancia y de la literatura destinada a ellos(as) y, si bien puede quedarse en un plano de lo posible sin llegar a concretarse, estos textos tienen un potencial al establecer un nuevo relacionamiento entre el escritor(a)-ilustrador(a) –adulto– y el receptor(a) ideal –el niño o niña–.

Aunque hay múltiples elementos ambivalentes en la construcción del libro-álbum (Nodelman 2010), como el hecho de que su creación se realice por un adulto(a) y, por lo tanto, el espacio de subversión de su poder quede fundamentalmente en sus manos, un libro-álbum jamás podrá apelar a un lector(a) pasivo(a), lo que significa transformar el campo discursivo sobre la infancia. En este sentido, se produce un quiebre en la idea de que la ilustración existe únicamente porque las palabras serían muy complejas para los niños y niñas y, por tanto, necesitarían una explicación visual –dado que esta sería supuestamente más fácil de interpretar– que les permitiera entender de lo que se habla (Nodelman 19-21). En este género, la imagen “acompañada de un texto, entra en un sistema complejo de representación con implicaciones y significados igualmente complejos” (Nodelman 23), desarrollando un nuevo tipo de lector(a) ideal y apelando a un tipo específico de lectura:

[...] el libro álbum adhiera a la concepción de lectura como apropiación [concepto acuñado por Robert Chartier], en la que el lector apela a diversas herramientas interpretativas, indaga en la construcción significativa y establece diálogos entre sus experiencias socioculturales y el relato, que se presenta en esa doble dimensión textual e icónica (Sardi).

Las imágenes de los libros para niños y niñas tienen una doble dimensión ideológica. Por un lado, las imágenes dan cuenta de información sobre la ideología que las sostiene. A través de pequeños detalles que no se expresan en los textos (como colores de piel, de cabello, paisajes, vestimentas, entre otros), dan acceso a ciertas apreciaciones valóricas e ideológicas. Por otro lado, lectores y lectoras de aquellas ilustraciones, para interpretarlas, pondrán en juego ciertos conocimientos que hablarán de sus subjetividades, su contexto e ideologías propias:

[...] la adquisición de la competencia necesaria para poder interpretar imágenes correctamente implica una ampliación de la capacidad del niño para entender los signos, ya que, a la competencia lingüística, hay que añadir un conocimiento de códigos no lingüísticos que se refieren a símbolos y convencionalismos socioculturales (Erro 509-10)

Es por esto que, al analizar la literatura para infancia, es preciso observar de qué se está hablando, pero fundamentalmente, atender al cómo se está hablando. La escritura fantástica, realista u otra, no son simples modos de expresar nuestra realidad que pueden utilizarse mecánicamente. Son estilos literarios que hacen referencia a nuestro mundo y, al mismo tiempo, al mundo que construyen. Asimismo, las imágenes que se incorporan en los libros ilustrados o en los libros-álbum, contienen y detonan aspectos ideológicos. De esta manera, las estéticas, estilos o técnicas que se utilizan en la literatura para infancia conllevan posicionamientos ideológicos. Es por esto que indagar sobre los recursos formales, los estilos y géneros se transforma en una tarea de fundamental relevancia, ya que, como señala Sandra Comino:

[...] el tema no es sólo escribir sobre la muerte, las creencias, las supersticiones, el maltrato infantil, el amor, las guerras, las dictaduras, sino como se cuenta lo que se cuenta, como se escribe lo que se escribe y eso es literatura (136).

Es por esto que lo literario es tan relevante. La elección que toman docentes, mediadores(as), padres, madres o adultos(as) en general, cada vez que eligen un libro para abordar ciertas temáticas con los niños o niñas, es una elección que debe considerar lo literario. No es solo elegir el tema, no es solo romper tabúes, es también necesario revisar de qué manera estos temas están trabajados, de qué forma el lenguaje es articulado, desde qué estética, qué tipo de imágenes se están presentando. Porque, de lo contrario, lo que se está haciendo es exponer a niños y a niñas a discursos incompletos, que pueden establecer cercos y restringir las posibilidades de construir visiones e identidades diversas y más complejas.

Es urgente cuestionar las ideologías que se encuentran detrás de esta falsa inocencia y desarrollar una literatura para infancia que atienda respetuosamente a sus lectores(as) ideales. Asimismo, los discursos para infancia necesitan salir del campo de lo oficial, de lo

permitido, para abrirse a nuevas palabras, formas e historias. La fantasía no puede ser evasión ni tampoco la forma didáctica en la que “peligrificamos” el mundo (Devetach 46-8) para enseñarle a los niños y niñas cómo protegerse de la difícil realidad. Se trata de atender a la necesidad de construir posibles espacios de experimentación del mundo, desde la diversidad. La propuesta es alejarse de los relatos simplistas y evidentes, de las imágenes prototípicas, de las narraciones que nos tranquilizan o que nos enseñan a ser “buenos(as)”, para que así el lector(a) pueda idear por sí mismo(a) mecanismos que le permitan enfrentar la realidad, interpretarla y comprenderla con mayor libertad.

Por lo tanto, es necesario entender que toda producción cultural crea “una sutil red de relaciones sobre la que se construye el imaginario colectivo” (Devetach 40). Si aquellas producciones culturales son homogéneas, el imaginario colectivo se reduce y puede convertirse en un mecanismo de sometimiento. Es por esto que la literatura para niños y niñas debe ser disputada, para no terminar siendo un mero canal de reproducción ideológica que impide imaginar otros modos de construir nuestra realidad.

b) MEMORIA Y LITERATURA PARA NIÑOS Y NIÑAS

La propuesta de este acápite es abordar los estudios de memoria con la intención de complementar el marco conceptual desde el que se realizará el análisis del corpus de esta investigación, observando cómo cierta literatura para infancia promueve la construcción de la memoria social en niños y niñas.

Teniendo en consideración el contexto dictatorial y postdictatorial de Chile, los estudios sobre memoria han abierto un espacio de reflexión y análisis acerca de aquel pasado y su proyección en el presente, que es de gran relevancia. Sin embargo, al hablar de estos temas en relación con la infancia, nos encontramos con muchas ausencias y silencios. En principio, pareciera que en el campo de la memoria la infancia no tiene cabida. Si bien existen iniciativas que buscan vincular la memoria social con la niñez, como la pedagogía de la memoria, por ejemplo, estas son insuficientes.

Tal como se observó en el primer capítulo, la relación de la dictadura cívico-militar con la infancia es, hasta el día de hoy, un tabú. Por una parte, los niños y niñas que fueron víctimas de tortura, desaparición, secuestro y ejecución han sido invisibilizados(as) en gran

medida. Por otra parte, en términos curriculares, el tema de la dictadura cívico-militar en la escuela remite a los Derechos Humanos (abordados en los Objetivos Fundamentales Transversales) y al periodo histórico que debiera ser trabajado en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, el que se retoma como un evento más de nuestra historia. Sin embargo, su estudio queda generalmente relegado a la voluntad particular de cada escuela y de la o el docente a cargo de trabajarlo. En este marco, entonces, la literatura para infancia se abre como una posibilidad significativa no sólo para ahondar en la relación entre infancia y memoria, sino también para construir una memoria social –e individual– que dialogue con los niños y niñas de forma activa.

Este campo de estudio ha tenido un desarrollo importante en Latinoamérica, especialmente desde los años 90 en adelante. Considerando las discusiones y teorizaciones realizadas ya en Europa, a raíz del Holocausto, estos estudios han abordado el impacto que los últimos procesos dictatoriales han tenido en las sociedades latinoamericanas, tanto desde una perspectiva particular –identidades y subjetividades individuales, traumas específicos–, como desde una mirada más general –legislaciones, identidades sociales, nacionales e institucionalidad–, entre otros.

Para construir este marco conceptual, se consideran los conceptos de memoria e imaginación, trabajados por Paul Ricoeur (2007, 2010), memoria colectiva, individual e identidad (Maurice Halbwachs 1950; Michael Pollak 2006). Asimismo, se retoma la noción del testimonio como estética de concientización, planteada por George Yúdice (2002), y la conceptualización de la imagen poética y su relación con los trabajos de la memoria (Alicia Genovese 2010, 2011).

En primer lugar, Paul Ricoeur plantea que la fenomenología de la memoria se articula a partir de dos dimensiones. Por un lado, el hecho de que la memoria trae al presente el pasado recordado mediante imágenes, y, por otro lado, el hecho de que el recuerdo puede ser buscado intencionadamente. Este último proceso lo define, siguiendo el planteamiento de Aristóteles, en torno a la noción de reminiscencia (*anamnêsis*), la que se diferenciaría de aquel recuerdo (*mnêmê*) que aparece sin mediar intención (Ricoeur, *Historia* 4-5). Ahora bien, aquella imagen que la memoria construye tiene lugar en el presente, por tanto, se

inscribe temporalmente. Asimismo, la imagen que la memoria crea de aquel pasado, releva un vínculo entre memoria e imaginación. Este vínculo se produce ya que:

[...] la imaginación y la memoria poseen como rasgo común la presencia de lo ausente y, como rasgo diferencial, por un lado, la suspensión de cualquier posición de realidad y la visión de lo irreal, y, por otro, la posición de una realidad anterior (Ricoeur, *La memoria* 67).

La imaginación, por una parte, alude a lo fantástico, a la ficción. La memoria, por otra, remite a una realidad pasada, que ya no está. Ambas, entonces, hacen presente aquello ausente mediante las imágenes, pero se diferencian en los objetivos que cada una tiene: imaginar –lo irreal o posible– v/s recordar –el pasado–. Este elemento es de fundamental importancia porque releva que la memoria no es infalible; esto pues, el pasado es representado por imágenes que son evocadas por cada sujeto, por tanto cada imagen no es más que una percepción de aquel recuerdo y por ende suele mostrar errores y vacíos. De esta manera, se entiende que el acto de memoria no es simplemente “traer algo al presente”, sino más bien se trata de releer aquel pasado, de darle nuevos sentidos, teniendo en cuenta además las proyecciones que puede tener hacia el futuro.

Sin embargo, este proceso no ocurre únicamente en un plano individual, es decir, la imaginación y el recuerdo se inscriben en un marco en el que la dimensión social e individual conviven. En este sentido, se observa que el carácter social de la memoria se entiende, por un lado, desde la comprensión de que cada sujeto que rememora está siempre inserto en un contexto, en una sociedad y, por tanto, su memoria va a verse afectada por aquellas circunstancias. Pero, al mismo tiempo, hay que considerar que la memoria misma se encuentra enmarcada socialmente. Elizabeth Jelin, Paul Ricoeur y Michael Pollak dan cuenta de este aspecto, retomándolo del trabajo realizado por el sociólogo Maurice Halbwachs, particularmente de *Los marcos sociales de la memoria* (1925) y del libro póstumo *La memoria colectiva* (1950). Este marco alude a diversos elementos contextuales que impactan en la memoria, atendiendo que estos “no se reducen a fechas, nombres y fórmulas, [sino que] representan corrientes de pensamiento y experiencia en las que sólo encontramos nuestro pasado porque ha sido atravesado por ellas” (Halbwachs 66). De esta manera, los marcos

sociales portan sentidos que afectan la memoria, es decir, no sólo se trata de entender que la memoria se enmarca en un espacio concreto, sino también que lo hace desde una visión de mundo que dicho marco representa, lo que implica que estos marcos sociales impactan en el nivel interpretativo de la memoria¹⁷. Cabe destacar en este punto la relevancia del lenguaje, ya que también opera como otro marco esencial.

La lectura y la resignificación que se hace del pasado traumático es, por tanto, un trabajo que tiene consecuencias a nivel social y también en cada sujeto, de manera individual. Este elemento implica comprender que la memoria es una construcción compleja y subjetiva, ya que incorpora presencias y ausencias que se ven afectadas por la dimensión social y personal. En este sentido, resulta significativo atender al hecho de que “[a]bordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (Jelin, *Los trabajos* 17).

De esta forma, recordar nuestro pasado –tanto íntimo como social– nos permite situarnos y elaborar un relato de nuestras experiencias, lo que finalmente nos posibilita configurar nuevas definiciones sobre nuestra identidad, la cual se constituye en gran medida a través del ejercicio de memoria, ya que permite que cada persona pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia y continuidad entre un grupo y en relación a sí mismo (Pollak 38). Por lo tanto, es posible afirmar que la construcción del Chile postdictatorial nutre la elaboración de las múltiples memorias que se desarrollan en nuestro país y, al mismo tiempo, estas memorias impactan en la configuración de identidad del Chile postdictatorial. En este sentido, es fundamental comprender

[...] que memoria e identidad pueden ser perfectamente negociadas, y no son fenómenos que deban ser comprendidos como esencias de una persona o de un grupo. Si es posible la confrontación entre la memoria individual y la memoria de los otros, eso muestra que *la memoria y la identidad son valores disputados* en conflictos

¹⁷ Un ejemplo de esto podría ser la valoración que se hacía en 1990 del triunfo del NO y el retorno a la democracia en Chile, entendiéndolo como un gran triunfo soberano. El mismo evento, después de 24 años de un sistema democrático deficiente, cuenta con otra valoración, convirtiéndolo, desde la perspectiva actual, en el hito del comienzo de una época transicional que aún no logra despojarse de los lastres de la dictadura.

sociales e intergrupales, y particularmente, en conflictos que oponen grupos políticos diversos (Pollak 38-9).

De esta manera, se entiende que la memoria y la identidad son susceptibles de sufrir transformaciones, de variar con el tiempo y con las experiencias vividas, dado el carácter irresuelto que ambos procesos contienen. Tanto la memoria como la identidad se disputan porque pueden existir discrepancias entre las memorias individuales, las colectivas y las oficiales, o entre las construcciones de identidades personales y las identidades nacionales propuestas. En este sentido, se atiende al hecho de que la memoria se refiere a un proceso intersubjetivo de resignificación del pasado y, por lo tanto, es heterogénea. El proceso de rememoración y su dotación de sentido se ven afectados por la sociedad, la cultura, la subjetividad y el contexto, pues en ella conviven diversas memorias, las cuales pueden nutrirse, pero también contradecirse, debatirse e incluso anularse.

Ante esto, trabajar la memoria (Jelin 2002) del pasado reciente se constituye en una acción urgente, especialmente en la postdictadura, ya que la interpretación de las transformaciones político-sociales que se viven son intensamente debatidas. La memoria, por lo tanto, se convierte en un eje fundamental para la comprensión y resignificación de estas transformaciones.

Teniendo en consideración lo planteado anteriormente, podemos afirmar que la característica de heterogeneidad de la memoria debe ser cuidada. En relación a esto, Elizabeth Jelin (2012) plantea que los Derechos Humanos se han consolidado como el arquetipo válido para “interpretar jurídica y socialmente las atrocidades cometidas por los regímenes dictatoriales y autoritarios” (*Revisitando*). Universalizando la concepción de sujeto de derecho, las personas que lucharon contra las dictaduras dejan de ser vistas como los “perdedores(as)” y se desplazan al escenario de “víctimas de la represión”. Este tránsito es significativo porque permite comprender que la represión y la violencia estatal no tienen espacio de justificación. Asimismo, se atiende a un marco muchos más amplio: ya no se trata únicamente de la disputa entre militares e izquierdistas, sino que se concibe la violencia estatal y el impacto social, institucional, político, económico, etc.

Ante esto, es necesario revisar precisamente la monopolización de la memoria. La intención, por ejemplo, de relevar la memoria únicamente desde los Derechos Humanos puede provocar la ausencia de los discursos militantes y políticos que existían en aquellas luchas pasadas, acotando el espacio de resignificación. Esto puede resultar esencialmente complejo al momento de buscar transmitir estas experiencias a las nuevas generaciones, pues bajo la premisa del “Nunca más” se generalizan los debates ideológicos que sustentaron las luchas de los actores sociales de los setenta; así, en pos de la reconciliación y el consenso, se limitan las interpretaciones e identificaciones en torno a las luchas del pasado.

En este punto me parece relevante el planteamiento que Ana Guglielmucci (2013) problematiza en relación a la idea de “*estatización de la memoria*” (11). Este concepto es abordado específicamente en relación al caso argentino, país que en su proceso democrático ha transformado los temas de memoria en políticas públicas y leyes concretas, particularmente durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015). Sin embargo, es útil para pensar en nuevas formas de monopolización de la memoria. La autora señala que la *estatización* se refiere “al papel central que ocupa el Estado como agente de memoria y su pretensión de generar una política centralizada en la memoria, negando implícitamente la pluralidad de memorias que circulan y son defendidas por diversos grupos e instituciones” (11). En este sentido, aunque la promoción de la memoria se sustenta bajo premisas que son indiscutibles –como la justicia y el cuidado de la democracia–, se corre el riesgo de caer nuevamente en una monopolización de la memoria, que impida la diversidad de voces, perspectivas e interpretaciones.

En esta línea, la transmisión del horror dictatorial a los niños y niñas se justifica mediante propósitos actuales (Derechos Humanos, democracia), relegando otras perspectivas que problematizan aquellos propósitos. Por lo tanto, es necesario resguardar que cada generación realice una lectura de aquel pasado “heredado” sin coerción, desarrollando nuevos cuestionamientos, reflexiones y significados. Por esto la importancia de que la transmisión se produzca en diversidad –y no monopolizada por ciertos grupos políticos, por el autoritarismo o por la *estatización* de la memoria–. Aquella transmisión debe ser de memorias susceptibles a las interpretaciones y sin lecturas preconcebidas, ya que pareciera ser que “lo específico de la memoria es que sea abierta, sujeta siempre a debates sin líneas

finales, constantemente en proceso de revisión” (Jelin, *Revisitando*). En el momento que la transmisión se convierte en la reiteración de un discurso oficial, estamos frente a la anulación de la memoria, a la reproducción de una hegemonía.

La literatura, entonces, se instala como un espacio idóneo para abordar problemáticas, re-creando a través del lenguaje y tensionando aquellos recuerdos traumáticos, permitiendo así la resignificación de los silencios –oficiales o no– de manera especial. De esta manera, la literatura puede constituirse en un “vehículo de la memoria” (Jelin 37), ya que en ella se pueden materializar, culturalmente, múltiples sentidos de la memoria. Ahora bien, este “vehículo” cuenta con la especificidad de no aspirar a ser un registro de la verdad. Si bien puede constituirse como un discurso que disputa las memorias oficiales (que tienden a negar la diversidad, el horror y las responsabilidades), la literatura no busca establecer *otra* verdad absoluta, sino más bien construir un espacio en el que la memoria se despliegue, sin intenciones de entregarle al lector(a) una respuesta prescrita sobre cómo responder a aquellos eventos (Jelin 129).

Estas discusiones ya habían sido anticipadas desde la escritura testimonial. Al respecto, George Yúdice (2002) señala que el testimonio se instala desde la estética de la concientización (222-24), ya que mediante él se pretende desmitificar la historia de los vencedores y desarrollar una nueva conciencia, la del subalterno, de aquel que se forzó a ser social, política o étnicamente subyugado. Esta estética, además, implica el desarrollo de un nuevo conocimiento, una nueva *episteme* (223), la cual habilita la posibilidad de construir nuevas identidades. Por su parte, la escritora Alicia Genovese (2010) plantea un cuestionamiento al testimonio y a los géneros que le son afines, ya que desde su perspectiva, presentarían falencias al momento de expresar aquellas vivencias traumáticas que superarían los límites de lo decible, convirtiéndose en muchas ocasiones solamente en un archivo del horror. En este sentido, para Genovese, “[a] veces, la excesiva literalidad del testimonio puede producir una reacción de rechazo que lleva a obviarlo” (*Entre* 70), provocando el fracaso de la intención de diálogo y de la transformación de aquella experiencia individual traumática, en una experiencia colectiva, incapaz de otorgarle nuevos sentidos a aquel dolor. De esta manera, podríamos decir que si bien el testimonio es necesario –y en ocasiones, el

primer paso posible—, resulta un discurso insuficiente a la hora de representar aquellas zonas silenciadas de la memoria traumática.

Ante esto, la escritora destaca de manera particular el rol que la poesía ejerce construyendo un discurso que permita el abordaje de lo traumático. En este sentido, el lenguaje poético habilita un espacio que el archivo de vivencias traumáticas no permite, ya que en la poesía el lenguaje no se limita a comunicar o informar, sino más bien recoge una singularidad a través de la percepción detallada, de la mirada que surge desde otros lugares, habilitando la resignificación mediante la experiencia poética (Genovese, *Leer* 23). Así, tanto “[e]n la ficción novelesca como en las imágenes que la poesía elabora, el lazo se ata y se desata de lo testimonial” (Genovese, *Entre* 73), ampliando los límites de la memoria, permitiendo su autonomía necesaria ante la fijación e inmovilidad que produce el archivo, para ser una construcción que transforme la realidad mediante la apertura que se produce ante el desamarre de lo testimonial.

Ahora bien, atendiendo que el trabajo de Genovese se enfoca en la poesía, es importante considerar que otros géneros literarios también pueden habilitar esta apertura de sentidos, mediante diversos recursos específicos. La autora señala la relevancia, en este sentido, de las imágenes poéticas que se construirían en la poesía, las cuales se constituirían en un despliegue potencial de nuevos sentidos, además de una posibilidad de decir sin explicar ni describir aquello que es imposible de enunciar de manera directa. Por lo tanto, se propone que:

[...] la imagen poética busca decir a través de lo oblicuo y lo indirecto. [...] busca muchas veces poner en relación la percepción inmediata con otras series de percepciones, como un volver a mirar y empujar la mirada hacia otro sitio, así se puede cargar con otras significaciones [...]. Esto hace de la imagen poética una imagen abierta, con muchas estratificaciones de sentido (Genovese, *Entre* 70).

Esta apertura, entonces, se constituye en la dimensión más importante del discurso literario al momento de abordar la memoria, ya que el sentido no se fija previamente, exigiéndole al lector(a) la participación activa ante la construcción de significados y haciendo de la lectura un acto dialógico. Asimismo, estas imágenes permiten que aquello que no es posible nombrar

sea evocado de todas maneras, haciéndolo presente en un plano imaginativo que no encierra al trauma en una representación única.

De esta forma, el campo de la literatura se abre como un lugar propicio para abordar la memoria traumática sin re-traumatizar, aspecto relevante si se busca establecer un diálogo con la infancia u otras generaciones. Sin embargo, este diálogo ha sido escasamente abordado en Chile, dado que esta literatura es siempre más cercana al plano de la didáctica que del literario. Esto no se produce simplemente por la complejidad del tema, sino por lo que significa abordar la literatura con los niños y niñas, abriendo la posibilidad de “liberar la capacidad creadora del lector, que frente al hecho estético participa como creador y no sólo como receptor pasivo” (Nofal, *Literatura* 113), y dándoles así poder y autonomía, acciones que el adultocentrismo no puede facilitar.

Por tanto, escribir para la infancia, abordando la historia, creando relatos, poesía, novelas, entre otros, se transforma también en un acto de lucha por la memoria, en un ámbito altamente marginado como es el público de niños y niñas. Las nuevas generaciones deben poder apropiarse de la historia y de una memoria activa que les permita construir y construirse. Es por esto que la literatura para infancia se presenta como una gran oportunidad, no sólo porque en ella la ficción, la metáfora o la imagen poética habilitan la comprensión y la resignificación, sino también porque ella se vincula a otros soportes, como la imagen visual (pienso, especialmente, en el libro-álbum e ilustrado), lo cual permite un trabajo más diverso y complejo con estos temas.

Los medios con los que se trabaje la memoria deben ser conscientemente seleccionados. Las obras que analizo en esta investigación no sólo apelan al lenguaje escrito, sino también al visual, utilizando diversas técnicas para ilustrar cada uno de los relatos. Esta característica habla también sobre las formas de elaborar la memoria. La investigadora Claudia Feld (2010) analiza la relevancia de los soportes audiovisuales en la construcción de la memoria, enfocándose particularmente en la fotografía, los documentales, el cine ficcional y la televisión. A raíz de su análisis, Feld concluye que

[l]os dispositivos y soportes utilizados para construir la memoria no son neutros: inciden en la manera en que se configuran los relatos, involucran reglas y lógicas de

construcción que permean las interpretaciones del pasado y favorecen, así, ciertas representaciones en tanto obstaculizan otras (10).

La elección de trabajar mediante la literatura para infancia, a través de cuentos e imágenes, es una elección que debe atender a los significados que estos soportes implican. Se trata, finalmente, de asumir que la elección de este medio para dialogar y trabajar la memoria con la infancia es, también, una decisión política e ideológica, ya que aquello que favorece u obstaculiza puede ser también utilizado con el objetivo de moldear las memorias, acotar las resignificaciones, disminuir la autonomía. En este sentido, es fundamental atender que:

[...] algunos soportes posibilitan una memoria “viva”, encarnada en sujetos y en cuerpos que la portan; relatos cuyos sentidos están abiertos y que generan continuamente nuevas interpretaciones. Otros dispositivos tienden a producir una memoria “congelada”, que amalgama sentidos y condensa la pluralidad de significados en consignas, frases hechas e imágenes cliché (Feld 10).

A partir de lo expuesto, concluyo que la literatura –y el arte– es un soporte que habilita precisamente aquella memoria “viva” que menciona Feld. Los cuentos posibilitan la apertura y requieren de la interpretación para cobrar sentido. En los libros-álbum, asimismo, el espacio que se teje entre texto e imagen, cargado de apelación hacia el lector(a), se configura como un escenario propicio para trabajar activamente con la memoria y para construir nuevas plataformas para su transmisión.

III. CONSTRUCCIÓN DE MEMORIAS E IDENTIDADES EN CINCO OBRAS CHILENAS

En este capítulo analizo cinco obras chilenas escritas para niños y niñas que abordan la historia reciente de nuestro país, particularmente desde el golpe de Estado hasta avanzada la dictadura. El propósito es realizar un análisis que trabaje y relacione los niveles descriptivo o formal, interpretativo y contextual, en el marco de la propuesta teórico-crítica expuesta.

Este capítulo se subdivide en dos apartados que se denominan: a) *La composición*, un relato que subvierte la inocencia y b) Colección “Hablemos de...” un proyecto de memoria. En el primero propongo un análisis de la obra *La composición* (2000; 2006), de Antonio Skármeta. En el segundo, el análisis de la colección “Hablemos de...”, que incluye las obras *El tío Octavio* (2011) de Camila García, *ClanDESTinos* (2011) de Cristina Ortega, *Canto para mañana* (2013) de Calú López y *Chocolate* (2013) de Jeong woo Hong.

Los análisis se efectúan con el propósito de dar cuenta cómo estas obras configuran la construcción de memorias e identidades, tanto en un plano social como individual.

a) **LA COMPOSICIÓN UN RELATO QUE SUBVIERTE LA INOCENCIA**

La composición es un breve relato novelizado e ilustrado, publicado por primera vez en formato infantil en el año 2000 por ediciones Ekaré. El cuento fue publicado inicialmente para adultos en *Le monde*, a fines de los setenta y en el exilio del autor, bajo el título *Tema de clase*. Su versión infantil, sin embargo, fue propuesta al autor por Verónica Uribe, escritora y fundadora de la editorial Ekaré. El texto fue publicado simultáneamente en el año 2000, en Venezuela y en España, por ediciones Ekaré y SM ediciones respectivamente. La ilustración estuvo a cargo del español Alfonso Ruano. Ha sido traducida a diversas lenguas (tales como al inglés, francés, portugués, entre otras) y ha ganado importantes premios, destacando el de mejor libro de “Literatura infantil y juvenil en pro de la tolerancia”, otorgado en 2003 por la Unesco. Su quinta y última edición se realizó en el año 2011, dando cuenta de una gran popularidad.

En el año 2006 aparece una nueva versión de *La composición*. Los cambios, sin embargo, se realizan en la ilustración y en la estética de la letra que narra la historia, pero el

texto es exactamente igual. La ilustradora en esta ocasión es la argentina María Delia Lozupene (Delius) y la editorial es Sudamericana.

La composición es un relato que narra la historia de Pedro Malbrán y su familia, que se compone de su madre, padre e hijo. El relato se presenta con una focalización cero mediante un narrador omnisciente, el cual en ocasiones es interrumpido por la incorporación de diálogos directos de los personajes. Esta historia relata la vida de Pedro, niño de nueve años al que le gusta jugar a la pelota. La historia transcurre en el barrio en el que vive y en su escuela, en plena época dictatorial, mostrando cómo la vida de Pedro y su familia se ven afectadas por la cotidianeidad en dictadura.

Todo comienza con el cumpleaños del protagonista. Molesto por no haber recibido lo que esperaba, Pedro se encuentra al interior de su hogar con sus padres, quienes le piden que guarde silencio porque quieren escuchar la radio. Esta radio se caracteriza por oírse mal y la mamá de Pedro le comenta que ahí se escuchan “Cosas sobre nosotros, sobre nuestro país. [...] Cosas que pasan” (Skármeta 6)¹⁸ y que la voz del locutor viene de muy lejos. Estos datos, para un lector adulto(a), permiten asociar la radio con Radio Moscú y el programa “Escucha Chile”¹⁹. Asimismo, la caracterización que se realiza de la realidad en el relato permite al lector(a) comprender que se trata de un momento importante y, al mismo tiempo, cotidiano para los padres de Pedro, ya que todas las noches, después de cenar, se sientan a oír aquella radio. Se informa, además, que algunos amigos(as) de los padres de Pedro van a la casa a oírla y que en otras casas también se escucha, como en la casa de Juan, compañero del colegio de Pedro, cuyo padre está detenido en el norte.

La intimidad y camaradería en la que se realiza esta actividad, va habilitando la comprensión de que esta práctica es un acto importante y privado. De igual forma, se va construyendo un camino para comprender cómo ello se vincula con el hecho de estar “contra la dictadura” (Skármeta 14).

Un evento significativo corresponde a lo que sucede un día mientras Pedro y sus amigos juegan al fútbol. Esa actividad se ve interrumpida debido a que un grupo de militares

¹⁸ Las citas que se registran corresponden al libro editado por Sudamericana, en 2006.

¹⁹ Este programa se transmitió entre 1974 y 1989, funcionando como canal de información para la resistencia a la dictadura.

se lleva a Don Daniel, el almacenero del barrio y padre de su amigo Daniel –otro de los jugadores–. Algunas personas del barrio miran lo sucedido, otras se encierran en sus casas. Los chicos se acercan al lugar donde está Don Daniel, quien al ver a su hijo le señala que cuide el negocio. Sin embargo, al intentar darle las llaves del almacén, los militares lo apuntan con sus metralletas. Cuando él explica la razón de su movimiento, los militares le dicen que ellos lo harán por él, entregándole ellos el manojito de llaves al niño. Daniel, por lo tanto, no puede hablar con su padre, despedirse, ni recibir de sus manos las llaves. La construcción de la escena, mediante estos gestos, habla de lo brutal e inhumano que es el proceso de detención, de la devastación que esto significa para el amigo de Pedro. Al padre de Daniel lo suben a un *jeep* y, junto con él, todos los militares se alejan, dejando a los chicos y al barrio completo como testigos.

Pedro se queda junto a su amigo y le pregunta por qué razón se llevan a su padre. Daniel le responde: “Mi papá está contra la dictadura” (Skármeta 10). En este momento, Pedro comienza a reflexionar y atar cabos, ya que recuerda haber oído aquella frase –“contra la dictadura”–, en la radio y en otros lugares. Sin embargo, “no sabía muy bien qué quería decir” (Skármeta 10), así que decide preguntarle a Daniel qué significa eso:

Daniel miró la calle vacía y le dijo como en secreto:

-Que quieren que el país sea libre. Que se vayan los militares del gobierno.

-¿Y por eso se los llevan presos? –preguntó Pedro.

-Yo creo (Skármeta 10).

De esta forma, Pedro va estableciendo relaciones y comprendiendo, poco a poco, qué quiere decir estar “contra la dictadura” y, al mismo tiempo, qué es la dictadura.

Durante la cena de aquel día, la familia come en profundo silencio: “aunque nadie le ordenó que se callara, Pedro no abrió la boca” (Skármeta 14). De repente, la mamá de Pedro comienza a llorar y él, confundido, pregunta:

-¿Por qué está llorando mi mamá?

El papá se fijó primero en Pedro y luego en ella y no contestó. La mamá dijo:

-No estoy llorando.

-¿Alguien te hizo algo? –preguntó Pedro.

-No –dijo ella (Skármeta 14).

Esta escena tan íntima, refleja cómo los hechos que se sufren fuera del hogar, impactan en el interior, cómo el espacio privado se ve invadido por el espacio público. Al mismo tiempo, el silencio descrito cumple un doble rol. Por un lado, hay un silencio anímico o reflexivo. Pedro calla porque siente que no debe abrir la boca, porque hay una tensión y angustia que ninguno de ellos puede verbalizar. Pero, por otro lado, está el silencio impuesto por los adultos(as), ya que ante el llanto de la mamá y las preguntas de Pedro, el padre no dice nada y ella responde negativamente. Los adultos no están dispuestos a hablar sobre lo que ocurre. Si bien es comprensible la dificultad que existe de referirse a eventos traumáticos –como la detención de un vecino–, la problemática está en que aquí no sólo se produce un silencio que expresa aquella imposibilidad, sino que también hay una constante negación. Los padres le dicen a Pedro que no pasa nada, cuando evidentemente pasan muchas cosas, las que el protagonista claramente nota. De esta manera, se produce una contradicción entre el discurso y la experiencia, lo cual se contrasta, también, con el hecho de que la detención de Don Daniel es presenciada únicamente por Pedro. Ni su madre ni su padre lo vivencian. Por lo tanto, este silencio impuesto no tiene asidero y comienza a resquebrajarse.

El quiebre ocurre posteriormente, cuando los papás de Pedro se disponen a escuchar la radio, abrazados en el sillón. Pedro ingresa a la sala y pregunta “Papá ¿tú estás contra la dictadura?” (Skármeta 14); sus padres se miran y él le responde asintiendo con su cabeza, sin palabras. Nuevamente el silencio se hace presente, sin embargo, Pedro insiste: “¿También te van a llevar preso?” (Skármeta 14). Aquí la pregunta exige una respuesta clara, porque Pedro está expresando sus miedos. Es en ese momento en el que su papá le dice que no, porque “Tú me traes buena suerte, chico” (Skármeta 14), sonriéndole.

El segundo momento en el que ese silencio se rompe, se produce cuando Pedro escucha que desde la radio dicen la frase “la dictadura militar” (Skármeta 16). Pedro reflexiona sobre esto y vuelve a preguntar: “–Papá [...] ¿yo también estoy contra la dictadura?” (Skármeta 16), sin embargo, aquí su padre no responde. Mirando atentamente a la mamá de Pedro, espera que ella le explique:

-No se puede decir.

-¿Por qué no?

-Los niños no están en contra de nada. Los niños son simplemente niños. Los niños de tu edad tienen que ir a la escuela, estudiar mucho, jugar y ser cariñosos con sus padres (Skármeta 17).

Esta respuesta que busca tranquilizar a Pedro puede interpretarse como una visión común sobre lo que la niñez es. Para la mamá de Pedro, los niños deben mantenerse ajenos a las discusiones, ajenos a la política: “no están en contra de nada”, no se posicionan y no deben hacerlo. La infancia, por tanto, sería un estado sin conflictos, inocente, idílico e inferior. La responsabilidad y el respeto se limitan a la escuela y a los padres, la autoridad es el eje que domina. Su goce se concentra en el afecto y el juego.

Sin embargo, esta respuesta –y por tanto, esta visión de infancia– es tensionada, ya que Pedro no puede asumirla como verdad absoluta y la cuestiona:

Cada vez que a Pedro le decían estas frases largas, se quedaba en silencio. Pero esta vez, con los ojos fijos en la radio, respondió:

-Bueno, pero si el papá de Daniel está preso, Daniel no va a poder ir más a la escuela.

-Acuéstate, chico –dijo el papá (Skármeta 17).

Pedro decide no guardar silencio. Si bien esa era una práctica habitual ante aquellas “frases largas”, en esta ocasión decide expresarse. Esto es fundamental, porque la tradicional manera de relacionamiento con la infancia, en la que adultos(as) se imponen con frases asertivas que son avaladas por su autoridad, se quiebra ante la evidencia de lo falaz de la argumentación. Pedro lo hace patente al ejemplificar con el caso de su amigo Daniel: si los niños sólo deben ocuparse de la escuela ¿qué hacen los niños que no tienen papá y que deben hacerse cargo del negocio familiar? ¿Qué ocurre con aquellos a quienes les han desaparecido su familia? ¿Cómo un niño puede marginarse de aquello que lo invade tan profundamente?

Si bien el resultado de la crítica y reflexión de Pedro es que lo manden a dormir, estas tensiones que el narrador y los personajes exponen a lo largo del relato, nos permiten observar la complejidad que marca la relación entre adultos(as) y niños(as) en el escenario dictatorial. Así, se expone la construcción arquetípica y adultocéntrica que caracteriza aquella relación,

pero al mismo tiempo se la cuestiona. En este sentido, la trama que el autor propone, la ficción del relato, le permite poner en disputa esas premisas hegemónicas y subvertirlas.

El siguiente evento en el que quisiera detenerme, corresponde al nudo de la historia. Pedro está en su escuela y a ella llega un militar llamado Romo, quien viene “de parte del Gobierno, es decir, del general Perdomo” (Skármeta 19). En este punto es relevante considerar los nombres de los militares, ya que nuevamente hacen referencia a la historia política de Chile. Efectivamente existió un general de apellido Romo²⁰, y en el nombre de Perdomo resuena el de Pinochet. Asimismo, la rima consonante que se produce entre Perdomo y Romo generan una asociación fonética entre ambos nombres, enfatizando así el hecho de que estos personajes representan una misma cosa: el autoritarismo militar.

Romo les expresará a los chicos que ha venido con el propósito de pedirles una tarea que consiste en escribir una composición. Quien escriba la mejor –señala– “recibirá, de la propia mano del general Perdomo, una medalla de oro y una cinta como ésta con los colores de la bandera. Y por supuesto, será el abanderado en el desfile de la Semana de la Patria” (Skármeta 19). De esta forma, en la exposición del premio, se manifiestan los valores ideológicos que el militar representa y la intención de transmitirlos a los estudiantes. Se regala una medalla (condecoración militar por excelencia), una cinta con los colores patrios y la posibilidad de ser el “abanderado”, transformándose así en el símbolo mismo del patriotismo. Por tanto, los premios impulsan a apreciar las estructuras y la ideología militares.

Sin embargo, la tarea, actividad escolar por excelencia, se traslada desde el plano educativo hacia el plano político, ya que Romo les exige realizar una composición sobre:

“Lo que hace mi familia por las noches” [...] Es decir, lo que hacen ustedes y sus padres desde que llegan de la escuela y del trabajo. Los amigos que vienen. Lo que

²⁰ Osvaldo Romo era conocido como “general Romo” o “guatón Romo”. Durante la UP, militó en el partido Unión Socialista Popular (USOPO), que surge de una fracción del PS que fue expulsada. Sin embargo, ante el golpe militar, Romo se unió a los militares, delatando y formando parte de la DINA. Fue un torturador que se jactaba de sus actos, reconociendo explícitamente las violaciones a los Derechos Humanos en entrevistas y testimonios judiciales, sin mostrar arrepentimiento alguno. En 1992 fue detenido y condenado por el secuestro y desaparición de dos miristas. En 1999, Romo decide delatar a miembros de la DINA en tribunales, aportando información significativa para procesos judiciales. Finalmente, muere en 2007 en la cárcel y en absoluta soledad.

conversan. Lo que comentan cuando ven la televisión. Cualquier cosa que a ustedes se les ocurra libremente con toda libertad (21).

De esta forma, el trabajo que se propone es una forma soterrada de delación, en la que los niños(as) tendrán que cumplir el rol de denunciar a su familia sin saberlo/quererlo. La escuela y el aula se transforman, entonces, en un espacio de violencia política, en la que los niños y niñas se convierten en víctimas directas.

Ahora bien, este contrapunto entre tarea educativa y estrategia de delación se ironiza con el hecho de que, una vez que Romo señala la temática de la composición y les dice que se pongan a trabajar, los niños(as) preguntan insistentemente sobre las instrucciones prácticas que un docente no habría obviado, como por ejemplo, la extensión del trabajo, qué tipo de lápiz usar, etc. El militar, al no tener ninguna intención pedagógica, olvida esta información y responde de mala gana, enfatizando así el objetivo oculto que tiene su propuesta.

Asimismo, esta escena busca poner en relieve cómo la dictadura penetra completamente en la vida de los niños y niñas. Si bien los adultos(as) del cuento quieren mantenerlos alejados de la contingencia, esa intención fracasa constantemente. Así, no es posible marginar a los niños y niñas de aquella experiencia, ya que la realidad invade todos los espacios. Además, se observa que el ingreso del militar a la escuela es una situación en la que la cotidianeidad de los y las estudiantes se ve interrumpida, invadida, pero al mismo tiempo, es parte de la experiencia de aquellos niños(as): es su realidad. En este sentido, esta situación representa la imposibilidad de evadir la relación entre violencia estatal e infancia.

Cuando Pedro se dispone a realizar la tarea, comienza a reflexionar y conversa con su compañero Juan (hijo de padre detenido en el norte) sobre qué escribir y sobre lo que ocurre en sus casas –como el llanto de sus mamás–. Luego, en secreto, Pedro le consultará: “¿Tú estás contra la dictadura?” (Skármeta 24) y Juan le responderá afirmativamente. En este momento, pareciera ser que Pedro logra descifrar la relación que existe entre la presencia de este militar y su tarea, con la dictadura y el dolor de sus hogares.

La tensión se mantiene en el relato, ya que, después de ese día, se narran otros acontecimientos que ocurren en la vida y en el barrio de Pedro:

Pasó una semana, se cayó de puro viejo un árbol de la plaza, el camión de la basura estuvo cinco días sin pasar y las moscas tropezaban con los ojos de la gente, se casó Gustavo Martínez de la casa de enfrente y repartieron así unos pedazos de torta a los vecinos, volvió el jeep y se llevaron preso al profesor Manuel Pedraza, el cura no quiso decir misa el domingo, en el muro de la escuela apareció escrita la palabra “resistencia”, Daniel volvió a jugar fútbol y metió un gol de chilena y otro de palomita, subieron de precio los helados y Matilde Schepp, cuando cumplió nueve años, le pidió a Pedro que le diera un beso en la boca.
-¡Estás loca! –le gritó Pedro (Skármeta 26).

Esta secuencia de sucesos, presentados casi como un corriente de la consciencia, reafirma esta sensación de cotidianeidad de los actos violentos en medio de otras situaciones diarias. Tal como el narrador nos presenta que se cayó un árbol de viejo, nos habla de la detención de un profesor. Así, ni el terrorismo de Estado, ni la vida misma, se detienen.

Finalmente, llega el día en que Romo regresa a la escuela con sus trabajos evaluados y los felicita por sus tareas. Les dice además que el premio “no recayó en este curso, sino en otro, en algún otro” (Skármeta 27), lo que nuevamente reafirma que lo importante del trabajo era la obtención de información, y no este falso proceso de distinción. Les entregará sus trabajos y de regalo, unos dulces y un calendario con la foto del dictador.

Durante la cena de esa noche, Pedro les cuenta a sus padres sobre la visita del militar y la tarea que les encomendó hacer. Ante esto, los padres se miran y, cuando Pedro les menciona el título de la composición (“Lo que hace mi familia por las noches”), su padre suelta abruptamente la cuchara (Skármeta 29). De esta manera, se construye un clima de ansiedad, en el que el padre le pide a su hijo que lea con rapidez lo escrito. Pedro trae su trabajo a la mesa y comienza a leerles un texto donde, efectivamente, el chico describe todo lo que hacen en la casa una vez que llegan de la escuela y trabajo:

Cuando mi papá vuelve del trabajo, yo voy a esperarlo al autobús. A veces mi mamá está en la casa y cuando llega mi papá le dice quiubo chico, cómo te fue hoy. [...] yo salgo a jugar fútbol y me gusta meter goles de cabecita. Después viene mi mamá y me dice ya Pedrito venga a comer y luego nos sentamos a la mesa [...]. Después todas las noches mi papá y mi mamá se sientan en el sillón y juegan ajedrez y yo termino

la tarea. Y ellos siguen jugando ajedrez hasta que es la hora de irse a dormir. [...] (Skármeta 30).

La delación, por tanto, es frustrada por la astucia de Pedro, quien oculta la información de la radio debido a que comprendió las intenciones del militar y lo que significa ese hecho. De esta manera, el padre se da cuenta de que Pedro comprende su realidad con mucha más profundidad que lo que aparenta, desentrañando el significado de estar “contra la dictadura”. Asimismo, la acción también nos habla de su capacidad para notar los actos rebeldes que sus padres y su entorno realizan. Pedro salva la situación, sin necesitar de un discurso completo y cerrado sobre lo que los militares hacían, pues logra deducirlo por su propia vivencia, por sus propias conjeturas, reflexiones y sentimientos. Por tanto, el arquetipo del niño inocente e incapaz de comprender la complejidad de su realidad, se subvierte y quiebra. Finalmente, la historia se resuelve cuando su padre, luego de sonreír ante lo leído por su hijo, le dice: “– Bueno– [...] habrá que comprar un ajedrez, por si las moscas” (Skármeta 31).

La composición se constituye como un relato que configura un mundo narrativo en el cual la dictadura se alude no con una intención didáctica ni informativa, sino como un argumento para la construcción de la historia y para la redefinición de las identidades de los personajes.

De esta forma, la reiteración de la pregunta ¿qué es la dictadura? o de la frase “estar contra la dictadura”, se transforma en una línea argumentativa del relato, en un recurso formal que el escritor utiliza. Sólo a partir de este cuestionamiento, Pedro podrá ir comprendiendo qué es lo que sucede, qué es la dictadura y, al mismo tiempo, cómo él se posiciona ante ella. El acierto está, particularmente, en el hecho de hacer de este proceso un proceso fragmentado, complejo, que no se resuelve en una sola frase, suceso o respuesta. Pedro a lo largo de la historia está descifrando lo que es la dictadura y cómo lo afecta a él, lo cual es significativo al momento de pensar en el lector o lectora, ya que lo único que se instala como verdad en torno al régimen, es que es imposible de definir, que es complejo y que afecta diversos aspectos de la vida de una persona. Por tanto, quien lea, al igual que Pedro, tendrá que ir haciendo un camino de comprensión, interpretación y resignificación que le permita darle sentido a esta historia.

En el relato es posible identificar dos núcleos temáticos mayores: el terrorismo de Estado y la delación, pero lo más significativo es cómo estos núcleos se visualizan desde la perspectiva y vivencia de un niño; cómo estos eventos trascienden el macro relato histórico para situarse en la experiencia de Pedro, lo cual sólo puede lograrse mediante la construcción de un mundo narrativo ficticio. De esta manera, la relación que se produce entre realidad y literatura, entre historia y narrativa, posibilita un espacio fronterizo que es habitable por niños y niñas –y lectores(as) en general–, apelando a ellos(as) para que realicen una interpretación sobre lo narrado y puedan, además, establecer vínculos con la historia social y familiar, comprendiendo así su propio presente.

Un tema aparte que merece revisión son las ilustraciones. Inicialmente señalé que este relato cuenta con dos ediciones. Como es un libro ilustrado, aquí la imagen busca más bien reconstruir lo narrado y no tensionar, contradecir ni complementar el texto. Ahora bien, tal como lo señalé en el segundo capítulo, cada ilustración es una interpretación subjetiva de lo relatado²¹, por tanto, las diferencias que ambas ediciones presentan son significativas y susceptibles de ser interpretadas.

En primer lugar, la edición de Ekaré, ilustrada por Alfonso Ruano, desarrolla imágenes figurativas realistas. Los tonos son primordialmente opacos y se mantiene un estilo casi periodístico, al construir imágenes que parecen fotografías de momentos específicos. En segundo lugar, la edición de Sudamericana, ilustrada por Delius, se construye de manera muy diferente a la de su par español. Delius crea imágenes mucho más coloridas y aparentemente más ingenuas, casi como caricaturas infantiles, desbordando el límite realista.

Este contraste es significativo, porque ciertas escenas se matizan, se condensan o simbolizan a través de las ilustraciones con las que se elige representar. Es por esto que quisiera detenerme en la comparación de cuatro imágenes, comenzando por la portada de ambos libros.

En la portada creada por Ruano, Pedro está en el centro, retratado con los ojos cerrados y sostiene en sus manos una gran hoja. A sus costados se encuentran cuatro militares

²¹ Un buen ejemplo de esto es el hecho de que en el cuento, Skármeta nunca menciona que el curso de Pedro fuera mixto. Siempre que se alude a los estudiantes, se les menciona como “los niños”, “joven”, “amiguitos”, etc. Sin embargo, ambos ilustradores, al retratar la escena en la que el general visita la sala, muestran un aula con niños y niñas, interpretando que aquellos sustantivos masculinos incluirían, por omisión, a las mujeres.

(dos por cada lado), los cuales parecieran estar ubicados mucho más atrás que Pedro, ya que se ven más pequeños. Los dos militares del costado izquierdo parecieran interactuar y sus manos se encuentran tocando sus armas pegadas al cuerpo. Los militares del costado derecho tienen armas que parecieran ser rifles o escopetas, también pegadas a su cuerpo. Una apunta hacia arriba y la otra hacia la derecha. El fondo de la imagen representa un horizonte. El piso es oscuro y los tonos del cielo se van degradando. La parte superior es de un tono celeste, para luego transformarse en un tono más amarillo o crema. De esta manera, la portada da cuenta de que el texto hace referencia a la historia de un niño y unos militares. Ambos elementos son claros y no se disimulan. En la portada de Delius, en cambio, se presenta a un pequeño niño –que se ve más pequeño que el niño ilustrado por Ruano–, sentado en un pupitre, escribiendo algo en unas hojas. Se encuentra totalmente cubierto por una sombra, la cual es producida por un cuerpo que se encuentra tras él. La cara del niño es de aflicción y dirige su vista hacia atrás. Todo lo que se alcanza a ver del cuerpo que se encuentra detrás del niño, es que tiene unas botas negras y unos pantalones verdes. Estos dos elementos, permiten inferir que se trata de un uniformado, particularmente, un militar chileno.

Ambas portadas aluden a los elementos principales de la historia de *La composición*. Sin embargo, Ruano grafica la presencia de militares y armas de manera directa. Por su parte, Delius juega con los vacíos al sólo mostrar las botas y la sombra que cubre al niño, promoviendo diferentes niveles de sentido.

Este aspecto se repite en otras imágenes. Delius, al alejarse de la creación realista, habilita mayores espacios para interpretar y simbolizar lo narrado, en cambio Ruano construye imágenes que parecieran ser más acotadas en su dimensión interpretativa. Ahora bien, quizás la mayor diferencia, es que las imágenes de Ruano condensan una densidad que es poco común para las obras infantiles, en cambio Delius juega con los colores y aquellos elementos que se espera que tenga un texto infantil, sin quitarle profundidad.

Otra imagen interesante es la que se presenta al momento de la detención de Don Daniel. Delius construye una imagen amplia de lo ocurrido. En un primer plano se encuentran Daniel y Pedro, casi como de costado, observando el *jeep* militar que se aleja, dejando una estela de tierra tras él y dos perros que les ladran. Del *jeep* sólo se muestra un poco de la parte trasera, dos militares sentados de frente y dos que dan la espalda y se dibujan parcialmente,

ya que se encuentran al límite de la hoja. Las miradas de los vecinos se encuentran frente a los chicos, en la vereda. Hay dos niñas y dos mujeres en la calle y el resto mira desde sus ventanas o puertas. En otras casas, todo está cerrado y nadie mira. Los colores son marrones, amarillos, naranjas y celestes. De esta manera, Delius da cuenta de cómo aquella estela deja a todo el barrio conmocionado. Las caras son de aflicción y temor, todas mirando hacia aquel *jeep* que se aleja. La detención, por tanto, no afecta únicamente a Daniel, sino a todos(as) los que viven ahí.

Por su parte, Ruano construye un par de imágenes sobre este momento. En primer lugar, sitúa al padre de Daniel en un primer plano, vestido con un guardapolvo blanco que tapa una camisa de color gris, pareciera ir caminando, con los ojos cerrados y una expresión de tristeza. Por el lado derecho, se ve un brazo uniformado que va delante de él y un militar armado que se encuentra detrás. Por el lado izquierdo, cuatro niños, en los que se encuentran Pedro y Daniel. Tres de ellos miran hacia el frente, Pedro está de costado y mira hacia los militares. Al fondo se ve el cielo azul cruzado por una bandada de pájaros y hay un edificio a cada costado del almacenero. La escena pone énfasis en Don Daniel y su dolorosa expresión. En la página siguiente, se observa a Daniel con las llaves en la mano, en medio de dos militares que llevan al hombro sus rifles. Ambas figuras tapan parte del cuerpo de Daniel, sin embargo, él destaca con su polera blanca y su mirada asustada. Detrás de él hay más personas, sin embargo, todos en esta imagen miran hacia el costado derecho, menos Daniel, que se presenta de frente en la imagen. La centralidad de Don Daniel en la primera imagen y la de su hijo en la segunda, destaca lo sucedido en un plano más individual e íntimo. El espacio público se concentra en ellos. Asimismo, la vestimenta similar que ambos ocupan – los dos aparecen usando ropa blanca–, permiten establecer un símil entre padre e hijo. De esta manera, se refuerza el hecho de que la vida de los niños es impactada por la dictadura, tanto que pareciera que lo que le ocurre a Don Daniel, también le pasa a su hijo.

Otra imagen cargada de simbolismo es una donde Delius nos muestra a la familia cenando, aquel día en que comen en absoluto silencio y la mamá de Pedro comienza a llorar. La imagen muestra a los tres comiendo en la mesa. La madre se encuentra sentada al lado derecho, Pedro al medio y su papá al costado izquierdo. Los dos hombres miran directamente a la mamá, mientras ella, con la cabeza gacha y los ojos cerrados, deja caer un hilo de lágrima

que cae directo en su cuchara. Al fondo se observa una ventana de forma rectangular y que muestra el exterior. Se ve la cordillera, unas casas, la noche oscura y el suelo. Sin embargo, esta imagen da la impresión de construir la bandera de Chile, ya que al costado izquierdo superior se presenta una estrella en un cielo azul oscuro. En la parte inferior hay un suelo de tono rojizo, que simula la base de la bandera. De esta forma, ese paisaje que se divisa por la ventana, puede simbolizar cómo el país completo se encuentra bajo la oscuridad de la noche.

Luego, al costado izquierdo inferior de la imagen, hay un gato y un ratón, los cuales se miran desconfiadamente y con posturas tensas. La presencia de los animales puede entenderse como un símbolo que representa la sensación de alerta, de defensa constante en la que todos(as) se encuentran. Es, al mismo tiempo, el juego del gato y el ratón, el cazador y el que huye.

Finalmente, quisiera detenerme en la imagen que tanto Delius como Ruano construyen ante la llegada del militar al aula. Delius dibuja un breve recuadro del que sobresale Romo, vestido de militar y apuntando a su medalla. La figura que excede el recuadro, las formas geométricas con las que construye el cuerpo del militar y su risa excesiva, tornan al militar algo caricaturizado. Este aspecto, me parece, juega un poco con la intención de construir un sujeto difícil de reconocer en la realidad de los niños y niñas, alejándolo de sus referentes concretos. De esta forma, el capitán Romo se construye hiperbolizado, grotesco. Ruano, en cambio, construye inicialmente una imagen en la que el militar se percibe de espaldas, sin rostro, mirando hacia abajo a la profesora que se encuentra frente a él, la cual tiene sus brazos en la espalda, como si se sintiera invadida. Todos los niños y niñas están de pie, mirando al frente. La mirada y la postura de la profesora, frente a Romo, permite interpretar la opresión que su presencia significa. Sin necesidad de que Romo esté en primer plano, su imagen lo invade todo, su autoritarismo se refleja en las caras de todos(as) los que están presente, en la densidad de los colores.

Los aspectos interpretativos y simbólicos que ambos ilustradores aportan a la historia, tienen un claro impacto en la construcción de este relato. Ambos estilos ponen en tensión, de diferentes formas, aquello que se narra e interpreta.

Los núcleos temáticos de la historia, las imágenes presentes, la reiteración de ciertas frases, entre otros aspectos, hacen de *La composición* un relato complejo. La apertura con la

que se aborda la dictadura, la densidad con la que las imágenes expresan el terrorismo de Estado, la construcción discursiva que se realiza de la infancia y las subversiones que se proponen, impactan en la memoria de aquel pasado reciente, permitiendo que los lectores(as) otorguen sentido a la historia política de nuestro país, además de promover la visualización de otros tipos de opresión o manipulación que se realizan sobre la infancia. Asimismo, la representación de los discursos de los padres de Pedro en torno a la infancia, junto con la representación de este niño audaz y reflexivo, ponen en tensión los discursos tradicionales sobre infancia. En este sentido, el relato apela a un campo discursivo que puede afectar al lector(a), impactando en su propia construcción de identidad. De igual manera, la historia de Antonio Skármeta amplía los márgenes sobre lo que la infancia debe ser, debe leer o disfrutar, lo que hace a este cuento un relato fundamental dentro del mundo literario de los niños y niñas de nuestro país.

Finalmente, me parece relevante destacar que en un artículo virtual Skármeta manifiesta que le preocupa la popularidad de su cuento, debido a que esto daría cuenta de “la actualidad que mi narración sigue teniendo en muchas partes del mundo” (Skármeta, *Cuando la ficción*). La elocuencia de su relato y la resignificación que se hace de él en distintos países, puede hablarnos acerca de cómo la infancia se ve constantemente invadida por situaciones traumáticas y violentas. De cómo los niños y niñas también comparten experiencias límites, aunque se quieran invisibilizar, sea esto por protección o por la intención de seguir manteniendo a la niñez relegada. Por lo tanto, la reactualización del relato habla de un contexto complejo que aún hoy nos interpela, pero también del buen trabajo literario que realiza el autor.

b) COLECCIÓN “HABLEMOS DE...”, UN PROYECTO DE MEMORIA

La colección “Hablemos de...” incluye cuatro relatos para infancia que abordan la historia del golpe de Estado y la dictadura cívico-militar chilena. Esta colección surge de la iniciativa conjunta de diversas instituciones²². Se trata de un proyecto múltiple que buscó reflexionar

²² Estas son: la editorial Ocho Libros Editores, el área de Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi y financiado por la Fundación Heinrich Böll.

sobre cómo acercar a los niños y niñas con la historia de nuestro país, en el marco de un propósito educativo en relación con los Derechos Humanos.

Asimismo, es importante señalar que estos libros fueron escritos por diseñadoras gráficas a las cuales se les propuso trabajar sobre este tema en un taller universitario. Por otra parte, se da la particularidad de que la autora del libro *Chocolate*, Jeong woo Hong, quien es originaria de Corea del Sur, tuvo que informarse sobre el golpe de Estado para crear su libro, debido a que no conocía la historia de nuestro país²³.

El hecho de que los relatos hayan sido propuestos en un taller y no una iniciativa libre de las autoras, impacta en cada obra de diferente forma. Por lo tanto, es necesario atender al contexto de producción, ya que el objetivo de las obras era constituirse en material de trabajo en aula. No se trata, entonces, de relatos que surgen libremente por el deseo escritural de las autoras, ni tampoco tienen un enfoque estrictamente literario.

Asimismo, si bien las cuatro obras son bastante diferentes entre sí, hay un elemento común que se destaca claramente. Debido a que las autoras tienen una formación ligada al diseño, hay una construcción particularmente cuidada en relación con las imágenes, las cuales ocupan todo el espacio de las páginas. De esta forma, el texto va apareciendo en breves fragmentos que irrumpen las ilustraciones. Así, estos libros transitan hacia el espacio del libro-álbum –aunque unos lo logran de mejor manera que otros–, desarrollando un discurso visual complementario al escrito. Sin embargo, hay que advertir que los cuatro libros no logran integrar plenamente imagen y texto, lo que dificulta definir estas obras como libros-álbum sin, por lo menos, discutir la calidad y los niveles con los que construyen la relación entre texto e imagen.

Inicialmente analizo la obra *El tío Octavio* (2011) de Camila García, y luego *ClanDESTinos* (2011) de Cristina Ortega. En un tercer lugar abordo *Chocolate* de Jeong woo Hong y, finalmente, *Canto para mañana* de Calú López.

Las primeras dos obras, publicadas en 2011, tuvieron un tiraje de 500 libros que se distribuyeron gratuitamente en jornadas de capacitación para el uso didáctico, a profesores(as) que trabajaban con el área de Educación de la Corporación Parque por la Paz

²³ Esto fue expresado oralmente por la autora en el lanzamiento de su libro y el de Calú López, *Canto para mañana*, que se realizó el 2 de mayo de 2013, en la Feria del Libro de Plaza de Armas de Santiago.

Villa Grimaldi, en jornadas de capacitación para el uso didáctico. De esta forma, la producción, como la publicación de los libros, se concentró fundamentalmente en el ámbito pedagógico. Posteriormente, en el año 2012, se realizó la segunda edición, que fue comercializada.

La confección de Fichas Didácticas realizadas por el área de Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, es también un elemento a destacar. Se hicieron cuatro fichas, una para cada libro, las que proponen actividades para trabajar con niños y niñas, además de proponer una interpretación de lo que cada libro narra. Sin embargo, estas resignificaciones son vinculadas a valores o sentimientos, más que a las temáticas o argumentos de las obras.

Un ejemplo de esto es lo que ocurre con el libro *El tío Octavio*. La ficha señala que la “Temática del libro” corresponde a “[d]iferencias políticas, traición, derechos del niño y derechos universales, inocencia, culpa, familia, detenidos-desaparecidos, lo secreto y lo público, la amistad” (*Ficha El tío Octavio*). Esta extensa descripción, sin embargo, omite señalar que el libro habla específicamente de la delación en un contexto dictatorial. Si bien más adelante esta información se presentará explícitamente, es significativo que en la sección “Temática del libro” sólo se acoten aspectos generales (muchas de las “temáticas” que se describen en esta Ficha se repiten en las de los otros libros) y no se priorice hacer una descripción precisa en torno al tema del libro. De esta forma, se enfatiza el hecho de comprender estos textos como obras para abordar ciertas temáticas (“derechos del niño, derechos universales, culpa...”) y no que el texto construya efectivamente un mundo narrativo en el que se presenten temáticas específicas relacionadas con la historia nacional. Asimismo, en la sección “Acerca del libro”, se expresa lo siguiente:

El libro contiene ironías inteligentes y el desenlace es sorprendente, abordando el tema de la dictadura de forma contemporánea, con muchas lecturas que invita [sic] a reflexionar sobre acontecimientos históricos, **sin ideologización**, sino desde un punto de vista literario y artístico (*Ficha El tío Octavio*, el destacado es mío).

De esta manera, la ficha declara que la obra no buscaría promover ideología alguna, separando a la literatura para infancia del campo de debate ideológico. Quizás la intención

era manifestar que no había un sesgo específico en la construcción del relato, sin embargo, esta afirmación es conflictiva porque además separa esta dimensión de lo “literario y artístico”. En este sentido, desde el lugar de quienes han promovido la creación de estas obras y, además, han construido el material oficial de trabajo, pareciera querer velarse que estos relatos no sólo podrían impulsar un aprendizaje en Derechos Humanos, sino que además pueden promover discusiones políticas e ideológicas. Este aspecto, que me parece al menos contradictorio, permite dar cuenta de cómo aún la infancia sigue siendo construida y visibilizada como inocente, pura, ajena al cuestionamiento y la reflexión política (campo supuestamente limitado a los adultos y adultas).

En el caso de *El tío Octavio* y *ClanDESTinos*, la inocencia también jugará un papel relevante, lo que se trasluce en los protagonistas de las historias. Ambos relatos son narrados por sus protagonistas, desde la perspectiva de dos niños que se ven involucrados en la delación de personas durante la dictadura chilena.

i. El tío Octavio, por Camila García

Lo primero que se destaca de este libro es que cuenta con ilustraciones que parecen dibujos realizados por niños, de esta forma, tanto el relato como las imágenes se construyen con la intención de presentarnos la perspectiva del protagonista. Asimismo, el texto se presenta en fragmentos que simulan estar sobre páginas de cuaderno escolares recortadas, como si el mismo protagonista escribiera sobre ellas.

La historia aborda el relato de un niño, del cual no conocemos su nombre, sino sólo su apellido: Jiménez. Este chico fue manipulado, junto a un amigo, para entregar información acerca de su tío Octavio, quien se encuentra escondido en su hogar en plena época dictatorial. El relato comienza cuando el narrador nos cuenta que se encuentra castigado en su casa, sin poder ver el programa *Batman*, “por culpa del Fito, de copuchento que es” (García²⁴). Luego, la narración se construirá a partir de un *racconto*, en el que el protagonista narra la razón por la cual se encuentra castigado.

²⁴ Los cuatro libros de la colección no tienen páginas numeradas.

La historia se sitúa en el momento en que el protagonista se había reunido con unos amigos en la plaza, cuando “llegó un señor preguntando por la casa de la familia Jiménez” (García), mostrándose afable y cercano con los chicos: “El señor era simpático, me preguntó si me gustaba el fútbol y cuál era mi equipo favorito” (García). Junto con esta información, la imagen presenta el torso de un hombre –no se ve su cara– vestido con una chaqueta amarilla, corbata roja, camisa blanca y bufanda verde. En una mano lleva un cuaderno azul y en la otra un helado, el cual extiende hacia adelante, como entregándolo. Todo esto ocurre en el espacio público, en un parque. Por lo tanto, la imagen refuerza la idea expresada en el texto: el hombre que se acerca parece ser persuasivo, amigable, pero al no mostrar su cara – su identidad–, se enfatiza la desconfianza que comienza a pesar sobre él.

Posteriormente, esta suspicacia es confirmada cuando el narrador nos señala que el señor estaba interesado en saber cuál era la familia Jiménez y quiénes vivían con él en su casa. El niño le responde que vive con su madre, padre y Laura, su hermana menor. Sin embargo, su amigo Fito, molestándolo, dirá que “también vivía en mi casa mi tío, que había llegado hace poco y que era medio raro” (García). El narrador en este punto nos manifiesta su intento de hacer callar a su amigo, no obstante, esto fracasa. La información que, según sabremos posteriormente, era un secreto, sale rápidamente a la luz. Ahora bien, esta escena grafica la simpleza con la que el adulto logra manipular a los niños, utilizándolos para la delación y sin que este hecho sea producto de una gran estrategia²⁵. Los niños, por tanto, se caracterizan como sujetos inocentes, a quienes se engañan con facilidad.

Por otro lado, cuando Fito delata al tío Octavio, señala que “lo había visto el otro día en el entretecho de mi casa, escondido como un ratón” (García), lo que permite deducir dos elementos. En primer lugar, el tío Octavio se encuentra escondido –clandestino– y su presencia en el hogar es un secreto. En segundo lugar, es significativo destacar la caracterización que Fito hace acerca del tío, calificándolo como “un ratón”, descripción que si bien puede atender a la capacidad de estos animales para ocultarse en todos los recovecos del hogar, también le agrega un matiz despectivo a la caracterización. Este punto es poco claro, porque no se logra comprender si este desprecio es consciente por parte de Fito –y, de

²⁵ Esto lo pienso, particularmente, comparándolo con el caso de *La composición* y también en relación a *ClanDESTinos*, lo cual se detallará posteriormente.

esta forma, su delación ya no es tan inocente— o si simplemente es un desdén o comentario que surge casualmente.

La reacción del protagonista, ante este hecho, es casi de vergüenza por no haber cumplido con la promesa hecha a su padre: “Yo no hallaba dónde meterme. ¡Le había prometido a mi papá que iba a guardar el secreto del tío Octavio!” (García). En este sentido, el narrador se lamenta por su falta de compromiso con el padre, pero pareciera no comprender los alcances de aquella falta en relación con su tío, ni tampoco las verdaderas intenciones del hombre que buscaba información. Esto se repite más adelante, cuando el protagonista narra el momento en que su padre le cuenta acerca de su tío Octavio, señalándole que iba a vivir con ellos y que esto era un secreto. Este dato es presentado por el chico como un suceso muy importante, debido a que “Ese día mi papá me habló muy serio y yo me sentí muy grande” (García). De esta forma, la sensación que tiene este personaje de traspasar el umbral infantil hacia el mundo adulto, se debe a la seriedad y al secreto que comparte con su padre, reforzando la construcción de un personaje infantil enmarcado en un mundo de inocente entretención (Giroux 2001), versus la seriedad del espacio adulto.

Ahora bien, luego de que el protagonista se siente avergonzado por la revelación que su amigo Fito hace, en la página siguiente se despliega a doble cara la imagen de un cielo naranja y amarillo, en el cual se presentan dibujos de nubes. En la página izquierda hay un avión y a la altura de su cola, se encuentra un pájaro azul. Ambos tienen una silueta similar y se encuentran superpuestos. Al costado derecho se narra lo siguiente: “Yo no entiendo... ¿Por qué están pasando cosas tan raras últimamente?”. El protagonista, por tanto, pareciera cuestionar lo que sucede y da cuenta, al mismo tiempo, de una situación general, ya que lo raro no se limita a lo que acaba de suceder con su amigo Fito y aquel señor, sino que se presenta como un estado constante en el tiempo que vive.

Este momento recién descrito es, quizás, el que presenta mayor apertura interpretativa y reflexiva. El dibujo del avión, que pareciera portar misiles bajo sus alas, puede remitir al bombardeo del Palacio de La Moneda, el cual se realizó a través de los aviones *Hawker Hunter*. Esto, junto a lo expresado por el narrador, permite vincular el relato a la historia de nuestro país. Aquellas cosas “raras” que han sucedido, comenzaron el día que se bombardeó La Moneda. El pájaro, por su parte, podría hacer referencia al símbolo de la paloma de la

paz. De esta manera, es significativo que sobre el ave se encuentre el avión, como si aquella paz fuera oprimida.

Sin embargo, esta escena es bastante acotada y la reflexión que realiza el protagonista no logra profundizarse a lo largo del relato, haciendo de aquel momento una especie de laguna a lo largo de la historia.

Lo que ocurre inmediatamente después, es la construcción del personaje del tío Octavio. El narrador nos cuenta que su tío efectivamente “es un poco especial, pasa encerrado en su pieza y dice que no le gusta salir a la calle”. Aquí el texto es acompañado por una imagen de la casa del narrador, que consta de cinco ventanas. Dos se encuentran al costado de la puerta, otras dos ubicadas sobre aquellas, dando la impresión de una casa de dos pisos, y una ventana circular en la parte superior, como representando un altillo. Esta ventana está pintada de color amarillo y alrededor de la ventana, el color sobresale circularmente, como si esto fuera un sol. Con esto, por otra parte, pareciera destacarse el lugar que ocupa el tío Octavio en la casa, sin poder interpretarse a cabalidad el sentido de aquella ilustración.

En la página siguiente, el narrador continúa describiendo a su tío:

Lee todo el día, por las noches escucha la radio y siempre está con cara de preocupado. Además, usa el pelo largo, como hippie, se viste con pantalones patas de elefante y por nada en el mundo se saca su chaleco de lana que pica (García).

Esta última descripción releva en gran medida las limitaciones de esta historia. En primer lugar, se presentan las actividades que realiza el tío mientras se encuentra encerrado en la casa como una secuencia que debería decirnos algo. Sin embargo, el hecho de que escuche radio por la noche, por ejemplo, si bien pone en relación la historia del cuento con la historia de nuestro país, a diferencia de lo que ocurre en *La composición*, este dato no vuelve a ser mencionado. Tampoco es caracterizado como una actividad especial ni se explica qué se oye a través de ella. Sólo se señala que escucha la radio de noche y siempre tiene cara de preocupado. En este sentido, la interpretación de esta información, en relación con la construcción de un contexto dictatorial para la obra, depende significativamente del conocimiento previo que el lector o lectora tenga sobre los hechos históricos ocurridos.

Por otro lado, los datos sobre la vestimenta del tío permiten contextualizar temporalmente la obra, ya que aquella moda es representativa de los años setenta. Sin embargo, es fundamental destacar lo estereotipada que es esta descripción. Incluso, cuando menciona que no se saca el chaleco “por nada del mundo” (García), pareciera vislumbrarse cierto prejuicio –social– que hay sobre los hippies y su higiene personal. Asimismo, esta descripción tan distante, pareciera dar cuenta de que el narrador no tuviera relación alguna con este tío. Si bien esto se comprende desde la perspectiva de que Octavio se encuentra clandestino, el hecho de que sea su tío pareciera no tener gran relevancia en relación al protagonista, salvo para justificar el hecho de que esté en su casa.

Más adelante, el protagonista confesará que, con la intención de saber más acerca de su tío, investiga como detective en su pieza, mientras Octavio está en el baño: “Muy despacio revisé su bolso, tenía algunos cuadernos y varios papeles, pero nada de pistolas y esas cosas” (García). Aquella conjunción adversativa da la impresión de que el protagonista hubiese estado buscando armas en las pertenencias de su tío; sin embargo, en ningún momento del relato algo como esto se deja entrever, salvo por el hecho de que él se encuentra escondido. Entonces, este dato pareciera situarse, nuevamente, desde una mirada estereotipada y que reproduce la caracterización dictatorial del clandestino como terrorista o violento. Debido a que su tío se encuentra clandestino, este debiera tener un arma. Incluso si consideramos aquella caracterización simplemente como parte de la fantasía infantil del protagonista, teniendo en consideración el hecho de que ve *Batman* y se cree detective, es posible observar cómo se desliza ahora una visión estereotipada en relación a la niñez. Aquel dato, entonces, más que enriquecer el relato, parece limitarlo, acotándolo en primera instancia al discurso de que quien se esconde, debe hacerlo porque ha hecho algo malo o antisistémico –lo que sería consistente con guardar un arma–.

Debido a la ausencia de profundidad en la definición del personaje del tío Octavio, se deriva finalmente una cierta caricaturización, lo que impide traducir la complejidad de la situación ni de la subjetividad, aspectos esenciales que nos permitirían comprender de mejor manera el relato y sus sentidos. De esta forma, la historia pareciera no lograr desarrollar una propuesta consistente sobre aquello que busca representar y crear.

Posteriormente, el protagonista irá describiendo la atmósfera del hogar, manifestando que todos hablaban como en secreto y que había oído a sus padres pelear. Cuando menciona esto último, el dibujo representa el interior del hogar. El foco de la mirada nos sitúa en el pasillo de la casa, donde hay una puerta abierta hacia lo que debiera ser la habitación de los padres. De aquella pieza salen dos líneas gruesas que se cruzan, una de color rojo y otra azul. Sobre estas líneas hay palabras entrecortadas, escritas con color blanco, de diferentes tamaños y estilos. Con cierta dificultad, es posible leer lo que parece ser la discusión de los padres, en la que la mamá increpa al papá por haber traído a su hermano a vivir a la casa. Ella le sugiere que mejor se vaya a vivir con su madre, pero él le responde que eso es imposible debido a que “lo están buscando como locos” (García). Todo concluye con la insistencia de mantener el secreto, seguir siendo cuidadosos, sin claridad sobre el tiempo que esta situación tomará para la familia.

La forma difusa y novedosa con la que se representa la discusión, da cuenta de la dificultad misma que el protagonista tiene para comprender lo que sucede en su hogar. Asimismo, la utilización del color rojo, azul y blanco, establece un vínculo con los colores patrios. De esta forma, aquella situación de violencia y discusión interna, se vincula con la situación social, con el contexto del país.

Ahora bien, lo que el niño señala ante la pelea es lo siguiente: “Yo no entendí nada, pero así son los grandes... ¿Quién los entiende?” (García); de esta forma, el chico se conforma con generalizar la conducta de sus padres, sin intentar comprender lo que sucede. Luego expresará que ya se ha acostumbrado a las cosas raras que suceden en su hogar, por lo que la problematización de la situación es escasa.

Finalmente, el narrador cuenta el momento en que vienen a su casa a buscar al tío Octavio. Llegan a la casa del chico “el señor de la plaza con otros caballeros que andaban todos vestidos iguales” (García). Aquí se ve, desde la ventana de la casa hacia la calle, donde se encuentra estacionado un bus verde, como los que utiliza la fuerza de Carabineros para llevarse a los detenidos. El narrador señala que intentó preguntarle a su madre sobre lo que sucedía, sin embargo, ella lo manda castigado a su pieza.

Desde su pieza, oírán nuevamente los gritos que provienen del living. Aquí la imagen vuelve a representar la discusión que se filtra a la habitación del protagonista por la parte baja

de la puerta que se encuentra cerrada. Los colores son los mismos, pero se incluye una línea de color verde (que remite al color de las prendas militares). La discusión explícita la búsqueda de Octavio Jiménez, la negación que sus padres realizan y la insistencia de quienes vienen por él. En este momento, el protagonista manifiesta: “De repente escuché hablar al tío Octavio y todos se quedaron mudos”. En la página siguiente, la imagen simula la mirada desde el cerrojo de la pieza del chico, que da al pasillo de la casa. Ahí se observa un florero caído, flores en el piso y la foto familiar (que tiene dibujado a dos adultos y dos niños, como la familia del protagonista) se encuentra quebrada: “Ahora los señores ya se fueron y parece que mi tío se fue con ellos. La casa está en silencio, lo único que se escucha es al Tarugo, el perro del vecino, ladrando”.

La presencia del silencio y la imagen de la casa saqueada, serán los elementos que permitirán comprender la violencia de lo ocurrido y lo desgarrador de la captura del tío Octavio.

La última página está dibujada como la primera, con leves diferencias. Inicialmente la ilustración representa un paisaje, donde se visualizan casas (una al costado de la otra) y árboles, todo en negro, a excepción de la ventana de una casa que tiene un tono naranja, la cual da la impresión de ser la casa de la familia Jiménez. Esto va acompañado de unos círculos azules y celestes (que representan el cielo) y en la esquina superior izquierda hay un círculo amarillo, como si fuera un sol. En la última página, en cambio, el círculo de la esquina superior izquierda es blanco y la ventana de la casa es café. Aquí se nos cuenta: “No sé qué pasó, no sé por qué me castigaron. Ahora nunca voy a saber qué pasó con mi tío Octavio y menos con Batman en el capítulo de hoy”. Las ilustraciones colaboran enfatizando simbólicamente la oscuridad que logró penetrar en el hogar. La narración expone cómo la vida del protagonista se ve afectada en todos sus niveles, sin tener claridad de lo que ocurre.

La historia tiene aspectos interesantes, sin embargo, no logra habilitar sentidos que vayan más allá de lo evidente. Ante la innovación que podría significar abordar los temas de delación y dictadura con la infancia, se observan diversas limitantes en la construcción del relato y los recursos para representarlo. Pareciera que, debido a que no es posible instalar el velo de la inocencia en el nivel temático de la obra –ya que se está hablando sobre el

terrorismo de Estado, sobre la delación–, se decide situar aquella inocencia en la mirada del protagonista, al cual pareciera sucederle todo de manera azarosa.

La incomprensión constante que manifiesta el protagonista y las acotadas expresiones que buscan dar pie a reflexionar sobre lo que se está narrando, restringen la historia. La construcción de un narrador que se ve constantemente superado por su realidad, simplemente porque no logra entender por qué ocurren cosas extrañas, apela a la idea de que los niños y niñas no podrían comprender con profundidad aquellos eventos traumáticos, a diferencia de los adultos(as), lo cual supone dos falacias. En primer lugar, que los niños(as) son incapaces de comprender y, en segundo lugar, que los adultos(as) son capaces de comprenderlo todo. De esta forma, tanto el narrador de la historia como el lector(a) infantil tendrían que apelar a la explicación del adulto(a) para acceder al entendimiento de lo que sucede.

Por otro lado, la simplificación con la que se representa al tío Octavio impide comprender los motivos de su clandestinidad. Si bien el propósito no es que el relato explicité todo, ni que dé una versión específica sobre la lucha contra la dictadura, la construcción estereotipada fluye hacia el imaginario de que quienes vivieron en clandestinidad lo hacían porque sí, porque tenían el pelo largo y eran hippies. Asimismo, el hecho de que el protagonista buscara un arma y no la encontrara, puede leerse con la intención de demostrar la inocencia del tío Octavio, de situarlo como una víctima y no como un luchador. Cabe preguntarse ¿cuál sería la lectura si, en la historia, el chico hubiese encontrado un arma? Si pensamos en la necesidad evidente de defenderse de quienes lo siguen –continuando la trama del relato– o en la misma lucha armada que intentó articularse contra la dictadura en nuestro país –haciendo eco de la historia política–, este elemento podría apelar a dos niveles de comprensión. En primer lugar, el nivel interno del relato, el cual se basa en el estereotipo: como está escondido, debe tener un arma, debe estar escapando de algo malo que hizo. Consecuentemente, el hecho de que no porte ninguna, lo sitúa en el plano de la inocencia: es una buena persona, pero lo persiguen, por lo tanto, los “malos” serán los otros, esos que lo vienen a buscar. Este dato, entonces, articula el relato peligrosamente cerca desde la perspectiva dicotómica bueno versus malo.

En segundo lugar, es necesario atender a este evento desde otros aspectos de su nivel ideológico. Teniendo en consideración que estos relatos se construyeron para educar en

Derechos Humanos, la búsqueda del arma y la ausencia de esta pueden significar la intención de promover el discurso de víctimas de la dictadura, anulando así su dimensión de luchadores sociales. En este sentido, la estrategia está en identificarnos como lectores con el tío Octavio, porque no hizo “nada malo”, sólo sería un desafortunado hombre que se encuentra inmerso en una situación injusta. Aclaro, de todas formas, que mi intención no es plantear que quienes no usaron las armas no fueron luchadores, sino que mi preocupación surge debido a que la caracterización del personaje, que representa a la izquierda en el relato, es claramente simplista. Por tanto, la victimización del tío Octavio puede colaborar con el imaginario de que lo ocurrido fue simplemente un exceso por parte de los militares, caricaturizándolos como malos y violentos, sin razón aparente. Se niega, por consiguiente, el hecho de que quienes llevaron a cabo el golpe de Estado y la violencia que se ejerció en dictadura, corresponden a acciones conscientes que buscaban acabar con el proyecto político del socialismo impulsado por Allende y que fue apoyado por los hombres y mujeres que lucharon durante esos años.

Atendiendo a un último aspecto, me gustaría detenerme en el discurso visual que presenta *El tío Octavio*. A pesar de que en algunas ocasiones la imagen logra complementar lo narrado o aportar en el plano interpretativo, esta complementación tiende a darse en un nivel informativo. En diversas ocasiones, la imagen representa el escenario (el parque, las habitaciones, calles, entre otros), pero no logra construir una historia paralela (Bernasconi 2008) o de codependencia con el texto. Es más, es posible señalar que las imágenes dependen bastante de lo narrado, lo que contradice la propuesta del libro-álbum. Esto se observa, por ejemplo, cuando el narrador habla sobre el momento en que su papá le explica que el tío Octavio vivirá con ellos. La escena, aquí, es la de una habitación que parece una sala de trabajo²⁶. En ella hay tres cuadros –uno parece un diploma–. Al medio hay una ventana con cortinas abiertas y azules. Delante de la cortina hay una silla negra grande y un escritorio con una lámpara, un café, unos lápices y un teléfono. Este último elemento resulta interesante,

²⁶ Nada novedoso que, al momento de caracterizar personajes masculinos, especialmente los padres, estos sean definidos o descritos desde su rol laboral. La crítica española Teresa Colomer, en su artículo “A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil” (1994), desarrolla un análisis que da cuenta de la predominancia masculina en los relatos para niños y niñas, destacando además que ellos tienden a ser caracterizados como trabajadores cualificados, a diferencia de las mujeres que se relegan a espacios domésticos y artísticos.

porque el teléfono es como aquellos teléfonos antiguos que tenían un disco para marcar, lo que nos podría remitir hacia los años setenta u ochenta. Como vemos, la información que se entrega no modifica ni tensiona el relato. La historia puede comprenderse plenamente sin estas imágenes, por lo tanto, este libro se sitúa como un híbrido entre el libro ilustrado y un libro-álbum que no logra constituirse plenamente, y que, en ocasiones, hace de la interpretación del discurso visual un trabajo confuso.

ii. *ClanDESTinos* de Cristina Ortega

Este libro también aborda la delación como producto de la manipulación que realiza un adulto, Don Miguel, sobre un niño llamado Manuel. La imagen en esta obra es trabajada de manera más consistente, mediante la técnica del collage, que mezcla imágenes o fotografías, y la utilización de tonos sepias, construyendo una atmósfera que remite al pasado.

La historia de *ClanDESTinos* comienza con el cumpleaños número 12 del protagonista. La ilustración a doble página tendrá como fondo un diseño que parece ser un papel mural, en tonos blanco y rosado. En la página izquierda se lee: “Desperté. No dormí en toda la noche de la emoción. Mi mamá, como de costumbre, con la torta en sus manos, entonaba la canción junto a mis hermanas, aunque esta vez era diferente” (Ortega). La palabra “diferente” se destaca debido a que está escrita en un tamaño más grande y tiene un contorno rectangular que la circunscribe, de color rosa. En la página derecha, la imagen de una mujer ocupa prácticamente toda la hoja, vestida con un chaleco blanco y sosteniendo una torta en sus manos, tal como lo señala el texto. Su cara tiene el recorte de un ojo, en blanco y negro, puesto sobre su ojo izquierdo. Sobre la torta, como si fueran velas, hay dos niñas de cuerpo completo y el torso de un hombre. Las niñas miran hacia aquel hombre que viste de gris y tiene tapado su rostro, con un recorte en el que se lee la palabra “olvido”. Si no prestamos atención a la imagen y a la palabra destacada, podríamos creer que lo “diferente” que se anuncia en el texto es lo que se presenta más adelante, es decir, el regalo que recibirá del almacenero. Sin embargo, al tener en consideración la imagen y su relación con el texto, podemos interpretar que lo distinto de aquel cumpleaños se relaciona con la ausencia del padre. Debido a que el recorte de la palabra “olvido” se pone sobre su cara, borrando su expresión, podemos también deducir que aquella ausencia se debate ante un olvido impuesto.

En la página siguiente, vuelve a haber un estampado como de papel mural, ahora en tonos verdes. A lo largo de la página, en la mitad, hay una muralla de ladrillos sobre la que está escrito “¿DÓNDE ESTÁN?” (Ortega), frase que representa la búsqueda de los detenidos-desaparecidos, marcando así un vínculo directo con la dictadura y sus consecuencias. Se observa también una bicicleta apoyada en la muralla. En la esquina inferior izquierda Manuel cuenta que, camino al colegio, se encontró con Don Miguel, quien le dijo que al regreso de la escuela le daría su regalo en la despensa. Posteriormente se señala:

Don Miguel me contó una larga historia sobre un pasadizo secreto que recorría todas las casas de la cuadra, por el cual uno podría mirar el interior de cada una y enterarse de las cosas que ocurrían y así también hacer travesuras. Yo, que siempre había sido curioso, deseaba entrar a dar un paseo. Ese sería mi regalo (Ortega).

Esta escena se grafica en dos hojas. El texto se encuentra en la mitad de la página derecha. Ambas hojas se dividen en recuadros que presentan distintas casas; en una se muestra una radio y un cuadro del Ché colgado atrás. De esta forma, se comienza a develar cuál será el propósito oculto del regalo que Don Miguel le ofrece a Manuel: “Me dijo que fuera solo, que ya tenía 12 años y estaba grande, y que junto con este regalo, tendría que cumplir una misión” (Ortega). De esta forma, el chico ingresa al pasadizo y nota que da a todos los comedores de las casas, sin embargo, el almacenero le señala que recién le dará la misión al día siguiente. Se deduce que Don Miguel elabora una estrategia de engaño hacia Manuel mediante la idea del regalo, permitiéndole disfrutar aquel pasadizo y sin molestarlo aún con sus verdaderas intenciones, lo que atrae su interés en primera instancia. Asimismo, es importante destacar que toda la estrategia que el almacenero despliega, es viable porque existe un vínculo previo entre él y Manuel, por lo que se sustenta en una confianza que ambos se tienen.

Durante la noche, el chico está emocionado debido al pasadizo, sintiéndose ansioso por volver, lo que permite confirmar que Don Miguel logró su propósito. Para Manuel, la actividad es una oportunidad para realizar bromas y, además, manifiesta que le gustaría poder compartir lo visto con su mejor amigo llamado Felipe. Sin embargo, también se informa que Don Miguel fue categórico en señalarle al niño que todo era un secreto.

Al día siguiente el protagonista vuelve al almacén. Aquí, la imagen muestra a un hombre que ocupa casi toda la página izquierda. Su cara, sin embargo, sale cortada, dado que sólo se ve desde la nariz hacia abajo. En su pecho, a la altura del corazón, tiene una piocha con la imagen de un cóndor sobre el escudo chileno y una caja registradora tapa parte de su torso. De esta forma, se comprende que aquella imagen representa a Don Miguel, quien tendría una tendencia política afín a los militares, debido a los símbolos patrios que la piocha representa. En la página derecha, se presentan en un estante diversos productos que se comercializaban en los años setenta y ochenta, como el detergente Klenzo o el alimento Cola Cao. Así, la ambientación temporal hacia el pasado se especifica.

Don Miguel le señala que el pasadizo será completamente suyo, pero que previo a las travesuras deberá “investigar lo que hace todas las tardes el Sr. Víctor de la casa A – 33” (Ortega), develándose así el propósito que el almacenero tenía con este regalo. La imagen nos muestra, además, una mano con dulces, lo que evidencia que Don Miguel ha pensado en todos los aspectos que seducirían a Manuel para que lleve a cabo su misión, mediante un engaño que cuenta con diversas recompensas: los dulces, el pasadizo, las travesuras.

Manuel investigará al señor Víctor durante dos semanas, sin cuestionarse por qué, tomándose su papel de investigador con convicción. Escribirá reportes sobre lo que el señor Víctor hacía y se los entregará a Don Miguel cada vez que terminaba de espiarlo.

El chico conocerá, así, la rutina de su vecino, quien “Todos los días, a la misma hora, se servía un té y hablaba por radio con una mujer. Como a veces hablaba tan bajito –apenas movía la boca–, daba la impresión de que ocultaba algo [...]” (Ortega). Esta información va junto a la imagen de un hombre, del que sólo se le ven sus bigotes y el torso. En su pecho hay una estrella roja, detalle que, al igual que la piocha de Don Miguel, establece un marco referencial para leer la obra, ya que ese elemento se asocia a los militantes de izquierda. Estos elementos pueden ser evidentes para quienes se familiarizan con la historia de nuestro país, pero para aquellos lectores(as) que no lo están, aquellos detalles que se destacan en las imágenes les permitirían cuestionarse sobre los sentidos que tienen.

Esta construcción del relato permite el cuestionamiento del lector(a), el cual también se manifiesta cuando Manuel comenta que en la escuela:

[...] nos explicaron sobre los peligros de salir por las tardes de nuestras casas. Al parecer, las puertas de las casas no volvían a abrirse hasta la mañana siguiente, y al salir corríamos el riesgo de no poder volver a entrar. Las llaves se escondían de las cerraduras toda la noche (Ortega).

Junto con este fragmento se presenta la imagen de dos soldados de espaldas y llaves que vuelan. Al fondo, la misma muralla de ladrillos que se mencionó anteriormente, pero sin las palabras ¿Dónde están? y, además, parte de la muralla se encuentra caída. Con esta escena, se alude al toque de queda impuesto en esos años, el cual se narra a partir del recurso de la personificación en torno a las llaves: “se escondían de las cerraduras toda la noche” (Ortega). Asimismo, las llaves serán dibujadas con un par de alas, similares a las que se encuentran en las piochas de pilotos militares o de pilotos de Carabineros de Chile, las cuales, a su vez, remiten al símbolo del águila del nazismo.

El recurso de personificación se reiterará a lo largo del relato, cada vez que Manuel habla de volver a casa antes de que sea muy tarde, es decir, antes de que las llaves se escondan. Por lo tanto, la referencia a una medida dictatorial, como lo fue el toque de queda, se realiza mediante un lenguaje poético, que en vez de informar o explicar efectivamente a lo que se refiere, le permite al personaje –y también al lector o lectora– construir, por sí mismo, una interpretación en torno a su realidad.

De este modo, los símbolos visuales y el lenguaje indirecto, habilitan la construcción de un espacio de interpretación que le permite al lector(a) no sólo descifrar aquello que se explicita, sino también otorgar múltiples sentidos a aquella narración.

La historia avanza y nos enteramos de que Manuel se pierde en esta actividad de investigación, ya que se toma tan en serio su papel que deja de jugar a las bolitas con Felipe. Se enfocará en espiar al señor Víctor “e intentar descifrar lo que hablaba [...] por radio con esa mujer” (Ortega). La imagen, en esta ocasión, presentará unos pájaros volando junto a un par de bolitas, las que tienen a su alrededor las mismas alas que las que tenían las llaves. Por tanto, vemos que la acción de espionaje, la acción impulsada por un hombre que apoya la dictadura y que busca delatar al señor Víctor, comienza a invadir la vida de Manuel, separándolo de sus intereses, de sus amistades y de su cotidianeidad. La dictadura asediará

su vida, arrebatándole incluso sus juegos, los que se contaminan con la intención oscura que hay detrás de esta “investigación”.

Pero un día, Manuel verá que Don Miguel le entrega sus dibujos y textos:

[...] a un hombre de verde y con casco, parecido al de mis historietas de acción. Me detuve y esperé que este hombre se fuera para preguntarle a Don Miguel qué era lo que pasaba y si es que así como él le había contado el secreto a este hombre, yo podía contárselo a Felipe (Ortega).

Aquí vemos cómo Don Miguel hace un uso instrumental de Manuel y de su investigación. Asimismo, comprendemos que aquellos hombres vestidos de verde y con casco pertenecen a las Fuerzas Armadas o a Carabineros de Chile. Es relevante, además, el hecho de que Manuel realiza una asociación entre la vestimenta de este hombre y sus historietas, haciendo un ejercicio de comprensión que le permite visualizar lo extraño de lo que sucede. Don Miguel le responderá que no necesitará más de su trabajo investigativo, ya que “habían encontrado ‘al enemigo’” (Ortega). Las palabras “al enemigo” se destacan por ser escritas con letras más grandes y porque un rectángulo las demarca. Se destaca y se introduce, entonces, el lenguaje militar en el que Don Miguel finalmente se posiciona. Ya no utiliza el eufemismo de misión que, aunque también apela a un lenguaje militar, no incluye un posicionamiento en torno a lo que sucede.

A pesar de que la “investigación” ha terminado, Manuel volverá a ingresar al pasadizo. Esta vez, sin embargo, Manuel logrará oír “una parte de la conversación: justo cuando el miedo volvía a invadirme entre tantos secretos, escuché al Sr. Víctor decir: ‘Te amo, te extraño, vuelve’” (Ortega). La imagen retratará a una joven con cintillo, chaleco de colores y, al igual que Víctor, tendrá una estrella roja sobre su pecho. De este modo, la estrella no sólo alude al vínculo militante entre ambos, sino que también refuerza el vínculo afectivo que tienen. Asimismo, las palabras “miedo” e “invadirme” se encuentran destacadas, y podríamos imaginar que aquel miedo es el que construye un régimen dictatorial y que es un miedo latente que invade a Manuel, con mayor o menor intensidad, en distintos momentos del relato.

Cuando Manuel interpreta que aquello que su vecino escondía era, solamente, un “amor secreto”, se le escapará un “suspiro tan fuerte, que él me escuchó, se acercó al agujero y me vio. No sabía qué hacer... tendría que convertirlo a él en parte del secreto” (Ortega). De esta forma, el hecho de que lo hayan descubierto y que Manuel reaccione pensando que, simplemente, tendrá que hacerlo parte de la verdad, como si ese fuera el mayor problema, habla de que el protagonista aún no logra dimensionar aquello que ha sucedido con Don Miguel.

En la escena siguiente, Manuel narra que le contó a su vecino todo lo que había ocurrido desde un inicio y que, después del enojo, el señor Víctor puso una “sonrisa de preocupación” (Ortega) y le dio las gracias. La imagen presenta una estación de trenes y se ve parte del torso y de los pies de un hombre, junto a una maleta, lo que nos permite inferir que el señor Víctor se marchará. Esto se construye, además, con el oxímoron de la “sonrisa-preocupada”, ya que mientras Manuel le cuenta lo sucedido, corre peligro, pero al saber lo sucedido, tiene una oportunidad de marcharse.

Finalmente, la historia concluye con el hecho de que Manuel no comprende por qué motivo el señor Víctor le había agradecido por su travesura y expresa que:

Al día siguiente un hombre de verde acompañado de otros iguales a él llegaron a casa del señor Víctor. La puerta estaba cerrada, la puerta nunca más se abrió, pienso que tal vez llegó la hora en que las llaves se esconden y éstas nunca supieron cómo volver a la cerradura y, por lo tanto, el Sr. Víctor nunca más supo cómo volver a su casa (Ortega).

Por lo tanto, Víctor logra salvarse, sin embargo, Manuel no logra comprender del todo lo sucedido, pero es capaz de elaborar un razonamiento que le permite entender, desde su experiencia y conocimiento, las razones por las que Víctor no está. En este sentido, Manuel también se construye con un carácter inocente, pero aquella inocencia no lo sitúa en un nivel de inferioridad, ya que es capaz de establecer relaciones y darle, de alguna forma, cierto sentido a lo ocurrido. Se atiende, por tanto, a la dificultad que presenta una vivencia traumática, tales como crecer en dictadura y ser utilizado por un adulto. La incomprensión,

por ende, no se debe a una incapacidad producto de la inferioridad de Manuel, sino a lo desbordante que resulta su experiencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos que la gran diferencia que se muestra en la caracterización de Manuel y del protagonista del relato *El tío Octavio*, se debe al hecho de que no se busca situar al narrador desde la inocencia para despolitizar o simplificar la historia, sino que hay una intención de construir un relato verosímil, en el cual el niño narrador da cuenta de ciertas incomprendiones, pero también de las maneras en las que busca resolver su situación en el relato. Manuel es un niño que se ve manipulado, pero también es un niño capaz de observar lo que pasa, reflexionar y buscarle sentidos.

De todos modos, me parece que la historia podría haber desarrollado ciertos hitos con mayor creatividad como, por ejemplo, la resolución del conflicto mediante el “suspiro” que delata a Manuel frente al señor Víctor. Sin embargo, esta historia no es estrictamente un relato expositivo que busca enseñar a los niños y niñas a no inmiscuirse en la vida privada de otros, ni tampoco pretende articular un discurso en el que la dictadura sea sólo una expresión del mal. El hecho de que quien utiliza a Manuel es el almacenero, un hombre que conoce y que es cercano, permite atender al hecho de que las subjetividades tienen diferentes matices, los que también se presentan en la cotidianeidad. Esta realidad que Manuel vive, da cuenta de cómo un niño se enfrenta, interactúa y convive con las contradicciones que presenta un país sometido y fragmentado.

Asimismo, la construcción del discurso visual en este relato es, efectivamente, más cercana al campo del libro-álbum. La utilización del collage permite desarrollar un nivel más autónomo de sentido, que se complementa bien con el texto. Jordana Blejmar (2003) analiza la técnica del collage²⁷. Ella manifiesta que “[l]a estética fragmentaria, inacabada, enmarañada del collage nos recuerda que estos ejemplos de arte posdictatorial hablan de y desde las ruinas de la historia y del lenguaje, evocando en su forma lo que expresan en su contenido visual” (178). En este sentido, la técnica del collage no sólo permite realizar montajes de imágenes diversas que habilitan múltiples asociaciones desde un nivel formal, sino también desde las conceptualizaciones que aquellas piezas configuran. Asimismo, el

²⁷ Este análisis surge en relación al trabajo artístico que ha realizado la generación de hijos-as en Argentina.

carácter intrínseco de fragmentación que tiene el collage, constituye a esta técnica como una forma ideal para abordar –y construir– un relato que no está acabado, que es imposible de articular en un gran y único discurso, sea heroico o melodramático.

Blejmar, además, no sólo valorará el collage por articularse a partir de ruinas, sino también por el hecho de que construye algo nuevo, mediante “vestigios del pasado. El collage separa, distancia, repele, pero también une: imágenes, tiempos, texturas” (178). Los fragmentos y piezas que se incorporan pueden no tener ninguna relación previa a su incorporación en el collage, sin embargo, al articularse de esta forma, aquellos trozos se vinculan y construyen un nuevo sentido. Así, las imágenes antiguas pasan a formar parte del presente, constituyendo parte de una obra de la postdictadura. La técnica del collage, por tanto, le permite a la autora Cristina Ortega construir nuevos niveles de sentido, sin necesidad de explicitarlos a nivel de los contenidos. La imagen se construye apelando a un lector o lectora capaz de atender activamente a las señas que se exponen a partir de aquellos fragmentos reunidos. Así es como podemos, por ejemplo, interpretar que el recorte de la palabra “olvido” sobre la cara del hombre que se encuentra sobre la torta, al inicio del relato, puede ser la representación de un detenido-desaparecido.

ClanDESTinos, además, cuestiona la idea de que la historia de nuestras vidas sea inamovible. El título, que juega con las palabras “clandestinos” y “destinos”, nos habla de cómo las historias se cruzan y construyen, los giros que puede tomar la vida, tales como la posibilidad de escapar de una situación terrible gracias al azar. Este elemento también permite hacer una breve comparación entre esta historia y el relato *El tío Octavio*. El título de *ClanDESTinos* se construye desde la creatividad. Hay claramente una referencia al tema principal del relato, pero también hay una alusión a un sentido más profundo, como el que se refiere a ver los caminos de vida como procesos que se construyen y no como predeterminados. En cambio, *El tío Octavio* es un título meramente informativo, pues es el nombre de quien se encuentra escondido en la casa del protagonista, sin permitir realmente que se habiliten otras interpretaciones, lo que se agudiza si consideramos que, finalmente, el relato caracteriza pobremente a dicho tío Octavio.

De esta manera, vemos que *ClanDESTinos* aborda temáticas complejas de manera consciente, buscando construir una palabra que apela al lector(a) y, por lo tanto, no lo

subestime, abriéndose paso en la incertidumbre, recogiendo los silencios y construyendo un relato que no direcciona abiertamente a quien lee. El aporte visual, además, abre un nuevo campo interpretativo de fundamental relevancia, posibilitando la construcción de una memoria más activa y menos literal.

iii. *Chocolate* de Jeong woo Hong

En *Chocolate*, la historia narrada se sitúa en los meses previos al golpe de Estado y concluye con este evento. Reconstruye, pues, la atmósfera del último período de la Unidad Popular, a través de la trama e imágenes. Por otra parte, recurre a un narrador en primera persona, representado por el niño protagonista.

El texto narra la historia de dos amigos, el protagonista y José Antonio o Choco, un niño cubano que ha llegado a vivir a Chile a mediados de 1973, junto con su familia. Ambos chicos son vecinos y estudian en la misma escuela. El relato nos presenta el recuerdo del narrador, acerca de sus vivencias con Choco, desde la modalidad de un largo *racconto*.

La historia comienza con la siguiente frase: “El José Antonio fue uno de esos amigos que no se olvidan. Llegó a mediados de ese año al barrio” (woo Hong). Se destaca, entonces, la importancia que tuvo Choco para el narrador y se visualiza una intención de demostrar que la ausencia de su amigo no es suficiente para borrarlo de su memoria.

Posteriormente, se señalan diversas características de Choco junto con ilustraciones, que permiten comprender que viene de Cuba. En primer lugar, se explica por qué razón le llaman Choco, sobrenombre puesto por la mamá del protagonista producto de su afición al chocolate caliente. Se explicita que él no conocía esta bebida, porque “decía que en la isla hacía tanto calor todo el año que le parecía muy raro” (woo Hong). Junto con esta información, se agrega un dibujo de Choco. El dibujo presenta a un niño con un pelo tupido y crespo, una nariz y boca gruesa, y que en el cuello lleva un pañuelo rojo. Este pañuelo es lo único que lleva de color, pues todo el dibujo de Choco está pintado con blanco, algo que se repetirá con los otros personajes que aparecen. En la hoja contigua se muestra un mueble detrás de una mesa, dando la impresión de ser el living de una casa. Sobre el mueble, hay un teléfono antiguo junto a una bandera que parece ser la cubana. Posteriormente el narrador

nos comenta que a Choco no le gustaba el fútbol, pero que sí era bueno para jugar béisbol, hasta que finalmente se confirma su origen:

Recuerdo que en el colegio lo molestaban por ser distinto, con sus labios gruesos, piel oscura y pelo como de resortes. Aunque era el más alto de todos y obvio que el más fuerte, nunca se enojaba. Le daba risa. A mí me caía demasiado bien, porque le encantaba contar historias de su vida en Cuba. Tenía unos cuadernos llenos de recortes y para cada uno tenía una historia increíble (woo Hong).

Esta descripción va acompañada de la ilustración de Choco recortando una imagen y pegándola, como si estuviera haciendo carteles. Esta imagen es una mano sosteniendo una paloma que tiene en su interior una estrella roja, que remite a la estética propia de la Brigada Ramona Parra. También se ven de volantes alrededor, uno parece ser una convocatoria a marchar y otro, una propaganda de un Recital Popular.

La caracterización de Choco incluye, además, aspectos psicológicos, ya que se lo presenta como un chico afable, no violento y amigable, y se destaca que su sobrenombre le queda perfecto, no por su tono de piel, sino “por su manera dulce de enfrentar la vida” (woo Hong). De forma que el recuerdo del protagonista se perfila, en primer lugar, desde lo afectivo: Choco fue un amigo entrañable para él.

Aun cuando los amigos disfrutaban jugando día a día, el protagonista señala que aquel año “fue complicado. Recuerdo que mis papás andaban como asustados y creo que los papás del Choco también, aunque a ellos no se les notaba porque salían siempre que podían a marchar para apoyar al presidente”. Junto a esta información, aparece al costado izquierdo un dibujo de personas marchando con banderas. Uno lleva una bandera con el símbolo de “Vota por Allende”, imagen que une la letra “V” con la letra “A”, formando una figura similar a una “X”, que será el símbolo de la UP. Otro, lleva una bandera que dice “Compañero Presidente”. Las referencias aluden con claridad al año 1973. La sensación de temor de los padres del narrador y de Choco da cuenta de la tensión de aquella época y de la certeza de que algo malo ocurrirá. Asimismo, las imágenes de la marcha y dibujos alusivos a la Brigada Ramona Parra, hacen clara referencia a la Unidad Popular.

De igual manera, se destaca el hecho de que la familia de Choco participa políticamente, asistiendo a las marchas y aportando con afiches o volantes, a diferencia de lo que parece ocurrir en la casa del narrador. Choco, entonces, será quien pone al chico en contacto con la contingencia política:

Yo no sabía nada de políticos, el Choco fue el primero que me explicó que son los que ordenan las cosas para que podamos compartirlas. Me decía que era importante apoyar al presidente, decía que trabajaba para que ningún niño pasara hambre. Lo más entretenido es que me lo explicaba mientras jugábamos a las bolitas (woo Hong).

Por lo tanto, Choco le permitirá comprender su propio contexto y conocer sobre política. Esto, además, se produce entre juegos y pasatiempos, destacando de esta manera el hecho de que la situación político-social y aquellos temas serios –o de “grandes”–, forma parte de la vida cotidiana de los chicos. También vemos que la descripción acerca de los políticos alude a Allende y sus medidas de protección infantil, como la entrega de medio litro de leche diario para los niños y niñas, junto con otras medidas que apuntaban al mejoramiento de la salud social.

En determinado momento, los padres del narrador comentan que la situación iba a complicarse, ya que su padre había escuchado en la fábrica que planeaban “darle un golpe al presidente”. Esta información va junto una imagen de La Moneda, que parece fotografiada, aunque sus contornos se difuminan hasta quedar sólo unas líneas dibujadas que simulan continuar la estructura del Palacio, casi como si se anunciara su pronta destrucción.

El narrador, ante esta información, imagina que lo que se quiere hacer es pegarle al presidente. Así, declara que: “Yo me asusté. Un señor que se preocupa de los niños no merece que lo golpeen” (woo Hong). La comprensión literal del comentario de su padre, no sólo habla del desconocimiento del niño, sino también de la poca claridad con que este tema probablemente era tratado en su hogar. Por consiguiente, se deduce que la discusión política es, en su familia, una temática comprimida, a la que él difícilmente puede acceder. Se construye, al mismo tiempo, una visión infantil inocente, que da cuenta de las complicaciones del narrador para comprender con precisión lo que se habla, diferenciando así el espacio

adulto del infantil. Sin embargo, decidirá contarle a Choco lo que acaba de escuchar y él, nuevamente, será el encargado de esclarecerle sus pensamientos:

El Choco me explicó que un golpe no tenía nada que ver con pegarle al presidente. Era algo mucho más grave. Habló de militares que se toman el poder y que podía ser como una guerra. Al final igual me dijo que me tranquilizara, que todo iba a salir bien (woo Hong).

Se construye, así, una explicación simple y sencilla sobre lo que es efectivamente un golpe, destacando la gravedad de la situación y sus posibles consecuencias. Esta explicación, además, proviene de un par, tensionando así aquella mirada que propondría el narrador. Es importante destacar que, previamente, mientras le contaba a Choco sobre lo que había escuchado acerca del golpe, se presenta la imagen de Allende, con lo que el contexto histórico al cual apela la trama se confirma indudablemente.

Al día siguiente, y luego de haber pasado una noche fría y angustiante, el narrador comenta que en su escuela se estaban coordinando todas las actividades para celebrar las fiestas patrias, sin embargo, esto se interrumpe cuando la profesora llega para avisarles que deben irse de inmediato a sus hogares. Cuando los chicos se encuentran con sus madres, quienes los esperaban a la salida del colegio, la imagen que se presenta se construye con una gran carga simbólica. Aparece a lo largo de las dos páginas la imagen de Cuba, la isla que se encuentra pintada en gran parte de rojo y negro, y el número 26 se encuentra sobre ella. Sin embargo, en la punta del lado izquierdo de la región y en una pequeña fracción superior del dibujo del mapa cubano, aparecen tintes de color amarillo. Los colores rojo y negro fueron los que el Movimiento 26 de Julio²⁸ adoptó como propios pero, sin embargo, los tintes amarillos podrían remitir a los colores de la bandera alemana, como si la fracción fascista estuviera invadiendo Cuba –símbolo de la revolución–. Asimismo, sobre la imagen de Cuba, hay unas sombras que la cubren. Se anuncia, así, desplazadamente, el término de la revolución democrática chilena.

²⁸ Este movimiento fue una organización política y militar cubana, liderada por Fidel Castro, la cual se denomina así por el asalto al cuartel Moncada, en 1953, que intentó derrocar al dictador Fulgencio Batista. El objetivo de esta organización era destituir finalmente a Batista, lo cual lograrán en conjunto con otros grupos guerrilleros, concretizándose con la Revolución Cubana de 1959.

Luego, sabremos que el protagonista escucha por la radio sobre el golpe de Estado: “Recuerdo que miré por la ventana para afuera y vi a todos los niños del barrio en la misma” (woo Hong). La comunidad completa se encuentra observando la calle, intentando comprender qué ocurre, hasta que descubren un camión de militares que se estaciona fuera de la casa de Choco: “Los soldados, fusil al hombro, se bajaron corriendo” (woo Hong). Aquí se ve a Choco mirando desde una ventana, con una expresión angustiada, y la sombra de dos militares acercándose a él. En la página siguiente, se cuenta que todos los niños vieron cómo estos militares ingresaban a la casa de Choco y el dibujo representa tres ventanas en las que distintos niños y niñas observan con rostros afligidos y temerosos. La sombra de un militar, que pareciera arrastrar a alguien, cubre parte de las imágenes de los niños y niñas.

La familia de Choco es secuestrada y el relato concluye con la imagen del narrador sentado, con rostro entristecido, junto a la imagen de una puerta:

Todavía recuerdo que los subieron al camión. Quería despedirme del Choco y decirle que no se olvidara de que “todo iba a salir bien”. Salí de mi casa rápido, pero ya se los habían llevado.

Me quedé sentado mirando el camión alejarse (woo Hong).

El recuerdo, entonces, se transforma también en un testimonio de la vida y del secuestro de Choco. Así, los niños y niñas de esta historia se convierten en testigos de lo sucedido, y serán sus miradas y la voz del protagonista las que podrán reconstruir esta historia y contrarrestar cualquier relato oficial que busque negar la historia de la familia cubana.

En este sentido, el relato de *Chocolate* pone en relación la historia del golpe con el discurso que, por excelencia, registró y atestiguó sobre aquello que se buscaba borrar: el testimonio. La construcción de la historia mediante esta estructura testimonial parece ser lo más significativo y creativo del relato, y la perspectiva infantil que es, además, testigo de aquello que oficialmente se busca silenciar, juega con una doble marginalidad que enfatiza la construcción de una historia que disputa los discursos oficiales.

Por otra parte, es relevante considerar que en *Chocolate* el contexto que se construye es bastante específico. Las imágenes de murales o afiches con la estética de la Brigada Ramona Parra, los carteles de la marcha, la imagen de Allende y la información que Choco

le da a su amigo sobre quiénes son los políticos y qué hace el presidente, construyen un marco referencial que alude, indudablemente, a la época de la Unidad Popular y al golpe de Estado de 1973. En este sentido, el contexto histórico es también un contexto narrativo, en el cual la tensión política y el terrorismo de Estado vivenciado en Chile es experimentado directamente por el protagonista de la historia en su calidad de testigo.

Ahora bien, considerando que la autora debió informarse sobre la historia del golpe y la dictadura chilena antes de construir este relato, vemos que en la representación que se realiza de aquella época o de ciertos aspectos de la trama, hay elementos estereotipados y recargados. En este sentido, aparece una sobreabundancia de elementos que aluden a la Unidad Popular y, por otro lado, la representación en ocasiones se torna demasiado superficial.

Algo similar ocurre con la descripción de Choco, pues inicialmente se menciona su cabello, su afición por el béisbol, el sobrenombre, su alegría, entre otros elementos, para construir una imagen sobre él y sus orígenes. No obstante, todas las señales que se van entregando se resuelven cuando el narrador nos confirma que Choco es cubano. Ahora bien, resulta conflictivo, en primer lugar, que esta descripción sea tan estereotipada, ya que pareciera sintetizarse en él una idea sobre lo que es la identidad cubana –como si todos los cubanos fueran negros, buenos jugadores de béisbol y alegres–. De la misma manera, y en un segundo lugar, esta descripción pone en juego los estereotipos de la izquierda, debido a que Choco y su familia son quienes apoyan el proceso socialista de Allende en la trama. Por lo tanto, se vuelve a hacer una relación acotada sobre los cubanos, pero ahora desde una perspectiva política. Asimismo, el socialismo chileno se equipara en cierta forma a la Revolución cubana, aspecto problemático que debe ser relevado, ya que ambos procesos cuentan con múltiples diferencias que son necesarias de registrar o desarrollar.

En este sentido, pareciera que la propuesta de hablar sobre la dictadura –propuesta por la que se construyó esta colección– termina siendo el foco principal de este relato. Sin embargo, la elaboración recargada del marco histórico y la representación estereotipada de la izquierda, impiden que el relato desarrolle mejor esta propuesta en un nivel argumentativo, restándole eficacia al relato.

Otro elemento que es necesario destacar, es la tensión que se produce en torno a la descripción verbal de Choco y la imagen visual que la autora desarrolla de él. Choco, a pesar de ser descrito como un niño de color negro, es dibujado como blanco. Este elemento es difícil de interpretar, ya que pareciera, por un lado, ser simplemente la elección de la autora de hacer dibujos de personajes de color blanco y poner a color sólo los objetos. Sin embargo, en la escena en que Choco le explica a su amigo lo que quiere decir el golpe, ambos se dibujan uno al lado del otro, pero Choco será ilustrado en un tono más blanco que su amigo.

Una lectura que podría surgir de esto es el intento de matizar las diferencias, construyendo así un discurso sobre la igualdad. Es decir, Choco se describe como distinto, pero finalmente, todos somos iguales –surge así, nuevamente, una visión estereotipada del discurso sobre la diferencia–. Esta lectura podría ser coherente, además, con la intención formativa que tiene esta colección. Sin embargo, si esto fuera así, estaríamos frente a una propuesta discursiva altamente conflictiva, porque la enunciación de la diferencia y la anulación de esta, en un mismo discurso, constituye una contradicción evidente que termina por simplificar la propuesta implícita en el texto de construir una sociedad más equitativa y respetuosa.

La historia de *Chocolate*, entonces, se transforma en un interesante texto que, sin embargo, pareciera depender en gran medida del referente histórico para que su trama tenga sentido. La historia, que promete una construcción novedosa y creativa sobre el golpe de Estado y sus consecuencias, enfocada especialmente en el impacto que significa para la generación de niños y niñas que lo vivieron, se ve truncada en ocasiones, debido a que el relato pareciera centrarse más en el ámbito informativo –quién es Allende, quiénes son los políticos, qué ocurrió antes del golpe, etcétera–, que en el nivel narrativo. El mismo personaje de Choco se transforma, finalmente, en una oportunidad para conocer los vínculos políticos que existieron en esa época con otros países, cayendo en una representación que no permite abordar adecuadamente las diferencias ni tampoco le permite al lector(a) hacer una interpretación más autónoma en relación a la historia.

iv. *Canto para mañana* de Calú López

Finalmente, me refiero al texto *Canto para mañana*, de Calú López, el cual se destaca por presentar una narración completa en tercera persona, mediante un narrador omnisciente, sin intervención de diálogo de los personajes. El cuento trata sobre la historia de una niña llamada Angelita y su madre, Victoria, quienes viven en dictadura. La vida de ellas se caracteriza de manera alegre, a pesar del complejo contexto en el que se encuentran. Sin embargo, su felicidad cómplice se ve amenazada cuando unos militares allanan su hogar y dan muerte a Victoria, dejando sola a Angelita. Este libro representará, quizás, la expresión más dura del terrorismo de Estado, ya que se introduce de manera directa la muerte de un personaje en manos de agentes del Estado.

Las imágenes en este relato se construirán en tonos predominantemente oscuros, construyendo una atmósfera de opresión en la que, sin embargo, hay destellos y luces que dan cuenta de los contrastes de este periodo traumático.

El relato, al igual que en los tres casos anteriores, no logra ser tan fluido en ocasiones, provocando que ciertos momentos den cuenta de que la referencia a la dictadura se vea un poco forzada. Sin embargo, la ilustración toma un protagonismo particular en *Canto para mañana*, ya que a través de las imágenes el relato construye un discurso que apela a nuevas formas de expresión en torno a la historia reciente de nuestro país, complejizando la representación de la dictadura y transformándose en una historia de lo no dicho. Si bien nuevamente no es factible hablar de un libro-álbum en un sentido estricto, ciertas escenas visuales sí adquieren un rol complementario fundamental.

La historia comienza presentando el contexto en el que Angelita y Victoria viven: “En un pequeño país ubicado al fin, fin del mundo” (López). Esta oración, en primer lugar, remite a la estructura con la que suelen comenzar los cuentos de hadas, discursividad que se constituye por excelencia para la infancia. Sin embargo, tanto la temática como la resolución de la historia subvierten precisamente aquel formato.

Se anuncia que luego de haber florecido “la primavera durante tres bellos años” (López), el país se encuentra ahora en total oscuridad, porque ha caído una fría noche y un enorme silencio. De esta forma, se presenta un contexto narrativo que alude a un contexto

histórico, pues aquellos tres años de bella primavera refieren positivamente al gobierno de la Unidad Popular, que se ve interrumpido violentamente una tarde de primavera (11 de septiembre de 1973).

La imagen que se presenta con esta primera parte de la historia, es la de un lugar en el que se ven varias casas, una tiene pintada parte de la hoz y el martillo, símbolo del Partido Comunista, junto a imágenes de rostros de colores, del estilo de murales de la Brigada Ramona Parra. Por el costado izquierdo ingresan personas, dibujadas de negro, que parecen ser militares, ya que usan cascos y parecen portar armas.

Luego se cuenta que, a pesar de aquel enorme silencio impuesto, hay algunas personas que quieren seguir expresándose, aunque tendrán que conformarse con hablar “nada más que con sus sombra, tan oscura que poco sabía de sonreír” (López). En esta ocasión la imagen, en tonos grises, cafés y negros, presenta las sombras de las casas anteriores. La sombra de un militar pareciera estar ingresando a uno de los hogares, mientras que en primer plano se ve a una persona con sus manos en alto sobre la pared, siendo registrada por un militar que lleva un arma. El detenido tiene una boina con una estrella roja. La oscuridad, por tanto, invade efectivamente todos los espacios, incluso los íntimos, ya que ni siquiera la propia sombra de los personajes “sabe sonreír”.

La historia continúa narrando el acecho que estos militares realizan a este lugar y se manifiesta que “Mientras algunas personas se alegraron de que la noche llegara tan pronto, otras tenían **miedo**, porque ya no había sol ni lámparas”²⁹ (López). De esta forma, vemos que también se expresan las tensiones y diferentes reacciones que se producen ante la caída de la noche oscura. Se entiende, entonces, que la dictadura no es sólo un manto que cubrió al país, sino que existen personas que hicieron posible que la oscuridad llegara y se mantuviera. Así, de manera breve y sucinta, se da cuenta de que esa realidad tiene adeptos y detractores, lo que permite que la sociedad chilena sea representada en su complejidad, aludiendo a quienes apoyaban al gobierno democráticamente elegido y quienes estaban de acuerdo con el golpe militar.

²⁹ Los destacados (negritas, cursivas y/o mayúsculas) que aparecen en las diversas citas de *Canto para mañana*, son originales del relato.

Se anuncian, además, las consecuencias que aquella oscuridad tiene: “Toda persona que alguna vez dijo las –ahora secretas– palabras PUEBLO y COMPAÑERO, sabía que había llegado el momento de jugar a ser invisibles... *Como el viento*” (López). El uso de la metáfora y de la elipsis, como recurso literario que habilita el abordaje de la historia, se constituye en un elemento esencial para que este texto no sea una mera reproducción del relato histórico y se transforme, efectivamente, en una narración creativa. En este sentido, las palabras “pueblo” y “compañeros” se articulan como expresión de una identidad –la identidad de quienes eran contrarios a la dictadura– y no como términos de camaradería, o como palabras tabú. De esta forma, al comprender que es precisamente aquella identidad la que se busca anular y se persigue, es necesario que aquellas personas escondan quiénes son (jueguen a “ser invisibles”), se transformen en otros, desaparezcan “como el viento”.

Posteriormente, se caracteriza lo ocurrido con algunas de las personas que tenían que ocultar su identidad:

A muchas personas las invitaron a decirle “Adiós” a todo lo que amaron:

-a su casa

-a su familia

-a sus mascotas.

Teniendo que irse muy lejos, quizás a otro país, **o quizás mucho más allá...** (López).

Se habla, entonces, de cómo algunos tuvieron que exiliarse, olvidarse de su historia, desaparecer o luchar. Sin embargo, es relevante considerar que esta simple descripción se ve tensionada mediante la utilización de la palabra “invitación”. Este término alude a realizar un acto voluntario, pero en este caso, aquella invitación significa dejar todo lo importante para una persona: el amor, la familia, el hogar y, además, puede significar la pérdida total, es decir, la muerte (“Teniendo que irse muy lejos [...] **o quizás mucho más allá...**”). De esta manera, “la invitación” se transforma en una expresión irónica, comprendiendo que la ironía “[...] ocurre en el contraste entre aquello que se hace o se dice y el mensaje que realmente se quiere transmitir” (Barrera 245); es decir, la ironía contemplaría dos discursos: uno literal o explícito y otro subyacente, que contradice aquel discurso literal. La potencia de la ironía, por lo tanto, recae en aquel discurso subyacente, en aquello que no se explicita, que se silencia

y que se comprende únicamente mediante la interpretación. La palabra invitación, por tanto, juega ese rol contradictorio, estableciéndose en primera instancia como un término que alude a la voluntad y al deseo de querer hacer algo, pero que en esta ocasión se ve contrariado, ya que es realmente una imposición.

En esta escena, además, se enfatiza la apertura que el lenguaje literario constituye en relación con la imagen. En la página derecha, se nos narra, casi a modo de secreto: “SHH... (Algunos estaban seguros de que la noche traería para ellos una invitación, pero no querían recibirla, así que, mucho mejor, fueron a dormirse antes de tiempo, antes de recibir cualquier noticia)” (López). Junto con esto, se presenta una imagen que ocupa las dos hojas, de un hombre recostado con sus manos sobre su cuerpo. Este hombre, sin embargo, se dibuja con un pequeño bigote y unos lentes³⁰, permitiéndonos imaginar que quien se encuentra ahí es Salvador Allende. Se vuelve a enfatizar, entonces, que aquella “invitación” no es tal y, al mismo tiempo, que la negación de aquella invitación, junto con la frase “fueron a dormirse antes de tiempo”, alude a la muerte del presidente. Esta interpretación, sin embargo, requiere poner en relación el discurso visual y el textual.

Luego, el relato nos presenta una imagen colorida en la que aparece Victoria tocando la guitarra y cantando. Ella es dibujada con una trenza y está vestida con diferentes tonos de rojo. Se describe como una de las personas que “no quisieron dormir” (López) y que enfrentó la oscuridad “con sonrisas, canciones y muchos colores” (López). La luz que irradia Victoria se refleja en esta imagen, contrastando con las ilustraciones anteriores en las que los tonos grises y oscuros predominaban. Luego, el texto señala: “Ella decía que **mientras más negra fuera la noche, con más fuerza brillaban las estrellas**” (López). Esta frase va acompañada de unas imágenes que reproducen los carteles de detenidos-desaparecidos. La imagen en la parte superior incluye la frase “¿Dónde están?” (López), junto al dibujo de mujeres y hombres. Sin embargo, bajo el rostro de estos dibujos, se leen nombres, ocupaciones y militancias de personas que efectivamente están desaparecidas, como María Isabel Gutiérrez

³⁰ Es significativo considerar cómo los lentes de Allende se han transformado en un símbolo que representa su figura. De hecho, luego de haber sido recuperados por Teresa Silva, fueron exhibidos en el Museo Histórico Nacional y la imagen de sus lentes ha sido ampliamente representada en propuestas artísticas.

Martínez y Luis Armando Ulloa Valenzuela. Estas imágenes van acompañadas del dibujo de unas velas encendidas.

La oscuridad, entonces, se contrarresta también con la memoria. La luz de esas estrellas se replica en la luz que aquellas velas producen, las cuales representan a cada uno de los detenidos desaparecidos que ya no están. La incorporación de datos de personas reales, como los nombres de María Isabel y Luis Armando, se constituye también en un acto de memoria que se filtra al interior del relato, propuesto por la autora.

Más adelante, mientras Angelita lograba soñar tranquila por primera vez después de producido el golpe de Estado, se despierta debido a “un ESTRUENDOSO SILENCIO”, (López) el cual la hace volver a la realidad bruscamente. La figura del oxímoron que se crea en esta expresión, enfatiza, mediante la tensión contradictoria que ambos términos construyen, la comprensión del silencio como un silencio forzado y opresivo. En este sentido, lo “estruendoso” de aquel silencio, se produce debido a la imposición que hay de callar, ante la negación que se le hace a todo un país de cantar, reír, existir. Por lo tanto, el silencio se desplaza de la idea de calma –silencio reflexivo–, para instalarse como expresión de sometimiento. Aquel “estruendoso silencio” que despertará a Angelita, será la anticipación del momento más difícil de su vida.

Se produce, entonces, el allanamiento del hogar de Victoria y Angelita. Aquí la metáfora también alude al silencio y a la oscuridad, atendiendo a que ambos términos serán la forma de narrar la violencia: “**Su casa de luces y colores** comenzó a llenarse de grandes sombras que se metían por todos lados, por cada rincón, por cada dibujo, por cada palabra y recuerdo...” (López). Las sombras aluden, al mismo tiempo, a la parte y el todo: los militares y a la dictadura. La ilustración que acompaña este texto representa la imagen de su casa con tres militares adentro. Uno de ellos proyecta una sombra y sus vestimentas son lo más oscuro que se visualiza al interior del hogar.

Por lo tanto, vemos que la interpretación y la construcción de sentido deben ser ejercicios activos de quien lee, mira y/o escucha este relato. En este sentido, la utilización de diversos recursos literarios, en conjunto con la construcción de imágenes que se articulan como un discurso visual, dan cuenta de una constante apelación al lector(a) y de una propuesta que se distancia de la mera transmisión para abrirse a la dimensión interpretativa.

De esta forma, es posible señalar que aquí se perfila un relato que reactualiza la idea de transmisión propuesta por la intención educativa de esta colección, desmarcándose en primera instancia de la intención meramente didáctica y, en segundo lugar, de los valores hegemónicos que tienden a estar presentes en la literatura para audiencias infantiles. De esta forma, el relato se sitúa en un plano más crítico sobre la comprensión de la literatura como discurso que porta y (re)construye discursos ideológicos.

En este sentido, vemos que efectivamente hay en este relato un tratamiento del lenguaje más cuidadoso, que permite acercarse a una construcción particular de la experiencia con lo real, alejándose de la funcionalidad netamente comunicativa del lenguaje, aspecto que Alicia Genovese (2011) destaca como esencial para representar lo traumático.

Finalmente, Angelita observa cómo los militares se llevan a su madre y aquí nuevamente el silencio se hace presente. En la página previa al desenlace, la imagen muestra la noche: todo está pintado de negro y pequeñas estrellas que se muestran como lucecitas, se ven en aquel fondo oscuro. Sin embargo, irrumpe en esta representación de la noche, la imagen de una bala que vuela en medio de la página, sin presentarse ningún texto. Posteriormente, en la página siguiente, se dibuja a Angelita llorando y se narra que “Hasta los grillos dejaron de cantar al sentir el estruendo que sacudió la voz de la cantora, mientras Angelita veía desde su casa cómo se desvanecía a lo lejos el **gran amor** de su corta vida” (López). La pérdida de Victoria, en manos de agentes del Estado, se representa sin velo, pero sólo gráficamente, sin palabras, con el silencio. La imagen de Victoria, con los ojos cerrados y un temple triste, dará cuenta de su muerte.

El relato, entonces, aborda una temática compleja sin dulcificarla. La muerte, como tema tabú por excelencia para la infancia, es abordada sin grandes maquillajes. Asimismo, la historia oficial es discutida, dejando al descubierto el despliegue del terrorismo de Estado ante las audiencias infantiles. Sin embargo, es innegable señalar que es difícil abordar este texto sin sentir cierto rechazo inicial, pues el relato se construye en función de la violencia estatal y la preparación para aquel desenlace fatal, lo cual aporta una densidad difícil de digerir.

Pero lo cierto es que aquella crudeza también apunta a dar cuenta de una realidad que difícilmente puede dulcificarse. Así, se expone un posicionamiento que no busca velar el

discurso ideológico que el relato contiene, mediante la excusa de la inocencia o la protección. Sin embargo, en mi opinión, es necesario trabajar más aún la construcción de la historia, con el propósito de que el relato no cause rechazo, sino más bien que invite a la reflexión. En este sentido, es importante atender al hecho de que no se trata simplemente de fomentar la escritura sobre temas tabúes para la infancia, rompiendo con toda barrera hegemónica, sino que por sobre todo es fundamental abordar creativa y cuidadosamente los relatos, es decir, transformar aquellos temas en literatura, como plantea Sandra Comino (2009), sin negar sus alcances políticos y subjetivos.

Asimismo, resulta significativo detenerse en las imágenes del texto, pero particularmente en el contraste que se construye a través de los colores que se utilizan. De esta forma, vemos que cuando se retrata a Victoria o Angelita, se muestran colores más cálidos y luminosos, a diferencia de los tonos lúgubres y oscuros que se presentan cuando aparecen los militares o se alude a la dictadura. Si bien esta contraposición cromática puede resultar algo evidente, es interesante observar cómo este contraste está siempre presente, ya que nunca hay solo luz o pura oscuridad, por lo tanto, ambos tonos conviven necesariamente. Mediante este juego con los colores, se vuelve a enfatizar, entonces, la metáfora de la oscuridad y la noche, construyendo así una imagen de la dictadura como un manto oscuro que penetra en todos los rincones, aunque a pesar de aquello la luz siempre estará disputando su lugar.

Esta disputa, en *Canto para mañana*, se lleva a cabo no sólo a través de los colores, sino también mediante la palabra. Victoria se destacará por enfrentar la oscuridad con sus canciones, por lo tanto, será su voz la que combata aquel silencio impuesto y, a pesar de que no logre triunfar en aquella batalla, su luz y canto permanecen presentes. Cuando su madre es asesinada, se nos señala que “Ángela [...] veía aparecer una nueva **estrella en el cielo**, una de las muchas que brillaban con fuerza en medio de la noche más larga y oscura” (López). La música, la palabra, la poesía, se transforman en la manera de hacer perdurar y construir memoria, de contrarrestar el silencio.

Es necesario, de todas formas, que estos discursos que se presentan en la colección “Hablemos de...” sean atendidos críticamente, ya que se sustentan casi únicamente en la referencia histórica. Es por esto que ciertos aspectos fracasan notablemente, como por

ejemplo, la intención constante de Calú López de intentar hacer un intertexto con Víctor Jara. Esto se observa, en primera instancia, con el nombre de la niña de la historia, Angelita, que nos remite a “Angelita Huenumán”, aquella niña que representa la marginación del pueblo mapuche. También hay un intento de aludir a Víctor Jara cuando la mamá de Angelita le canta para dormirle: “se durmió oyendo el canto de versos de un buen hombre, al que la noche ya atrapó y convirtió en planeta”. Luego, cuando la niña ve a su madre morir, y Angelita se transforma en Ángela, una niña que “en cinco minutos se volvió toda una mujer”, se vuelve a enfatizar el vínculo con el cantautor, mediante la frase “en cinco minutos” y la fragilidad de la vida que es representada y construida en “Te recuerdo Amanda”. Finalmente, cuando Angelita ve que se llevan a su madre, se describe lo siguiente:

Cuando la niña vio el tesoro que se llevaban los oscuros, corrió a la puerta para intentar hacer algo, pero solo pudo guardar en su corazón parte de una canción que su mamá recitaba con fuerza para intentar ahuyentar la oscuridad, para que su hija conociera **el derecho de vivir en paz...** [...] (López).

Esta constante reiteración alusiva a Víctor Jara, hace que el relato se torne forzado. En vez de enriquecer la historia, mediante la incorporación del arte del cantautor o de la recuperación de su figura, como expresión simbólica de la lucha cultural contra la dictadura, se transforma en una artificial expresión de intertextualidad.

En último lugar, quisiera señalar que el proyecto de la colección “Hablemos de...” es significativo porque irrumpe temáticamente en la literatura para infancia, abriendo las puertas al diálogo sobre la historia traumática de nuestro país con los niños y niñas. Sin embargo, la construcción argumentativa de sus relatos e imaginarios propuestos son, en ocasiones, considerablemente limitados, aspecto que es necesario problematizar. En este sentido, no se trata de desmerecer la intención, pero sí de relevar que ante propuestas como estas, la dimensión literaria debe ser, siempre, el foco principal de atención.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, he propuesto reconsiderar y remirar la literatura para infancia con la intención de reposicionarla dentro de los estudios literarios. Esto, debido a que la instrumentalización pedagógica puede significar la reproducción de sistemas y valores hegemónicos, los cuales anulan la apertura de sentidos que la literatura posibilita, afectando no sólo la producción estética, sino también la construcción del campo discursivo de la infancia.

La experiencia literaria permite habitar un lugar fronterizo (Montes 1999), que es producto de la tensión que existe entre los mundos que la literatura habita: aquel que hace referencia a nuestra realidad y aquel que se construye en la ficción. Es en este espacio en el que tanto escritor(a) como lector(a) experimentan una nueva forma de relacionarse con su propia realidad y de reconocerse a sí mismos. Habitar la literatura, construir aquel espacio íntimo (Petit 2001) que nos permite distanciarnos de lo conocido para así reconocernos en un lugar otro, se transforma en la gran oportunidad que el discurso literario nos ofrece.

Por lo tanto, negar la dimensión literaria, reducir los textos a enseñanzas prescritas y producir relatos que únicamente fortalezcan ciertos aprendizajes, es negar toda experiencia de redescubrimiento y resignificación. Si esto, además, se hace desde la jerarquía de la adultez sobre la infancia, estamos actuando de forma autoritaria, aun cuando no sea de manera deliberada. Es por esto que la literatura para niños y niñas es un campo de lucha a disputar, un espacio que debe liberarse de las prescripciones para desplegar diversas representaciones subjetivas.

En este sentido, la necesidad de elaborar una teoría y crítica específica para esta literatura, habla también de una necesidad de abordar respetuosamente a la niñez, contrarrestando la jerarquización que el adultocentrismo instala (Duarte 2012) y la consecuente noción de la infancia como un estado dependiente e incompleto (Grau 2011).

La propuesta, entonces, es abrir el camino para que la literatura para infancia se desarrolle plenamente, en el cual la construcción de identidad y de memoria sean opciones sin limitaciones, donde el lector(a) pueda participar activa y creativamente. Que la fantasía y la ficción pongan en tensión la realidad y las verdades establecidas, que permitan el diálogo

sobre temas complejos sin acotarlos a la enseñanza ni banalizarlos. En definitiva: que la literatura sea apertura de sentidos.

Así, el análisis del corpus seleccionado para esta investigación muestra como las temáticas expuestas en él, precisamente, rompen con los tabúes que siguen presentes en la infancia. La construcción de una literatura para niños y niñas que se aleje de las temáticas “permitidas” y que elabore el pasado reciente, la posicionan en un marco discursivo que requiere de una lectura apartada de los prejuicios y consciente de los niveles ideológicos y subjetivos que la literatura contiene.

De esta misma manera, la propuesta de ver cómo en el corpus seleccionado existen recursos formales, temáticos y estéticos que contribuyen a la elaboración de memoria e identidad social sólo puede concebirse si contemplamos la dimensión literaria expuesta previamente. Estos recursos pueden ponerse en juego gracias a la creatividad y a la comprensión de que la literatura no es un discurso que se define por desarrollar una verdad absoluta, sino más bien por apelar a complementarse en las diversas interpretaciones que se puedan realizar a partir de ella.

Este dinamismo es fundamental al momento de vincular la literatura con la identidad y la memoria, ya que, al igual que la literatura, la configuración identitaria y de memoria se establecen en relaciones que no son fijas ni predeterminadas, sino que se encuentran en constante tensión, construcción y desarrollo. Por lo tanto, los discursos literarios afectan y habilitan espacios para que aquellas memorias e identidades puedan desplegarse y construirse.

Sin embargo, la colección “Hablemos de...” se presenta de manera conflictiva ante la idea de concebir la literatura como un espacio fronterizo entre la realidad y la ficción, como un espacio que habilite la resignificación. El hecho de que la colección se haya elaborado con el propósito de abordar la temática de la dictadura con los niños y niñas, no asegura que estos textos desarrollen un mundo narrativo suficientemente sólido para que se abra a la interpretación y resignificación. En este sentido, nos encontramos nuevamente con un uso funcional de la literatura, que merma su construcción estética. Si bien esta colección irrumpe en el mundo de la literatura para niños y niñas, desafiando con sus temáticas y estéticas, este desafío se reduce ante la sobredimensión que toma la propuesta pedagógica. Los relatos,

tanto visuales como textuales, terminan por no convencer plenamente, logrando destacar en ciertos momentos, como pequeños destellos de luz que, sin embargo, se apagan en ciertas ocasiones.

La colección “Hablemos de...”, entonces, debe sortear una difícil situación, ya que si bien se instala temáticamente de manera crítica en la literatura para infancia, su intención de educar en Derechos Humanos provoca que reproduzca algunos de los problemas que toda literatura pedagogizante conlleva: la intención formativa pesa más que la construcción literaria, dejando en diversas ocasiones a los relatos incompletos o carentes y perpetuando la visión de la literatura para niños y niñas como una herramienta de transmisión valórica o de ejercicio funcional de la lectura.

De este modo, las obras como *El tío Octavio* y *Chocolate* –para nombrar los dos ejemplos más claros–, parecieran construirse más bien desde la necesidad de hacer congruente la representación con la realidad externa, es decir, se elaboran desde la propuesta de lo que Rojo denomina como “representacional ingenu[a]” (82). Por tanto, más que construir un mundo narrativo interno, representan la historia de la dictadura. En este sentido, la trama narrativa subyace a la propuesta de hablar sobre el tema histórico y el lenguaje literario se transforma en una excusa para construir aquel referente histórico.

La intención formativa de esta colección, junto con la idea de que el lenguaje literario sería una representación de lo real y no una conjugación entre realidad y ficción, hacen que esta colección no sea capaz de construir un relato que se sustente por sí mismo. La configuración de mundos que cada relato propone depende demasiado de aquel referente externo. Por lo tanto, la dimensión literaria se pone en pausa, para representar el pasado reciente de nuestro país, pareciendo ser este el objetivo principal.

De todas formas, su valor recae en haber abierto las puertas para que este tema sea dialogado con audiencias infantiles. Si bien antes de esta colección ya existían algunas obras que hablaban acerca de la dictadura, no existió un proyecto claro que se propusiera abordar este tema con la infancia y, además, que se enfocara en un público tan específico –estos libros son recomendados para niños y niñas de ocho años en adelante, según las Fichas Didácticas. Probablemente este gesto, junto con las diversas expresiones que se produjeron en la conmemoración de los cuarenta años del golpe de Estado, fueron elementos que detonaron

la producción literaria que se ha desarrollado hasta ahora sobre este tema en la literatura para niños y niñas.

Por su parte, *La composición* sí da cuenta de un relato que va más allá de la propuesta de representar la dictadura. El cuento logra construir un mundo narrativo sólido. Sin negar lo ideológico ni la tematización del pasado reciente, el cuento sobre Pedro Malbrán se pone en primer plano, sin supeditarse al referente externo. Es por esto, también, que el cuento puede ser resignificado en diferentes dimensiones y momentos, dando cuenta de que la violencia y manipulación ejercidas sobre la infancia no se limitan a la situación del golpe de Estado chileno, sino que se presentan en un amplio campo de relaciones, lo que se expone y desarrolla en esta obra sin dificultad.

De todas formas, los cinco relatos permiten vislumbrar la complejidad de la dictadura y postdictadura, debido a la tensión que se presenta en ellos. Si bien algunos relatos logran mejor que otros la elaboración de una historia narrativa, todos presentan a la dictadura como un elemento imposible de definir, que invade tanto el espacio íntimo como el público, que difícilmente puede delimitarse y que tensiona las subjetividades y experiencias de todos(as) los(as) que viven aquella situación límite. Esta caracterización de la dictadura es, al mismo tiempo, una forma de elaborar la postdictadura, la cual se encuentra invadida y tensionada por aquel proceso no resuelto, que afecta no sólo a quienes vivieron durante los diecisiete años de dictadura, sino también a aquellos que hemos tenido que experimentar el proceso transitorio de una democracia pactada y contradictoria.

La incorporación de estos relatos, que abordan el pasado reciente y que tienen por objetivo el diálogo con audiencias infantiles permite la elaboración de una memoria social que hace parte a los niños y niñas. En este sentido, se amplían los marcos para configurar las identidades sociales e individuales de la infancia. La literatura, por tanto, se constituye como un acto de memoria, el cual es consciente de que:

[...] para fijar ciertos parámetros de identidad (nacional, de género, política o de otro tipo) el sujeto selecciona ciertos hitos, ciertas memorias que lo ponen en relación con «otros». Estos parámetros, que implican al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con «otros» para definir los

límites de la identidad, se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias (Jelin, *Los trabajos* 25).

En este caso, tanto la colección “Hablemos de...” como *La composición*, relevan como hito significativo la vivencia de la infancia en la dictadura. De esta manera, se produce una doble ampliación de aquellos marcos sociales que encuadran las memorias. Por un lado, elaboran un discurso acerca de un proceso histórico dominado por la perspectiva adulta, enfocándola desde la niñez³¹. Por otro lado, apelan a la infancia actual a ser parte de aquella memoria, a participar como sujetos activos que pueden discutir, interpretar y otorgar sentido a aquella historia pasada.

No obstante, debido a las limitaciones que se presentan en la colección “Hablemos de...”, los aportes que realizan a la construcción de una identidad y memoria social se ven un tanto limitados, ya sea por la excesiva referencia al hecho histórico o por el poco trabajo narrativo que se realiza en ocasiones. Ante esto, me parece significativo enfatizar que el uso instrumental de la literatura no está exento de dificultades, a pesar de que las intenciones puedan ser ampliamente aceptadas. Asimismo, creo necesario atender al hecho de que fomentar la creación de obras para dialogar la dictadura puede correr el riesgo de configurar una “*estatización de la memoria*” (Guglielmucci 11), que, por ejemplo, en vez de promover la apertura interpretativa sobre el pasado reciente, acote la experiencia a la promoción de los Derechos Humanos. La reflexión, el cuestionamiento y la construcción de memoria, por ende, se reducirían en parte a aquello que esa *otra* verdad buscaría instalar. Si bien el propósito no es negar la relevancia de este discurso y su promoción, es problemático que nos acerquemos a este tema validándolo únicamente desde la perspectiva de los Derechos Humanos, algo que se posibilita si se sigue sustentando el diálogo de este tema con la infancia únicamente desde una perspectiva pedagógica formal.

Otro aspecto en el que quisiera detenerme corresponde a la reiteración de la temática de la delación en estas obras. De los cinco relatos, tres articulan la historia en relación a la

³¹ Aquí también es significativo considerar el trabajo que los escritores y escritoras que crecieron en dictadura (como Alejandra Costamagna, Andrea Jeftanovich, Alejandro Zambra, Nona Fernández, entre otros) han realizado, incorporando la voz infantil en sus relatos, posicionando esta perspectiva en un lugar central al momento de tematizar la dictadura.

manipulación que ciertos adultos ejercen sobre los protagonistas, para obtener información a través de ellos. Es posible atender al hecho de que la manipulación velada que se articula a través de la delación, funciona también como una estrategia narrativa para abordar algo tan complejo como la dictadura en la infancia, sin que ésta se presente con tanta crudeza. Pero también creo relevante considerar que pareciera ser que la manipulación no se visualiza como un acto completamente violento, lo cual tiene directa relación con la forma en la que adultos(as) construyen sus vínculos con niños y niñas. El engaño se constituye como un “mal menor” al momento de relacionarnos con la infancia, ya que ante la premisa de que hay cosas que no se pueden discutir con ellos(as) o explicarles, se establece la certeza de que sólo mediante el engaño, mediante el velo de las verdaderas intenciones, será posible encauzar a niños y niñas en la correcta dirección que como padres, madres, docentes y adultos(as) creemos deben tomar. De esta manera, esta estrategia narrativa pone en tensión la naturalización de la violencia que existe en el relacionamiento jerárquico entre adultos(as) y niños(as).

Asimismo, el hecho de que estas manipulaciones sean develadas por los protagonistas –como es el caso de Pedro Malbrán, en *La composición*–, podemos interpretar que hay una intención de subvertir aquella relación que se sustenta en la manipulación hacia la infancia. El hecho de que Pedro no sólo logre comprender las intenciones ocultas del capitán Romo, sino que además resuelva aquel engaño con astucia, da cuenta una manera más lúcida de representar las relaciones entre adultos(as) y niños(as).

Es fundamental asumir la literatura para niños y niñas como verdaderos discursos culturales, los cuales se construyen a través de un lenguaje estético y que impacta en la construcción de identidad y memoria. Las obras aquí analizadas buscan posicionarse ante esta situación, constituyéndose como aportes en el desarrollo de la literatura para infancia y la memoria de nuestro país. Sin esconderse tras la falsa inocencia, abordan temáticas complejas como el terrorismo de Estado, los detenidos desaparecidos, la delación, entre otros, sin matizar las dificultades que esto conlleva.

Es por esto que la literatura para niños y niñas en nuestro país exige nuevas propuestas escriturales, pero también requiere de nuevos estudios, aproximaciones y una justa valoración. Es urgente no desestimar los gestos que se están atreviendo a construir un nuevo

tipo de literatura para niños y niñas, pero me parece también necesario que se impulsen con la rigurosidad que tanto la literatura como la infancia se merecen. Será a través de este camino que podremos aportar, realmente, a la transformación que nuestra sociedad requiere.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS ANALIZADAS

- García, Camila. *El tío Octavio*. 2ª ed. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores, 2012. Impreso.
- López, Calú. *Canto para mañana*. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores, 2013. Impreso.
- Ortega, Cristina. *ClanDESTinos*. 2ª ed. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores, 2012. Impreso.
- Skármeta, Antonio. *La composición*. Ilust. Alfonso Ruano. 5ª ed. Caracas, Venezuela: Ekaré Ediciones, 2011. Impreso.
- Skármeta, Antonio. *La composición*. Ilust. María Delia Lozupone. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana, 2006. Impreso.
- Woo Hong, Jeong. *Chocolate*. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores, 2013. Impreso.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Agencia Chilena ISBN. *Informe estadístico 2014*. Santiago: Cámara Chilena del Libro, 2015. Digital. http://camaradellibro.cl/wp-content/files_mf/1431350285_magicfields_estadisticas_descargar_13_1.pdf
- Agrupación de Ex – Menores de Edad Víctimas de Prisión Política y Tortura. “Carta pública al Presidente Lagos de La Agrupación de Ex – Menores de Edad Víctimas de Prisión Política y Tortura”. Santiago, 21 de abril 2005. Digital. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=14322>
- Aylwin, Patricio. Mensaje presidencial 21 de mayo 1990. Legislatura 320ª, Ordinaria Sesión del Congreso Pleno. Digital. http://www.camara.cl/camara/media/docs/discursos/21mayo_1990.pdf
- Barreras, Asunción. “El estudio de la ironía en el texto literario”. *Cuadernos de investigación filológica*. 27-28 (2001-2002): 243-265. Impreso.
- Bernasconi, Pablo. “La imagen como un aliado defensor del sentido”. *Manifiesto. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ilustrada*. Ed. Jenny Abud, Roberto Osses y Marcelo Uribe. Santiago: Autoedición, 2008. 11. Impreso.
- Blejmar, Jordana. “La Argentina en pedazos: los collages fotográficos de Lucía Quieto”. *Instantáneas de la memoria: fotografías y dictadura en Argentina y América Latina*. Ed.

- Jordana Blejmar, Natalia Fortuny, Luis Ignacio García. Buenos Aires, Argentina: Librería Ediciones, 2013. 173-193. Impreso.
- Cervera, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. 3ª ed. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, 1991. Impreso.
- Comino, Sandra. *Esto no es para vos: reflexiones sobre el campo de la literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Bohemia, 2009. Impreso.
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. “Informe Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura”. Santiago, Chile: 2004. Digital.
<http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/12/Informe.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile. “Plan Nacional de Fomento de la Lectura: Lee Chile Lee”. Santiago, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2010. Impreso.
- Devetach, Laura. *Oficio de palabrera: literatura para chicos y vida cotidiana*. 2ª ed. Córdoba, Argentina: Comunicarte, 2012. Impreso.
- Dorfman, Ariel. *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, 2002. Impreso.
- . “Inocencia y neocolonialismo: un caso de dominio ideológico en la literatura infantil”. *De elefantes, literatura y miedo: ensayos sobre la comunicación americana*. La Habana, Cuba: Casa de las Américas, 1988. 150-179. Impreso.
- Duarte, Claudio. “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. *Última década*. 36 (2012): 99-125. Digital. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci_arttext#_ftn8
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Trad. José Esteban Calderón. México: Fondo de Cultura Económica, 1988. Digital.
<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/libros/6542615-EAGLETON-Terry-Una-Introduccion-a-La-Teoria-Literaria.pdf>
- Erro, Ainara. “La ilustración en la literatura infantil”. *RILCE: Revista de filología hispánica*. 16.3 (2000): 501-511. Impreso.
- Ficha didáctica de *El tío Octavio*. Digital. http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/07/Fic_hadidactic_El_tio_octavio.pdf

- Feld, Claudia. “Imagen, memoria y desaparición. Una reflexión sobre los diversos soportes audiovisuales de la memoria”. *ALETHEIA*. 1 (2010): 1-16. Digital.
<http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/pdfs/Feld-%20Aletheia%20Vol%201.N1.pdf>
- Genovese, Alicia. “Entre la ira y el arte del olvido: testimonio e imagen poética”. *Recordar para pensar. Memoria para la Democracia. La elaboración del pasado reciente en el Cono Sur de América Latina*. Santiago, Chile: Ediciones Böll Cono Sur, 2010. 69-76. Impreso.
- . *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2011. Impreso.
- Giroux, Henry. *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Trad. Alberto Jiménez. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001. Impreso.
- Grau, Olga. “Representaciones sociales de la infancia: Discursos y prácticas”. *Políticas Públicas para la Infancia*. Ed. Felipe Cousiño y Ana María Foxley. Santiago, Chile: Gráfica Lom/Unesco, 2011. 43-54. Impreso.
- Guglielmucci, Ana. *La consagración de la memoria: Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Antropofagia, 2013. Impreso.
- Halbwachs, Maurice. *La memoria colectiva*. Trad. Inés Sancho-Arroyo. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004. Impreso.
- Jackson, Rosmary. *Fantasy: literatura y subversión*. Trad. Cecilia Absatz. Buenos Aires, Argentina: Catálogos Editora, 1986. Impreso.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI Editores, 2002. Impreso.
- . “Revisitando el campo de las memorias: un nuevo prólogo”. *Los trabajos de la memoria*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 2012. Digital.
<http://memoria.ides.org.ar/publicacionespublicacion-de-actividades-realizadasrevisitando-el-campo-de-las-memorias-un-nuevo-prologo>
- Larraín, Jorge. *Identidad chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2001. Impreso.

- Machado, Ana María. “Ideología y libros para niños”. *Educación y biblioteca*. 112 (2000): 24-33. Impreso.
- Marín, Dora. “Notas para pensar un campo discursivo”. *Políticas Públicas para la Infancia*. Ed. Felipe Cousiño y Ana María Foxley. Santiago, Chile: Gráfica Lom/Unesco, 2011. 55-76. Impreso.
- Montero, Andrés. “Literatura infantil: el eufemismo del apellido”. Carcaj: flechas de sentido. 9 octubre 2013. Digital. <http://www.carcaj.cl/2013/10/literatura-infantil-el-eufemismo-del-apellido/>
- Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. 2ª ed. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica, 2001. Impreso.
- . *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica, 1999. Impreso.
- Moulian, Tomás. *Chile actual. Anatomía de un mito*. 3ª ed. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2002. Impreso.
- Nikolajeva, Maria. “El poder y la subjetividad en los libros-álbum”. Trad. Kiki García Larralde. *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Ed. Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer y María Cecilia Silva-Díaz. Barcelona, España: Banco del Libro – Gretel, 2010. 34-44. Impreso.
- Nodelman, Perry. “Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil”. Trad. Eduardo Mayobre. *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Ed. Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer y María Cecilia Silva-Díaz. Barcelona, España: Banco del Libro – Gretel, 2010. 18-32. Impreso.
- Nofal, Rossana. “Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas”. *Subjetividad y figuras de la memoria*. Elizabeth Jelin y Susana Kaufman (comps.). España: Siglo XXI Editores, 2006. 110-129. Impreso.
- . “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina: un aporte a la discusión”. *Especulo. Revista de estudios literarios*. 23 (2003). Digital. http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem_arge.html
- Peña, Manuel. *Alas para la infancia. Fundamentos de literatura infantil*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 1995. Impreso.

- . *Historia de la literatura infantil chilena*. 2ª ed. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello, 2009. Impreso.
- Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Trad. Miguel Paleo, Malou Paleo, Diana Luz Sánchez. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica, 2001. Impreso.
- Pineau, Pablo. “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”. *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Pablo Pineau, Inés Dussel, Marcelo Carusso. Argentina: Editorial Paidós, 2007. 306-331. Impreso.
- Pollak, Michael. *Memoria, olvido, silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Trad. Christian Gebauer, Renata Oliveira Rufino, Mariana Tello. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Al Margen, 2006. Impreso.
- Ricoeur, Paul. “Historia y memoria: La escritura de la historia y la representación del pasado”. *Historizar el pasado vivo en América Latina*. 2007. 1-27. Digital. <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/ricoeur.pdf>.
- . *La memoria, la historia, el olvido*. Trad. Agustín Neira. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2010. Impreso.
- Rojas, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010. Impreso.
- . *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago, Chile: Ariadna Ediciones, 2004. Impreso.
- Rojo, Grínor. “La identidad y la literatura”. *Caligrama*. 7 (2002): 79-102. Impreso.
- Sardi, Valeria. “Estéticas para la infancia. El libro álbum como género de ruptura”. *Boletín de Arte*. 13. 13 (2012). Digital. <http://www.fba.unlp.edu.ar/boa/13/PDF/BOASardi.pdf>.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto. *Historia contemporánea de Chile: Niñez y juventud*. Tomo V. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2002. Impreso.
- Skármeta, Antonio. “Cuando la ficción nace del infierno”. *Imaginaria. Revista quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil. Lecturas*. 101: 30 de abril 2003. Digital. <Http://www.imaginaria.com.ar/10/1/Skarmeta.Htm#Notas>.

- Vidal, Hernán. *Política cultural de la memoria histórica: Derechos Humanos y discursos culturales en Chile*. Santiago, Chile: Mosquito Editores, 1997. Impreso.
- Winn, Peter. “El pasado está presente: Historia y memoria en el Chile contemporáneo”. *Historizar el pasado vivo en América Latina*. 2007. 1-48. Digital. <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/winn.pdf>
- Yúdice, George. “Testimonio y concientización”. *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. 2ª ed. John Beverly y Hugo Achúgar. Guatemala: Ediciones Papiro. 2002. 221-242. Impreso.