

Social and Education History

Volume 13, Issue 1, 23th February, 2024, Pages 58 – 79

© The Author(s) 2024

<http://dx.doi.org/10.17583/hse.12259>

Rural Childhoods and Urban Childhoods. An approach from the textbooks 'Mi Tesoro' and 'Mi Tierra' (Chile, 1942-1950)

Camila Pérez-Navarro¹ & Isabel Ibaceta²

1) *Alberto Hurtado University*, Chile

2) *University of O'Higgins*, Chile

Abstract

In Chile, during the radical governments (1938-1946), the Ministry of Public Education implemented several initiatives to expand and transform the school system, modernize pedagogical practices, and strengthen rural education. One of these actions was the creation of two syllabaries for urban and rural elementary school students. This article aims to analyze the representation of childhood in the syllabaries *Mi tesoro* (for urban schools) and *Mi tierra* (for rural schools), distributed between 1942 and 1950. The texts and illustrations were analyzed using the Content Analysis method. We concluded that these texts configured and disseminated, on the one hand, a vision of rural childhood linked to productivity and agricultural work; and, on the other hand, an ideology of urban childhood that not only had the possibility of appropriating literate culture, but also enjoyed recreational activities in the urban space.

Keywords

Childhood, textbooks, urban, rural, Chile.

To cite this article: Pérez-Navarro, C & Ibaceta, I (2024). Rural childhoods and urban childhoods. An approach from the textbooks 'Mi Tesoro' and 'Mi Tierra' (Chile, 1942-1950) *Social and Education History*, 13(1), pp. 58-79 <http://dx.doi.org/10.17583/hse.12259>

Corresponding author(s): Camila Pérez Navarro

Contact address: cperezn@uahurtado.cl

Social and Education History

Volumen 13, Número 1, 23 de febrero de 2024, Páginas 58 – 79

© Autor(s) 2024

<http://dx.doi.org/10.17583/hse.12259>

Infancias Campesinas e Infancias Urbanas. Un acercamiento desde los silabarios ‘Mi Tesoro’ y ‘Mi Tierra’ (Chile, 1942-1950)

Camila Pérez-Navarro¹ y Isabel Ibaceta²

1) *Universidad Alberto Hurtado*, Chile

2) *Universidad de O’Higgins*, Chile

Resumen

En Chile, durante los gobiernos radicales (1938-1946), el Ministerio de Educación Pública implementó diversas iniciativas para ampliar y transformar el sistema escolar, modernizar las prácticas pedagógicas y fortalecer la educación rural. Una de estas acciones fue la creación de dos silabarios para estudiantes de escuelas primarias urbanas y rurales. Este artículo tiene como objetivo analizar la representación de las infancias en los silabarios Mi tesoro (para escuelas urbanas) y Mi tierra (para escuelas rurales), distribuidos entre 1942 y 1950. Los textos e ilustraciones que forman parte de los silabarios fueron analizados a partir de la técnica de Análisis de Contenido. Se concluye que estos textos configuraron y difundieron, por un lado, una visión de niñez rural vinculada con la productividad y el trabajo agrícola; y, por otro, un ideario de infancia urbana que no solo tenía la posibilidad de apropiarse de la cultura letrada, sino que también disfrutaba de actividades recreativas en el espacio urbano.

Palabras clave

Infancia, silabarios, urbano, rural, Chile.

Cómo citar este artículo: Pérez-Navarro, C & Ibaceta, I (2024). Infancias campesinas e infancias urbanas. Un acercamiento desde los silabarios ‘Mi Tesoro’ y ‘Mi Tierra’ (Chile, 1942-1950). *Social and Education History*, 13(1), pp. 58-79
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.12259>

Correspondencia Autores(s): Camila Pérez Navarro

Dirección de contacto: cperezn@uahurtado.cl

En 1936, la destacada educadora Amanda Labarca publicó el libro *El mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)*. En el texto, Labarca (1936) planteaba que las escuelas rurales en Chile tenían serios “defectos de calidad”, dado que “ni en sus métodos, ni en sus programas, ni en la preparación de sus maestros, se diferencian de las urbanas” (p. 173). La respuesta del Ministerio de Educación Pública al problema descrito por Labarca y por otros educadores fue el diseño de una política específica para fortalecer la educación primaria rural desde finales de la década de 1930. Estas acciones se orientaron a expandir la red de escuelas rurales, formar profesores especialistas e implementar métodos de enseñanza coherentes con las nuevas tendencias pedagógicas. Las acciones incluyeron la creación y distribución de los silabarios *Mi tesoro* y *Mi tierra*. Su publicación marcó un hito en la historia de la enseñanza de la lectura en Chile, debido a que estos textos incorporaron las propuestas de las últimas investigaciones psicológicas y pedagógicas del período.

Como sostiene Pérez-Navarro (2018a), estos silabarios evidencian la renovación pedagógica impulsada durante los gobiernos de los radicales Pedro Aguirre Cerda (1938 – 1941) y Juan Antonio Ríos (1942 – 1946). Basados en “normas de carácter científico”, los textos se orientaban a “aprovechar todas las oportunidades para que el niño desarrolle su lenguaje mediante observaciones realizadas en su ambiente natural (casa, escuela, camino de la casa a la escuela, etc.)” (Dirección General de Educación Primaria, 1942, p. 3). Con base en esta premisa, las y los profesores que se desempeñaban en la Sección Pedagógica del Ministerio de Educación Pública decidieron innovar creando dos silabarios, diferenciados en función del tipo de estudiantes que aprenderían la lectoescritura con estos manuales. Así, desde 1942 se distribuyeron los silabarios *Mi tierra*, para estudiantes de escuelas primarias rurales, y *Mi tesoro*, para niñas y niños que asistían a escuelas urbanas.

Estos silabarios introdujeron dos principales novedades (Mayorga, 2018). Por un lado, la diferenciación temática de cada texto. Si bien compartían una misma estructura que seguía las orientaciones de los métodos globales de la enseñanza de la lectura, sus contenidos fueron adaptados a las realidades urbanas y rurales del estudiantado. Por otro lado, los silabarios eran acompañados por guías metodológicas, un documento que permitía que el profesorado organizara su trabajo pedagógico.

En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar la representación de las infancias en los textos e ilustraciones incluidos en *Mi tierra* y *Mi tesoro*. Para lograr este propósito, se llevaron a cabo los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, describir el contexto histórico de producción de ambos silabarios, dando a conocer los principales componentes del discurso educativo del período. En segundo lugar, identificar y examinar aquellos elementos que configuraron determinadas representaciones de las infancias en ambos libros de lectura. Se plantea que estos silabarios configuraron y difundieron, por un lado, una visión de niñez rural vinculada con la productividad y el trabajo agrícola; y, por otro, un ideario de infancia urbana que se apropia de la cultura letrada y disfruta de actividades recreativas en las ciudades.

El artículo posee la siguiente estructura. En primer lugar, se dará cuenta de la revisión de literatura en que se enmarca el presente estudio. Posteriormente, se describirán aspectos metodológicos de la investigación. Luego se ofrecerá una contextualización del período histórico en el que se publicaron y distribuyeron los libros *Mi Tesoro* y *Mi Tierra* en el sistema escolar chileno, para después examinarse los extractos literarios presentes en estos libros de

texto, complementando estos hallazgos a la luz de las *Guías metodológicas* brindadas por el Ministerio de Educación Pública. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones y proyecciones de la investigación.

Revisión de Literatura

Este trabajo se enmarca tanto en el campo de estudio de la historia de la educación como de los estudios literarios. Los estudios históricos sobre los libros de texto distribuidos en las escuelas primarias se han incrementado en las últimas décadas, mostrando una variada gama de tendencias. La mayoría de los trabajos han abordado cómo se construye y mediatiza el conocimiento histórico y geográfico en los libros de texto (Romero 1994; Sagredo y Serrano 1996; Riquelme 1998; Oteiza 2006, 2009, Vial y Soto 2006; Oteiza y Pinto 2011). Una segunda temática está relacionada con la articulación discursiva de la identidad nacional (Olivares 2005; Oteiza 2011; Serrano 2014; Toro 2015) y el establecimiento de sentidos de ciudadanía (Joignat 2000; Domper 2007). La tercera corriente se centra en la creación discursiva de estereotipos de género (Binelis y Blazquez 1992; Castro et al., 2016) y estereotipos culturales étnicos (Pérez 1992; Zúñiga 2007).

Las representaciones históricas de la infancia en los textos escolares, a nivel global, han sido analizadas desde varias perspectivas. La literatura especializada considera a los textos escolares como un mediador esencial en los procesos de socialización de las nuevas generaciones. Por este motivo, sus contenidos no son neutrales ideológicamente. Siguiendo a Mendoza (2019), las representaciones de la niñez responden a proyectos políticos específicos, siendo objeto de disputa política. Como evidencia Alzate Piedrahita (2004), los textos escolares colombianos caracterizan la infancia desde una perspectiva de dependencia e incompletitud, que considera que el espacio de cuidado infantil es la escuela, institución especializada en producir adultos. Por otro lado, la mayoría de las representaciones de la infancia se han analizado a partir de una variable de género (López-Navajas, 2014)). Estos estudios muestran la limitada presencia de mujeres en los textos escolares, lo que explica las inequidades en las representaciones de género. En un estudio reciente de Cóbano-Delgado y Llorent-Bedmar (2019) se argumenta que la niñez en los manuales escolares está asociada a roles sociales y familiares.

Con relación a la infancia rural, Betsas, Avgitidou y Tsiompanou (2021) han demostrado que esta suele estar representada por el trabajo, la pobreza y por la falta de higiene, mientras que la infancia urbana se ilustra bien vestida, limpia y posee un carácter filantrópico. Los autores también evidenciaron el deseo de los niños/as rurales de migrar a las grandes ciudades y pueblos. Este fenómeno, en paralelo, va acompañado de la nostalgia que las infancias sienten por su lugar de origen. Betsas et al. (2021) sostienen que en los libros de texto la infancia rural era representada desde una perspectiva adultocéntrica. Niñas y niños eran vistos como sujetos incompletos, que respondían a los deseos y expectativas de los adultos. La infancia rural era pasiva, con falta de autonomía y bucólica. En cambio, la infancia urbana se representaba como autónoma, independiente y con mayores niveles de agencia.

Para el caso chileno, pocos estudios han investigado en profundidad las concepciones de infancia difundidas en los libros de texto. Muy valiosos en esta materia son los trabajos de

Toro-Blanco (2015), relativo al establecimiento de determinados “regímenes emocionales” en el libro de texto auxiliar *El niño chileno* (1931), y de Araya-Oñate (2019), quien examina la constitución de ideales de infancia escolarizada en los textos de lectura y silabarios publicados en la segunda mitad del siglo XIX.

Desde otra perspectiva, en el ámbito de la literatura particularmente creada para las infancias existe un amplio debate en torno a los imaginarios de niñez que en ella se erigen. Este debate se cristaliza en una línea de indagación común y fructífera en el campo, dentro del que se destacan trabajos señeros tales como el de Rose (1993). En él se devela la construcción de un ideario de infancia en vinculación con fenómenos humanos como la sexualidad, el lenguaje y la muerte, tras la figura de Peter Pan. Desde el aporte de Rose a la actualidad son numerosas las vertientes y aproximaciones al fenómeno de la creación discursiva de la niñez, debido a que este tipo de literatura constituye una producción cultural que no puede soslayar el hecho de que su poética se desarrolle de manera estructural en torno a la articulación consciente o inconscientes de concepciones de infancia (Rudd, 2010; Sarland, 2005). Una de estas vertientes se ha dedicado a identificar construcciones de infancia en libros infantiles de diferentes épocas. Ejemplo de esta línea es el trabajo de Shavit (1986), en que se da cuenta de los cambios en los imaginarios de niñez desde el siglo XVII a fines del siglo XX, analizando distintas versiones de la Caperucita Roja. Otra de aquellas vertientes, predominante durante los años 90, dio origen a estudios que se sustentan principalmente en la narratología y trabajan temas vinculados a la estructuración de la voz narrativa (persona gramatical, nivel de presencia y distancia del narrador), así como también sobre el uso específico de la primera persona en textos para niños (Nikolajeva, 2004; Schwenke, 1999; Goodenough et al., 1994; Wall, 1990). La pregunta respecto de cómo las nociones sociopolíticas de la niñez de una época en particular impactan no solo a la producción de libros para las infancias, sino también al trabajo crítico en torno a dicha producción, ha sido puesto en evidencia en trabajos como el realizado por Joosen y Vloeberghs (2006) titulado *Changing Concepts of Childhood and Children's Literature*.

A la luz de las líneas de investigación señaladas anteriormente, este trabajo contribuye a explorar los libros de texto desde una perspectiva que no ha sido analizada en profundidad en Chile. Salvo dos investigaciones aparecidas simultáneamente durante el 2018 - específicamente, la investigación de Rodrigo Mayorga, quien dedicó algunas páginas de su trabajo titulado “Las grandes reformas pedagógicas” al análisis de estos silabarios, y los artículos de Pérez Navarro sobre los manuales de enseñanza utilizados por una población campesina adulta e infantil- las ilustraciones y textos contenidos en los libros de lectura *Mi tesoro* y *Mi tierra* han sido escasamente analizadas.

Metodología

En términos metodológicos, se analizó un corpus documental compuesto por los silabarios *Mi tierra* y *Mi tesoro*, además de tres guías metodológicas dirigidas al profesorado. El detalle de los textos analizados se presenta en la tabla 1.

Mientras que el primer texto estaba destinado a la alfabetización de estudiantes de escuelas rurales, *Mi tesoro* estaba dirigido a estudiantes de escuelas urbanas. Este se elaboró bajo la dirección técnica del docente Daniel Navea (jefe de la Sección Pedagógica del Ministerio de

Educación Pública) y de Alfonso Power Palma, reconocido profesor de escuelas experimentales. En la parte artística colaboró la profesora Teresa Ponce Marchant en una primera versión, mientras que en las siguientes el equipo contó con la colaboración de Laura Rodig, profesora de dibujo y destacada artista chilena.

En tanto, el silabario rural *Mi tierra* fue elaborado por Alfonso Power Palma y Luis Riquelme Figueroa -técnico especialista en primer grado de la enseñanza primaria-, y en la parte artística fue asesorado por la profesora de dibujo Aurora Muñoz y por Enrique Saavedra, docentes de las escuelas experimentales.

Mi tesoro y *Mi tierra* fueron publicados anualmente entre 1942 y 1950. *Mi tierra*, considerando la gran cantidad de estudiantes de escuelas rurales que había por ese entonces en el país, con frecuencia tuvo un tiraje mayor en comparación con *Mi tesoro*, alcanzando los 110.000 ejemplares en 1949¹.

Tabla 1

Textos analizados

Autor	Título	Año de publicación	Número de ediciones
Sección Pedagógica del Ministerio de Educación Pública	Mi tesoro	1942	8
	Mi tierra	1942	8
	Guías metodológicas para el uso de los silabarios Mi tierra, rural, y Mi tesoro, urbano	1942	3
	Guías metodológicas para el uso del silabario Mi tierra (para niños)	1945	6
	Guías metodológicas para el uso del silabario Mi tesoro	1944	7

Como se señaló anteriormente, se decidió trabajar con estos textos debido a su importancia en la historia de la enseñanza de la lectura en Chile. No solo se consideró el gran número de copias que fueron distribuidas en escuelas chilenas entre 1942 y 1950, sino también el carácter innovador de los silabarios, al entregar, por primera vez, contenidos adaptados especialmente al contexto territorial de sus usuarios.

Los textos e ilustraciones que forman parte de los silabarios fueron analizados a partir de la técnica de Análisis de Contenido (Schreier, 2013). El protocolo de análisis incluyó las siguientes acciones: en primer lugar, y con base en las principales temáticas identificadas en los textos, se construyó una matriz de codificación compuesta por 8 familias de códigos, las cuales reunían códigos de análisis más específicos. La lista de familias de códigos se presenta en la tabla 2. Posteriormente se segmentó y codificó el material en función de los códigos creados. Finalmente, se analizaron e interpretaron los resultados.

Tabla 2*Matriz de codificación*

Familia de códigos	Códigos
Actividades económicas	Actividades económicas rurales Actividades económicas urbanas
Actividades recreativas	Actividades recreativas rurales Actividades recreativas urbanas
Paisajes	Paisajes rurales Paisajes urbanos
Medios de transporte	Medios de transporte rurales/locales Medios de transporte urbanos/internacionales
Prácticas sociales	Prácticas rurales Prácticas urbanas
Profesiones y oficios	Oficios y actividades rurales Profesiones y actividades urbanas
Tradición literaria	Tradición literaria escrita Tradición oral
Vestimenta	Vestimenta rural Vestimenta urbana

La información producida fue codificada con el software de análisis cualitativo NVivo, versión 12. Se utilizó esta herramienta debido a la posibilidad que entrega para ordenar y clasificar la información, además de construir tipologías y realizar comparaciones (Bezeley y Jackson, 2013; Flick, 2009).

Contexto Histórico de Producción de los Silabarios

La elección de Pedro Aguirre Cerda como presidente de la república en 1938 inauguró un período de renovación de la educación pública. Su administración fue la primera de tres gobiernos encabezados por el Partido Radical. En términos educativos, los gobiernos radicales consolidaron el “control del sistema docente oficial”, reiniciando “la expansión de la oferta educativa” y promoviendo “diversos proyectos modernizadores de la enseñanza” (Núñez et. al, 1984, p. 17). La reforma a las escuelas normales a partir de 1944 (Cox y Gysling, 1990) y la implementación de una segunda oleada de educación experimental (Mayorga, 2018; Núñez, 1986, 1989; Pérez-Navarro, 2020) fueron ejemplos del impulso reformista.

La política educativa de este período se caracterizó por reactivar el papel del Estado en materia económica (Del Pozo, 1989). Por ello, la educación fue vista a la vez como un problema y una oportunidad para implementar un nuevo modelo de desarrollo (Recio, 1998). La educación pública era el espacio donde se reproducían las fuerzas económicas del país, además de “despertar un espíritu colectivo requerido por la comunidad” (Ponce de León, 2018, p. 103). En este marco, tanto la educación rural como la educación técnica se concibieron como modalidades educativas que era necesario reformar y potenciar si se quería industrializar el país. En aquel entonces, la población rural había descendido producto de los procesos migratorios hacia las ciudades, concentrando al 47,6% del total de habitantes (McCaa, 1940). Como sostiene Bengoa, durante la década de 1930 el campo fue duramente criticado por los

sectores urbanos, la clase media y los sectores populares debido a “su incapacidad de alimentar al país y las malas condiciones en las que vivía la gente” (2015, p. 223).

Un porcentaje importante de las personas que vivía en zonas rurales era analfabeta. De acuerdo con el censo de población levantado en 1940, cerca del 40% de la población mayor de 15 años que habitaba provincias predominantemente rurales como Colchagua, Curicó o el Maule, no sabía leer ni escribir. Esta situación no era distinta entre la población en edad escolar. Según la misma fuente de información, “las provincias agrícolas señalan los porcentajes más altos de población escolar sin instrucción, como Malleco con 50,3%, Cautín con 48,3%, Colchagua con 43,1%, Valdivia con 42,7%” (McCaa, 1940, p. 92).

Es decir, además de habitar “pésimos ranchos”, las familias campesinas no poseían instrucción ni tenían acceso a escuelas y registraban “altas tasas de natalidad y mortalidad infantil” (Bengoia, 1990, p. 17). De ahí la necesidad de salir del campo.

Para Aguirre Cerda, resolver el problema agrario era una tarea urgente. Así lo planteó varios años antes de asumir como presidente de la república. Como sostuvo en *El problema agrario*, tanto la educación rural como la educación agrícola debían “trabajar juntas y armónicamente para desenvolver el problema educacional” y hacer la vida campesina “atrayente y sana. Sin esto nadie sentirá verdadero agrado de permanecer allí toda su vida” (Aguirre Cerda, 1929, p. 321). Así, la expansión del sistema educativo, planteaba Aguirre Cerda, se constituía como un freno al proceso de “despueblo de los campos” (Aguirre Cerda, 1929, p. 322).

Con base en esta realidad, los gobiernos radicales extendieron la red de escuelas rurales y exploraron e implementaron nuevas modalidades de educación. En particular, durante el gobierno de Aguirre Cerda se crearon más escuelas-talleres y escuelas-granjas, junto con aumentar el presupuesto destinado a la enseñanza industrial (Loyola, 2018).

En ese contexto, en 1942, el Ministerio de Educación publicó las primeras versiones de los libros de lectura *Mi tierra* y *Mi tesoro*. Ambos textos fueron desarrollados para reemplazar los antiguos silabarios que se utilizaban en las escuelas chilenas, muchos de ellos elaborados durante el siglo XIX. Se basaron en “normas científicas”, considerando los avances de las ciencias pedagógicas (Dirección General de Educación Primaria, 1947, p. 2). El uso de estos libros de lectura debía ser complementado con un material pedagógico que fue entregado a los maestros para orientar el trabajo en el aula. En la introducción de las *Guías metodológicas para el uso de los silabarios ‘Mi tierra’, rural, y ‘Mi tesoro’, urbano*, la Dirección General de Educación Primaria aseguraba que estos nuevos textos reemplazarían “los viejos silabarios” - haciendo referencia explícitamente al “ya anacrónico” silabario elaborado por Claudio Matte, con el propósito de que “ojalá lleguen a ser queridos por los niños de Chile”. Como sostiene Mayorga (2018), estos silabarios se situaban “dentro de los llamados ‘métodos globales’ para la enseñanza de la lectura, reflejando influencias de la pedagogía decrolyana”, además de establecer una “clara relación de continuidad pedagógica respecto al método desarrollado por Claudio Matte durante el período anterior” (p. 244).

En las *Guías metodológicas* se demandaba enfáticamente la colaboración del profesorado, al solicitar trabajar “con honradez científica y fe profesional”. Se planteaba que el deber profesional de los maestros era “aplicar estos Silabarios con el mayor empeño posible”. Por este motivo, la Dirección General apelaba a la conciencia del profesorado: “Piense en que la renovación de los métodos solo es producto de la iniciativa y capacidad de trabajo de los

maestros. Lo peor para la escuela chilena es mantenerse en la rutina” (Dirección General de Educación Primaria, 1947, p. 2).

Solo en una oportunidad fueron publicadas las guías metodológicas que consideraban ambos silabarios. Ya desde 1947, la Dirección General de Educación Primaria difundió ejemplares diferenciados para maestros de escuelas urbanas y rurales. En el caso del documento *Guías metodológicas para el uso del Libro de Lectura ‘Mi tierra’*, y en línea con lo señalado en el párrafo anterior, conviene destacar un texto titulado “¡Atención!”. En este, se plantea al profesorado información importante sobre el trabajo con las guías:

Tenga presente:

1.º Que el Libro ‘Mi Tierra’ no es algo inflexible en su aplicación. Solamente un TERCIO del texto (las páginas que contienen los trozos) es **más o menos definitivo**. El resto, o sea, los DOS TERCIOS del libro, son simples **sugerencias** (...)

2.º Que las “GUÍAS METODOLÓGICAS” tampoco obligan al maestro a someterse incondicionalmente a las indicaciones que ellas presentan.

El maestro tiene amplia libertad para modificarlas, de acuerdo con un criterio científico, agregando o suprimiendo, ampliando o restringiendo, algunos de los ejercicios que se sugieren a través de sus páginas. (1941, p. 13).

Los silabarios venían acompañados de un set de láminas que incluían 12 dibujos y 12 frases impresas, con el propósito que el estudiantado pudiera identificar palabras manuscritas e ilustrar el contenido de algunos conceptos (Pérez-Navarro, 2018a, p. 11). Este “equipo de tarjetas” también era entregado al profesorado en pliegos de mayor tamaño, los que debían ser recortados y pegados en cartulina (Dirección General de Educación Primaria, 1947, p. 30). La mayoría de las recomendaciones expuestas en las *Guías metodológicas* eran similares para el caso de *Mi tierra* y *Mi tesoro*. Sin embargo, en el primero, las sugerencias se orientaban a corregir ciertos defectos de la cultura popular campesina, como puede observarse en los siguientes extractos:

Recomendamos al profesor que, poco a poco, y aprovechando las actividades anteriores, corrija los defectos más comunes del lenguaje de sus alumnos, relativos a la pronunciación, como, por ejemplo:

Pronunciación de la d entre dos vocales y al final de las palabras (candado-candao; hacendado-hacendao; autoridad-autoridá) (...) Se recomienda que el maestro lleve una pequeña libreta en la que anote los defectos de pronunciación más comunes, a fin de completar esta lista (p. 22).

Es frecuente en los niños asignar significaciones erradas a las palabras, ya sea por influencia del medio o por propia iniciativa. Los niños dicen: “no hay escuela” en vez de “no hay clases”; se confunde feriado con vacaciones, flojo con desordenado, aire con viento, etc., por lo que se hace necesario insistir en que se asigne a las palabras el significado que les corresponde (p. 23).

Concordamos con Mayorga (2018) y Pérez-Navarro (2018a) en que la principal novedad de estos silabarios reside en el carácter ideológico de las frases, textos e ilustraciones contenidos en ambos silabarios, tal como explicaremos y profundizaremos a continuación.

Resultados

Dado que ambos silabarios fueron elaborados para atender dos necesidades y estilos de vida diferenciados basados en su ubicación territorial, nuestro análisis textual y visual partió del examen de las construcciones del paisaje. En este trabajo seguimos las propuestas de Jane Carroll, quien -desde el estudio de la literatura para las infancias y en diálogo con la geografía social y los estudios históricos del paisaje- plantea que el espacio material, concreto, se torna en paisaje una vez que “ha sido moldeado y organizado ya sea físicamente (a través del cultivo o la construcción) o de forma imaginaria [simbólica] (a través de la creación artística y literaria)” (2011, p. 2). La interrelación entre identidad y espacio ha sido objeto de estudio desde la psicología social, ámbito donde la conformación de la identidad se ha mostrado muy determinada por los sentidos y definiciones territoriales. En este sentido, Dixon y Durrheim señalan que “los lugares no son fondos fijos, vacíos y no dialécticos”, sino más bien “arenas dinámicas que son a la vez socialmente constituidas y constitutivas de lo social” (Dixon y Durrheim, 2000, p. 27). Con base en estas perspectivas, a continuación, se presentarán tres ejes temáticos que orientaron el análisis de los textos. Estos ejes evidencian imaginarios de niñez íntimamente vinculados al espacio físico y social que habitaban las infancias de mediados del siglo XX.

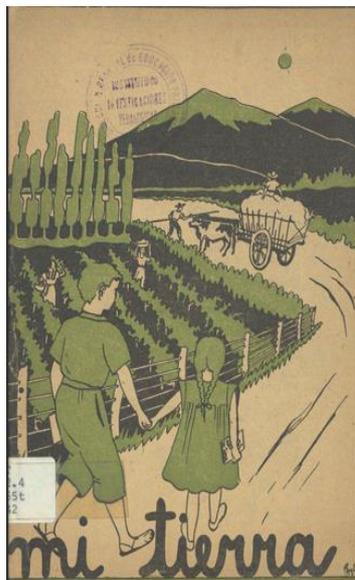
Infancia Productiva vs. Infancia Recreativa

En primer lugar, el análisis de ambos silabarios muestra dos configuraciones diferenciadas de la infancia en función de las actividades desarrolladas por niños en sectores urbanos y rurales. En *Mi tierra*, estas actividades están relacionadas fuertemente con los deberes agrícolas y domésticos, enfatizando la realización de actividades productivas por parte de los niños. En contraste, en *Mi Tesoro* existe una ausencia de los deberes señalados, planteándose el ocio como uno de los discursos más importantes para la infancia urbana.

El discurso sobre la productividad, altamente visible en *Mi tierra*, se aprecia desde el principio. En la portada de este libro de lectura vemos el predominio de una paleta de colores verde y marrón, el que destaca la centralidad de la tierra. La imagen de un campo de cultivo ocupa el fondo. La niña y el niño puestos en primer plano caminan hacia el campo. Sus caras no son visibles. Dan la espalda al lector, sugiriendo que su interés está en el territorio que se encuentra frente a ellos. En esta escena, la niña y el niño parecen caminar para unirse a otras personas que están en el fondo, realizando actividades de cosecha. Otro detalle importante de la portada es que la niña (mucho más pequeña que su compañero) lleva en su mano el silabario *Mi Tierra*. El texto es un objeto pequeño y apenas visible.

Ilustración 1

Portada de *Mi tierra*



La lectura del conjunto de la portada muestra la función agrícola productiva y el rol campesino de la infancia. Al hablar del *conjunto* de la portada, nos referimos a lo que, dentro de los estudios de la literatura para la infancia -particularmente en el ámbito del libro-álbum- se estudia como el “layout”, es decir, la particular disposición de elementos variados en la página: dibujos, líneas, textos, marcos, entre otros. Cada decisión de diseño, como señala Dowd (2021), proporciona un espacio fructífero para articular interpretaciones de significado (p. 36). Desde una perspectiva más denotativa y comparativa, se puede identificar que no es coincidencia que una portada de un libro destinado a enseñar a leer y escribir no ofrezca centralidad a imágenes tales como algún texto o niños y niñas leyendo o escribiendo. En la ilustración de la portada, el libro casi invisible que porta la niña -que claramente no está posicionado en un lugar central- refuerza la posición secundaria de la enseñanza y la lectura entre la población que habitaba zonas rurales.

Este rol secundario contrasta considerablemente con lo que comunica la portada de *Mi Tesoro*, texto en el cual se observa una niña leyendo. El libro y el acto de leer ocupan un lugar central. La niña se encuentra en una posición tranquila y relajada, sentada en una silla y sosteniendo una muñeca en la otra mano. Esta representación articula una idea de infancia intrínsecamente relacionada con el aprendizaje y la recreación, sin un nexo primordial con fines productivos. Esto contrasta fuertemente con las imágenes contenidas en *Mi tierra*, donde la infancia es representada vinculada al deber. Como señala Nodelman, el análisis de las cubiertas es fundamental, dado que en ellas se establecen las expectativas que servirán de guía para la comprensión del resto de un libro (Nodelman, 1988, p. 49).

La diferencia entre las portadas, que evidencia dos perspectivas distintas sobre la infancia, se refuerza a través de la presencia de ilustraciones o descripciones al interior de los silabarios. En *Mi tesoro* identificamos 11 textos descriptivos donde los infantes juegan, con y sin juguetes. Esta cifra no incluye la gran cantidad de palabras ilustradas en el silabario relacionadas con la acción de jugar. No es casualidad que, en la primera página, el primer concepto de este libro

sea “pelota” (acompañado de su respectiva imagen). En la página 3 aparece el término “muñeca”, mientras que en la página 4 y en la página 9 se presentan oraciones sobre una niña que juega con una muñeca y un niño que juega a atrapar mariposas. Además, el libro de lectura ofrece pequeñas historias y descripciones de niños jugando a ser maestros o indígenas, a andar en tren, entre otras actividades lúdicas.

El vocabulario incluido en *Mi tesoro* muestra que los juguetes están muy presentes en la narrativa. Una de sus páginas está dedicada a una imagen tipo póster que muestra un completo repertorio de los juguetes populares de la época: “bicicleta”, “patines”, “caballo balancín”, “pistola” y “cocina”. Estas numerosas referencias a los juguetes y al acto de jugar posicionan el ocio y la diversión como las actividades más comunes y deseables para los niños y niñas de sectores urbanos. En tanto, en el silabario *Mi tierra* los juguetes aparecen escasamente ilustrados y/o mencionados.

En el silabario dedicado a escuelas rurales, el vocabulario frecuentemente se refiere a herramientas utilizadas en actividades agrícolas. En la primera página de *Mi tierra* se presenta un cuadrado dividido en seis secciones, en el que se muestra el proceso completo de siembra y cosecha del trigo. La doble página tipo póster que contiene juguetes que está disponible en *Mi tesoro* no fue incluida en *Mi tierra*, siendo reemplazada por una página doble con una tabla que incluye sesenta términos relacionados con el campo, principalmente herramientas de trabajo (pala, serrucho, azadón, horqueta, montura, entre otros). El resto de los conceptos se refieren principalmente a objetos propios del hogar, además de animales salvajes y domesticados. Muchos de estos últimos están relacionados con actividades agrícolas y solo dos términos hacen referencia a juguetes (bicicleta y trompo). Además de esta doble página, las frases y textos están impregnados de elementos rurales, pero particularmente relacionados con las actividades productivas: carreta, buey, caballo, vaca, cosecha, regadío.

El análisis de la portada, ilustraciones, frases y palabras muestran que la niñez en los sectores rurales es vista principalmente como un sujeto productivo. En tanto, la niñez urbana se proyecta en un espacio seguro y desconectado, alejado de los problemas relacionados con asegurar las necesidades básicas de subsistencia.

Es importante señalar que en *Mi tierra* no solo la ausencia de un vocabulario referente a lo lúdico lo que evidencia la diferencia. Es a través de la representación de actividades de esparcimiento y relaciones sociales que se articula el deber y la exención de este.

En cuanto a los textos e imágenes relacionadas con situaciones de descanso, en *Mi tierra* prácticamente no hay apartados que den cuenta de ello. Son solo dos páginas donde se presentan oraciones cortas sobre niñas y niños jugando (páginas 13 y 14). Por el contrario, en *Mi Tesoro* hay once instancias donde se muestran y/o describen diferentes tipos de juegos infantiles. Las amplias opciones que en este silabario se configuran para la recreación de niños y niñas, se destacan por la inclusión tanto de actividades sociales, como ir a la plaza, al cine, a fiestas de cumpleaños, al circo o de vacaciones al campo. Conviene destacar que en *Mi tesoro* el campo es visto como un espacio bucólico y de descanso, pero no como un espacio productivo. Así lo evidencia el siguiente relato:

El campo

¡Qué bonito es el campo!

En las vacaciones la gente va a veranear al campo. Los niños se bañan en el río. En el campo se anda mucho a caballo.

¡Qué rica es la leche de vaca! ¡Qué ricos son el queso y la mantequilla! ¡Qué rica es la fruta! En el campo los niños engordan mucho (1944, p. 42).

Ninguna de estas actividades de esparcimiento aparece en *Mi tierra*. Las secciones descriptivas de este tipo de actividades son sustituidas por una cantidad visiblemente elevada de ejercicios de ortografía a realizar en el mismo silabario. Son dieciocho páginas de este tipo de actividades pedagógicas que incluyen principalmente ejercicios de escritura, además de algunas actividades de dibujo cuya finalidad es la enseñanza léxica y gramatical. El énfasis en los deberes campesinos y escolares se ve representado, entre otros, en la oración final de *Mi tierra*. En la última página de este texto hay varias oraciones que utilizan un tipo de narrador que interviene ideológicamente de manera abierta y evidente (Genette, 1989). En estas oraciones se señala explícitamente el comportamiento sanitario, moral y patriótico necesario para convertirse en un niño ideal. La última de estas frases, que cierra la cartilla, dice: “Niño: estudia mucho, limpia tu cuerpo, ordena tus cosas, respeta a tus mayores, ayuda a tus amigos. Sé siempre útil” (Dirección General de Educación Primaria, 1942, p. 88).

En *Mi tierra* hay escasos textos de tradición oral y escrita de carácter popular y folclórico. Este hecho alimentará nuestros argumentos en las próximas secciones, donde planteamos cómo la niñez rural es obligada a actuar y hacer, mientras que la niñez urbana es invitada a pensar.

Infancia que Ejecuta vs Infancia que Piensa

Las dos representaciones de infancias que evidencian ambos silabarios también muestran diferencias en torno a las actividades desarrolladas por niños y niñas. En *Mi tesoro* se observa una intención de configurar una infancia cercana a las artes. En cambio, en *Mi tierra*, las actividades infantiles están restringidas al ámbito productivo campesino, tal como muestra la siguiente ilustración:

Ilustración 2

Extracto de Mi tierra



En la misma línea, el texto titulado “La chacra” muestra la actividad desarrollada por Clotilde y su amiga Graciela:

Esta chacra es del papá de Clotilde.

Un día Clotita llevó a su amiguita Graciela a ver la chacra. Las dos amiguitas recorrieron toda la chacra y llenaron un canasto con choclos, porotos granados, tomates y ají verde. La mamá de Clotita las esperó con un guiso de porotos verdes y pastel de choclo (p. 64).

En el texto *Mi tesoro* vemos cómo algunas acciones -por ejemplo, la asistencia regular al cine o ver espectáculos de artes circenses- se plantean como deseables. Esto puede observarse en la página 23 del texto, donde se incluyó una ilustración de niños jugando, cuya descripción señalaba: “Estos niños juegan a los indios igual que en la película”. Asimismo, en el relato titulado “El teatro” un niño describe su experiencia asistiendo a espectáculos de tipo escénico:

Todos los domingos voy al teatro. Yo voy a la matinée con mis hermanos. La galería, el balcón y la platea se llenan de gente. En el teatro me junto con otros compañeros de la escuela. En la matinée del domingo vi una película en colores. Este otro domingo darán una película chilena (p. 70).

Finalmente, en la página 76 del texto se incluyó un afiche que anunciaba el “Circo Nacional. Gran circo de fieras”, dirigido al público infantil y cuyas entradas se ofrecían con precios populares, tal como se observa en la siguiente imagen:

Ilustración 3

Extracto de Mi tierra

**CIRCO NACIONAL
GRAN CIRCO DE FIERAS**

HOY - Colosal Matinée Infantil - HOY

¡Soberbio espectáculo nunca visto!

Los hermanos MATURANA ejecutarán en los trapecios EL VUELO de la MUERTE.

TARZAN, el valiente domador de fieras, desafiando a la muerte en la jaula de los FURIOSOS LEONES AFRICANOS.

El TONY CHALUPA bará reír a grandes y chicos con sus chistes y piruetas.

EL MONO ciclista, el OSO que baila, ELEFANTES, CABALLOS y otros animales amaestrados.

EL HOMBRE DE GOMA Y LA MUJER SERPIENTE.

¡REGIA BANDA DE MUSICOS!
¡TODOS LOS NIÑOS AL GRAN CIRCO DE FIERAS!

Precios populares: PLATEA \$ 2.00 - GALERIA \$ 1.00

Por otra parte, es crucial señalar que *Mi tesoro*, además de visibilizar las artes cinematográficas y circenses, ofrece una rica oferta de textos literarios o de corte narrativo (33 textos en total). Entre ellos hay presencia importante de cuentos, adivinanzas y poemas de tradición oral, pero también se incluyen textos de autores reconocidos, como el poema “Buen viaje” del mexicano Amado Nervo y “La abuelita” de Tomás Allende. Además, se incluyeron en el libro recuperaciones de la tradición folclórica de Ramón Laval con el cuento “La piedra del fin del mundo”; “Las aventuras de un gato”, adaptación de una fábula de Daniel de la Vega; y “La naranjita”, popularizada por Federico García Lorca. Este repertorio de la tradición literaria latinoamericana es prácticamente inexistente en *Mi tierra*, donde solo se incluyó “La naranjita”. En este manual, pensado para la niñez rural, se priorizan al contrario las actividades de lectoescritura. Se le da así relevancia al aprendizaje puntual de ciertas competencias para decodificar y escribir, por sobre la posibilidad de llevar a cabo reflexiones intelectuales más complejas que pueden ser permitidas por la lectura de textos literarios. Este tipo de textos, como sabemos, presentan un desafío analítico e imaginativo que no se limita a lo literal e inferencial, sino que posibilita la lectura interpretativa.

Infancia con Expectativas Profesionales vs. Infancia Trabajadora en el Agro

Los silabarios analizados también muestran diferencias en torno a la posibilidad de niños y niñas que residen en sectores urbanos de obtener un trabajo o profesión diferente a las de sus progenitores, mientras que el porvenir de la infancia campesina se quedaba restringido al campo. En *Mi tesoro* se da espacio a una formación futura, lo que hace factibles oportunidades de selección, decisión, promoción o movilidad socioeconómica y diversidad de actividades profesionales y/o productivas. El texto “El buque” da cuenta de este fenómeno: “El papá de Martín fue marinero y conoce muchos puertos de Chile. El buque en que viajaba tenía grandes chimeneas y corría por el mar con la bandera chilena al tope. Yo quisiera ser marinero como Martín y manejar mi buque por el mar” (Dirección General de Educación Primaria, 1944, p. 38).

En *Mi tierra*, a diferencia de *Mi tesoro*, no se observa mayor énfasis en la posibilidad de que las infancias cambien de contexto o puedan diversificar sus opciones laborales futuras. Ejemplo de lo anterior es la frase que acompaña la siguiente ilustración:

Ilustración 4

Extracto de *Mi tierra*



Más bien, y atendiendo a una política gubernamental que intentó evitar un aumento en los procesos migratorios del campo a la ciudad, en *Mi tierra* se incorporaron textos orientados a fortalecer el amor de los niños campesinos al terruño. Se pretendía que la población rural no migrara hacia las ciudades, sino que se mantuviera produciendo en las haciendas o propiedades agrícolas. Los siguientes extractos muestran cómo se pretendía promover una valoración simbólica del campo:

Esta es mi casa. Me gusta mucho mi casa. En mi casa están mi papá, mi mamá y mi abuelita. Mi casa tiene una puerta y dos ventanas (p. 22).

Yo tengo un gallo colorado con una cola muy bonita. Mi gallo canta quiquiriquí. Mi lindo gallo es muy chiquitito y con su canto despierto yo (p. 24).

Hilario trabaja en lo propio. Tiene una hijuela con animales y una buena casita para su mujer y sus hijos (p. 54).

Las Guías metodológicas para el uso del libro de lectura ‘Mi tierra’ reforzaban este aspecto. Se proponía que, en la etapa preparatoria a la aplicación del silabario, el profesorado invitara a los niños a “conversar sobre lo que hacen los personajes típicos del campo: lo que hacen el administrador, el mayordomo, el capataz, el llavero, el vaquero, el inquilino, la lechadora, el ovejero, el cochero, etc.” (Dirección General de Educación Primaria, 1947, p. 20). Así, estos materiales fortalecían la construcción de una identidad campesina del estudiantado rural.

Conclusiones

El objetivo de este artículo fue analizar la representación de las infancias en los silabarios *Mi tierra* y *Mi tesoro*, ambos diseñados y distribuidos en escuelas fiscales chilenas durante la década de 1930. A través del análisis de los textos e ilustraciones incluidos de los silabarios,

evidenciamos cómo se configuraron representaciones de la vida infantil que buscaron propósitos distintos: por un lado, frenar los procesos migratorios desde el campo a la ciudad y promover el amor al terruño en estudiantes que habitaban zonas rurales; por otro, incentivar la movilidad y la exploración territorial y cultural en estudiantes urbanos.

Como se evidenció a lo largo del escrito, el silabario *Mi tierra* difundió un ideario de niñez estrictamente vinculado con la productividad agrícola. En cambio, en *Mi tesoro* emerge la representación de una infancia privilegiada, situada en la ciudad, cuya labor no es productiva sino recreativa y de apropiación de conocimientos letrados. Estos roles se vinculan de forma complementaria. *Mi tierra* configura sujetos a quienes se busca formar como ejecutores en su contexto laboral, pero de quienes -a diferencia de la infancia urbana representada en *Mi tesoro*- no se espera que desarrollen la capacidad del pensamiento crítico. Estas formas de representación muestran la poca posibilidad de movilidad social que poseían los habitantes de zonas rurales.

A partir de lo evidenciado, es ineludible comprender los silabarios como instrumentos concretos, a través de los cuales los sistemas educativos y programas de gobierno pueden -consciente o inconscientemente- generar potenciales inequidades para las infancias. Por otra parte, cabe establecer los silabarios como potentes medios discursivos que impactan y potencialmente determinan, en cierta medida, las configuraciones identitarias de la población. Estas configuraciones acarrear consigo también sentidos de pertenencia a determinados grupos sociales. Clases sociales que, en los silabarios aquí analizados, evidencian un proceso de rigidización e incluso estereotipación, de la mano de su representación pedagógica. Esto es claro en la medida que se excluyen deliberadamente textos literarios y referencias a las artes en *Mi tierra*. Con ello se determina el capital simbólico al que pueden acceder estudiantes de zonas rurales, lo que a la vez reduce sus perspectivas de desarrollo futuro. Por su parte, la infancia de sectores urbanos recibe incentivos que, al contrario de limitarles, invita a la movilidad (como las referencias a viajes, la exposición de elementos relativos a las artes, la representación de distintas ocupaciones). Así, los silabarios articulan dos espacios y territorios, diferenciados. En un caso, un paisaje totalmente definido y cercado en el espacio campesino productivo. El otro, un paisaje amplio, no definido a priori, cuyos límites no se divisan, generando amplitud y libertad para el caso de la población urbana.

Finalmente, sostenemos que los silabarios -que bien podemos entender como parte de la literatura para las infancias, pues está para ellas destinadas- son producciones culturales que impactan de manera decisiva la configuración ético-política de imaginarios de niñez y, con ello muy posiblemente, sus realidades materiales cruzadas por las inequidades sociales.

Notas

¹ Nos parece importante destacar que en 1947, considerando el grave problema de analfabetismo que afectaba a la sociedad chilena -y en particular a quienes habitaban sectores rurales-, la Dirección General de Educación Primaria publicó *Mi tierra, silabario para adultos*. El libro fue pensado como “un ensayo (...) susceptible de modificaciones con arreglo a las sugerencias que el magisterio nacional se sirva formular” (Dirección General de Educación Primaria, 1948, p. 2). Como evidenció Pérez Navarro (2018b), los textos e ilustraciones contenidas en este silabario “están cargados de frases de carácter civilizatorio, con fuerte énfasis en el desarrollo de un sentimiento patriótico”.

Financiamiento

Artículo realizado en el marco de los proyectos FONDECYT de iniciación n.º 11231067 “Paisaje y geografía en la narrativa para las infancias en Chile: imaginarios de identidad nacional/regional (2011-2022)”, cuya investigadora responsable es Isabel Ibaceta; y n.º 11200406 “Discursos, prácticas y transferencias educacionales en la configuración y ocaso de la pedagogía ruralista chilena (1928-1986)”, liderado por Camila Pérez Navarro.

Referencias

- Aguirre Cerda, P. (1929). *El problema agrario*. París.
- Alzate Piedrahíta, M. V. (2004). Entre la higiene y el alumno: la concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (grados 1.º, 2.º, 3.º) entre 1960-1991. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 15-69.
- Araya, N. (2019). *Escolarizados y virtuosos. Niñas y niños representados en los silabarios de lectura (1840-1990)*. Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Barthes, R. (1985). *The Responsibility of Forms: Critical Essays on Music, Art, and Representation*. Richard Howard (Trans). Hill and Wang-Farrar, Straus and Giroux.
- Bengoa, J. (1990). *Haciendas y campesinos. Historia social de la agricultura chilena. Tomo II*. Santiago: Ediciones Sur.
- Bengoa, J. (2015). *Historia rural de Chile central. Tomo II. Crisis y ruptura del poder hacendal*. Santiago: LOM.
- Betsas, I., S. Avgitidou y A. Tsiompanou. (2021). Representations of childhood in Greek language school textbooks: from rural to urban childhood. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 6, 57, 675-694. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1762678>
- Bezeley P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with Nvivo*. SAGE.
- Binelis Saez, A. y M. Blazquez Palma. (1992). Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos. *Servicio Nacional de la Mujer*.
- Bunster, C. (1931). *El niño chileno: libro auxiliar de lectura para el 1er año de humanidades*. Universitaria, Santiago.
- Carroll, J. S. (2011). *Landscape in Children's Literature*. Routledge.
- Castro, L., L. Manzo Guaquil y C. Pinto Fernández. (2016). Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992-2012). *Revista de Pedagogía*, 37, 100, 207-227.
- Cobano-Delgado, V. C. y V. Llorent-Bedma. (2019). Identity and gender in childhood. Representation of Moroccan women in textbooks. *Women's Studies International Forum*, 74, 137-142, <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2019.03.011>
- Cox, C. y J. Gysling. (1990). *La formación del profesorado en Chile : 1842 - 1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Del Pozo, J. (1989). Los gobiernos radicales en Chile frente al desarrollo (1938-1952). *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, 53, 37-64.
- Dirección General de Educación Primaria (Gobierno de Chile). (1944). *Mi tesoro*. Sección Pedagógica.
- Dirección General de Educación Primaria (Gobierno de Chile). (1942). *Mi tierra*. Dirección General de Educación Primaria, Sección Pedagógica.
- Dirección General de Educación Primaria (Gobierno de Chile). (1947). *Guías metodológicas para el uso del libro de lectura 'Mi tierra'*. Sección Pedagógica.
- Dirección General de Educación Primaria (Gobierno de Chile). (1947). *Guías metodológicas para el uso del libro de lectura 'Mi tesoro'*. Sección Pedagógica.

- Dixon, John y Kevin Durrheim. (2000). Displacing Place-Identity: A Discursive Approach to Locating Self and Other. *British Journal of Psychological Society*, 39, 27 - 44.
- Domper Rodríguez, M. L. y R. Delaveau Swett. (2007). ¿Qué se enseña de Economía y Educación Cívica a nuestros niños en el colegio? Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. (pp. 166- 168). Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile,
- Dowd Lambert, M. (2021). Picturebook and Page Layout. In Kummerling-Meibauer, B. (Ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 28-37). Routledge.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. (Carlos Manzano, Trans.) Editorial Lumen.
- Goodenough, E., M. Heberle and N. Sokoloff. (1994). *Infant Tongues: The Voice of the Child in Literature*. Wayne State UP.
- Joignant, A. (2000). Historia y Memoria. La evolución de la figura del ciudadano en los manuales de historia y de educación cívica chilenos (1973-1998). En Salazar, M. & M. Valderrama, (Comp.), *Dialectos en transición, política y subjetividad en el Chile actual* (pp.15-40). LOM Ediciones.
- Joosen, V. y K. Vloeberghs. Eds. (2006). *Changing Concepts of Childhood and Children's Literature*. Cambridge Scholar Press.
- Labarca, A. (1936). *El mejoramiento de la vida campesina*. Ediciones de la Unión Republicana.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308.
- Loyola, C. (2018). Hacia un nuevo modelo económico. En Serrano, S., M. Ponce de León, F. Rengifo & Mayorga, R. (Eds.). *Historia de la educación en Chile. Tomo III: Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Taurus.
- Mansilla, S. (2003). *La Enseñanza de La Literatura Como Forma de Liberación: Hacia Una Epistemología Crítica de La Literatura*. Cuarto Propio.
- Mayorga, R. (2018). Las grandes reformas pedagógicas. En Serrano, S., M. Ponce de León, F. Rengifo & Mayorga, R. (Eds.). *Historia de la educación en Chile. Tomo III: Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. (pp. 172-207). Taurus.
- McCaa, R. (1940). Chile. XI Censo de población (1940). Recopilación de cifras publicadas por la Dirección de Estadística y Censos. Santiago: CELADE.
- Mendoza, A. E. (2019). Tesis, antítesis y síntesis sobre las representaciones de infancia en Colombia en los textos escolares: aproximaciones a la configuración del sujeto político entre 1930 y 1970. (pp. 1-19). Congreso Colombiano de Historia (XIX). <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/13084>
- Nikolajeva, M. (2004). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Scarecrow Press.
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures: the Narrative Art of Children's Picture Books*. Georgia University Press.
- Núñez, I. et al. (1984). Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Núñez, I. (1986) *Escuelas alternativas en Chile: el caso del movimiento de experimentación educacional bajo el Estado de compromiso: 1925-1973*. Seminario Democratización de los

- procesos de cambio educacional desde la perspectiva de la escuela y sus actores. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Núñez, I. (1989). La descentralización y las reformas educacionales en Chile: 1940-1973. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Olivares Felice, P. (2005). Concept de nation et identité nationale au Chili: une approche à travers les politiques éducatives et l'enseignement de l'Histoire (XIXe et XXe siècles) [Tesis de doctorado no publicada], Universidad François Rabelais.
- Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 1, 3, 150-174.
- Oteiza, T. (2006). El discurso pedagógico de la historia: un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001). FRASIS.
- Oteiza, T. y D. Pinto. (2011). En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales. Santiago, Cuarto Propio.
- Pérez Siller, J. (1992). De l'Amérique indienne à l'Amérique hispanique. Mexique, Guatemala, Nicaragua, Pérou, Bolivie, Chili, Uruguay et Argentine. En Pérez Siller, J. (Coord.). La 'découverte' de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde. L'Harmattan/Georg Eckert-Institut.
- Pérez Navarro, C. (2020). Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural. En García-Huidobro, J. E. y A. Falabella, (Eds). A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena. (pp. 96-110). Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez Navarro, C. (2018a). La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Colecciones digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Pérez Navarro, C. (2018b). La enseñanza mecánica de la lectura y escritura es esfuerzo perdido. Iniciativas de alfabetización y políticas de educación de adultos campesinos en Chile, 1920-1970. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Ponce de León, M. (2018). Los dilemas del crecimiento de la educación. En Serrano, S., M. Ponce de León, F. Rengifo & Mayorga, R. (Eds.). Historia de la educación en Chile. Tomo III: Democracia, exclusión y crisis (1930-1964). (pp. 49-78). Taurus.
- Recio, X. (1998). El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda. Universidad Católica de Valparaíso.
- Riquelme, A. y G. Cáceres. (1998). La visión de Chile y Argentina en los textos escolares de Geografía en la enseñanza primaria y secundaria chilena (1880-1995). Proyecto Visión argentino-chilena en el sistema escolar, Mimeo.
- Romero Carreño, E. (1994). Discurso, conciencia y proyecto histórico. II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Campinas, Brasil.
- Rose, J. (1993). The case of Peter Pan, or the impossibility of children's Fiction. University of Pennsylvania Press.
- Rudd, D. (Ed.) (2010). The Routledge Companion to Children's Literature. Routledge.
- Sarland, C. (2005). Critical Tradition and Ideological Positioning. En Hunt, P. (Ed), Understanding Children's Literature. (pp. 30-49). Routledge.

- Sagredo, R. y Serrano, S. (1996). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *Revista de Historia y Geografía*, 22, 22-38.
- Schwenke, A. (1999). Expanding the View of First-Person Narration. *Children's Literature in Education*, 30, 3, 185 - 202.
- Serrano, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 15, 209-222. <http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2014.11>
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press.
- Schreier, M. (2013). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage Publications.
- Toro Blanco, P. (2015). El niño chileno: aspectos de la confección de regímenes emocionales a través de un texto escolar (1933-1967), *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 239-260. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.2.2015.14218>
- Vial, S. y Á. Soto. (2006). Chile. En Valls, R., (Ed.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Vol. II. (pp. 81 – 115). OEI / Fundación Mapfre.
- Wall, B. (1990). *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. McMillan.
- Zúñiga Fuentes, E. (2007). Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares de Historia de Chile (1845-2005) (pp. 176-182). Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.