



**LA INFLUENCIA DE LA LECTURA Y EL LENGUAJE EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA DE LECTORES INFANTILES.** CON EJEMPLOS DE DOS TEXTOS CONTEMPORÁNEOS PARA NIÑOS(AS): *MARÍA CARLOTA Y MILLAQUEO* (1991) Y *ALONSO EN LA GUERRA DE ARAUCO* (2004)<sup>1</sup>

por Isabel Ibaceta G.<sup>2</sup>

Las identidades que continuamente conformamos no son  
menos ficticias que los personajes sobre los cuales leemos

(Sumara 205)

Chile es un país multicultural<sup>3</sup>, por lo cual no es coincidencia que la literatura chilena desde sus orígenes abunde en discursos sobre la identidad cultural y étnica. La literatura infantil y juvenil, especialmente en los últimos veinticinco años, sigue esta tradición; entregando un gran número de publicaciones que versan sobre la raíz, esencia y constitución de la chilenidad. La mayoría de estas obras, trabajan dichas temáticas usando como eje y símbolo a lo indígena.

El propósito de esta ponencia es discutir acerca de la influencia que las construcciones literarias de lo indígena, y el lenguaje o idioma en que se realizan dichas construcciones tienen en los lectores infantiles o juveniles, y en su proceso de formación identitaria étnica.

---

<sup>1</sup>Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, organizado por el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, del Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales durante los días 6 y 7 de diciembre de 2012.

<sup>2</sup> Isabel Ibaceta es bibliotecaria, licenciada en gestión de información en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Minor en inglés y Magíster en Literatura Infantil y Juvenil en Roehampton University, Reino Unido. Además, ha realizado estudios online, de promoción de la lectura en el Banco del Libro de Venezuela. Actualmente realiza Doctorado en Literatura Chilena e Hispanoamericana en la Universidad de Chile. Ha trabajado principalmente en bibliotecas universitarias, en gestión de información para proyectos educativos y en programas de promoción de la lectura.

<sup>3</sup> En el siglo XVI, a la llegada de los españoles, había al menos dieciocho diferentes grupos étnicos en el actual territorio ahora denominado Chile. En el siglo XIX hubo un proceso de inmigración germana, a raíz de programas de gobierno de la época, y más recientemente ha habido un importante nivel de inmigración desde Perú, además de algunos otros países latinoamericanos.



En primer lugar, se abordará la idea de que la lectura juega un rol decisivo en la generación del sentido de individualidad, afectando el proceso de formación identitaria de los sujetos. En segundo lugar, se discutirá acerca de la influencia que la lengua o idioma tiene en este proceso, y como consecuencia, en el sentido de pertenencia étnica. Los temas abordados serán ejemplificados, principalmente, con extractos de dos textos infantiles: *María Carlota y Millaqueo* (1991) de Manuel Peña y *Alonso en la Guerra de Arauco* (2004) de Magdalena Ibáñez y María José Zegers.

Antes de comenzar, es necesario aclarar qué se entenderá por “identidad”, por “identidad étnica” y por “proceso de formación identitaria”.

La identidad será entendida desde una perspectiva sociológica, la cual rechaza la creencia de que la identidad es una esencia fija e inherente en los seres humanos, poniendo énfasis en la “naturaleza inventada y construida de la identidad” (Scott 1). Esta perspectiva concibe la identidad como un proceso en el cual el lenguaje y la comunicación permiten a las personas analizar y decodificar su entorno, con el fin de construirse a ellos mismos.

El proceso de formación identitaria será entendido de acuerdo a lo que plantea Michel Foucault, quien propone que dicho proceso es una práctica a través de la cual los individuos constantemente se construyen así mismos por medio de la apropiación de discursos institucionales, éticos, religiosos y políticos (121-140). Foucault estableció el concepto de “tecnologías del yo” para referirse a todos aquellos métodos que usamos para construir nuestro propio sentido de identidad. Estos métodos “permiten a los individuos efectuar a través de sus propios medios o con la ayuda de otros un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos y almas, pensamientos, conducta, y formas de ser [...]” (18).

Identidad étnica será concebida como un proceso de auto-reconocimiento, el cual implica “el uso certero y consistente de una etiqueta étnica, basada en la concepción y percepción de [uno mismo] como perteneciente a un grupo étnico” (Cit. en Beale y Markstrom-Adams 292).



Dennis J. Sumara señala que teóricos tales como Iser, Barthes, Calvino, Eco y Rosemblat han ilustrado cómo los textos literarios son objetos culturales que tienen una influencia en nuestro proceso de formación de identidad. “Leer es, por lo tanto, un acto de formación identitaria” (204-206). Si pensamos en el caso de la lectura realizada por niños o niñas, generalmente de literatura infantil, es posible evidenciar que esta práctica lectora puede ser aún más influyente en los procesos de formación identitaria. Esto debido, en primer lugar, a que si bien los sujetos están en una constante auto-redefinición de su identidad a través de su vida, la infancia y la adolescencia son periodos cruciales para la asimilación de los temas identitarios (Waterman 355). En segundo lugar, porque las narrativas infantiles, debido a su naturaleza intrínsecamente formativa, en la mayoría de los casos, buscan influir en el comportamiento y formas de pensar del niño o niña.

Dado lo anterior es posible concebir a la LIJ como un “tecnología del yo” (Foucault), siendo potencialmente una especie de insumo que cada lector o lectora —a veces con participación de algún mediador de la lectura— utiliza con el fin de generar un sentido de individualidad. Esto se ve favorecido por cuanto la literatura infantil recurrentemente crea personajes infantiles, los cuales se ponen a disposición de los lectores implícitos y los cuales pueden gatillar una potencial identificación, rechazo o contraste con su propio sentido de individualidad. Stephens señala que:

[L]a relación entre el lector y un texto implica [...] una negociación de significados entre el multifacético sentido del yo de un sujeto y las variadas posiciones interpretativas que un texto puede hacer posible [...] [Una] obra de ficción en sí misma hasta cierto punto siempre refleja el tipo de figuración y narrativa que el sujeto utiliza para construir su propio sentido de individualidad [...] (47).

Tomando esta idea de Stephens, entre las variadas posiciones interpretativas que un texto literario puede ofrecer a un lector, podemos contar las posiciones étnicas, las cuales ciertamente podrían afectar los procesos de formación identitaria de los lectores. La



construcción literaria de la identidad étnica ha sido examinada por estudios postcoloniales<sup>4</sup>. Investigaciones tales como la de Clare Bradford muestran cómo posiciones o modelos de lo aborígen son construidas en narrativas, normalmente por escritores sin ascendencia indígena directa. Estos tipos de textos son abundantes en territorios colonizados, tales como Australia, Estados Unidos y Sudamérica.

En nuestro país, luego del periodo dictatorial, ha habido un incremento considerable de narrativas infantiles que versan sobre la identidad nacional, posicionando lo étnico —a través de la construcción de los pueblos originarios— como el núcleo de su discurso literario.

Dos ejemplos de este tipo de narrativas son *María Carlota y Millaqueo* y *Alonso en la Guerra de Arauco*.

Ambos proporcionan modelos o posiciones étnicas susceptibles de ser visitadas y utilizadas por potenciales lectores infantiles en su proceso de formación identitaria étnica.

Los libros infantiles que abordan la temática de la identidad, como propone Robyn McCallum, incorporan generalmente dos elementos. El primero dice relación con la inclusión de la figura del doble, “la cual es usada para representar relaciones de intersubjetividad entre el yo y el otro” (69). El segundo elemento se refiere a la introducción de algún desplazamiento cultural, temporal físico o psicológico. McCallum explica que “[los] personajes que son desplazados fuera de su entorno familiar tienden a ser representados experimentando alguna forma de crisis o transformación identitaria” (69).

En las dos narrativas infantiles mencionadas anteriormente, es posible encontrar los elementos del “desplazamiento” y la “figura del doble”, lo que se verá a continuación.

---

<sup>4</sup> Esta es un área de estudios “que permite investigar cómo los textos para niños representan las experiencias de la colonización en el pasado y sus efectos en el presente, y que ofrece un despliegue de conceptos y de estrategias que permiten diversas y reflexivas discusiones sobre textos individuales y que potencia la comparación entre literaturas de distintas naciones” (Bradford 9).



*María Carlota y Millaqueo* relata la historia de un niño preadolescente, que vivió en un internado durante los años 40' ó 50<sup>5</sup>, y a quien se le ha enseñado sistemáticamente la historia de Chile desde el punto de vista de los colonizadores españoles y de una manera acrítica y poco reflexiva. Cuando llega al colegio un nuevo profesor apasionado por la historia, este le relata al chico y su curso, en varias sesiones, la historia de amor entre un niño mapuche (Millaqueo) y una niña española recién llegada de Europa (Carlota), en el contexto del periodo colonial, alrededor de la mitad del siglo XVI.

*Alonso en la Guerra de Arauco* es una novela histórica ambientada en la segunda mitad del siglo XVI, durante el periodo colonial, y narra la historia de un hijo de españoles nacido en Chile, quien se embarca en una aventura para rescatar a un amigo quien ha sido secuestrado por mapuches. En esta aventura, en el contexto de un viaje a territorio indígena, a través de los vastos bosques del sur, Alonso conoce a Huenchulaf, un niño nativo, quien es su inseparable compañero en este viaje y quien le ayuda a rescatar a su amigo raptado.

En el caso de *María Carlota y Millaqueo*, la figura del doble (el yo y el otro) puede ser reconocidos en las características y actividades realizadas por niños indígenas en contraposición con aquellas llevadas a cabo por María Carlota. Ella es descrita como elegante y delicada: “[l]o que más sorprendía y gustaba a los indios [...] era ver una niña vestida de raso rojo hasta el suelo, con bucles castaño claro y ojos amarillo verdosos, jugando entre las palmas con una jarrita dorada...”(14)<sup>6</sup>. Los niños nativos son descritos en pasajes como el siguiente: “María Carlota [...] vio a un grupo de niños que mariscaban erizos y mejillones. Otros, venidos de los valles del interior a refrescarse en el mar, se entretenían en la arena imitando el graznido de las gaviotas, caminando como pelícanos o zambulléndose en el agua para retornar después con un pescado en la mano”(15). Hay varias comparaciones directas entre la cultura colonizadora y la cultura aborígen, como por

---

<sup>5</sup> No se indican fechas al respecto en la historia.



ejemplo la diferenciación de algunos juegos españoles en contraste con juegos nativos, como lo muestra este extracto: “!Qué distintas eran esas entretenencias de aquellos juegos de corro y cordel y de aquellas canciones sacadas del cancionero de palacio con que en la patria asturiana se entretenía la niña Carlota [...] !”(15). Inmediatamente después de esto viene una referencia a un juego nativo: “[...] los pequeños aborígenes estaban en la playa frente al mar Pacífico jugando con una trenza de algas de cochayuyo que llamaban *waraka*. Sentados en ronda en el suelo, habían elegido a uno que iba dando vueltas en círculo detrás de ellos con el *pis koitún* en la mano [...] pronunciaban unas palabras mágicas cantadas en lengua indígena que no podía entender la niña española” (15). Aquí, con las contrastantes características físicas y actividades realizadas por niños indígenas y españoles, la historia proporciona modelos de conducta, apariencias raciales y prácticas culturales (juegos) que están disponibles para que niños(as) chilenos los comparen con sus propias experiencias y auto-apreciación. Es probable que un lector infantil contemporáneo identifique ambos tipos de juegos como elementos de su propio entramado cultural, y por lo tanto no perteneciendo ahora a dos culturas sin conexión, como presenta la historia.

Así, como Sumara señala, la relación que los lectores establecen con las ficciones literarias se convierten en interesantes y productivos espacios para la interpretación de identidades pasadas, presentes y futuras” (206).

Lo mismo puede ser dicho del elemento narrativo del doble usado en la novela de Ibáñez y Zegers, donde las costumbres, valores y conocimientos de Alonso, el protagonista, son constantemente contrastados con los de Huenchulaf. No obstante, estas diferencias son referidas en el contexto de la formación de una estrecha relación de amistad intercultural la cual les permite, a través de la suma de sus habilidades y conocimientos personales, tener éxito en el rescate del amigo de Alonso. Así, la narrativa invita a los lectores a generar niveles de identificación con ambas culturas. Es importante señalar que el elemento narrativo del “doble” es usado, como McCallum explica, para ayudar a través de la imagen o representación del “otro” a la construcción del “yo” (71). Pero en el caso de estas historias,



el doble es usado con el propósito final de intentar construir una dualidad de un nuevo yo, el cual es una fusionada entidad con elementos que provienen de dos culturas diferentes. La intención principal de estas historias, es por lo tanto, diseminar un discurso cosmogónico acerca del nacimiento de una nueva cultura: la cultura chilena.

Con respecto al elemento narrativo del “desplazamiento” de McCallum, en la historia de Peña se evidencia un desplazamiento temporal dual. Primero, el personaje principal, el joven del internado, es llevado al siglo XVI a través de la historia de amor de Millaqueo y Carlota. Segundo, al final de la historia, encontramos al joven interno siendo ya un adulto y recordando sus años de escuela y la historia de los enamorados que aún recuerda. Este desplazamiento doble tiene la función de mostrar cómo el personaje ha sufrido una transformación identitaria desde la adolescencia a la adultez. Gracias a experiencias tales como la historia de amor que le fue narrada cuando niño, ahora, siendo adulto, reconoce más clara y reflexivamente la mezcla racial que constituye su propio contexto cultural. Esto se muestra a través de alguno de sus pensamientos, por ejemplo como este: “Esos niños chilenos estaban jugando al *corre corre la waraka* en castellano, con un pañuelo blanco. Eran ellos... los nietos de los nietos de los nietos... [de la unión de María Carlota y Millaqueo] (28). Aquí, la conciencia del personaje sobre temas identitarios puede permitir a los lectores reflexionar sobre su propia auto-percepción étnica, afectando, como consecuencia, sus procesos de formación identitaria. Esta posibilidad que ofrece el discurso narrativo también puede encontrarse en *Alonso en la Guerra de Arauco*.

En dicha novela histórica también se aprecia un desplazamiento doble. Un desplazamiento físico que trae consigo un desplazamiento cultural. Estos desplazamientos interdependientes son representados por la partida de Alonso desde su hogar, para ir en su aventura de rescate, lo que lo lleva a un desplazamiento cultural dado que entra a territorios mapuches y comienza a aprender acerca de esta cultura a través de la amistad con Huenchulaf. Por medio de estos desplazamientos, presentados en la forma de un viaje, Alonso sufre un proceso de transformación identitaria, equiparado con su proceso de



crecimiento biológico. Durante el periodo que dura su aventura y su inmersión en territorio indígena, Alonso comienza a aprender y apreciar la cultura del “otro” y que ahora pasará a ser parte constituyente de la propia, dado que una integrante de su familia, su tía, establece una relación con un mapuche, con el que tiene descendencia. Así, los desplazamientos que sufre Alonso son usados para “reforzar una esencialidad del yo” (McCallum 69) que es retratada como enriquecida por el aprendizaje y conocimiento que genera la conjunción de dos culturas, en el propio seno de su familia.

Estos dos componentes narrativos —el doble y el desplazamiento— son solo una pequeña parte de los elementos que en la narrativa infantil potencian la generación de espacios de subjetividad o espacios para la identificación, los cuales podrían tener una influencia en la formación identitaria de los lectores o lectoras. Tal como una investigación de Dominique Sandis propone es posible establecer un set de doce categorías generales (ver apéndice 1) que son utilizadas en la LIJ para generar un sentido de identidad cultural o nacional (dentro de lo que se cuenta la identidad étnica).

Uno de estos doce elementos es el lenguaje. Sandis señala que el “Lenguaje [...] es un medio a través del cual la diferenciación nacional [y por lo tanto cultural y étnica] puede ser obtenida por la vía de la distinción entre el ‘yo’ y el ‘otro’” (124). Existe evidencia adicional que demuestra que el lenguaje es un elemento socio-cultural importante y que por lo tanto afecta el auto-reconocimiento de las personas, así como también su sentido de identidad y de pertenencia a un grupo étnico particular. En el libro *Bilingual Minds* [Mentes Bilingües] es posible encontrar variados ejemplos de estos efectos, tal como el hecho de que la gente se siente una persona distinta cuando está hablando un lenguaje diferente (cap. 2).

En las narrativas analizadas, el lenguaje es una característica central que influye en la disponibilidad de posiciones identitarias para los lectores o lectoras. El simple hecho de que las historias estén en castellano impone limitaciones lingüísticas, y por lo tanto de identificación, para aquellos lectores cuya lengua materna no es esa. Aunque estas narrativas incluyen varios términos en mapudungun —nombres propios, nombres de





comidas, juegos, plantas y animales— los que, como Sandis explica, son usados para generar un sentido de pertenencia (124-290), estos no es suficiente para dar al lector la posibilidad de experimentar la sonoridad, la cadencia y variadas características narrativas y sintácticas que una historia completa en dicha lengua podría proporcionarle. En este sentido, los niños y niñas indígenas podrían no ser capaces de identificarse tan fuertemente con estas historias, como aquellos con una ascendencia mayoritariamente europea. Para este tipo de potenciales lectores, la inclusión de vocabulario en mapudungun puede representar una interesante posibilidad para aproximarse a la lengua nativa y para evaluarla como un elemento deseable de ser integrado en su bagaje y herencia cultural-étnica.

Otro aspecto importante en relación al lenguaje es su capacidad de constituir un canal de comunicación entre generaciones; siendo así un elemento esencial para mantener el patrimonio cultural (Sneddon 46). En consecuencia, si existe un interés de transmitir a los niños chilenos la herencia indígena, sería esencial que circularan libros escritos (o audiolibros) originalmente en lengua nativa. Esto puede ayudar —adicionalmente— a evitar los estereotipos sobre las culturas indígenas que pueden encontrarse en algunos libros de autores, sin ascendencia indígena directa, que manejan un conocimiento superficial de dichas etnias.

Mijaíl Bajtín señala que “El sujeto se constituye en el y a través del lenguaje del otro. Así, la relación entre el yo y el otro es siempre mediada por el lenguaje [...]” (Cit. En McCallum, 72). Es decir, gran parte del auto-reconocimiento de lo que somos (y lo que no somos) se relaciona con el lenguaje con que hablamos, escribimos y nos comunicamos; prácticas que son características de grupos étnicos y culturales específicos.

Esta es otra razón que evidencia la importancia de que la literatura infantil proporcione espacios para la identificación que no se restrinjan a la lengua castellana. Si se quiere reforzar en la población chilena la idea de que lo indígena es parte constitutiva de nuestra cultura, no basta con personajes estereotípicos y datos generales sobre las etnias nativas,



sino que se requiere una inmersión más profunda que involucre, por ejemplo, un nivel de aprendizaje de lenguas indígenas.

Uno de los últimos elementos relacionados con el idioma, y que es importante mencionar, es el bilingüismo y su relación con la disponibilidad de espacios subjetivos para la construcción de la identidad en la literatura. El bilingüismo permite a los lectores interactuar con un rango más amplio de textos, no solo con aquellos en castellano sino también con aquellos en lenguas indígenas. Por esta razón, los lectores bilingües pueden tener la ventaja de acceder a más textos, y en consecuencia, a más diversos modelos de posiciones identitarias. De acuerdo a estudios en el área de la psicología, “[m]ientras más amplio sea el rango de alternativas de modelos identitarios al cual el individuo se exponga previo y durante su adolescencia, más fácil será sobrellevar una crisis identitaria” (Waterman 345) (el subrayado es mío).

Todos los comentarios anteriores con respecto al idioma son solo una pequeña ilustración de cómo el lenguaje podría afectar las subjetividades del lector y su identificación con ciertos grupos culturales o étnicos.

Para finalizar, es necesario señalar algunos elementos positivos relativos a los modelos o posiciones subjetivas proporcionadas por las narrativas chilenas que se han referido aquí. Así como también algunos problemas que estos relatos presentan en relación con la potencial formación identitaria de lectores y lectoras. El aspecto positivo es el hecho de que hay un obvio nivel de interés en el patrimonio y herencia de las culturas indígenas. En los dos textos infantiles mencionados es claro el intento de situar a la cultura mapuche como un elemento relevante en el proceso de formación identitaria de niños y niñas chilenos(as).

Algunos de los elementos negativos son, en primer lugar, que la construcción literaria de los personajes nativos y su cultura son una representación del pasado. Esto no fomenta la reflexión sobre lo indígena como un fenómeno actual, más bien presupone la aboriginalidad como un antecedente histórico que se expresa estáticamente y como algo



muerto, en el estado contemporáneo de la actual cultura chilena. Aunque los datos históricos y antropológicos culturales sobre las etnias nativas, pueden representar un elemento positivo en la enseñanza general de niños y niñas chilenos. Para niños y niñas mapuches<sup>7</sup> podría ser difícil la auto-identificación con modelos de identitarios del siglo XVI.

En segundo lugar, los espacios de subjetividad identitaria que proporcionan estas dos historias, aún cuando aluden a lo indígena, están principalmente focalizadas en cómo esta históricamente ha transmitido valores positivos e incluso rasgos físicos a los descendientes de españoles y mestizos para hacer de ellos una nueva óptima “raza”. Esto se evidencia por la posición que los descendientes de españoles tienen en estas historias, donde los personajes nativos ocupan un lugar secundario, teniendo el rol funcional de enriquecer el proceso de formación identitaria de Alonso, en el libro de Ibáñez y Zegers y del adolescente del internado, en la historia de Peña. En ambos casos, el lector puede experimentar, a través de la lectura, el proceso de transformación de enriquecimiento identitario de los descendientes españoles, no así algún proceso del mismo tipo para el caso de los personajes nativos.

Esta predominancia de la cultura española o mestiza sobre la cultura indígena podría explicarse por el hecho de que “el poder político, los logros educacionales, y el acceso a las oportunidades para publicar han estado del lado de los colonizadores” (Bradford 9). Las dos narrativas comentadas aquí, están escritas por autores no indígenas y están escritas en castellano. Como se mencionó anteriormente, contar con literatura nativa en su idioma original, además de traducciones de estas al castellano, podría potenciar la disponibilidad de espacios subjetivos que proporcionen elementos modélicos para la construcción de la identidad étnica y cultural de los lectores; contribuyendo a la diseminación del patrimonio indígena de una forma menos estereotipada.

---

<sup>7</sup> De acuerdo al penúltimo censo de población (2002), la actual población indígena en el territorio chileno asciende a 692,192 personas de un total de la población de 15,116,435. El 87,3% de estos 600 mil nativos corresponden a la etnia Mapuche. (Las cifras del último censo 2012 aún no se encuentran disponibles)



La realidad nacional es que en los programas de educación el lenguaje oficial es el castellano, el mapudungun es un ramo complementario, que solo se usa en escuelas con una población indígena que sea considerable, la lengua mapuche no se enseña en el resto de los establecimientos. Aquí, la ventaja de ser bilingüe y ser capaz de acceder a un más amplio rango de textos, provenientes de variados bagajes culturales se pierde, reduciendo así, el número de espacios subjetivos para la configuración de la identidad étnica y cultural por parte de los lectores.

La cultura chilena contemporánea (el sistema político económico, así como la religión, los valores, lengua y costumbres, entre otros) es predominantemente occidental. Es cierto que una parte importante de la población tiene ascendencia indígena en distintas medidas. Sin embargo, es muy reducido el nivel de aspectos indígenas que hemos incorporado a la vida nacional. Por esto, es difícil creer en la romántica y nacionalista posición de que somos una raza perfecta formada de manera balanceada por lo mejor de la cultura colona y de la cultura colonizada, como la novela de Ibáñez y Zegers deja entrever: “En Sayén María [la prima mestiza de Alonso] se había mezclado perfectamente lo mejor de la raza india con lo óptimo de la española” (76).



## APÉNDICE UNO

“Principales elementos usados en la construcción de imágenes de identidad nacional o cultural”

- Language
- Ideology and the Implied Reader
- History and Politics
- Geography and Landscape
- Culture and Heritage
- Social life and Practices
- Physical Appearance, Temperament and Behaviour
- Religion
- Regional Identities and/or Multiculturalism
- Narrative and Discursive Devices
- Intertextuality and Textual Context
- Auto and Hetero-National Images

(Sandis 97)



## BIBLIOGRAFÍA

### Textos Secundarios

Bradford, C. (2007). *Unsettling Narratives: Postcolonial Reading of Children's Literature*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Martin, L. H, Gutman, H, and Hutton P. H. eds. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.

McCallum, R. (1999). *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*. New York: Garland Pub.

Pavlenko, A. ed. (2006). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sandis, D. (2007) *Constructions of Hellenicity in Children's and Youth Fiction: A Practical Tool for the Analysis of Literary Images of National Culture and Identity*. London: Roehampton University.

Scott, J. and Marshall G. (2009) "Identity". *A Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.  
<<http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t88.e1061>>.

Sneddon, R. (2009). *Bilingual Books - Biliterate Children: Learning to Read through Dual Language Books*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Stephens, J. (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.

Sumara, D. J. (1998) "Fictionalizing Acts: Reading and the Making of Identity." *Teory Into Practice*. Vol. 37.3.

Waterman, A. S. (1982) "Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and Review of Research." *Developmental Psychology*. Vol. 18. 3.



## Textos Primarios

Ibañez, M. y Zegers, M. J. (2007) *Alonso En La Guerra De Arauco*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Peña, M. (1993) *María Carlota Y Millaqueo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.