

CUADERNOS LITERARIOS

Año III número 6 2006
www.uccc.edu.pe



letritas

Regina Zilberman Rejane Pivetta Biagio D'Angelo Juracy Assmann Saraiva Mara Ferreira Jardim
Ana Maria Lisboa de Mello Rosa Carrasco Mariana León Chávez Alessandra de Souza Gibello
Santiago Disalvo Eva Pereira Julissa Cruz Ángel Pérez Martínez Manuel Rodríguez Canales
Patricia Vilcapuma Edoardo Rialti Ruby Pérez Escajadillo

ENTREVISTA a Ana María Macquato
FAMILIAS de Luis Carrasco y Aleksandra Pirobón



CUADERNOS
LITERARIOS



letritas



Universidad Católica
Sedes Sapientiae



Fondo
Editorial
UCSS

CUADERNOS LITERARIOS

Año III número 6 2006

Letritas

DIRECTOR

Biagio D'Angelo

EDITOR

Biagio D'Angelo

COMITÉ EDITORIAL

Guadalupe Arbona
(Universidad Complutense de Madrid)
Helena Bonito
(Universidad Mackenzie-São Paulo)
Yurgel Caldas
(Universidad Federal de Minas Gerais)
Santiago Disalvo
(Universidad de La Plata)
Fernando Rodríguez
(Universidad de Navarra)
Eva Pereira
Rauf Neme
Patricia Vilcapuma Vines
(Universidad Católica Sedes Sapientiae)

REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE TEXTOS

Patricia Vilcapuma Vines

DISEÑO GRÁFICO

David Collazos

RETOQUES FOTOGRÁFICOS

Roger Caycho

CUIDADO DE IMPRESIÓN

Gabriel Bolívar

DIBUJOS A COLOR

Niños del Centro de Atención
Infantil Alecrim-Huachipa

DIBUJOS

Odiléa Helena Setti Toscano
Manoel Victor Filho
Jean G. Villin
Rodolpho
Belmonte
Voltolino

Diseño y diagramación: Área de diseño
Oficina de Promoción e Imagen Institucional

Cualquier comentario o colaboración remitirlo a:
feditorial@ucss.edu.pe

© 2006 Fondo Editorial de la Universidad Católica
Sedes Sapientiae

DEPÓSITO LEGAL: 2003-1546

ISSN: 1811-8283

Impreso en Perú-Printed in Peru
Lima, julio de 2006

Prohibida la reproducción parcial o total de los textos
sin permiso de los editores y autores.

Esq. Constelaciones y Sol de Oro. Urbanización
Sol de Oro. Los Olivos.

Teléfonos: (51-1) 533-5744 / 533-6234 / 533-0008

www.ucss.edu.pe

índice



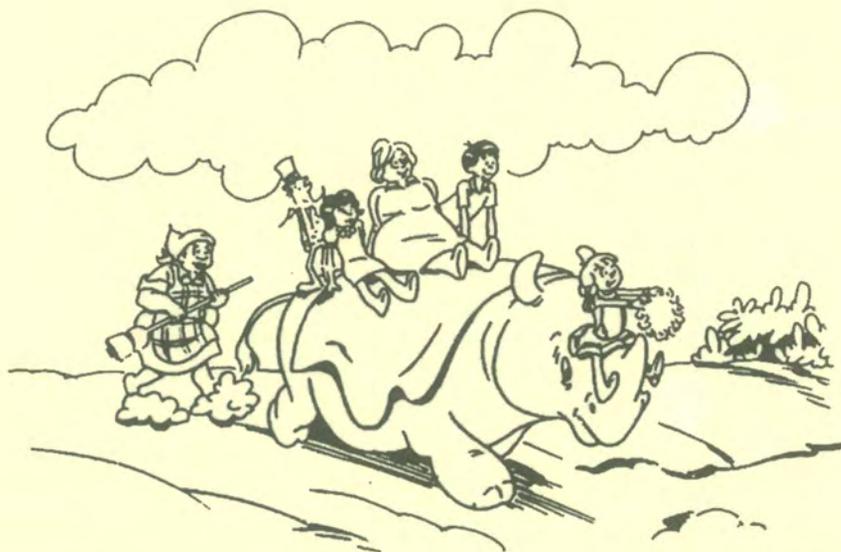
LECTURAS	
DICTANDO	11
TANTEOS	
El estatuto de la literatura infantil <i>Regina Zilberman</i>	17
La lectura como juego. Una experiencia estética <i>Rejane Pivetta de Oliveira</i>	41
«Harry Potters», principitos y cenicientas. ¿De qué hablamos cuando decimos «literatura infantil»? <i>Biagio D'Angelo</i>	55
La situación de la lectura y la formación del lector en el proceso de alfabetización <i>Juracy Assmann Saraiva</i>	67
Criterios para análisis y selección de textos de literatura infantil <i>Mara Ferreira Jardim</i>	77
Lírica y poesía infantil <i>Ana Maria Lisboa de Mello</i>	89
Líneas de la producción narrativa infantil en el Perú <i>Rosa María Carrasco</i>	101
Creando hispanoamérica. Literatura y niños en el siglo XIX <i>Mariana León Chávez</i>	121
Aventura y acontecimiento en la narrativa de Tolkien <i>Santiago Disalvo</i>	133

abc
B

Descubriendo el <i>Sítio do Picapau Amarelo</i>. La literatura infantil de Monteiro Lobato y su universo mágico	145
<i>Alessandra de Souza Gibello</i>	
La permanencia de lo mágico. El simbolismo en el <i>Mago de OZ</i>	171
<i>Juracy Assmann Saraiva</i>	
<i>Don Quijote de los niños, Don Quijote para niños</i>. Lectura, locura e imaginación en las adaptaciones de Monteiro Lobato y Sara Joffré	193
<i>Eva Pereira</i>	
APROXIMACIONES	
Los niños de «Pirlimpisíquice»: ficción, locura y sabiduría	207
<i>Julissa Cruz</i>	
MUNDO RARO	
Seis fábulas	219
<i>Luis Camargo</i>	
OTRA VOZ	
Nota sobre las <i>Fábulas</i> de Aleksandr Pushkin	233
<i>Biagio D'Angelo</i>	
DECODIFICANDO	
Experiencia y literatura. Entrevista a Ana María Machado	245
<i>Eva Pereira</i>	
SIGNOS	
<i>Shrek</i>. La película y la teoría de los actantes de Greimas	259
<i>Ángel Pérez Martínez</i>	

abc
3

<i>La historia infinita. Una reconciliación personal</i>	261
<i>Manuel Rodríguez Canales</i>	
Leyendo, te alfabetizo al niño	265
<i>Patricia Vilcapuma Vines</i>	
El canon infantil	269
<i>Mariana León Chávez</i>	
Dentro del armario. Narnia y la fuerza de las fábulas	271
<i>Edoardo Rialti</i>	
Hogwarts, fantasía sin límites. El caso de Harry Potter	275
<i>Ruby Pérez Escajadillo</i>	
<i>Mujercitas. Amadas por jóvenes de varias generaciones</i>	278
<i>Regina Zilberman</i>	
B612, el asteroide que hizo niños a los adultos	282
<i>Patricia Vilcapuma Vines</i>	
IDENTIDADES	287



dictando **DICTANDO**





Nomen est hominem, decían los antiguos. El nombre es un presagio del hombre, de su destino, de su identidad. Sin embargo, a veces, las denominaciones confunden y, por el gusto salvaje de taxonomizar, de encasillar el nombre, se vuelven etiquetas, más o menos respetables. Vale por los hombres y vale también para términos infelices como el de «literatura infantil». ¿Infantil? ¿Acaso se trata de un fenómeno secundario, jerárquicamente inferior, de la literatura y del panorama editorial hodierno? Y este adjetivo ¿es infantil porque se identifica con algo escrito «por» niños?, ¿o «para» niños? ¿Solo ellos? Esta revista surge de una necesidad del país y también del entusiasmo por rescatar una literatura de la atmósfera de oscura relegación y, al mismo tiempo, del continuar teorizando, criticando, y esperar que los libros sean un verdadero objeto pedagógico.

Cuando el 17 de diciembre de 2005, en el Auditorio de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, se reunieron especialistas y apasionados estudiosos de este fenómeno en ocasión del centenario de Hans Christian Andersen, nos dimos cuenta de que, probablemente, hacía falta un marco teórico que se preocupase de darle un estatuto serio, consistente, profundizado a la literatura así llamada infantil. Por ello, la revista que aquí presentamos, con el nombre «pseudoinfantil» de *Letritas*, se abre con un artículo de la reconocida estudiosa Regina Zilberman que, desde años, defiende la problemática relación de la cultura infantil con su entorno social.

Durante la jornada dedicada al escritor del *Patito feo*, nos acompañaron entusiastas investigadores como Eva Pereira, Ángel Pérez Martínez, Manuel Rodríguez Canales y Rosa María Carrasco, cuyos trabajos acerca de la literatura infantil podrán leerse en las páginas de este número de la revista, y que son dedicados, respectivamente, al teatro para niños, a la teoría de los actantes de Greimas en la película *Shrek*; a la novela de Michael Ende, *La historia infinita*, y a una clasificación del espacio de la historia de la literatura infantil en el Perú.

Al final de esta jornada, se quedó claro un juicio que dominó la llamada para los artículos de *Letritas*: si la alfabetización es el gravísimo problema que aflige nuestras landas, al mismo tiempo, lo son también la ausencia de fantasía creativa, de recuperación de tradiciones populares, en particular de la cultura oral y ancestral, de «todas las sangres» que forman el Perú intercultural, y la apuesta en el niño como fautor y coautor inteligente de cultura.

Entre 1949 y 1952 el gran filósofo francés Maurice Merleau-Ponty dictó un curso de «Psicología y pedagogía del niño» en La Sorbona. Podría parecer un absurdo que un estudioso de filosofía dedique sus atenciones a un argumento tan lejos, en perspectiva, de lo que será su enfoque sistemático. Merleau-Ponty, en cambio, propone un curso en el que hace coexistir la investigación sobre la psique del niño con problemas de historia del arte y de filosofía, un curso más orientado a la psicopedagogía de los adultos (aunque la frase podría sonar como herética), que a los niños, con pocos o nulos puentes ideales hacia lo específico del desarrollo infantil y la evaluación de métodos educativos. Se podría llamar este procedimiento como un verdadero bofetón moral a quien teoriza constantemente, olvidando que el otro polo problemático, con el niño, es el adulto que propone. Para Merleau-Ponty no existe una naturaleza infantil independientemente de su relación con el adulto. Niño y adulto representan, además, dos modalidades que varían de una cultura a otra. Lo que en una cultura se considera como el punto de llegada del desarrollo infantil podría resultar una realización de la edad adulta en otras. El filósofo de *Fenomenología de la percepción* avisa de la inatención que los adultos otorgan a los fenómenos perceptivos infantiles: el niño ve claramente y, sin tardarse en suposiciones metafóricas, típicas de los adultos, se esfuerza para representar las cosas así como están («*les choses elles-mêmes*»): los dibujos del niño, por ejemplo, no se detienen exclusivamente en la representación mimética de objetos y personas, sino demuestran también, y sobre todo, el equivalente afectivo de las cosas; en otras palabras, ponen en

evidencia el potencial poético de la producción infantil. Merleau-Ponty advierte, además, que es un error pensar que en el niño sea mecánico el pasaje de lo biológico a lo cultural: el ámbito cultural forma en él, un espacio singular que el filósofo francés llama «placenta social»; además, el niño se caracteriza por un polimorfismo cultural que le permite recibir muchas señales exteriores y de los cuales elige, selecciona lo que estima propio. La idea de una mentalidad infantil impenetrable al mundo de los adultos debe ser puesta de lado, especialmente si tenemos en cuenta el desarrollo infantil debido al surgimiento de los innumerables medios de comunicación en conexión directa con el niño. Merleau-Ponty usa una imagen particularmente eficaz, para disuadir de la idea de que el niño resulte siempre sumiso a la ley de la ineluctabilidad del proceso del conocimiento: el niño no conoce, o no aprende a conocer, de la misma manera que cuando comienzan a caérsele los dientes de leche («*comme tombent les dents de lait*»), es decir, por un proceso automático, mecánico, altamente individualista. El niño crece dentro de la sensibilidad propuesta y promovida por los adultos.

En este sentido, los artículos aquí presentados intentan otorgar un cambio de perspectiva en la imagen de la literatura infantil como cenicienta de los estudios literarios y del proceso de aprendizaje psicopedagógico. Rejane Pivetta nos invita a aproximar la lectura al juego, para visar a una experiencia estética que todos, niños y adultos, pueden vivenciar de la misma manera; Biagio D'Angelo se propone una modificación radical del término abusado de literatura infantil, a favor de una inserción de esta en el canon de los estudios crítico-literarios; la formación del lector es puesta en evidencia por Juracy Saraiva, quien dedica, además, una penetrante reflexión sobre una de las obras falsamente identificada con el mundo infantil, *El mago de OZ*; Mara Ferreira Jardim elucida sobre qué criterios teórico-prácticos utilizar para formar un canon de textos infantiles, mientras que Ana María Lisboa de Mello subraya la importancia del mundo lírico-poético para la creación de una sensibilidad estética en los niños. Asimismo, la literatura infantil es vista, por Mariana León, que denuncia la falsa y solo aparente inocencia de la producción para niños, como espacio de formación y de fundación de naciones, a través de los ejemplos del cubano José Martí y del argentino Domingo Sarmiento; la grande literatura infantil-juvenil es tratada por Santiago Disalvo, que se propone estudiar a J. R. R. Tolkien, el autor de la famosa saga *El señor de los anillos*, a través de la contribución crítica de destacados estudiosos de la historia cultural de la Edad Media como Erich Köhler; Alessandra Gibello presenta un

ensayo amplio y exhaustivo sobre el *Sítio do Picapau Amarelo*, una de las obras más interesantes de la producción latinoamericana, en la que enfatiza el carácter utópico y revolucionario de la fantasía de los niños; Eva Pereira nos entrega un análisis sobre la reescritura teatral para niños del *Quijote* cervantino en los textos de Sara Joffré y la propuesta de adaptación infantil de Monteiro Lobato; finalmente, Julissa Cruz, en homenaje al gran escritor João Guimarães Rosa, de quien se cumplen los cincuenta años de sus novelas más importantes, *Grande Sertão: Veredas* y *Corpo de Baile*, explora el mundo de la locura a través de un cuento sobre niños-actores, «Pirlimpísquice», que demuestra el afecto y la confianza de Rosa hacia la inteligencia infantil. «Mundo raro», la sección dedicada a la producción creativa, hospeda al reconocido narrador y poeta Luís Camargo, que reescribe, paródicamente, las fábulas esópicas, a través del imaginario nacional brasileño, y que se presentan traducidas al castellano por primera vez. Sigue otra traducción: «El Pescador y del Pececito», una versión renovada de la hermosa fábula de Aleksandr Pushkin. La entrevista de Eva Pereira nos permite conocer más de cerca el pensamiento de la aclamada y pluripremiada Ana María Machado, que indaga el lenguaje artístico por medio de las experiencias de los niños. Concluyen este número de «Letritas» algunos comentarios a obras ficcionales, que nos parecen significativos en el panorama editorial actual, como, por ejemplo, el fenómeno Harry Potter (descrito en las columnas de este número por Ruby Pérez), la lectura de una de las obras maestras de C.S. Lewis, *Narnia* (Edoardo Rialti), o del celebrado libro *Mujercitas* de Louise May Alcott (Regina Zilberman); otros textos teóricos son brevemente analizados por Patricia Vilcapuma, atenta a la problemática de la literatura y alfabetización, e interesada en un diálogo crítico sobre *El Principito*, recientemente publicado. A Ana María Machado se dedica también una reseña de su indispensable volumen *Clásicos, niños y jóvenes* (Mariana León), y con Ana María Machado queremos concluir estas páginas introductorias de invitación a la lectura de la revista: «Un escritor tiene que contar una buena historia, de forma interesante, con sorpresa de lenguaje, y crear un libro que divierta, haga pensar e quede en la memoria del lector de alguna manera, dándole la voluntad de releer y recordar de vez en cuando». Memoria e imaginación forman las «letritas» de la estética de la literatura, y no solo de la literatura infantil. ■



tanteos **TANTEOS**





El estatuto de la literatura infantil¹

Regina Zilberman

Si no aceptamos presuntuosamente la literatura infantil, antes de todo, como un artificio seguro, salubre y antiséptico para la preservación de la puerilidad, es porque sus llamadas más fundamentales son las llamadas de toda la efectiva literatura—ella explora nuestro deseo de novedad, así como nuestra insistencia de la realidad humana.

Edward W. Rosenheim, Jr.

Dentro de los géneros literarios existentes, uno de los más recientes es el constituido por la literatura infantil, que apareció durante el siglo XVIII, época en la que los cambios en la estructura de la sociedad provocaron efectos en el ámbito artístico, cambios que se mantienen hasta la actualidad. Entraron en decadencia los géneros clásicos, como la tragedia y la epopeya, sustituidos por el drama, el melodrama y el *romance*, formas orientadas a la manifestación de los eventos de la vida burguesa y cotidiana, que tomaron el lugar de los asuntos mitológicos y de los personajes aristocráticos. Aparte de eso, el progreso de las técnicas de industrialización llegó al arte literario, facilitando la producción en serie de obras y de materiales de fácil distribución y consumo, fenómeno posteriormente designado como cultura

¹ «O estatuto da literatura infantil». Traducción de Biagio D'Angelo.

de masas. Marcada por la banalidad de los temas, la fijación de los estereotipos humanos y la transmisión de comportamientos ejemplares, la literatura trivial revela como criterio de elaboración la repetición de los mismos artificios compositivos hasta su agotamiento.

En ese contexto, aparece la literatura infantil; sin embargo, su nacimiento posee características propias, pues se inicia de la ascensión de la familia burguesa, del nuevo *status* concedido a la infancia en la sociedad y de la reorganización de la escuela. Consecuentemente, se vincula a aspectos particulares de la estructura social urbana de clase media, sin necesidad de requerir que el proceso de industrialización se haya completado. A su vez, la aparición y la expansión de la literatura infantil se debieron antes de todo a su asociación con la pedagogía, ya que fue condicionada para convertirse en instrumento de esta. Por tal razón, el nuevo género careció, de inmediato, de estatuto artístico, ya que se le negaba a partir de entonces un reconocimiento en términos de valor estético, es decir, la oportunidad de hacer parte del reducto selecto de la literatura.

La degradación del origen motivó la identificación acelerada de la literatura infantil con la cultura de masas, con la que comparte la exclusión del mundo de las artes. Sin embargo, un redimensionamiento del problema se hace necesario, prefijándose como meta la verificación de las propiedades del género; esto supondrá, por un lado, el examen de sus relaciones con la pedagogía, a la que debe su nacimiento y, por otro, la definición de su dimensión estética, lo que la aproxima a la literatura y al arte.

LITERATURA INFANTIL Y TRADICIÓN PEDAGÓGICA

Para conceptuar la literatura infantil, es necesario proceder a una consideración de orden histórico, ya que el género no solamente posee un origen determinable cronológicamente; así también su aparición derivó de exigencias propias de la época. Además, hay un vínculo estrecho entre su nacimiento y un proceso social que marca indeleblemente la civilización europea moderna y, por extensión, occidental. Se trata de la emergencia de la familia burguesa a la que se asocia, a partir de eso, la formulación del concepto actual de infancia, modificando el estatus del niño en la sociedad y en el ámbito doméstico, y el establecimiento de aparatos ideológicos que buscarán preservar la unidad del hogar y, especialmente, el lugar del joven en el medio social. Las ascensiones respectivas de una institución como la escuela, de prácticas políticas,

como la obligatoriedad del estudio y la filantropía, y de nuevos campos epistemológicos, como la pedagogía y la psicología, no solamente están interrelacionadas, sino representan una consecuencia del nuevo puesto que la familia y, respectivamente, el niño adquieren en la sociedad. Es en el interior de este marco que surge la literatura infantil.

HISTORIA DE LA FAMILIA

La estructura designada como familia moderna es un acontecimiento del Siglo de las Luces. Diferentes historiadores² coinciden en afirmar que fue alrededor de 1750 que se asistió al término de un proceso iniciado en el final de la Edad Media con la decadencia de las estirpes y la desvalorización de los lazos de parentesco, y culminó con la conformación de una modalidad familiar unicelular, amante de la privacidad y orientada a la preservación de las relaciones afectivas entre padres e hijos.

El sistema de estirpes y clientela predominó en Europa durante la Edad Media, vinculado al modelo feudal. Centralizado en la preservación de amplias relaciones de parentesco, rigió siempre, como meta, la manutención de la propiedad y la transmisión de la herencia. Supone, además, la supremacía de una clase aristocrática, propietaria de tierras, que amplía su dominación a través de la expansión de los vínculos familiares. El matrimonio es uno de sus principales instrumentos, de modo que de este se excluyen los lazos afectivos, ya que es prioritario atender las prerrogativas del grupo.³ Por eso, no existe la noción de privacidad o voluntad individual, porque el jefe de familia centraliza todo y defiende sus intereses; así también está ausente una solidaridad especial entre los cónyuges o las generaciones.

Stone describe la situación de los niños en esta época: no recibían ninguna atención particular, ni gozaban de un estatus diferenciado; aún se registran altas

² Sobre la historia de la familia moderna y sus antecedentes, véase los siguientes autores: ARIÈS, Philippe. *História social da criança da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979; DONZELOT, Jacques. *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books, 1979; POSTER, Mark. *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979; RICHTER, Dieter. *Til Eulenspiegel-der asoziale Held und die Erzieher. Kindermedien. Asthetik und Kommunikation*. Berlin: Auk Verlag, (27) abr. 1977; SHORTER, Edward. *The Making of the Modern Family*. Glasgow: Fontana/Collins, 1979; STONE, Lawrence. *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*. London: Pelican Books, 1979.

³ Cf. STONE, Lawrence, *op. cit.*, pp. 69-76.

tasas de mortalidad infantil, desde el parto o prematuramente. Participaban de modo igualitario de la vida adulta, como afirma Dieter Richter:

En la sociedad antigua, no había la «infancia»: ningún espacio separado del «mundo adulto». Los niños trabajaban y vivían junto con los adultos, testimoniaban los procesos naturales de la existencia (nacimiento, enfermedad, muerte), participaban junto a ellos en la vida pública (política), en las fiestas, guerras, audiencias, ejecuciones, etc., teniendo así un lugar asegurado en las tradiciones culturales comunes: en la narración de historias, en los cantos, en los juegos.⁴

Estaban, sin embargo, excluidos del proceso de decisiones, tanto como los demás miembros del clan. A respecto de la existencia cotidiana en tal período, complementa Stone:

Los niños eran frecuentemente descuidados, tratados brutalmente y hasta asesinados; muchos adultos los trataban mutuamente con sospecha y hostilidad; el afecto era bajo y raro. [...] La falta de una única figura materna en los primeros dos años de vida, la pérdida constante de parientes próximos, hermanos, padres, amas y amigos debido a la muertes prematuras, el aprisionamiento físico del infante en pañales apretados en los primeros meses y la deliberada quiebra de la voluntad infantil, todo esto contribuyó para un «entorpecimiento psíquico», que formó muchos adultos, cuyas respuestas a los demás eran, en el mejor de los casos, de indiferencia calculada y, en el peor, una mezcla de sospecha y hostilidad, tiranía y sumisión, alienación y violencia.⁵

En el siglo XVII acontecen cambios sensibles. La centralización del poder entorno a un gobierno absolutista será acompañada por el debilitamiento de los grupos de parentesco, vinculados a las grandes propiedades y a la aristocracia de abolengo. El Estado moderno, en el proceso de abolición del poder feudal, encuentra en la familia nuclear su sustento mayor, correspondiéndole, entonces, reforzar y favorecer su situación y estructura,⁶ así como su universalidad. Se ve, así, que el cambio apunta a una alianza entre el poder político centralizador y la clase burguesa y

⁴ RICHTER, Dieter, *op. cit.*, p. 36.

⁵ STONE, Lawrence, *op. cit.*, p. 80.

⁶ También DONZELOT, Jacques, *op. cit.*, p. 50.

capitalista, que se lanza a la expansión de su ideología sobre la familia, fundada en el individualismo, en la privacidad y en la promoción del afecto: entre esposos, estimulando la institución del matrimonio, y entre padres e hijos, por estar interesada en la armonía interior del núcleo familiar.

Stone identifica, en el proceso, dos momentos diferenciados: en el siglo XVII, la organización es fuertemente patriarcal y recibe gran influencia y estímulo de los protestantes, ya que los pastores entendían al niño como un individuo que debe ser adiestrado por la educación religiosa rígida, recayendo en los padres la misión de lograr el sometimiento de la voluntad infantil; en el siglo XVIII, los pequeños y las mujeres gozaron de mayor libertad, de modo que la familia exhibe la imagen de un compañerismo interno, dominado por el liberalismo y el calor afectivo, y no por el poder paterno ni la obediencia jerárquica. Y, si en el siglo XVII ya se verifica un interés especial por el niño, que provoca la edición de los primeros tratados de pedagogía, escritos por los protestantes ingleses y franceses, el siglo XVIII asiste al pasaje completo de la infancia al centro de las consideraciones. Describiendo los rasgos que caracterizan la familia en este período, Stone comenta:

Una cuarta señal era la identificación de los niños como un grupo de *status* especial, distinto de los adultos, con sus instituciones especiales propias, como las escuelas, y sus propios circuitos de información, de los cuales los adultos intentaron excluir, de modo creciente, el conocimiento sobre el sexo y la muerte.⁷

Jacques Donzelot verifica en Francia un fenómeno similar, orientado a la protección de los niños. El movimiento tiene una doble finalidad: por un lado, valoriza la familia burguesa; por el otro, se dirige a los niños pobres, cuya supervivencia es considerada importante, al significar la garantía de mano de obra futura. Por ello, el proceso toma características propias en las diferentes esferas sociales. En el ámbito de la familia burguesa, se trata de disminuir la importancia concedida a las «amas de leche», responsables por la manutención alimenticia y la educación de los infantes en los primeros años y causa del gran número de muertes precoces.⁸ De este modo, se refuerza el papel de la esposa dentro del núcleo familiar, a fin de hacerle

⁷ STONE, Lawrence, *op. cit.*, pp. 149-150.

⁸ Cf. DONZELOT, Jacques, *op. cit.*, p. 16.

asumir su función materna. Resulta, así, la ascensión de la mujer en el ambiente doméstico, lo que le permite asegurar el control del universo casero y adquirir un nuevo lugar social; esta posición ablanda el patriarcado del siglo anterior y permite que avance ideológicamente, en la medida en que el Estado no podrá más prescindir de su colaboración para la estabilidad y funcionamiento del engranaje social.

En las esferas inferiores, la evolución es más lenta, debido a que se trata de incorporar al trabajador a la concepción de familia. Habitados a abandonar a los niños a los cuidados de instituciones de caridad mantenidas por el poder público o religioso, el matrimonio no les parecía una necesidad, menos aún la educación de los hijos, generalmente ilegítimos. La adopción de estos niños aumenta el costo social de la pobreza; además, las altas tasas de mortalidad infantil, por falta de atención y cuidados en el momento conveniente, privan a las industrias nacientes de mano de obra barata y disponible. De ahí la modificación: cabía estimular el matrimonio y la manutención de los niños. Una vez que esta meta fue alcanzada por medio de la alianza con las mujeres, al valorizarse la circunstancia de que, en una familia ordinaria y ascendente, incluso de procedencia proletaria, la esposa no debería trabajar, y sí, en cambio, dedicarse a sus funciones ahora promovidas como naturales, generalmente, los encargos domésticos y el cuidado de los niños.

Stone igualmente acentúa la ascensión del modelo familiar orientado a los hijos, lo que acontece sobre todo en la burguesía, y ocasiona una nueva calificación de la figura materna en cuanto personaje dominante de la estructura doméstica:

No hay dudas de que, entre 1660 y 1800, ocurrieron cambios significativos en la práctica de crianza de los niños, particularmente entre la alta burguesía y los profesionales liberales. Los cueros apretados dieron lugar a ropas sueltas, amas de leche contratadas para amamantar, la dominación de la voluntad por la fuerza a la permisividad, la distancia formal a la empatía, así que la madre se volvió la figura dominante en la vida de los niños.⁹

Sin embargo, en el ámbito de la clase proletaria, el proceso no se da con la misma uniformidad. Donzelot recuerda los diferentes esfuerzos durante el siglo XIX (no solamente para consolidar la vida doméstica de los operarios a partir del

⁹ STONE, Lawrence, *op. cit.*, p. 284.

mismo centro, la mujer) para garantizar la educación de los niños. Pero, no solo estos continuaron siendo abandonados precozmente, sino que, en el caso de su conservación en la familia, fueron obligados a trabajar, tratados con violencia o descuidados.¹⁰ En esta medida, aunque el modelo familiar burgués pretendiese universalizarse a través de sus rasgos característicos —es decir, la valorización de la unidad interna y los lazos de afecto, aumentando la importancia de la mujer y del niño; el estímulo a la privacidad, disminuyendo tanto la ingerencia de los sirvientes en la vida familiar, así como la influencia de los parientes—, este no impide que se mantenga la división social y la permanencia de un tratamiento diferenciado de los ciudadanos, de acuerdo con el interés del Estado moderno.

El éxito en el proceso de privatización de la familia —mayor en la clase burguesa, menor entre los operarios— generó un vacío, relacionado a la socialización del niño. Si la configuración de la familia burguesa lleva a la valorización de los hijos y a la diferenciación de la infancia en cuanto a edad y estrato social, hay concomitantemente, y por causa de esto, un aislamiento del niño, separándolo del mundo adulto y de la realidad exterior. Así, la escuela adquirirá nueva significación, volviéndose el vínculo de unión entre los chicos y el mundo, y restableciendo la unidad perdida. Philippe Ariès asocia a este fenómeno la ascensión de la pedagogía y de las enseñanzas modernas, basadas en las clases de edad, homogéneas y encadenadas, que buscan insertar progresivamente a los pequeños en el mundo.¹¹ No obstante, también la institución escolar presentó respuestas particularizadas en los diferentes casos, lo que correspondió, en el plano de la educación, a la práctica social en el nivel comunitario. De este modo, cabe averiguar las circunstancias peculiares del medio ambiente y la vivencia de los jóvenes de procedencia respectivamente burguesa y proletaria.

El niño burgués se encuentra plenamente integrado en el contexto familiar, estructurado para resguardarlo. El agente de esta protección es la figura materna, que da una base histórica y social al complejo de Edipo, como sostienen Stone y

¹⁰ Cf. a propósito STONE, Lawrence, *op. cit.*, p. 294: «Entre la masa de los muy pobres, los testimonios disponibles sugieren que el comportamiento común de muchos padres en relación a sus hijos era frecuentemente imprevisible y, muchas veces, indiferente o cruel».

¹¹ Cf. a propósito ARIÈS, Philippe, *op. cit.*, p. 232: «Como si la familia moderna hubiese nacido al mismo tiempo que la escuela, o, por lo menos, el hábito general de educar los niños en la escuela».

Poster.¹² La mujer aumenta su participación en la organización doméstica, aunque, como en el caso del niño, el aumento de importancia en el círculo privado de la familia corresponda a la exclusión de la esfera pública, accesible a todos durante el periodo de predominio de la estructura de estirpes y clientela. Mujer y niño, madre e hijos, crecen en sus funciones internas, a medida que se aíslan del ámbito exterior, y también este retraimiento da nuevas dimensiones al trauma edípico en un medio burgués.

La situación entre los proletarios no es idéntica. La preservación del niño apunta a la formación y manutención de un contingente operario disponible; esta tarea se vincula a la familia, dentro de la cual la responsabilidad mayor recae en las madres. Pero, debido a la necesidad creciente de aumento de la renta familiar, los padres arrojan al mundo a los pequeños con mucha mayor rapidez y violencia. Por su parte, los adultos no cumplen su papel íntegramente, lo que justifica la reacción de los poderes públicos y privados, que intensifica la interferencia en el cuadro doméstico operario. Aparecen las organizaciones filantrópicas que, dirigidas a las esferas populares, procuran sanar las dificultades internas de la familia (menos las de orden financiera), interviniendo en la intimidad de esta. La asistencia a la escuela recibe nuevo estímulo, que transforma a esta institución en accesible y abierta a todos los componentes del cuerpo social.

Si la escuela tiene esta procedencia liberal, que intenta universalizar el conocimiento, por otro lado, el énfasis en la frecuencia del alumno en las aulas posee un papel ideológico bastante comprensible, relacionado a su función de instrumento que disminuya los contrastes sociales. Su funcionamiento se caracteriza por invertir simétricamente la actividad materna, en la medida en que le cabe reintroducir al niño en la realidad externa. Pero, igualmente, ejerce una tarea femenina, una vez que actúa como mediadora entre el mundo interior del pequeño y la sociedad. A su vez, esta última solamente se presenta al estudiante de modo indirecto, a través de libros didácticos, laboratorios, conferencias, mapas, dado que, todavía, la convivencia social existe solo entre los muchachos, y no con los adultos. Se trata, pues, de otra

¹² Cf. POSTER, Mark, *op. cit.*, p. 42: «El secreto de Edipo está aquí localizado; no en los bellos mitos de la Grecia antigua, sino en el prosaico hogar burgués», y STONE, Lawrence, *op. cit.*, p. 115: «Actualmente está bastante claro que cuatro de los principales traumas (oral, anal, genital y edípico) que Freud investigó entre sus pacientes y que supuso como universales, dependen de experiencias peculiares a la sociedad de clase media del periodo europeo victoriano, de donde venían sus pacientes».

modalidad de clausura, que también refuerza el estado pueril y sustrae al niño del conjunto de la sociedad.

Una vez más cabe distinguir lo que se refiere al niño proletario. Este tiene mayor vivencia mundana, de modo que la escuela no puede pretender competir con el aprendizaje que viene de las calles. A pesar de todo, la educación formal es imprescindible, ya que posibilita la separación entre el joven y el adulto, tarea que la familia, y sobre todo la mujer, cumple de modo imperfecto. Y es cuando la escuela quiere disolver los lazos que unen a los niños con la vida social, como en el caso de los trabajadores, que se muestran claramente sus objetivos de aislamiento. De hecho, fue por causa de los alumnos oriundos de la clase operaria que la enseñanza se volvió obligatoria en Europa a partir del siglo XIX. Así, fue retirado del medio proletario un contingente significativo de mano de obra, con el objetivo de proteger la infancia y evitar el envilecimiento de los salarios. Al mismo tiempo, sin embargo, esta medida provocó la disminución de la renta familiar, lo que repercutió necesariamente en el aumento de la productividad del adulto.

Donzelot describe el fenómeno, partiendo del hecho sabido de que, en el siglo XIX, eran los niños que recibían mejores oportunidades de empleo. Siendo mano de obra más barata, generaban un lucro inmediato; pero, menos capacitados, su productividad era menor. Además, empleando a los hijos, los adultos podían pasar el día en bares, participando de movimientos políticos o provocando violencia. Había urgencia en ocuparlos exhaustivamente, así como en capacitar a los operarios del futuro. Haciendo obligatoria la enseñanza, los niños eran retirados del mercado; pero era necesario estimular a los padres a que inscriban a los hijos en el colegio. Este era el procedimiento adoptado por el Estado:

Solamente la educación gratuita no era la solución. ¿Se debería, entonces, decretar un sistema simple de educación obligatoria? No, tal propuesta chocaba seriamente con la lógica liberal. Entonces, ¿por qué no invertir la táctica? Valgámonos de la dispensa de pago para atraer familias que estaban imbricadas en bloques de dependencia y de la obligatoriedad contra los que vivían marginalmente en los inciertos vestigios de las antiguas redes de solidaridad.¹³

¹³ DONZELOT, Jacques, *op. cit.*, pp. 76-77.

Es en esta medida que se desvelan el sentido cerrado de la enseñanza y las condiciones en las que se da la formación del niño en el medio familiar actual, sea rico o pobre.

LA FUNCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL

La psicología infantil se responsabiliza por la teoría de la formación del niño: su aplicación en el campo didáctico se relaciona a la pedagogía y se refleja, además, en el terreno artístico, cuando aparece la literatura infantil. Así, la emergencia de este género se explica históricamente, en la medida en que aconteció en estrecha relación a un contexto social delimitado por la presencia de la familia nuclear doméstica y la particularización de la condición pueril como edad y estado existencial. Por otro lado, se volvió uno de los instrumentos a través del cual la pedagogía anheló alcanzar sus objetivos.¹⁴ A. C. Baumgärtner denuncia la prioridad de las motivaciones educativas sobre las literarias, y de la génesis de la producción de textos jóvenes durante el siglo XVIII: «Lo que llamamos literatura infantil “específica”, es decir, los textos escritos exclusivamente para niños, no tiene su origen primariamente en motivos literarios, sino pedagógicos».¹⁵

A partir de esto, afirma Baumgärtner, «la literatura infantil es, en primer lugar, un problema pedagógico, y no literario».¹⁶ Por ello, procede de una situación histórica particular, vinculada al origen de la familia burguesa y de la infancia como «clase» especial, participa de esta circunstancia no solo porque provee textos a este nuevo grupo, sino porque colabora en su dominación, aliándose a la enseñanza y transformándose en su instrumento.

Cabe, además, colocar la cuestión no apenas a partir de una sociología de la infancia, pero sí tomar como base la vivencia que esta tiene en el mundo, en el nivel propiamente existencial. K. W. Peukert, estableciendo un fundamento antropológico

¹⁴ Véase a propósito la relación establecida por BAÄCKE, Dieter. «Der junge Leser in Sozialisationsprozess. Zur Konstitution von Realität». En *Modern Realistic Stories for Children and Young People*. 16th IBBY-Congress. Germany: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., 1978, p. 49: «La existencia de un mercado propio del libro infantil y juvenil es una invención de la pedagogía (cuyo primer punto alto se dio durante la Ilustración), y la pedagogía es una invención de la sociedad burguesa».

¹⁵ BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens. «Realistische Literatur für Kinder. Möglichkeiten und Grenzen». En *Modern Realistic Stories for Children and Young People*. 16th IBBY-Congress. Germany: Arbeitskreis für Jugend-literatur e. V., 1978, p. 121.

¹⁶ *Ibidem*, p. 124.

para el libro infantil, lo que puede darse solamente si fuese centrado en el niño, caracteriza el mundo interior de este como un «espacio vacío», y explica: «el espacio vacío» no es vacío, porque los niños todavía no vivieron, porque no pueden ordenar las vivencias». ¹⁷ Así, si el niño —debido no solo a su circunstancia social, sino también por razones existenciales— se ve privado de un medio interior para la experimentación del mundo, necesitará de un soporte fuera de sí que le sirva como auxiliar. Es este lugar que la literatura infantil cumple de modo particular, porque, al contrario de la pedagogía o de las enseñanzas escolares, ella lidia con dos elementos adecuados para la conquista de la comprensión de lo real:

- a) Una historia, que presenta, de manera sistemática, las relaciones presentes en la realidad que el niño no puede percibir por cuenta propia:

El niño entiende la historia sin estos presupuestos [del adulto]. La comprensión de la realidad, existencia y vida todavía no se basa en procesos lingüísticos de comunicación, sino en las relaciones sociales primarias y en las propias actividades. Las historias infantiles desempeñan, pues, una primera forma de comunicación sistemática de las relaciones de la realidad, que aparecen al niño en una objetividad corriente. O, por otra: las historias infantiles son una especie de teoría especulativa que va más allá de la actividad inmediata social e individual del niño. ¹⁸

- b) El lenguaje, que es el mediador entre el niño y el mundo; de modo que, propiciando, a través de la lectura, una ampliación del dominio lingüístico, la literatura cumplirá una función de conocimiento: «el leer se relaciona con el desarrollo lingüístico del niño, con la formación de la comprensión de lo ficticio, con la función específica de la fantasía infantil, con la credulidad en la historia y la adquisición de saber». ¹⁹

En vista de estas peculiaridades estructurales, la literatura infantil contradice el carácter pedagógico antes referido, comprensible a partir del examen de la perspectiva del niño y del significado que el género puede tener para él. Su actuación se da

¹⁷ PEUKERT, Kurt Werner. «Zur Anthropologie des Kinderbuches». En HAAS, Gerhard (ed.). *Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung*. Stuttgart: Reklam, 1976, p. 95.

¹⁸ *Ibidem*, p. 82.

¹⁹ *Ibidem*, p. 79.

dentro de una parte del conocimiento, no porque transmite informaciones y enseñanzas morales, sino porque puede otorgar al lector la posibilidad de desdoblamiento de sus capacidades intelectuales. El saber adquirido se obtiene, así, a través del dominio de la realidad empírica, es decir, aquella que le es negada en su actividad escolar o doméstica, desencadenando una «ampliación de la dimensión de comprensión»²⁰ y la adquisición del lenguaje, producto de la recepción de la historia como audición o lectura, y de la decodificación de la misma.

Con esto, se explicita la duplicidad propia a la naturaleza de la literatura infantil: por un lado, percibida bajo la óptica del adulto, se desvela su participación en el proceso de dominación del joven, asumiendo un carácter pedagógico, por transmitir normas e involucrarse con su formación moral; por el otro, cuando se compromete con el interés del niño, se transforma en un medio de acceso a lo real, en la medida en que facilita la ordenación de experiencias existenciales, a través del conocimiento de historias, y la expansión de su dominio lingüístico. Esta duplicidad marca su limitación, generando el desprestigio enfrente del público adulto, ya que este no admite el legado doctrinario que le transfiere.

Vinculado el descrédito al compromiso con la enseñanza y con el proceso de dominación de la infancia, la literatura infantil, a pesar de todo, tiene algo para ofrecer al niño, desde que se examina en relación a su construcción propiamente literaria. Es cuando se verifican los beneficios que la historia y el discurso traen al lector. Esta construcción puede ser entendida a partir de otra peculiaridad artística del género: es el hecho, señalado por Peukert, de no conocer fronteras. En efecto, el libro infantil desconoce un tema específico, no es determinado a partir de una forma (sea verso o prosa, novela o cuento) y, además, se desliza libremente de la realidad a lo maravilloso. Además, incorpora al texto la ilustración y admite modalidades propias, como el cuento de hadas o la historia con animales.

Este incremento, simétrico y contrario a la limitación antes mencionada, comienza de la relación particular que establece con el lector. Careciendo el niño de cualquier horizonte, que en el adulto proviene de su vivencia acumulada en el tiempo, esta relación es permeable a todo; de ahí la maleabilidad de las metas ofrecidas por los textos llamados infantiles. Este hecho suministra a estos últimos

²⁰ *Ibidem*, p. 84.

un amplio margen de creatividad, que podría ser capitalizada. Sin embargo, no es lo que sucede, ya que, generalmente, los niños apenas se apropian del punto de vista técnico y temático de los resultados alcanzados por la literatura para los adultos. Por lo tanto, aunque la literatura infantil haya originado alguna especie exclusivamente propia, como la historia de animales, o adoptado otras de modo irremediable, como el cuento de hadas, no presenta una trayectoria que se enfrente a la literatura proponiendo técnicas y recursos propios de expresión, prefiriendo acompañar de lejos el progreso del arte poético.

A partir de estos aspectos observados, se examinan los problemas relativos al realismo y a la verosimilitud. El hecho de ofrecer un campo ilimitado de acción en el ámbito narrativo parece privar a la literatura infantil de verismo. La exigencia de un realismo se contrapone a la inevitable presencia de la fantasía, incorporada a las historias para la infancia desde sus orígenes.

La colaboración con lo fantástico remonta a los comienzos de la producción orientada al público infantil, cuando los primeros escritores, como Charles Perrault, en el siglo XVII, y los hermanos Grimm, en el inicio del siglo XIX, se apropiaron de los cuentos de hadas. Estos relatos se fundan, de preferencia, en una acción de procedencia mágica, resultante de la presencia de un auxiliar con propiedades extraordinarias que se pone al servicio del héroe: un hada, un duende, un animal encantado. Esta colaboración voluntaria posibilita la superación, por parte del personaje central, del conflicto que haría estallar el evento ficcional, y su ayuda es imprescindible debido a la condición siempre precaria o carente de la figura principal.

Explicando la discrepancia entre el estado de penuria económica, afectiva o intelectual del agente de la narrativa —un soldado pobre, una hijastra rechazada por la familia, un hijo más joven y poco inteligente— y la omnipotencia del auxiliar mágico, Dieter Richter y Johannes Merkel aluden al origen sociológico de estos cuentos. Estos provenían de las clases más pobres e inferiores de la pirámide social de Europa central: los campesinos y los artesanos urbanos, que se enfrentaban con una estratificación rígida e inmutable, de modo que, aunque rebelándose, no podían transformarla.²¹ Solo a través de la intervención de una fuerza sobrenatural la situación podría ser revertida —así, el soldado destrona al rey, y la pobre hijastra

²¹ MERKEL, Johannes y Dieter RICHTER. *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*. Berlin: Basis Verlag, 1974.

se revela la preferida del príncipe. Pero, estos héroes no hicieron nada por sus propios medios, tan solo aceptaron de buen agrado la contribución de los entes superiores.

La fantasía posee un nítido sentido compensatorio, legítimo, según Richter y Merkel, en caso de que se piense que proviene de una situación de absoluto empobrecimiento e imposibilidad de cambiar el sistema. Por esta misma razón, los cuentos de hadas se revelaron bastante adecuados al nuevo público emergente. En primer lugar, porque no se puede escamotear la circunstancia de que la fantasía es un importante subsidio para la comprensión del mundo por parte del niño: ella ocupa los vacíos que el individuo necesariamente tiene durante la infancia, debido a su desconocimiento de lo real, y lo ayuda a ordenar sus nuevas experiencias, frecuentemente suministradas por sus propios libros.²² No obstante, la fantasía puede tomar la configuración del sueño, como un deseo insatisfecho que se realiza solamente como modo de reparación. Es esta significación que el ente maravilloso, presente en el cuento de hadas, puede corporificar: representará al adulto omnipotente, aliado y bueno, que soluciona el problema mayor del héroe, de modo que este se sujeta a la dominación del otro, sin cuestionar de donde proviene su poder o quién lo delegó a él. En el pasaje del relato folclórico a la literatura infantil, se perdió el contenido de rebeldía; pero, permaneció el elemento de naturaleza fantástica, con un contenido escapista y una representación del estado de impotencia del protagonista central y, por extensión, del niño.

Sin embargo, por las razones mencionadas, la fantasía es componente indispensable del texto dirigido a la infancia; debido a este hecho, sumado a su compromiso con el interés adulto, ella parece expulsar el realismo de los libros. Y este resultado puede ser una comprobación más del desprestigio de la literatura infantil.

A. C. Baumgärtner coloca el problema en otros términos: retomando una tradición aristotélica, lo vincula primordialmente a las exigencias de verosimilitud, fundadas en un desempeño posible del ser humano, traducido por la acción del personaje.²³ Ser realista es, por lo tanto, corresponder, en el plano artístico, a aquello

²² Véase PEUKERT, Kurt Werner, *op. cit.*, p. 85: «Cuanto menos las palabras son conocidas, tanto más fuertemente la fantasía es presionada a producir, conceptualmente y de modo sustitutivo, las relaciones de significación». Cf. igualmente BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

²³ Cf. BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens, *op. cit.*, p. 118.

que es propio de lo humano en el plano existencial. Así, una historia de aventuras o un cuento maravilloso son válidos cuando presentan coherencia interna (leyes de posibilidad y necesidad) y coincidencia con un concepto de humanidad (ley de la verosimilitud externa).²⁴

Pero, esta exigencia puede ser desobedecida, debido no a la presencia de la fantasía, sino al cumplimiento de las prerrogativas pedagógicas. Por causa de estas, los libros son llevados a embellecer lo real y ofrecer modelos perfectos de comportamiento, así como a falsificar ciertas circunstancias u oscurecer otras. La deformación repercutirá en la coherencia interna de la narrativa, pero no provendrá de la ocurrencia de elementos de tipo maravilloso, lo que revela la índole seudodicotómica de la contraposición verismo *versus* fantasía. Así, también la denuncia de la realidad, a que tiende cierto tipo de libro para jóvenes, puede ser tan falsa como el texto lleno de intenciones moralizantes, porque en ambos reposa la misma meta pedagógica.²⁵

El dilema realismo *versus* fantasía puede ser resuelto si es puesto en otros términos. En efecto, el choque entre los condicionamientos que padece la literatura infantil por transitar el camino del didactismo y las posibilidades ilimitadas de creación, resultantes de la naturaleza todavía moldeable del lector, puede repercutir en un experimentalismo innovador o expansión de las técnicas literarias y de las vías narrativas.

De este modo, el conflicto vivido por la literatura infantil es, en otras palabras, entre ser o no ser literatura, lo que no significa necesariamente una dilución en la generalidad del arte literario, debido a la constitución específica de su receptor.

²⁴ ARISTÓTELES. *Poética*. Porto Alegre: Globo, 1966. Con respecto de las leyes de construcción artística: FUHRMANN, Manfred. *Einführung in die antike Dichtungstheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973; LIMA, Luiz Costa. *Estruturalismo e teoria da literatura*. Petrópolis: Vozes, 1971.

²⁵ Véase también las observaciones de John Rowe Townsend: «¿Está extinto actualmente el espíritu didáctico de los libros para niños? Tendemos a hablar y escribir como si lo fuera. Pero es lo contrario a nuestra visión de relaciones felices, relajadas y más o menos igualitarias entre generaciones, lo que enfrentamos actualmente como ideales. Es que la tendencia a instruir el joven está profundamente insertada en la naturaleza humana. Y si alguien observa la «cualidad» de los libros infantiles de hoy, y mucho más, lo que está escrito sobre ellos, es difícil evitar la conclusión de que el didactismo está mucho más vivo y que, envolviendo las debilidades intelectuales, estamos aptos a rechazar el concepto al aceptar la realidad. [...] Años atrás, botamos el viejo didactismo (el torpe moralismo) de la ventana; ahora él ha regresado por la puerta, vistiendo ropas modernas (valores inteligentes) y no conseguimos ni siquiera reconocerlo». «Didacticism in Modern Dress». En EGOFF, Sheila; STUBBS, G. T.; ASHLEY, L. F. *Only Connect. Readings on Children's Literature*. Toronto and New York: Oxford University Press, 1969, pp. 33-34.

DE LA PRODUCCIÓN A LA LECTURA

La descripción del contenido de la literatura infantil muestra que su dilema proviene de la necesidad de completar una misión no propiamente literaria en su origen y funcionamiento, de los que resultan cuestionamientos relativos a la oposición entre fantasía y realismo o a la inexistencia de una preocupación experimental. No obstante, cabe observar que la comprensión del género, generalmente, no se hace por este camino. Al contrario, ella se ve clasificada en analogía a la tipificación de las relaciones entre el adulto y el niño, al que se le imputan, por consiguiente, las cualidades atribuidas a la infancia en general, como la minoría de edad, la inferioridad y la etapa de «todavía no» literatura.

Tal calificación deriva del desconocimiento de los factores de producción, vinculados todos al adulto, responsable de un circuito que se extiende desde la creación de las historias hasta la edición, distribución y circulación, y culmina con el consumo, controlado sobre todo por padres y profesores. Así, el niño participa apenas colateralmente en esta secuencia, lo que revela la asimetría congénita a los libros a él destinados.²⁶ Se trata del recurso de la adaptación que indicará los medios de relativizar este hecho; el autor adulto identifica la perspectiva de su pequeño lector y se solidariza con él:

La particularidad más general y fundamental de este proceso de comunicación es la desigualdad entre los comunicadores, estando por un lado el autor adulto y por el otro el lector infantil. Ella dice respecto de la situación lingüística, cognitiva, al *status* social, para mencionar los presupuestos más importantes de la desigualdad. El emisor debe desear conscientemente la demolición de la distancia preexistente, para avanzar en la dirección del receptor. Todos los medios empleados por el autor para establecer una comunicación con el lector infantil pueden ser resumidos bajo la denominación de adaptación.²⁷

²⁶ A propósito de la asimetría, véase LYPP, Maria. «Asymmetrische Kommunikation als Problem moderner Kinderliteratur». En KAES, Anton y Bernhard ZIMMERMANN (eds.). *Literatur für Viele I*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1975.

²⁷ LYPP, Maria, *op. cit.*, p. 165. Göte Klinberg caracteriza la adaptación describiéndola según cuatro modelos: adaptación del asunto, de la forma, del estilo y del medio. Cf. KLINBERG, Göte. *Kinder- und Jugendliteraturforschung. Eine Einführung*. Köln-Wien-Graz: Böhlau Wissenschaftliche Bibliothek, 1973.

Sin embargo, es necesario reconocer que permanece la unilateralidad del proceso, tanto como la superioridad y presencia sólida del adulto. Así, si los factores de minoría e inferioridad con los que el género es apreciado no son ocasionados por los pequeños consumidores, la tentativa de reproducir la condición de estos por parte del escritor, a fin de superar la asimetría mencionada, convierte el texto en una impostura, que repercute en el debilitamiento de la forma artística, justifica la acusación de simulacro oseudoliteratura y legitima el descrédito.

La desigualdad entre el emisor y el lector interfiere, así, en el proceso de escritura, restringiendo el campo de creación de la obra. Nuevamente transluce el dualismo de la literatura infantil, la cual ahora evidencia, a partir del examen de su producción, y visto el fenómeno bajo el ángulo de su recepción, nuevas características que le pueden ser añadidas.

Que la literatura infantil no puede prescindir de un receptor determinado, fue indicado anteriormente: no solo la emergencia de la infancia como público diferenciado, careciendo de (in)formación, motivó la aparición del género en una época determinada, sino que este siempre pudo suministrarle un subsidio existencial y cognitivo inalcanzable por la educación doméstica o escolar. Estas dos calificaciones tienen, a su vez, carácter contradictorio, reflejando aspiraciones diversas, la del emisor adulto y la del beneficiario niño, reforzando la asimetría mencionada, generando la adaptación y configurando, de nuevo, una dualidad. De modo que, bajo la perspectiva del destinatario, lo que la literatura infantil tiene que proporcionar debe provenir necesariamente de su inclinación dual, a fin de no desmentir o falsificar su naturaleza.

Así, oscilando el texto entre la ayuda intelectual, producto de su elaboración literaria (historia y discurso), y la formación pedagógica y moral —lo que puede muy bien acontecer en el interior de una misma narrativa—, el texto exhibe al lector la imagen de una realidad concomitantemente solidaria y enemiga, como es el propio mundo adulto y sus instituciones (escuela, asistencia médica, etc.). Este aspecto, a su vez, puede ser configurador de inseguridad, en la medida en que al receptor corresponderá una toma de decisión frente a un objeto que no presenta contornos definidos, ni objetivos explícitos.

A parte esto, el texto se volverá tanto más inquietante, porque puede penetrar impunemente en la privacidad y mundo íntimo del lector —sectores que la escuela, por ejemplo, no alcanza, al oponerse, hasta geográficamente, al hogar y, especialmente, al refugio último del niño, su dormitorio (*nursery*), espacio de la lectura. Así, es por

intermedio de la lectura, hábito vivido en la soledad, que la subjetividad del niño es virtualmente invadida. Este resultado puede ser igualmente obtenido a través del juguete (producto cuya aparición se dio en el siglo XVIII, debido también de la ascensión de la infancia) o por el juego, pero con una diferencia: estos últimos son acciones oriundas de la capacidad inventiva de los propios participantes, lo que nunca acontece con el libro, recibido listo y acabado. De este modo, si la obra literaria puede ofrecer un horizonte de creatividad y fantasía como ficción, solidarizándose con el mundo infantil, aunque refuerce su diferencia, por otro lado, ella reproduce, por su funcionamiento, las confrontaciones entre el niño y la realidad adulta. Y puede hacerlo de manera más eficiente porque se acerca al núcleo del universo infantil, alcanzando una intimidad no siempre obtenida por los más viejos, y viene a convertirse en un hábito, el de la lectura —que es una de las metas prioritarias de la enseñanza y del arte literario—, que necesita estimular intermitentemente su propio consumo.

El resultado último de esta operación de intercambio entre el texto y su destinatario es la integración de este a la cultura burguesa. Haber nacido contemporáneamente a la familia moderna de clase media, incentivar la especificidad de la infancia como franja de edad y condición humana, asumir un carácter pedagógico, al transmitir valores y normas de la sociedad que la generó, comprueban esta inserción; sin embargo, hay otro factor característicamente burgués que merece mención: la literatura infantil vincula su aparición a la emergencia de un nuevo hábito, el de lectura, y existe para propagarlo. Y la lectura, como práctica difundida en diferentes estratos sociales y franjas de edad —es decir, como un procedimiento de obtención de informaciones cotidianas y accesibles a todos, y en el ámbito erudito—, es una conquista de la sociedad burguesa del siglo XVIII. La expansión del mercado editorial, la ascensión del periódico como medio de comunicación, la ampliación de la red escolar, el crecimiento de los estratos alfabetizados; todos estos son fenómenos que acontecen durante el Iluminismo, siendo esta filosofía la sistematización y culminación teórica que justifica la praxis social, dirigida a la aceleración del proceso de civilización. El leer se ha transformado en instrumento de ilustración y señal de civilidad. Es lo que destaca Dieter Baacke: «La lectura representa originariamente el arte burgués, que es un elemento de la cultura burguesa», y describe, a continuación, las señales características de esta actitud:

En la representación de la vida burguesa, la lectura desempeña desde entonces un papel central, pues posee el ya descrito momento de civilización: distanciamiento de la acción, expansión del espacio intelectual, profundización de la sensibilidad, interiorización de opiniones y principios morales. Ninguna duda: hay una estrecha relación entre el mundo social de la vida burguesa y las formas de la realidad descritas en los libros, así como la pretensión colocada en estos últimos. Esta relación se transformó, históricamente, estructural, como mostró Norbert Elias, y hasta hoy no fue suplantada. «Cultura», del modo como ella se impuso en Europa en todos los casos, es cultura burguesa; libros son primariamente conmoción burguesa, y la lectura de los libros es primariamente expresión del nivel cultural burgués.²⁸

Por ello, cabía ser difundido el hábito de leer, lo que, si pudo ser comprendido como industrialización de la cultura, significó igualmente socialización del conocimiento. Al intervenir directamente en el contexto infantil, volviéndose un hábito, el libro participa de este proceso, trayendo a su beneficiario para la realidad que lo produjo —la de los adultos, con sus valores de consumo. De modo que la lectura, efecto de la convivencia con la lectura infantil bajo la óptica del destinatario, incorpora la duplicidad que caracteriza este género; siendo propiciadora de conocimiento, comprensión de la realidad empírica, hasta ser medio de experimentación de esta última, es igualmente un recurso para la integración del pequeño lector a la existencia burguesa, marcada por la dicotomía entre el uso y la especulación, el sector del trabajo y la privacidad, la actividad comercial y la diversión, reforzando el individualismo y el aislamiento, procesos que el niño pasa a vivenciar desde muy temprano.

LA LITERATURA INFANTIL Y EL LECTOR BURGUÉS

Una reflexión que procure abarcar la naturaleza peculiar de la literatura infantil no puede evitar la verificación de los prismas diferentes y contradictorios que el género presenta. Este es uno de los rasgos de su relevancia, no solo porque se trata de una especie artística singular, que merece, como tal, un reconocimiento teórico, sino también porque invoca la necesidad de una ponderación sobre las

²⁸ BAACKE, Dieter, *op. cit.*, p. 44.

relaciones que establece, de orden social, con el medio de donde proviene, y de orden estético, con la definición de literatura.

Al particularizarse su concepto, se muestra imprescindible el recurso a la historia, ya que las condiciones que decretaron su nacimiento se imprimen en los propios textos, apareciendo a través del didactismo, de la presencia de informaciones moralizantes y de la transmisión de normas de percepción estética. Así, acaba por legar un horizonte de expectativas —ético y/o estético— a quien no lo tenía. Este es el límite externo del libro para jóvenes, que no se liberta de una índole teleológica, originada en el carácter pragmático y finalista de la ideología burguesa que patrocinó su aparición. Asume, entonces, rasgos educacionales, haciéndose útil a la formación del niño y capturándola efectivamente, al transformar el gusto por la lectura en una disposición para el consumo y para la adquisición de normas.

Pero, en la misma proporción en que se autoimpone un objetivo, la literatura infantil invoca un receptor determinado, a quien cabe atender sus intereses. Estos son, primordialmente, los de posicionamiento frente de la realidad, que se da a él de modo fragmentario y discontinuo. Es decisivo para la supervivencia del género que responda a estas solicitaciones por intermedio de sus singularidades literarias: es el lenguaje narrativo que acaba por organizar la percepción infantil del mundo, a veces negado al niño por la escuela o por la familia. Por ello, el texto necesita ser coherente y verosímil, sin lo cual no coincidirá con las expectativas del lector. Le toca, luego, ser literatura, y ya no pedagogía. De este modo, se puede decir que el éxito del libro dependerá de su orientación para el receptor, desde términos literarios y artísticos, jamás educativos, comprobando la correspondencia simétrica en ambos movimientos que conducen a la justificativa de la existencia del libro para la infancia: de la producción para la recepción, de la pedagogía para la literatura. Así, se define una metodología de trabajo: solamente una centralización en el destinatario niño, en cuanto la comprensión de la naturaleza del sujeto de la recepción y de su relación con la literatura, o del examen de los textos, legitima un abordaje de la literatura infantil.

La cuestión de la autonomía de esta modalidad literaria comienza de esta conclusión, ya que su especificidad se vincula a la relación peculiar mantenida con el lector, que no puede ser producido ni por otra actividad, ni por el arte de la palabra en otras franjas de edad. Pero, igualmente este evento restablece su unidad con la literatura, matriz de donde se destacan los libros infantiles, porque la calidad

de orden literario no es solo una necesidad intrínseca, como autoafirmación del género, sino también la condición de debilitación de la inclinación pedagógica. Dado que esta provendrá solamente de una realización mimética y verosímil, de acuerdo con el postulado de la teoría de la literatura, se vuelve evidente que las creaciones pueden ser consideradas buenas, solo si son verdaderas en su representación.

La condición de verdad permite nuevamente retomar el didactismo. Según Baumgärtner, la inclinación pedagógica motiva el enmascaramiento de la verdad; la teoría de la enseñanza, conformista porque tiende a adecuar al sujeto a una sociedad que debe permanecer inmutable, no puede cuestionar su entorno social. Transferida al texto infantil, ella impide cualquier representación verosímil, exagerando los rasgos de positividad del *status quo* o las señales de negatividad de los aspectos marginales que puedan desestabilizar el todo circundante. Luego, no es el verismo de la representación que puede suplantar esta dificultad, si en este subsiste la intención didáctica, aunque esté presente la denuncia social, es decir, si en él se enrobustece la primacía de la palabra adulta sobre el interés del lector. Por esta razón, la plena realización literaria significa la superación del dilema realismo *versus* fantasía, así como de la asimetría, proveniente de la supremacía de la producción adulta sobre la recepción infantil. El escritor necesita considerar la peculiaridad del niño y recurrir a la adaptación; pero, esta no puede generar ingenuidad o impostura, pues los valores exigidos son idénticos a aquellos que cuentan para la evaluación del universo literario destinado a los adultos.

Por otro lado, en el debate realismo *versus* fantasía, otra acusación siempre pesa: la de que inexiste la representación de los problemas sociales y, sobre todo, de las clases populares.²⁹ La validez de esta incriminación revela, de nuevo, la circunscripción ideológica de la literatura infantil, proveniente del tratamiento diversificado que la sociedad proporciona a los niños. Como se describió antes, aunque el concepto de infancia tenga una aspiración totalitaria por ser una consecuencia, durante el siglo XVIII, de la toma del poder por la burguesía y, por lo tanto, por su cultura e ideología centralizada en la familia, de hecho hay una división profunda en lo que se refiere al tratamiento de los jóvenes provenientes

²⁹ Véase, por ejemplo, LEESON, Robert. *Children's Books and Class Society. Past and present*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1976, p. 12: «Millones de niños de la clase trabajadora saben, a partir de la experiencia personal, lo que una vida así puede implicar. Pero, para los propósitos de los libros infantiles, ellos positivamente no existen».

de clases diferentes. El niño burgués debe ser preparado para asumir su función dirigente; el niño pobre necesita ser amparado para convertirse en mano de obra. En ambos casos, la finalidad social es única, pero el adiestramiento recibido es personalizado: para liderar, el ser humano demanda unidad interior y salud mental, como de parte del proletario, para cumplir su misión, son exigidas confianza en la clase dominante y salud física. Por lo tanto, el receptor que solicita el tipo de soporte que el libro puede ofrecer proviene de la burguesía, lo que excluye el interés y la necesidad de representación de los males sociales. Se circunscribe el último límite de literatura infantil, generado, como los demás, por su condición histórica y función social, factores que, si están en la raíz de su nacimiento, forman igualmente las barreras de las que debe liberarse para alcanzar la plena realización artística y la autonomía.

Reproduce, así, de cierto modo, la situación de su lector, no por incorporar las calificaciones de minoría o inferioridad, sino porque, para ambos, urge el rompimiento del círculo de tiza de la dominación burguesa que, por intermedio de la ideología de la superioridad adulta, decreta su sumisión y manipula su descrédito. Se revela la utopía del género, que marca, por otras vías, su fundamento humanista y la eventualidad de una índole progresista, orientada a la abertura de nuevos horizontes, dentro de los que puede hasta desaparecer, así como la condición de puerilidad atribuida a su receptor. ■





La lectura como juego. Una experiencia estética¹

Rejane Pivetta de Oliveira

LA LECTURA COMO JUEGO ENTRE TEXTO Y LECTOR

La lectura literaria no se reduce al aprendizaje de informaciones, pues la tarea del lector no es solo la de reconocimiento de objetos y situaciones representados. En la lectura de un texto literario, hay una subjetividad muy compleja involucrada en la propia estructura textual. El acto de la lectura está repleto de significados que, presentes en la superficie del texto, no se agotan en ella, ya que entre la palabra escrita y el sujeto que la lee se establece una experiencia, es decir, el encuentro de estas dos instancias modifica el modo de existencia de ambas. La condición para una recepción estética del texto ficcional depende exactamente del establecimiento de la interacción entre texto y lector.

Inaugurada por Hans Robert Jauss, en 1967, en la Universidad de Constanza, la Estética de la Recepción valoriza el papel del lector en la activación de los sentidos de los textos. Esta centralidad en el lector recibe abordajes distintos dentro de las

¹ Este artículo es parte del resultado de un proyecto de investigación sobre literatura infantil, financiado en 2004 por la FAPERGS («Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande del Sub»), dentro del Programa de Apoyo a la Educación. Ha colaborado Taíana Matzenbacher, estudiante de Letras de la UniRitter, becaria de Iniciación Científica. Traducción de Biagio D'Angelo.

teorías de la recepción, dividiéndose, básicamente, en dos vertientes, como recuerda Wolfgang Iser:² a) los estudios enfocados en los modos como los textos han sido leídos y asimilados en los varios contextos históricos, con el objetivo de reconstituir las condiciones históricas responsables por las reacciones provocadas por la literatura; b) los estudios dirigidos a las reacciones potenciales suscitadas en los lectores por causa del efecto estético, entendido como interacción que ocurre entre texto y lector. A pesar de las diferencias de método, ambas vertientes —la primera representada por Hans Robert Jauss y la segunda por Wolfgang Iser— comparten el carácter de emancipación de la lectura literaria, en la medida en que la experiencia estética lleva al lector al desprendimiento de las limitaciones de la vida cotidiana, a la renovación de su percepción y, consecuentemente, a una transformación social, como explica Regina Zilberman:

Caracterizando la experiencia estética, Jauss explica por qué es lícito pensarla como propiciadora de la emancipación del sujeto: en primer lugar, liberta el ser humano de las obligaciones y de la rutina cotidiana; establece una distancia entre él y la realidad convertida en espectáculo; puede preceder la experiencia, implicando, así, la incorporación de nuevas normas, fundamentales para la actuación en la vida práctica y comprensión de ésta misma; y, en fin, es concomitantemente anticipación utópica, cuando proyecta vivencias futuras, y reconocimiento retrospectivo, al preservar el pasado y permitir el redescubrimiento de acontecimientos enterrados.³

La teoría del efecto estético de Iser, aunque esté fundada en el texto, considera que tanto este como el lector traen un repertorio de conocimientos y normas sociales, éticas y culturales que interactúan en el momento de la lectura. Esta interacción, según la concepción iseriana, es prefigurada por el lector implícito, concepto que permite proyectar los efectos del acto de la lectura.

El lector implícito no tiene existencia real, más bien, es una estructura del texto. La concepción de lector implícito designa, entonces, una estructura que proyecta la presencia del receptor. De esta forma, el lector implícito no es mera abstracción, porque ofrece determinados papeles a sus posibles receptores.⁴ El

² Cf. ISER, Wolfgang. *Teoria da ficção*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999, p. 20.

³ ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989, p. 54.

⁴ ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996b, p. 73.

lector implícito condiciona la actividad de constitución de la estructura del texto, que se realiza a través de actos que lo estimulan. Este papel no debe ser confundido con la ficcionalización del lector, pues no se trata de un lector con estatuto de personaje, o de un narratario explícitamente imaginado. El cumplimiento del papel del lector implícito se da a partir de actos de imaginación, los cuales confieren carácter trascendental a la obra literaria.

Por medio de las prefiguraciones del lector implícito, el lector real da coherencia al universo de representaciones textuales. Al construir un horizonte de sentido para la obra, el lector no solo organiza las varias perspectivas del texto, sino establece un punto de vista a partir del cual comprende su situación en el mundo. El lector real acaba por encontrar en este modo trascendental una referencia que le permite orientar su experiencia en el mundo. El sentido del texto es, así, apenas imaginable en la experiencia del lector, que busca correspondencia entre su punto de vista y el de la estructura de la obra, y así acontece su cumplimiento, la recepción de la obra, que no se agota en sí misma, visto que cada lector es único y que cada lectura corresponde a una manera de ver el mundo representado. Por lo tanto, la idea de lector implícito es de gran relevancia en el desarrollo de la lectura estética, pues, aliada a los estímulos producidos en el imaginario del lector, lo incita a asumir un papel activo en la construcción de la ficción. Como afirma Iser:

Las perspectivas del texto miran ciertamente a un punto común de referencias y asumen así el carácter de instrucciones; el punto común de referencias, sin embargo, no es dado como tal, y debe ser, por ello, imaginado. Es en este punto que el papel del lector, delineado en la estructura del texto, gana su carácter efectivo. Este papel activa actos de imaginación que, en una cierta manera, despiertan la diversidad referencial de las perspectivas de la representación y la reúnen en el horizonte de sentido.⁵

La experiencia literaria posee un carácter paradójico, en la medida que ella vuelve posible el cuestionamiento de la diferencia entre lo real y lo ficcional. Sin embargo, no basta decir que la ficción trae elementos de realidad para poder analizar cómo esta dicotomía es superada. La ficción no es, por lo tanto, exactamente una representación de la realidad: como una estructura comunicativa, la ficción conecta al sujeto a la

⁵ *Ibidem*, p. 75.

realidad (es decir, ella comunica algo sobre la realidad), pudiendo ser considerada una unidad virtual autónoma, sin necesitar de un contexto previamente dado, y trae en sí indicaciones para que el receptor lo interprete. Estas indicaciones, sin embargo, no constituyen todo el cuerpo ficcional; contiene, al contrario, vacíos que instigan la participación del lector, y hacen que inevitablemente el texto exija un sujeto para poder existir. En este sentido, «la relación entre texto y lector se actualiza porque el lector inserta en el proceso de la lectura las informaciones sobre los efectos provocados en él; en consecuencia, esta relación se desarrolla como un proceso constante de realizaciones».⁶

El papel que el lector asume pasa, entonces, a tener una importancia crucial en el acto de la lectura, porque, más allá de ser provocado por los elementos estructurales del texto, el lector elabora estos vacíos en un nivel subjetivo. La estética de la recepción contempla, así, la idea de que las condiciones de aprendizaje se basan en dos planos: el primero es constituido por las indicaciones proveídas por la estructura del texto; el segundo no se formula en la estructura, sino en el camino que el lector hace, basado en sus horizontes, en su comprensión de la estrategia y en sus selecciones, para que la ficción tome «vida». Dadas estas condiciones, el lector vive, en el encuentro con el texto, la tensión entre el cuidado y la ruptura de sus horizontes de expectativas (relacionados a valores y normas sociales, culturales, éticas y estéticas), pues el texto se presenta al lector simultáneamente como resistencia e identificación. La lectura es un proceso continuamente actualizado, en que el texto ofrece una condición estructurada de interacción, en la que interfieren el horizonte y el imaginario del lector en la construcción de los sentidos ficcionales.

La participación del lector en el proceso de lectura se relaciona a la naturaleza perspectivista del texto, dado que sus elementos condicionan determinadas reacciones. La estructura de *tema* (todo lo que capta la atención del lector, como parte del repertorio textual) y horizonte (sistema de referencias) orienta la coordinación de estos diversos puntos de vista y organiza así la relación entre texto y lector.⁷ Esta perspectiva es esencial al proceso de recepción, pues abre acceso a lo no-familiar y orienta su asimilación, permitiendo que el lector regrese al texto y cuestione constantemente su contexto de referencias y el grado de familiaridad con su realidad, factor necesario a la producción

⁶ *Ibidem*, p.127.

⁷ *Ibidem*, p.178.

de sentidos estéticos. Así, la lectura literaria provoca un extrañamiento en el lector, que le hace experimentar un disfrute emancipador, en el cual la imaginación es la pieza fundamental para que él se libere de las convenciones y sea motivado a cuestionar las cosas a su alrededor, reiterando nuevas formas de ver la realidad y de comprender su situación en el mundo.

UNA EXPERIENCIA DE LECTURA

Considerando los presupuestos de la teoría del efecto estético, sobre todo la categoría de lector implícito, cabe indagar en qué medida podemos hacerla productiva para la didáctica de la literatura. En un taller de lectura, realizado durante cinco encuentros de una hora y media, con alumnos de 12 a 14 años (7.^a serie, en Brasil), de un colegio público de Porto Alegre, hemos buscado promover la lectura estética de la obra literaria, a través de la elaboración de actividades que explorasen el proceso de interacción entre texto y lector.

Inicialmente, un cuestionario, que informaba sobre hábitos, opiniones y expectativas de lectura, fue respondido por un grupo de seis alumnos. Las respuestas obtenidas mostraron un público poco familiarizado con el universo literario. Este instrumento contribuyó también para la elección de la obra que se leería, dado que contenía fragmentos, en relación a los cuales los lectores manifestaron interés en la continuidad de la lectura. La preferencia de la mayoría recayó sobre el *Jogo do Camaleão* (*El juego del Camaleón*), novela infantil-juvenil de Marçal Aquino, en la que Ricardo, el personaje principal, comienza un viaje para conocer a su padre. Durante este viaje, él acaba involucrándose en misiones misteriosas de dos bandas dirigidas por dos hombres cuyas identidades son desconocidas (uno de ellos se autodefine *Camaleão*, el Camaleón). Al final de la trama, Ricardo descubre que estos dos «jefes» son la misma persona: su padre, maestro en disfraces, invita al niño a vivir con él. Ricardo se ve, entonces, frente a una situación de elección, crucial para la construcción de su propia identidad, en la que la figura del padre ocupa una función central. El final de la narrativa corresponde al final del viaje de Ricardo, ahora de retorno para casa.

El desarrollo de las actividades de lectura se valió de la hermenéutica literaria propuesta por Jauss,⁸ que establece tres etapas interrelacionadas en el proceso de

⁸ Apud ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

recepción —comprensión, lectura retrospectiva o interpretación, lectura histórica o aplicación. Los encuentros se desarrollaron bajo la forma de debates informales —en los que los lectores compartían sus impresiones de lectura— y de actividades lúdicas, que intentaban estimular la interacción entre texto y lector.

Identificados durante el primer encuentro, algunos aspectos referentes a prácticas e intereses de lectura, el paso siguiente fue el brindar para la lectura la obra de Aquino a los alumnos, la cual sirvió de objeto para la aplicación metodológica. Los alumnos realizaron la lectura de los dos capítulos iniciales del libro en casa, por un periodo de una semana, hasta el encuentro siguiente, en el que se trató de verificar las impresiones de lectura del grupo: lo que percibieron en la lectura, lo que les llamó la atención, cuáles fueron las dificultades, los extrañamientos, qué factores los motivaba o no a proseguir. Al comienzo del trabajo, pocas hipótesis fueron levantadas sobre la obra, pero, a medida de que el trabajo se desarrollaba, que se buscaba abrir espacio para la manifestación de las opiniones de cada lector, hubo un involucramiento mayor con las cuestiones del universo ficcional, lo que favoreció nuevas posibilidades de comprensión e interpretación.

La primera actividad propuesta consistió en un juego. El grupo se organizó en tríos y, por sorteo, cada uno recibió un personaje. Sin que los tríos supieran el personaje el uno del otro, se pidió que elaborasen una descripción de características del personaje, sin citar nombres. Enseguida, los grupos anunciaron la caracterización de su personaje, que debería ser representada, a través de diseño, por los demás. La actividad permitió, así, la identificación del imaginario creado por los lectores, siguiendo las instrucciones recogidas del texto. Establecida la caracterización de los personajes, los alumnos fueron instigados, a través del diálogo, a establecer relaciones entre los rasgos identificados y las situaciones narrativas, estableciendo, así, nexos entre ellas. Esta actividad mostró claramente la realización de una perspectiva textual, relacionada a los personajes, según la percepción de los lectores.

Después de este trabajo inicial, se evidenció el interés del grupo por la discusión, lo que determinó la dinámica de los encuentros siguientes. En lo que siguió, fue también posible verificar la relación que los alumnos establecieron con los vacíos del texto y de qué manera ellos fueron capaces de colmarlos, cumpliendo su papel en el juego ficcional. Así, valiéndonos del suspenso y del misterio creados por la obra, pedimos al grupo que cada uno elaborase hipótesis de resolución para estos enigmas —quién era el padre de Ricardo, cuál era la misión de las bandas,

quiénes eran sus jefes—, que fueron justificados a través de pistas encontradas en el propio texto. Involucrar a los alumnos en el trabajo también fue la oportunidad de crear una etapa de reflexión acerca de la realidad, abriendo espacio para que expusiesen su propia visión del mundo, a partir de la interacción con el texto. Así, los alumnos discutieron sobre las actitudes del protagonista semejantes a las decisiones cotidianas tomadas por ellos, y aprendiendo, al mismo tiempo, a comprender la realidad configurada en el texto; semejante, pero no idéntica a las situaciones experimentadas o reconocidas por los lectores.

Otra actividad propuesta al grupo consistió en la escritura de cartas a Ricardo, protagonista de la historia, suponiendo que él pudiese recibir «consejos» sobre los rumbos que su vida podría tomar. La discusión sobre la escritura de estas cartas propició verificar el modo como cada alumno articulaba las motivaciones del personaje, es decir, permitió que ellos asumieran la posición del personaje, formulando hipótesis adecuadas a su situación en la narrativa. Se trata, por lo tanto, de una actividad de satisfacción y de atribución de sentidos, motivados por el texto, pero que no se limitan a una respuesta única y cerrada, pues cada lector, como quedó demostrado, visualiza a su modo las perspectivas textuales, percibiendo en ellas cuestiones y soluciones distintas.

El acto de leer posee una repercusión que excede los límites del texto, desencadenando un proceso de transformación en la subjetividad de los lectores. Las actividades realizadas resultaron en declaraciones con respecto al proceso de recepción de la obra, cuya experiencia había sido vivida por cada uno, y en la que resultó relevante el aspecto de la toma de conciencia sobre el acto de lectura:

[...] Si, ahora presto bastante atención en los detalles que el autor describe y en relación a la lectura yo aprendí que a veces nosotros necesitamos intentar entender la situación, «entrar dentro del libro» para que él se quede mucho más interesante.

[...] Antes, yo no veía las características, las fisonomías, solo leía y algunas veces sin que me interesasen, y ahora presto bastante atención, me intereso más.

[...] Yo pensaba que no era tan importante leer y nunca tenía espacio para este tipo de ejercicio, ahora sé que lo tengo.

El saldo positivo del taller de lectura generó espontáneamente la posibilidad de continuación del trabajo, que se extendió a la lectura de otro libro de Marçal Aquino, *O Primeiro Amor e Outros Perigos* (*El Primer amor y otros peligros*) también electo por el

grupo, y que se discutió en otros dos encuentros. De esta forma, se volvió evidente la demanda de los alumnos por una metodología de lectura que valore la interacción entre los aspectos de la construcción ficcional y la capacidad del lector de atribuirles sentidos.

REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE UNA LECTURA ESTÉTICA

La propuesta de una lectura estética, aquí desarrollada, intentó principalmente proponer al lector un pacto con el universo ficcional, que lo lleve a imaginar personajes y acontecimientos; segundo, desafiarlo a colmar las indeterminaciones y vacíos del texto, estimulándolo a construir coherencia para el que parece enigmático; finalmente, llevarlo al reconocimiento de su propia situación como sujeto histórico. Las actividades elaboradas dentro de estos propósitos nos mostraron resultados que, en su mayor parte, reafirman la descripción del proceso de lectura de la teoría iseriana, principalmente porque nos permitieron visualizar la concreción, en el imaginario de los lectores, de las virtualidades de las obras que nos sirvieron de objeto de aplicación. Constatamos que los alumnos supieron, a lo largo de las actividades, reconocer el repertorio del texto, identificar vacíos, crear hipótesis, observar perspectivas diferentes en el texto, percibir conexiones con la realidad.

Es importante resaltar que la situación de sala de clase muchas veces excede los límites de la teoría iseriana, pues esta habla de una lectura ideal. Sin embargo, la sala de clase constituye el espacio adecuado para que se formen lectores potenciales, capaces no solamente de comprender el texto e interpretarlo, sino también de tomar la lectura como una experiencia. En este contexto, el profesor sirve de mediador en la relación entre texto y lector, mostrando que la recepción estética implica jugar *con* y ser jugado *por* el texto, pues, en el acto de la lectura, tanto las posiciones del texto como las del lector resultan modificadas. La lectura estética supone el desarrollo de habilidades de lectura que brinden la oportunidad del descubrimiento de significaciones múltiples, capaces de accionar la actividad del lector, para hacerle asumir posiciones, a partir del reconocimiento de los juegos que estructuran la ficción.

Es bueno recordar que el efecto estético depende de la activación de juicios críticos del lector. Aunque el significado responda a una virtualidad del texto, él podrá emerger solo de la actividad de lectura; es el lector individual el

responsable por dar coherencia a las perspectivas del texto, de concretizar una verdad posible. En la experiencia realizada, se puede constatar, en la mayor parte de los casos, que los sentidos atribuidos por el lector parten de respuestas a los llamados del texto. En los casos en que el lector se muestra contrario a los procedimientos textuales, no es inviable la posibilidad de interacción, desde que las actividades planeadas por el profesor favorezcan la concreción de las potencialidades de sentido de la obra. La lectura estética se cumple cuando produce una transformación en la percepción del lector, lo que demanda un trabajo de lectura atento a los aspectos de la estructura textual, los cuales se ofrecen al lector como elementos de juego, exigiendo su participación.

Creemos que la formación de lectores competentes, críticos y creativos, depende de la aplicación continuada de una metodología de lectura que privilegie un diálogo intenso entre texto y lector. Cabe recordar que la lectura estética, en los moldes propuestos por la estética de la recepción, solo acontece si la literatura es concebida como constitutiva de la experiencia humana, capaz de producir transformaciones en la propia identidad del sujeto, que pasa a reconocerse como lector.

Un buen camino para que un joven se reconozca como lector es colocarlo en una posición de confrontación con el texto, instigándolo a elegir y tomar decisiones. Si entendemos la necesidad de que el lector constituye una identidad lectora para sí mismo, entonces la metodología de lectura debe ser adecuada a este propósito, lo que pasa por la selección de textos literarios que alcancen una representación ética y estética de los conflictos humanos.

Lo ético y lo estético son dimensiones inseparables, en la medida en que ellas se realicen a partir de una reflexión sobre el otro, volviéndonos sensibles al reconocimiento de diferencias y desigualdades. El texto que afirma su compromiso ético-estético no impone lo cierto y lo errado, lo mejor y lo peor, sino coloca en pauta la necesidad de elección de caminos por el lector, ayudándolo a esclarecer las normas y las condiciones bajo las que sus elecciones son realizadas. En este aspecto, la literatura se vuelve una dimensión importante en el desarrollo de las relaciones sociales, uno de los postulados de la estética de la recepción que garantiza la función emancipadora de la literatura. El crítico brasileño Antonio Cândido refuerza esta función humanizadora, al decir que la literatura confirma en el hombre ciertos rasgos esenciales de su humanidad, como por ejemplo, «el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la disposición hacia el prójimo, el

afinamiento de las emociones, el sentido de belleza, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el cultivo del humor».⁹

Es necesario que el profesor de literatura no descuide su tarea de mostrar las posibilidades del texto literario en ofrecer un destino que nos conduce a lugares diferentes e inesperados, más allá de los condicionamientos de la realidad que nos inmoviliza. Por ello, el profesor no puede perder de vista la calidad fundamental de la literatura de favorecer el diálogo con los conflictos humanos, percibiendo el texto literario como una estructura organizada y coherente, capaz de activar las facultades sensorias, emotivas y cognitivas del lector.¹⁰

El sentido formativo de la literatura asume relevancia mucho mayor en los años iniciales de la vida, antes de llegar a la madurez de la fase adulta. El niño y el joven viven un periodo típicamente de aprendizaje, orientados por estímulos y experiencias que les son ofrecidos por los adultos, principalmente padres y profesores, responsables por su educación. Si la literatura fuese tratada como capaz de auxiliar en el crecimiento y descubrimiento de niños y jóvenes, ella aparecería como una necesidad vital, fruto de una demanda interna de crecimiento y de acceso a la complejidad de lo real, que se prolonga por toda la vida. ■

⁹ CÁNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 180.

¹⁰ Cf. ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 132.

BIBLIOGRAFÍA

AQUINO, Marçal. *O primeiro amor e outros perigos*. São Paulo: Ática, 2003.
——— *O jogo do Camaleão*. São Paulo: Ática, 2003.

CÁNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996a.
——— *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996b.
——— *Teoria da ficção*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.





«Harry Potters», principitos y cenicientas. ¿De qué hablamos cuando decimos «literatura infantil»?

Biagio D'Angelo

Fairy tales for children are universal, ageless, therapeutic, miraculous, and beautiful. This is the way they have come down to us in history.

Jack Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion*.

Literatura infantil es la que los niños leen.

Fernando Savater

La pregunta del título es legítima y podría continuar con «¿a quién se habla cuando hablamos de literatura infantil?», y duplicarse, multiplicarse, ramificarse en otros cuestionamientos. La pregunta inicial representa, por tanto, solamente el comienzo de una vasta serie de interrogantes: ¿por qué «infantil»? ¿Acaso se trata de niños que escriben para niños? ¿No parece percibirse una invasión en el campo imaginario de la niñez de parte del adulto, como una *colonización* jerárquica de una generación más vieja a una más joven y todavía inexperta? ¿Se puede hablar de un canon de dicha literatura? ¿Qué espacio se le otorga a los estudios teóricos de la literatura infantil? ¿Puede considerarse un género literario con peculiaridades digno de otros géneros no marginales? ¿Puede considerarse de interés estético la literatura infantil? ¿No ha cambiado, actualmente, también la mentalidad infantil gracias al

aporte de las nuevas tecnologías? La dificultad de dar una sistematización teórica a las cuestiones levantadas por la crítica y la historia de la literatura infantil aumenta por la transformación de la literatura infantil en una industria mediática,¹ cuya famosa serie de libros con su protagonista Harry Potter representa una señal interesante, y no necesariamente alarmante. Hay que aceptar, indudablemente, que los medios de comunicación han generado cambios profundos en la relación del individuo con la realidad y, particularmente, en nuestro caso, con los problemas psicopedagógicos.

Se advierte que las preguntas iniciales puedan resultar infinitas, sobre todo si en esta lectura de la problemática infantil, tenemos en cuenta que la situación de la formación lectora del lugar desde donde estamos «enunciando» es casi desesperante y representa uno de los puntos clave de la emergencia educativa. Lo que confirma una vez más la importancia de la «situacionalidad» en los procesos interpretativos.

El canon literario tradicional, por ejemplo, incluyendo las investigaciones de una disciplina habitualmente más abierta a nuevos rumbos científicos, como la literatura comparada, ha subestimado, por largo tiempo, la inserción de la literatura infantil como estudio de género literario, que raramente está contenida en las taxonomías dedicadas a ella.² El problema de la canonización de obras literarias como las clásicas de Astrid Lindgren o Carlo Collodi, de los hermanos Grimm o de Charles Perrault ha sido reducido al ámbito de la literatura nacional que ha producido el texto y, por lo tanto, no de interés del estudio supranacional de la literatura, tarea de la comparada. Los volúmenes dedicados al estudio teórico del género no contemplan ejemplos de literatura infantil. Lo fantástico, lo utópico, lo policial, la poesía didáctica (todos aquí enumerados como subgéneros de la literatura infantil) se encajarían, en cambio, en el amplio abanico de géneros literarios que propone la crítica contemporánea y que tienen una copiosa y «circulante» bibliografía.

Sin embargo, actualmente resulta necesario orientarse en el problema enfrentando, en principio, cuáles son las características de la ficción infantil como género y constituir así un mapa teórico de notable importancia para la consolidación del género. Textos controvertidos y provocativos como *The Case of Peter Pan: Or the*

¹ Lo reconocía, ya treinta años atrás, Gianni Rodari en una conferencia sobre la Educación Artística organizada en Roma en junio 1968.

² Sin embargo, un muy valioso aporte ha sido acogido, bajo una perspectiva de estudio comparatista francófono, por PERROT, Jean. «La littérature d'enfance et de jeunesse». En BRUNEL, Pierre - CHEVREL, Yves. *Précis de Littérature Comparée*. Paris: PUF, 1989, pp. 299-319.

Impossibility of Children's Fiction (London: Macmillan, 1984), de Jacqueline Rose, describen, como el mismo título sugiere, la imposibilidad de hablar de una literatura infantil, y la historia de Peter Pan resulta, en este sentido, paradigmática. El canadiense Perry Nodelman, de la Universidad de Winnipeg, se ha ocupado de deconstruir la idea romántica, sensible, de una literatura infantil como territorio y discurso inofensivo y pueril. Su idea central de la ficción infantil como «acto de colonización», es decir de usurpación de un espacio ajeno a la fantasía y la imaginación de los adultos, se encuentra en su artículo «Orientalism, Colonialism, and Children's Literature», publicado en 1992, en la prestigiosa revista *Children's Literature Association Quarterly*.³ Los mayores aportes a la teoría de la literatura infantil provienen de los países escandinavos y de la producción cultural norteamericana;⁴ pocos son los textos en lenguas de acceso a las culturas hispánicas y lusófonas.

³ NODELMAN, PERRY. «Orientalism, Colonialism, and Children's Literature». En *Children's Literature Association Quarterly* 17/1, (Spring 1992), pp. 29-35.

⁴ Es importante citar, por lo menos, algunos de los autores más destacados en este sector. La ruso-sueca Maria Nikolajeva, de la Universidad de Estocolmo, una de las académicas más reconocidas internacionalmente, premiada numerosas veces por sus investigaciones, presidenta de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Literatura Infantil (IRSL) posee una abundante y estimulante bibliografía, que merecería ser traducida. De su producción en inglés recordamos uno de sus últimos trabajos: *From Mythic to Linear: Time in Children's Literature* (Lanham: Scarecrow, 2000).

La comparatista Margaret R. Higonnet, de la Universidad de Connecticut, francesista y estudiosa de problema de «género» y teoría feminista, ha publicado recientemente, con Beverly Lyon Clark, un libro provocativo, *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture* (Johns Hopkins University Press, 1999), en el que se propone la ruptura del esquema binario masculino-femenino en la ficción infantil para una nueva construcción de la identidad y de la infancia.

Otros volúmenes, en el torbellino del suceso mediático de *Harry Potter*, son Torben Weinreich con *Children's Literature: Art or Pedagogy* (Frederiksberg, Denmark: Roskilde UP, 2000) y Jack Zipes con *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter* (New York and London: Routledge, 2001).

En Francia los ensayos del historiador Philippe Ariès (en particular, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, publicado en 1960) han abierto una brecha que integró perspectiva histórica y análisis psicoanalítico de la literatura y de la mentalidad infantiles. Sin embargo, es nuevamente un comparatista que puede ser considerado el fundador de la metodología de investigación sobre la literatura infantil en Francia: Paul Hazard, autor de *Les Livres, les enfants et les hommes* (Paris: Flammarion, 1932).

No podemos olvidar señalar, por lo menos, la publicación de una revista integralmente dedicada al problema de la teoría de la literatura infantil y de la infancia, su aplicación pedagógica y la reflexión sobre el imaginario utilizado en ella: *The Lion and the Unicorn*, publicada por la Johns Hopkins University Press, que edita, en este ámbito, varias otras revistas.

En lengua castellana, se destaca el volumen de la catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona, Teresa Colomer, *La formación del lector literario* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), estudio basado en 150 de las mejores obras infantiles y juveniles publicadas en lengua castellana y catalana en España entre 1977 y 1990. Se puede, además, visitar algunos sitios web, en lengua castellana, dedicadas a la literatura infantil y a su enseñanza: *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil e Juvenil*, <<http://www.relij.org/>>; *Cuatrogatos*, <<http://www.cuatrogatos.org/>>; los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, <<http://www.revistaclij.com/>>; la revista quincenal argentina *Imaginaria*, <<http://www.imaginaria.com.ar/>>; la revista *Babar*, con una página web muy bien diseñada, <<http://revistababar.com/web/>>. Finalmente, en lengua portuguesa, mencionamos el bellissimo portal de literatura infantil y juvenil, *Doce de letras* <<http://www.docedeletra.com.br/>>.

En el discurso de aceptación del Premio Nóbel de Literatura (1978), Isaac Bashevis Singer expuso las razones del porqué comenzó a escribir para niños. Su lectura es quizás ideal, porque sugiere una imagen poco problemática del niño lector, para quien se escribe y a quien se seduce por medio de tópicos e iconografías de universos poéticos que pertenecen, con frecuencia, al imaginario de los adultos. Sin embargo, el interés de este fragmento consiste en percibir al joven lector como modelos poéticos de sencillez y observación fenomenológica de los acontecimientos del mundo.

Existen quinientas razones por las que empecé a escribir para niños, pero para ahorrar tiempo, mencionaré solo diez de ellas. 1) Los niños leen libros, no revistas. No les importa un pepino los críticos. 2) Los niños no leen para encontrar su identidad. 3) No leen para librarse de un complejo de culpa, para reprimir su sed de rebelión o para librarse de la alienación. 4) No necesitan la psicología. 5) Detestan los sociólogos. 6) No tratan de comprender a Kafka o *Finnegans Wake*. 7) Todavía creen en Dios, la familia, los ángeles, el diablo, las brujas, los duendes, la lógica, la claridad, la puntuación y otras cosas pasadas de moda. 8) Les encantan las historias interesantes, no los comentarios, guías o notas al pie de la página. 9) Cuando un libro es aburrido, bostezan abiertamente sin vergüenza o temor a la autoridad. 10) No esperan que su querido autor redima a la humanidad. Jóvenes como son, saben que no está en su poder. Sólo los adultos tienen tales ilusiones infantiles.⁵

Más allá de la dimensión polémica e ideal que rescatábamos antes, se puede observar cómo en la escritura de Singer actúa profundamente una presumida espontaneidad (que es en realidad un sabio conocimiento del arte de la escritura), unida a un manejo sublime del *reader response criticism*, donde el niño es protagonista indiscutido y adulto; finalmente, la reivindicación de la «fábula» como sustrato de central importancia en la elaboración de material ficcional, en respuesta al cerebralismo de narraciones que, para sostener la originalidad, pierden la dimensión fabulística como base y perspectiva del acto de narrar.

El discurso de Bashevis Singer sería aprobado por autores rusos de literatura para la infancia, como Kornéi Chukovski y Samuil Marshak, que utilizaron la narrativa

⁵ Fragmento del discurso pronunciado por Isaac Bashevis Singer en el banquete de gala ofrecido en la Municipalidad de Estocolmo, en ocasión del Premio Nóbel de Literatura 1976. En <<http://nobelprize.org/literature/laureates/1978/singer-speech.html>>. La traducción es nuestra.

infantil como alegoría, escondiendo en sus rimas e historias la caricatura y la amargura del régimen soviético que había callado el talento poético de toda una generación. No es una casualidad que, a partir del *continuum* de la experiencia infantil, los críticos rusos, en particular los etnoantropólogos, hayan podido remontar a la unidad mínima de narración, el *motivo*, y a sus conexiones con formas primordiales de narratividad. Aleksandr Veselovski, estudiando las relaciones entre mito y fábula, entre discurso psicológico y etnografía, entre los procesos de formación personal y la evolución de la sociedad, entendía por *motivo* «la más simple unidad narrativa, que, bajo forma de imagen, respondía a los diversos pedidos del intelecto primitivo y de la observación cotidiana».⁶

Otros críticos y destacados folcloristas rusos como Mark Azadovski habían genialmente intuido que «el folclore representaba la poesía de las masas populares, como expresión de la ideología de ellos, así como, al mismo tiempo, una forma especial de la creación literaria».⁷ La fábula, por lo tanto, se demuestra no solo como una válida clave de lectura del devenir del espíritu de un pueblo, sino también de los motivos arquetípicos que, «residuos de experiencia atávica» representan «la herramienta semiótica a la que el escritor recurre en el acto de dar forma a sus invenciones».⁸

Si los «esquemas de representabilidad reflejan con particular claridad las elaboraciones del inconsciente colectivo»,⁹ el estudio de la literatura infantil representaría el espacio más adecuado para constituir un repertorio temático de deseos y miedos, utilizados por todo narrador desde el *continuum* de los tiempos.

Los modelos arquetípicos, el manejo de la intertextualidad y de la tradición narrativa, incluida la oral, y la transformación mítica de la realidad y de la experiencia cotidiana, representan los elementos estructurales de las narrativas y poesías infantiles o fabulísticas. El célebre trabajo de Vladimir Propp sobre la *Morfología de la fábula* (1928), que busca reunir las acciones de distintas fábulas con una análoga función, procede en esta dirección. En las fábulas y en los textos «infantiles» las

⁶ VESELOVSKI, Aleksandr. *Poetica storica*. Roma: Edizioni e/o, 1981, p. 290. La traducción es nuestra.

⁷ AZADOVSKI, Mark. «Istochniki skazok Pushkina» («Las fuentes de las fábulas de Pushkin»). En *Pushkin. Vremennik Pushkinskoi Komissii*. Moskva-Leningrad: AN-SSSR, 1936, p. 136. La traducción es nuestra.

⁸ SEGRE, Cesare. *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino, Einaudi: 1985, p. 101. La traducción es nuestra.

⁹ *Ibidem*, p. 102.

variantes y los motivos estables se mezclan y se intersecan para formar no solamente un modelo narrativo, sino también una proximidad del lector a la invención fabulística, es decir a un «placer del texto» (para parafrasear a Roland Barthes) que tiene una especificidad única y particular: la formación de lectores. Walter Benjamin permite adentrarnos en el problemático nexo entre literatura infantil y formación pedagógica. «La fábula, que es todavía hoy la primera consejera de los niños, después de haber estado un tiempo la de la humanidad, continúa a vivir clandestinamente en el cuento. El primero y verdadero narrador es, y queda siempre, el de fábulas».¹⁰

Formar lectores es una tarea compleja porque introduce problemáticas inherentes a varios campos de la educación como la psicopedagogía, la psicolingüística, la incidencia de la dimensión lúdica, la asimilación a la cultura de pertenencia, el ámbito social que lo determina, a fin de evidenciar el proceso de pensamiento y de movimiento de la fantasía, que elige y selecciona géneros, y prefiere ciertos contenidos.¹¹ El proceso de recepción es, sin duda, el más delicado momento de comprensión de discurso propuesto por la literatura infantil.¹² La recepción lleva consigo distintas nociones de teoría y estética clásicas que bien ayudan al enfoque de la literatura infantil no como mera divulgación pedagógica, sino como obra de arte estéticamente elevada. Junto a la recepción, los formalistas rusos hubieran insistido en la búsqueda de la literariedad de la obra y, al mismo tiempo, la intencionalidad del autor. Las fábulas de Clarice Lispector, por ejemplo, se acercan a la *sotie* filosófica y reproponen en clave moderna los didacticismos de las fábulas clásicas; la preocupación de Monteiro Lobato, «inventor» del famoso *Sítio do Picapau Amarelo*, un espacio significativo por la ausencia de escuelas y la importancia dada a la tradición oral transmitida por la figura de la anciana Dona Benta, consiste en señalar la inteligencia y vivacidad de los niños, cuya capacidad de recepción es expresiva, y no inferior a los adultos (a lo mejor, «diferente» de ellos). Lo mismo puede decirse del recurso de la oralidad de la tradición bahiana en las fábulas que Jorge Amado dedicó a su nieta. Limitémonos a la producción infantil brasileña, como la más representativa de latinoamérica. Con estos nombres, el corpus de la literatura infantil se agranda cualitativamente y a la

¹⁰ *Apud* BACCHILEGA, Cristina. «Il viaggio di Calvino: fiaba, racconto e mito». *La ricerca folklorica*, n.º 12: «Il viaggio, la prova, il premo. La fiaba e i testi extrafolklorici», Ottobre 1985, pp. 27-32; véase p. 27.

¹¹ Véase SÁNCHEZ CORRAL, Luis. *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós, 1995, pp. 75-76.

¹² *Ibidem*, pp. 90-94.

pedagogía, como justa inquietud, se inserta un conjunto de obras estéticamente relevantes, que podrían huir de la limitada definición de «literatura infantil». El riesgo sería que la pedagogía, en su afán de explicar los fenómenos y los procesos de crecimiento de la persona, se transforme en rígido moralismo. La formación lectora no puede ser, en modo absoluto, una imposición, lo que, de otras maneras, la aproximaría más a otra forma de «colonialización» didáctica. La comunicación, a través de la literatura infantil digna de este nombre, se resume siempre en la comunicación de una «pasión»: en primer lugar, el gusto para la realidad y, consecuentemente, el gusto para sus misterios y sus encantos. ¿No sería, por lo tanto, necesaria una redefinición del término angosto «literatura infantil», que serviría, además, como canonización de un corpus de obras cuyo valor literario es, a menudo, muy escaso? Juan Ramón Jiménez, en el «Prologoillo» a *Platero y yo* (1917), se atreve a defender su tesis de que nunca escribió para niños, «porque creo que el niño puede leer los libros que lee el hombre, con determinadas excepciones».¹³

Los debates teóricos que se suceden en los últimos tiempos se articulan sobre varios ejes, que incluyen el proceso de marginalización de dicha literatura y el advenimiento de los medios de masas, las repercusiones de los estudios sobre el folclore, desarrollados especialmente en Rusia, la experiencia didáctica y el carácter interdisciplinario. Sin embargo, el punto nodal de estas discusiones debe ser considerado una nueva hipótesis sobre el modelo, propuesto por Wolfgang Iser,¹⁴ del lector implícito, perfeccionado por Umberto Eco.¹⁵

Aunque el lector implícito queda siempre en una abstracción, la literatura infantil propone, casi ideológicamente, una imagen precisa del lector-niño, que corresponde a factores socio-culturales y geográficos. El tipo de lector resulta así exactamente caracterizado y encajado en una proyección individual y egocéntrica. El destinatario niño es minuciosamente examinado a través de reacciones propias, idiosincrasias, estilizaciones (y talvez idealizaciones) que provienen del punto de observación del escritor.

Es suficiente pensar en un país de vanguardia en ámbito psicopedagógico, como la Finlandia, para rescatar la atención prestada a la literatura infantil-juvenil,

¹³ RAMÓN JIMÉNEZ, Juan. «Prologoillo». *Platero y yo*. Madrid: Taurus, 1986, p. 9.

¹⁴ ISER, Wolfgang. *The Implied Reader*. London-Baltimore: Johns Hopkins Press, 1974.

¹⁵ ECO, Umberto. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani, 1979.

los centros culturales interdisciplinarios, el estrecho nexo con el mundo de las ilustraciones infantiles y los cómics, y para observar cómo los niños, lejos de ser «leídos» como tontos, son «despertados» a una aventura mental y ficcional al mismo tiempo. La familia de *Muumi*, creada por la sagaz pluma de Tove Jansson, recientemente desaparecida, simboliza, ciertamente, un perfecto modelo didáctico, una familia feliz (a su modo, feliz —diría Lev Tolstói), pero su originalidad radica en la extrañez de los personajes, feos, monstruosos, enigmáticos, y, al mismo tiempo, tiernos y simpáticos, como la niña caprichosa Pikku Myy, dibujada como una vieja dama con tupé; o Haisuli, el animal más temido del valle; o Vilijonkka, la antipática señora rígida y metódica. Otro héroe finlandés es una cordial y amable cabra sonámbula, del escritor contemporáneo Mauri Kunnas, en la afortunada serie *Herra Hakkaraisen* (*El señor Hakkaraisen*), que presenta toda una serie de animales, elfos citadinos y otras invenciones-incursiones en la vida cotidiana de ámbitos habitualmente separados, que divierten y sorprenden no solamente a los niños.

En el Perú, la visión del lector-niño implícito, se vincula a los clichés nacionales o a la idiosincrasia local contra la cultura de masas de derivación norteamericana. Tres ejemplos: Hernán Garrido-Lecca sumerge las aventuras descritas en sus libros en un «imaginario» puerto del Callao, atiborrado de piratas; basada en la teoría infantil de Roald Dahl, los niños de la narrativa de Jorge Eslava son percibidos modernamente en oposición al mundo de unos adultos, alcanzados, a menudo, en sus momentos de error o equivocación; en Arturo Corcuera, autor del divertido *Noé delirante*, el espíritu lúdico ayuda a niños y adultos a reflexionar: su vena poética es atravesada por la relectura paródica de mitos contemporáneos como Búfalo Bill, el ratón Mickey y Tarzán. Estos lectores son inteligentes, vivos y pueden fácilmente apreciar, talvez guiados, los más complejos procesos intertextuales y las alusiones paródicas.

La literatura infantil se vuelve, así, alegoría de la «escritura», según el concepto de *écriture* de Barthes. Tal escritura alegórica funciona como discurso y formación ideológica, porque instituye nuevas concepciones del mundo, a través de signos distintivos y particulares usos lingüísticos (los *ideologemas* bajtinianos) y porque reproduce el resultado de la «relación entre la creación y la sociedad, el lenguaje literario transformado por su destino social, la forma entendida en su intención humana y vinculada así a las grandes crisis de la historia».¹⁶

¹⁶ BARTHES, Roland. *Il grado zero della scrittura*. Torino: Einaudi, 1982, p. 12. La traducción es nuestra.

La literatura infantil así considerada deja de ser una herramienta inocente y pura, y se carga de «una fuerte ambigüedad provocada por las características propias de una literatura que relaciona estrechamente su configuración literaria con el concepto social de la educación de la infancia propia de cada época».¹⁷ Más bien, la literatura infantil se dirige hacia una totalización imprevista, que reivindica las características de lo literario: «la literatura, como hecho cultural de expresión total, es un medio particularmente vivo y eficaz de interés y formación del ciudadano, así como un instrumento de lucha contra los *bandicaps* culturales del niño».¹⁸

Aunque el crecimiento de las editoriales y del *marketing* furioso que ha construido una nueva identidad infantil, en la que el niño es frecuentemente visto como objetivo comercial, la literatura infantil posee grandes nombres que permiten no reducirla a «paraliteratura», en el sentido despectivo de una producción literaria destinada al consumo de las masas, sin valor estético alguno. Hemos mencionado autores que han ennoblecido el género, acompañando, con la reflexión filosófica, madura, el estupor y la brillantez de la imaginación del niño y del adolescente.

Borges, que apreciaba sobremanera el arte narrativo de los relatos de Rudyard Kipling, afirmaba del autor de *Kim* que «sus primeros temas fueron el mar, los animales, los aventureros y los soldados; los últimos, las enfermedades y la venganza».¹⁹ El juicio borgiano nos obliga a reconsiderar las obras destinadas a un público joven, porque el lector implícito podría mudarse hacia adultos que encuentren indicaciones de respuesta a exigencias y preguntas existenciales de las que la literatura está tejida. A lo interior de la totalización de la literatura, lo que representa la paraliteratura «constituye la variante última y completa de la totalidad de la literatura».²⁰

Por ello, proponemos que se hable ya no de literatura infantil, o infantil-juvenil, y más bien, de una «literatura de formación». Se trataría, como es obvio, no de una novela de aprendizaje, aunque el aprendizaje está radicado dentro de la materia infantil y su desarrollo. Los adjetivos «infantil» y «juvenil» corroen el propósito de una producción literaria destinada a los más pequeños y a los adolescentes, pero cuyo lector implícito, modificado en el transcurso del tiempo, puede ser considerado el

¹⁷ COLOMER, Teresa. *La formación del lector literario*, *op. cit.*, p. 13.

¹⁸ PERROT, Jean. «Recherche et littérature de jeunesse en France. Recherche pure ou appliquée?». *Bulletin des Bibliothèques de France*, n.º 3, t.º 44, 1999, pp. 13-24; véase p. 14.

¹⁹ BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Vol. 4. Buenos Aires: Emecé, 2005, p. 532.

²⁰ MARINO, Adrian. *Teoria della letteratura*. Bologna, Il Mulino: 1994, p. 161.

sujeto maduro, consciente, curioso gracias al desafío que le impone el lector-niño. El contraste de las dos generaciones se resuelve en un diálogo-espejo, como en el relato de Tove Jansson, *Sommarboken* («El libro del verano», Stockholm, 1972): la abuela cuenta y explica con franqueza dura y provocativa, sabia y fuerte, sin caer en banales sentimentalismos; Sofía, la niña, es curiosa, determinada, preguntona; sus preguntas reabren el diálogo de su abuela con el mundo, reabriendo, a su vez, un afecto hacia la condición existencial y las verdades de la vida.

Sofía preguntó cómo era el paraíso y la abuela respondió que quizás asemejaba a aquel prado, que estaba allí. [...] Entonces, colocó (las flores) en la falda de la abuela y le preguntó cómo hacía Dios para escuchar a todos aquellos que rezan contemporáneamente. Es sabio, muy sabio, murmuró la abuela, medio adormecida, bajo su sombrero. Respóndeme bien, dijo Sofía. ¿Cómo es que lo logra? —Tiene unos secretarios. [...] ¡Buena idea!, le concedió Sofía. Ahora te toca a ti hacerme preguntas. Pero deben ser sobre el paraíso.²¹

En este diálogo es evidente que quien se forma no es exclusivamente el niño. También el adulto recibe, como destinatario, el mismo renovado interés hacia el mundo y sus posibles recursos ficcionales. A este nuevo tipo de literatura, corresponde no solo un «crecido» lector implícito, sino también la conciencia de un tiempo que requiere una aseveración y un juicio, dignos de la progresiva alfabetización mediática del mundo. Como sugiere Wittgenstein: «Nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje nacen, podríamos decir, mientras que otros envejecen y caen en el olvido».²²

La «literatura de formación» es el nuevo juego del lenguaje cultural del siglo que nos acoge. ■

²¹ JANSSON, Tove. *Il libro dell'estate (Sommarboken)*. Milano: Iperborea, 1988, pp. 41-42. La traducción es nuestra.

²² WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigations philosophiques (1936-1941)*. Paris: Gallimard, 1961, p. 23. La traducción es nuestra.





La situación de la lectura y la formación del lector en el proceso de alfabetización¹

Juracy Assmann Saraiva

EL PAPEL DE LA ESCUELA

La escuela asume la responsabilidad de iniciar al niño en el proceso de alfabetización y, paulatinamente, perfeccionar su lectura, de manera que le garantiza el dominio de una práctica cuya finalidad no se agota en sí misma. Así, aunque el proceso de alfabetización se dirija hacia la apropiación de las operaciones de un código —la lengua escrita, con sus mecanismos de lectura y escritura, complementarios entre sí—, la preparación del lector efectivo pasa por la adopción de un comportamiento en que la lectura deja de ser actividad ocasional para integrarse a la vida del sujeto como necesidad imperiosa, de la cual brotan placer y conocimiento. Consecuentemente, cabe a la escuela más que alfabetizar y posibilitar a sus alumnos el dominio de un código y, a través de este, la convivencia con la tradición literaria: de ella se espera la formación del lector.

¹ Los tres artículos siguientes provienen de una recopilación de estudios dedicados a la relación entre literatura y alfabetización, publicada por la editora Artmed de Porto Alegre a la que agradecemos profundamente. Crédito original: SARAIVA, Juracy. «A situação da leitura e a formação do leitor». En *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 23-29. Traducción de Marco Arias Palomino.

Sin embargo, el análisis de la situación en la que se encuentra la lectura comprueba la ineficacia de la escuela, pues el alumno manifiesta su desinterés por esta actividad, lo que evidencia la distancia que se establece entre la acción pedagógica y el alcance del comportamiento deseado. El supuesto lector asume el papel de decodificador y de eventual intérprete, sin desear el desarrollo de actitudes crítico-reflexivas, y limita sus experiencias a los textos literarios exigidos por la escuela, mientras se restringe, en la vida cotidiana, a la lectura de periódicos y revistas.

La naturaleza «descartable» de estos vehículos impresos, cuya permanencia se disipa por la «sobreposición» de informaciones siempre nuevas, parece revelarse como metáfora de la opinión que gran parte de los alumnos tienen a propósito de la lectura. La función informativa y la finalidad pragmática —esta última, orientada para la ejecución de tareas escolares; aquella, para el logro de intereses transitorios—, son los límites de la valoración de la lectura, destinada a agotarse en una finalidad que no trasciende el propio acto que le da forma. La equivocada comprensión de las facultades inherentes al acto de leer es explicada, en relación a la literatura, mediante las actividades desarrolladas en la escuela que miran, predominantemente, a acumular datos cuyo dominio pasa a ser medido en la evaluación de los estudiantes. Por lo tanto, el posicionamiento de los alumnos denuncia la práctica pedagógica, revelando el equívoco que fundamenta tanto la concepción de la lectura y de su finalidad, como la concepción y la finalidad de la literatura, y al mismo tiempo, expone la situación solitaria de la escuela frente a la tarea de articular, a la enseñanza de la lengua, la conquista de lectores de literatura aptos y persistentes.

LA PARTICIPACIÓN DE OTROS AGENTES

Vista como «actividad esencial a cualquier área del conocimiento»,² la lectura está relacionada con el éxito, no solo académico, sino también social y económico, pues se le atribuye la capacidad de promover a los individuos. Es reconocida, de la misma manera, la importancia del arte literario por ser capaz de situar al individuo delante de sí mismo y su contexto; por posibilitarle la percepción de variados puntos de vista y por estimular su creatividad. Sin embargo, la ruptura entre estas manifestaciones

² SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4.ª ed. São Paulo: Cortez, 1987, p. 43.

consensuales y la práctica de los agentes que responden, juntamente a la escuela, por la valorización de la literatura permiten identificar factores ajenos a la praxis pedagógica, que, todavía, interfieren de forma negativa en la formación del lector.

La lectura y el intercambio de experiencias de lectura y de vida ya no forman parte de los encuentros familiares. El encanto oriundo de fábulas y leyendas, de narrativas fantásticas y realistas, de las historias de vida, marcadas por fracasos y sufrimientos o por éxitos y alegrías, así como el «ludismo» de los juegos poéticos ya no congregan más a la familia en torno de un círculo solidario; ahora ceden lugar a los programas televisivos o a los juegos electrónicos, comprobando la afirmación de procedimientos que estimulan el individualismo y empobrecen el sujeto en su capacidad de diálogo.

Más allá de la influencia de los registros culturales de comportamiento, es necesario reconocer otro factor coyuntural que debilita los lazos familiares y actúa sobre la práctica de la lectura. Las condiciones socioeconómicas de la población brasileña inhiben el contacto familiar, ya que necesidades impuestas por la supervivencia llegan a exigir de los padres una doble jornada de trabajo y solicitan la participación en el presupuesto doméstico hasta de los ancianos, aquellos que traducían una voz del pasado, apta para establecer el contrapunto con la experiencia del presente, y revelaban la riqueza de la tradición oral a través de la recuperación de narrativas, juegos mnemónicos, acertijos, parlendas.³

El factor económico impide el acceso de alumnos a la escuela o los obliga a abandonarla antes de que se conviertan en lectores efectivos, vacío que, por un lado, denuncia los reflejos nefastos de la estructura social sobre la educación y, por el otro, impide a los individuos de ejercer su papel como sujetos históricos. Sin embargo, aunque la urgencia de la atención de las necesidades vitales prevalece sobre la información y el saber, la importancia del dominio de los códigos de la lecto-escritura es reconocida por esos individuos. Se repite, así, en el estrato social menos privilegiado, aunque por razones diversas, la misma posición manifestada frente a la lectura por la clase media y alta y que encuentra en los comportamientos del núcleo familiar su expresión más sintomática.

Como instancia que legitima la lectura e interviene en la institucionalización de la literatura, una familia se rinde a una práctica discursiva cuyas contradicciones

³ Es el nombre genérico dado a formas folclóricas recitadas para los niños o por ellos. Son rimas o dichos instructivos o satíricos, como, por ejemplo, las conocidas «Palminha de Guiné» y «Dedo mindinho».

la realidad denuncia: al expurgar la lectura e ignorar la riqueza cultural de los textos narrativos y poéticos, la familia deja de asentar las bases del proceso de *letramiento*⁴ y de reforzar el sentido social de la lectura; paralelamente, deja de propiciar una función mediadora que las diferentes modalidades literarias instalan entre el sujeto y el otro, el sujeto y el mundo.

Una producción editorial de literatura dirigida a niños y adolescentes creció desmesuradamente en Brasil, a partir de la década del 80, atrayendo autores renombrados y que se interesaban en la adaptación de clásicos extranjeros o endosando, a través de reediciones, una valorización de obras de la literatura brasileña, promovida por la transposición de los textos literarios para el lenguaje televisivo. Transformada en promisoría fuente de renta para el mercado editorial y para los escritores que se dedicaban a ella, la literatura infantil-juvenil alcanza una facturación estimada en veinticinco millones de reales, vendiendo cuatro millones de ejemplares por año. Ese aspecto positivo de la realidad sociocultural brasileña demuestra la expansión de la escuela, la solidez de la industria del libro y la capacidad de atracción del público lector. Sin embargo, es preciso considerar también los intereses mercantilistas que han estado en juego y que produjeron estrategias de *marketing* capaces de actuar sobre las instancias responsables de la legitimación del producto. Como «calidad no es condición de consumo, ni la crítica, filtro del mercado»,⁵ el mérito estético de las obras en circulación es inversamente proporcional al número de publicaciones.

En ese contexto, las escuelas se rinden, con frecuencia, a las campañas colocadas al servicio del consumo y se transformaron en extensión del propio mercado editorial, promoviendo ferias del libro, abriendo espacio para el contrato de escritores con un público infantil-juvenil y armando sus bibliotecas con libros «graciosamente» ofertados, sin demostrar alguna preocupación en la calidad del producto que estos divulgan.

Paralelamente los profesores, desproveídos de un bagaje de referencias que los capaciten para emitir juicios críticos, se someten a la moda de los temas y adoptan obras elaboradas por encomienda de las editoras, concebidas a partir de

⁴ «El uso del término *letramiento* implica la adopción de presupuestos teóricos (sociológicos, etnográficos) en que la interacción social tiene un peso decisivo en la escritura del niño». Véase ROJO, R. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1988, p. 11.

⁵ LAJOLO, *apud* Zilberman-Lajolo, M. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 2.ª ed. São Paulo: Ática, 1985, p. 117.

fórmulas y modelos estereotipados, gráficamente atrayentes, en que el mundo instituido y el tratamiento del lenguaje privilegian el valor mercadológico en detrimento de lo estético. En esas producciones, la representación de la realidad se sujeta a perspectivas pedagogizantes y se orienta por la manipulación que puede aprisionar al lector ingenuo, llevándolo a asumir preconceptos o comportamientos éticamente insustentables y a ignorar aspectos contradictorios, siempre presentes cuando las cuestiones humanas están en escena. Como no podría dejar de ser, el tratamiento formal de tales producciones se aglomera al proceso de configuración del mundo posible, reproduciendo procedimientos técnico-compositivos ya desgastados e incompatibles con el punto de vista del receptor. La opción de los profesores por tal modalidad de textos cobra como tributo el alejamiento del lector, siendo la responsabilidad del fracaso, una vez más, transferida a la escuela, sin que sea considerada la acción de otros agentes.

Por lo expuesto, se comprueba que la escuela no es la única instancia que interviene en el proceso de formación del lector, siendo necesario considerar factores conjuntos. Al contraponer el texto literario y las formas de manifestación de cultura de masa, la familia opta por la última; una clase editorial desprecia su objeto, invirtiendo en el valor de intercambio y no del estético; una escuela deja de ejercer su poder selectivo en la valoración del objeto-libro; la sociedad confirma el desprestigio de la lectura, instaurando un discurso hipócrita en el que el reconocimiento de su importancia es secundado por políticas educacionales que impiden una realización de un trabajo eficaz.

Entre las consecuencias generadas por la indiferencia a la educación, la falta de competencia de los profesores en trabajar con un texto literario y con la lectura, en general, es una de las más evidentes. Considerando, además, la ausencia de bibliotecas bien equipadas, de bibliotecarios capacitados y de propuestas pedagógicas que valoricen la literatura,⁶ es posible definir un diagnóstico preocupante. No obstante, una inclusión de una disciplina de «Literatura Infantil-Juvenil» en el currículo de los cursos de Letras y Pedagogía; una realización de numerosas monografías y disertaciones que tengan ese subgénero de la literatura como tema; una promoción de congresos y seminarios avocados a la problemática de la lectura; una exigencia de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional que prevea una formación de Tercer Grado para los profesores que actúan en las series iniciales, y una posición favorable a la

⁶ BORDINI y AGUIAR, V.T. de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. 17.

promoción de lectura y de la literatura de muchas secretarías municipales de educación⁷ señalan la posibilidad de alteración del actual cuadro en relación a la lectura y la literatura. Los cambios posibles y necesarios identifican alternativas de éxito y sitúan al profesor como principal agente de transformaciones, ya que también él busca conquistar al lector y desea, en función de ese objetivo, superar los vacíos de su práctica pedagógica.

LECTURA, LITERATURA Y CONQUISTA DEL LECTOR

Las dificultades enfrentadas por el docente en conquistar y mantener al lector caen, fundamentalmente, en el equívoco en cuanto a la concepción del texto literario, que se conjuga con la finalidad, también engañosa, atribuida al acto de leer. Despojada de la extensión de los horizontes en ella descritos, la lectura del texto continúa a ser reducida a la comprensión del código, es decir, al establecimiento de una relación binaria entre significante y significado. Sin embargo, Paulo Freire afirma que:

La comprensión crítica del acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. [...] La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto.⁸

La base «ontológica existencial»⁹ del lenguaje manifiesta en el discurso la articulación hombre-mundo, exigiendo que la lectura, así como el acto productor que originó el texto, sean visualizados como fenómeno comunicacional, que integra tres protagonistas: texto-mundo-lector. Eso significa que el lector acciona las significaciones del texto, relacionándolas a su comprensión del mundo. Consecuentemente, es el lector quien hace hablar el texto y, aunque ese establezca límites a las posibilidades

⁷ Registramos aquí el trabajo realizado por la Secretaría Municipal de Educación de Campo Bem, que viene desarrollando el proyecto «Asas de Papel», que mira a promover la lectura de textos literarios y la producción textual de los alumnos. La rápida adhesión de las secretarías de los municipios que participaron de este proyecto también comprueba la intención de buscar alternativas propicias a la diseminación de la literatura.

⁸ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Ática, 1982, pp. 1-2.

⁹ SILVA, Ezequiel Theodoro da, *op. cit.*, p. 69.

interpretativas, es el lector quien lo reconstituye, vinculando las significaciones a su condición de sujeto histórico y culturalmente determinado.

Mario Quintana, en «Los poemas»¹⁰ expresa esa dependencia entre la significación textual y la capacidad interpretativa del lector:

Los poemas son pájaros que llegan
no se sabe de donde y posan
en el libro que lees.
Cuando cierras el libro, ellos despegan
como de un sótano.
Ellos no tienen pista
ni puerto
se alimentan un instante en cada par de manos
y parten.
Y mira, luego estas manos vacías tuyas,
del maravilloso miedo de saberes
que el alimento de ellos ya estaba en ti...¹¹

En cuanto fenómeno de comunicación, el texto literario se inserta en el ámbito de la lectura, siendo una respuesta del autor a las preguntas que le son contemporáneas y constituyéndose en una provocación para el lector. Por ser expresión artística, el texto literario extrae de los procesos histórico-político-sociales una visión de la existencia humana que trasciende el tiempo de su concepción e instiga al lector bajo la forma de preguntas que lo llevan a analizar su propio tiempo. Como resultado de la interacción receptiva y creadora del autor frente a la praxis literaria y frente al mundo, el texto exige, pues, para instituirse, una recuperación activa y creadora del lector. Ella transita de los principios constitutivos propios del texto al contexto extraliterario; del mundo del significado textual, al sentido del mundo. «Una literatura ya no tiene por objetivo comunicar un sentido preexistente: ella es la exigencia y la investigación de un sentido, pero de un sentido que no se quiere jamás consumado».¹²

¹⁰ QUINTANA, Mario. *Esconderijos do Tempo*. Porto Alegre: L y PM, 1980, p. 9.

¹¹ Os poemas são pássaros que chegam / não se sabe de onde e pousam / no livro que lê. / Quando fecha o livro, eles alçam vôo / como de um alçapão / Elas não têm pouso / nem porto / alimentam-se um instante em cada par de mãos / e partem. / E olhas então, essas tuas mãos vazias, / no maravilhoso espanto de saberes / que o alimento deles já estava em ti...

¹² LEFEBVRE, M.-J. *Estrutura do discurso, da poesia e da narrativa*. Coimbra: Almedina, 1975, pp. 42-43.

Situándose frente al texto, que no le da un sentido pronto y acabado, sino apenas sugerido por el poder de evocación de las palabras y por el contexto singular de la comunicación ficticia, el lector llena los vacíos significativos y correlaciona un mensaje literario a la realidad circundante. En esa confrontación permitida por el texto, se realiza la función formadora de la literatura, que induce al individuo a conocer mejor a sí mismo y el mundo que lo rodea. Paralelamente, por los artificios del lenguaje literario, el lector desenvuelve una posición crítica frente a los recursos expresivos de la lengua, buscando, él mismo, nuevas formas de decir y ampliando, por lo tanto, su capacidad lingüística.

Consecuentemente, es la comprensión de la finalidad de la literatura, bien como de los procesos inherentes al acto de leer, que conduce al cambio de las actividades con el texto en la escuela. Ello incluye, inevitablemente, una selección de obras cuyo mundo ficticio, constituido gracias a la concepción original del lenguaje, establece un vínculo solidario con la psicología del lector, permitiéndole actuar como sujeto de producción. A su vez, la selección de obras potencialmente ricas en experiencias rechaza la imposición de lecturas comprometidas con un sistema rígido de evaluación y solicita el diálogo como principio metodológico. Solamente una relación armoniosa entre profesor y alumno puede llevar al descubrimiento colectivo de modos de leer que produzcan placer y conocimiento y que incentiven al lector a componer, a través de textos, una cadena de significaciones o «anillos que forman un collar que se enlaza en el anillo de otro collar, hecho de anillos».¹³

La importancia de la relación alumno-texto se expresa de modo aún más significativo cuando se conjuga al desafío de la apropiación del código escrito. Ahí, la lectura es más que descubrimiento y revelación: es posesión del lenguaje en cuanto forma-sustancia concretamente percibida, que conduce a la autocomprensión y al establecimiento de más ricas relaciones interpersonales. ■

¹³ LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva 1988, p. 245.







Criterios para análisis y selección de textos de literatura infantil¹

Mara Ferreira Jardim

Actualmente, una gran cantidad de obras infantiles y juveniles es lanzada en el mercado. Sumándolas a las historias clásicas ya conocidas y a las recientes publicaciones de años anteriores, el profesor que realice un trabajo con literatura tendrá para su escuela, una variedad considerable de obras, algunas muy buenas, pero la mayoría de calidad dudosa.

Una rápida mirada a las secciones infantiles de las librerías o de las bibliotecas permite evaluar las dificultades que se presentan en aquel que pretende seleccionar un buen acervo de literatura para sus alumnos. Allí se encuentran libros de los más diferentes formatos y materias, con ilustraciones coloridas y atrayentes, figuras que muchas veces se mueven, algunos con recursos sonoros: se aprieta un botón y el libro se llena de música, o se oye la voz de los personajes. En general, la narrativa en sí es menos importante que la parafernalia audiovisual ofrecida al lector.

Siendo así, ¿qué criterios se debe utilizar para garantizar una buena selección que lleve al niño a interesarse por la historia y a buscar, después, nuevas lecturas? ¿Cuáles son los libros realmente significativos y cuáles los descartables?

¹ JARDIM, Mara F. «Crítérios para análise e seleção de textos de literatura infantil». En SARAIVA, J. A. *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 75-81. Traducción de Patricia Vilcapuma Vínces.

En primer lugar, es necesario que el profesor esté proveído de conocimientos teóricos sobre la importancia y la función de la literatura infantil en la formación del niño. Es preciso también que él tenga establecido objetivos claros para el trabajo que desarrollará. Una vez que posea esos requisitos, puede, entonces, partir para el análisis de las obras que pretende seleccionar.

El punto de partida a ser considerado es el de los aspectos materiales, ya que la primera interacción del niño con el libro se da a través de las impresiones visuales y táctiles: la tapa, el tamaño, el formato, el peso, el espesor y la calidad del papel, el número de páginas, el equilibrio entre ilustraciones y texto, el tamaño y el tipo de letras usados, las técnicas de la ilustración y los colores. Tales características pueden atraer o alejar al lector infantil, más susceptible a esos aspectos que el adulto.

El análisis de esos elementos extrínsecos debe tener en cuenta, sobre todo, la franja de edad de los niños destinatarios del libro.

Niños muy pequeños requieren libros más resistentes, hojas gruesas, que facilitan el manoseo, con abundancia de ilustraciones y letras graduadas. Cuanto menor es el niño, mayor debe ser la cantidad y el tamaño de las ilustraciones. Para lectores en fase de alfabetización, el texto debe ser corto, el vocabulario accesible y la ilustración facilitadora de comprensión de la historia.

La ilustración desempeña un papel importante en el libro infantil y es uno de sus rasgos caracterizadores (libros destinados a adultos rara vez recurren a esta). Siendo así, es preciso que el profesor, en su análisis, se detenga en tal aspecto. La ilustración estimula el raciocinio y la creatividad del lector; por eso los diseños deben sugerir más de lo que ya está expresado en el enunciado verbal, evitando la mera descripción gráfica del texto.

Regina Yolanda Werneck, conocida ilustradora de libros infantiles, enseña que las ilustraciones con detalles que enriquecen la imaginación infantil pueden contribuir para el desarrollo del lector y que «la variedad de ilustraciones, desde que sea de buena calidad, agudiza la percepción, desarrolla la observación y forma en el joven lector una especie de protección contra el bombardeo de materiales visuales estereotipados».²

² WERNECK, Regina. «O problema da ilustração no livro infantil». En KHEDÉ, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado, 1986, p. 153.

Paradigmáticos de la ilustración que viene a complementar la lectura son los libros *A roupa nova do rei*³ (*La ropa nueva del rey*), *Lúcia-já-vou-indo*⁴ (*Lucía-ya-voy-yendo*) y *Gato que pulava em sapato*⁵ (*El gato que saltaba con el zapato*), por ampliar la comprensión del texto y exigir una postura activa del lector. En *Gato que pulava em sapato*, la escuela de los colores, por ejemplo, ayuda al lector a «descubrir» el estado del espíritu del héroe; en casi todas las ilustraciones del libro apenas son mostradas las piernas y las manos de la dueña del gato, cuyo rostro solamente aparece al final de la historia, hecho que puede despertar diferentes interpretaciones y discusiones.

Por otro lado, las ilustraciones han servido de vehículo para el refuerzo de estereotipos y prejuicios. Los personajes malos son invariablemente feos, en cuanto, hadas y príncipes, princesas y héroes presentan siempre un óptimo aspecto. La abuela es generalmente representada por una viejita de cabellos canos y coco, tejiendo en una mecedora, y el abuelo, por un viejo gordo, de lentes en la punta de la nariz, chinelas y con una apariencia bonachona. Igual que en libros que cuentan historias actuales, la madre aparece de delantal y plumero en la mano; el padre, con un fólter o un periódico. La empleada, el marginal y el obrero son casi siempre negros.

Es necesario que el profesor reconozca tales prejuicios y estereotipos, rechazando los libros cuyas ilustraciones los resalte o preparándose para discutirlos con sus alumnos.

Para quienes deseen profundizar sus conocimientos sobre el asunto, se recomienda la lectura del texto *Ilustração do livro infantil*, de Luís Camargo (1995). En este el autor habla sobre las funciones de la ilustración, los diferentes estilos y las técnicas ilustrativas y dedica un capítulo entero a los libros imagéticos (los que no tienen texto verbal).

El segundo punto de análisis del libro se refiere al texto propiamente dicho. ¿Está bien escrito? ¿Cuenta una historia original? ¿Va a llamar la atención del lector? ¿Está de acuerdo con la franja de edad a la que se destina? ¿Es capaz de despertar el imaginario? ¿Suscita problemas la historia y encuentra soluciones? ¿Qué tipo de ideología atraviesa la historia contada? ¿Se trata de una obra meramente didáctica o moralista?

³ FRANÇA, M. y E. França. *A roupa nova do rei*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s. f.

⁴ PENTEADO, Maria Heloisa. *Lúcia-já-vou-indo*. São Paulo: Ática, 1987.

⁵ ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Gato que pulava em sapato*. São Paulo: Ática, 1986.

El texto literario, sobre todo el infantil, debe, obviamente, presentar el registro de un escrito convencional (excepto las incorrecciones deliberadas del autor en función con un efecto pretendido). No es raro encontrar ediciones mal revisadas, llenas de errores, algunos bastante groseros. Para un lector en fase de alfabetización, eso puede acarrear problemas inmediatos, ya que todavía está procesando la adquisición del código escrito. Libros que presentan ese tipo de problema deben, por tanto, ser descartados.

Con relación a la originalidad del texto, lo importante es que el abordaje dado al tema sea incitante. Una historia antigua como *O Chapeuzinho Vermelho* (*La caperucita roja*) ha sido objeto, en el transcurrir del tiempo, de las más diversas versiones. *O chapeuzinho amarelo* (*La caperucita amarilla*), de Chico Buarque de Holanda (1980), y *Fita verde no cabelo* (*Cinta verde en el cabello*), de Guimarães Rosa (s. f.), son buenos ejemplos del aprovechamiento del conocido cuento de hadas, que gana nuevos sentidos en la visión de esos autores.

La adecuación del libro a los intereses del niño al que se destina es un asunto que ha merecido diversas investigaciones y artículos, dada su complejidad e importancia. Las investigaciones sobre ese tema han comprobado que el interés del niño por determinado asunto se relaciona a su edad. Shliebe-Lippert y A. Beinlich, citados por Bamberger,⁶ apuntan cinco diferentes fases de lectura.

La primera, según ellos, va de los 2 a los 5 ó 6 años de edad. En esa fase, el niño hace poca distinción entre el mundo exterior y el interior, viviendo un periodo de gran egocentrismo. Es también la edad del pensamiento mágico. Los primeros libros ofrecidos al bebé deben contener grabados que presenten objetos simples, aislados, pertenecientes al medio en que el niño vive y que puedan ser identificados por el (juguetes, animales, etc.). Luego pueden ser presentados libros que agrupan objetos, relacionándolos con varias cosas que son familiares a los niños. Paralelamente, son muy adecuadas a esa edad juegos que involucren parlendas, cuadrillas o canciones de rondas, ya que el niño gusta de versos infantiles en virtud del ritmo, del juego de palabras y de sonidos. También se observa, en esa fase, un especial interés por historias que involucren animalitos, que promueven un proceso consciente de identificación.

La segunda fase va de los 5 a los 8 años. Beinlich la caracteriza como la «edad de la lectura del realismo mágico». Se trata de un periodo en que el niño se

⁶ BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1987.

deja llevar por la fantasía. Es la edad de los cuentos de hadas. Aún prevalece en el texto poético el gusto por el ritmo y por las rimas.

La fase siguiente se entiende de los 9 a los 12 años. Beinlich la caracteriza como un periodo en que el niño construye «una apariencia práctica, realista, ordenada racionalmente, delante de un fondo mágico-aventuresco pseudo-realísticamente enmascarado». Continúa el interés por los cuentos de hadas y sagas, pero el lector comienza a buscar historias de aventuras.

Sigue la fase del «realismo aventuresco» o «de la lectura no-psicológica orientada para el sensacionalismo» (de 12 a 14 ó 15 años). En ese periodo, el preadolescente, progresivamente, toma conciencia de la propia personalidad. Predominan entre los jóvenes las demostraciones de agresividad, la rebeldía y la formación de pandillas. Los intereses generales de lectura giran en torno de los libros de aventuras, de los romances sensacionales, de los libros de viajes y de las historias sentimentales.

La quinta y última fase corresponde a los años de madurez o de «desarrollo de la esfera estético-literaria de la lectura» (de 14 a 17 años). En ese periodo, el lector ya es capaz de valorizar, más allá de la trama, la forma y el contenido de las historias. El interés por el mundo exterior comienza a ser substituido por la participación en el mundo interior y en el mundo de los valores. La lectura pasa a ser mucho más diversificada y abarca historias de aventura del contenido más intelectual, libros de viajes, romances históricos, biografías, historias de amor, actualidad, literatura comprometida, etc.

Esa y otras clasificaciones propuestas sirven apenas como indicadores para las lecturas de los niños, ya que en ellas el lector es tratado colectivamente, sin considerarse las características y el desarrollo individual, que podrían acarrear intereses diversificados. Conviene, además, resaltar que la mayoría de los trabajos que buscan apuntar la relación entre franja de edad e interés de lectura datan de las décadas de 70 y 80 y que, de aquellos años hasta la actualidad, los niños han sido expuestos a nuevas situaciones de lectura (a través de la televisión, por ejemplo) capaces de determinar alteraciones significativas. En los días de hoy, niños muy pequeños están acostumbrados a ver dibujos animados con tramas bastante complejas; muchos de ellas acompañan novelas televisivas o ven filmes dirigidos al público adulto. Tales experiencias deben dejar marcas y acelerar la capacidad de lectura, modificando el cuadro antes expuesto. Es natural que niños y niñas, acostumbrados a

ver las intrincadas aventuras de «Ets» (extraterrestres), Tortugas *Ninjas* y cosas por el estilo, encuentren poco interesantes las tramas flojas de los libros infantiles, normalmente considerados adecuados para su franja de edad.

En la determinación de los intereses de lectura, el sexo del lector también es necesario que sea considerado, ya que los niños tienden a identificarse con historias en que actúen héroes masculinos, ocurriendo lo inverso entre las niñas. En la selección de un acervo de libros para ser trabajados en la sala de clase, el profesor debe buscar el equilibrio presentando opciones para ambos sexos.

La función más importante del libro infantil es despertar el interés y el imaginario del niño. No se puede olvidar que, en virtud de su origen y trayectoria estrechamente ligada a la escuela, hasta hoy la literatura infantil no perdió sus características pedagógicas. Muchos autores insisten en escribir historias de semillitas, nubecitas, gotitas de agua, crisálidas transformadas en lindas mariposas, familias de microbios y bacterias que en el fondo no pasan de clases de ciencias o lecciones de higiene, disfrazadas de literatura infantil. Ahora, esos libritos podrían hasta tener su utilidad cuando el profesor desea pasar informaciones específicas sobre germinación, ciclo de las aguas, estaciones del año o cualquier otra cosa. Nunca cuando la propuesta es llevar al niño a la verdadera literatura.

Más grave es el caso de textos que pretenden transmitir enseñanzas morales o padrones de comportamiento, en general, conservadores. Son narrativas o poemas fácilmente identificables, en los cuales hay siempre un niño o un bichito desobediente y travieso que acaba por ser castigado por sus hechos y es llevado a arrepentirse de la conducta «indebida». El propio título ya revela el contenido del libro: *O carneirinho sujo* (*El carnerito sucio*), *O coelhinho desobediente* (*El conejito desobediente*), *O cachorrinho fujão* (*El perrito fugitivo*).

Lo ideal es que el profesor evite la inclusión de ese tipo de obras en su selección. Con todo, si eso no fuera posible, es importante que al lado de ellas aparezcan otras, de tendencia más emancipadora, como *Maria-vai-com-as-outras* (*María-se-va-con-las-demás*), de Silvia Orthof, *Pedro e o lobo* (*Pedrito y el lobo*), la bellísima fábula rusa, musicalizada por Sergei Prokofiev, y *Os músicos de Bremen* (*Los músicos de Bremen*), de los hermanos Grimm. En esas narraciones, niños y animales osan quebrar las reglas impuestas y alcanzan el éxito.

En una buena selección de libros no pueden faltar los cuentos de hadas tradicionales. Por lidiar con lo mágico, lo maravilloso, esos cuentos son ideales

para la edad en que el niño es esencialmente susceptible a la fantasía. Por su parte, los cuentos de hadas también deben ser cuidadosamente analizados. Por ser historias de dominio público, diferentes versiones son constantemente lanzadas en el mercado, muchas de ellas de calidad dudosa. Se debe considerar, además, que las historias de hadas, a lo largo de su trayectoria dentro de la literatura infantil, han sufrido severas críticas. Sus opositores alegan que ellas llevan al niño al escapismo y consolidan comportamientos conservadores contra los cuales se viene luchando (tales como la representación rígida de los papeles masculino y femenino, con la «muchachita» que tiene como destino final el matrimonio con el príncipe, entre otros), dando énfasis y valores estereotipados de bien y mal, de bello y feo, inteligente y estúpido. Por otro lado, sus adeptos afirman que los cuentos de hadas ayudan a los niños en la elaboración de lo real, ofreciéndoles modelos de estructuras sociales y comportamientos que facilitan el entendimiento y complejidad del mundo adulto. Uno de los más ardorosos defensores de la necesidad de contar historias de hadas a los niños, el psicoanalista Bruno Bettelheim (1979), destaca además su función terapéutica. Según este, el niño, al identificarse con los problemas del héroe tiende a solucionar sus propios conflictos interiores. De esa forma, el abandono de João y María en la selva por los padres, que no consiguen mantenerlos, es familiar al niño que se siente literalmente «abandonado» al ser, por ejemplo, abandonado en la escuela. Eso sin hablar en la actualidad del tema, en una época en que millares de Juanitos y Marianitas deambulan solos en las «selvas de piedras» de las ciudades. El final feliz del cuento da al niño un nuevo aliento y la certeza de que sus problemas y sus angustias serán superados en el debido tiempo.

El análisis de los libros de poemas debe recibir la misma atención que la de los libros de narrativa. Ilustración, diagramación, calidad de los textos poéticos, adecuación de los temas al universo infantil son aspectos a ser considerados. Al escoger los poemas, el profesor debe evitar, como en el caso de la narrativa, aquellos de cuño moralizador o contenido pedagógico, comúnmente encontrados en los libros didácticos. Poemas que tratan de temas patrióticos, de fechas específicas, como días de las madres, de los padres, del indio o del árbol que describan hábitos de higiene, o hablan de cómo ser un buen niño, son, generalmente, de calidad dudosa y deben ser dejados de lado. La buena poesía infantil parte de la experiencia lingüística del niño para crear juegos sonoros y semánticos. Explora las repeticiones de sonidos (asonancias y aliteraciones) y palabras, los juegos de palabras, el ilogismo que tanto

divierte a los niños, sin caer en la infantilización del lenguaje poético y sin echar mano del lirismo y de la reflexión sobre el mundo. En fin, una buena poesía intenta recuperar la manera lúdica y espontánea de las primeras experiencias con parlendas, canciones de ronda, bromas y juegos infantiles, sin necesariamente caer en la obviedad de las rimas fáciles y de las frases hechas, abriendo entrelíneas incitantes a la creación del lector.

Fanny Abramovich, en *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (1989), tiene un capítulo sobre poesía, cuya lectura es recomendada a aquellas que se interesan por el asunto. Para una mayor profundización teórica, el profesor puede consultar además el libro *Poesía Infantil* (1986), de Maria da Glória Bordini.

Por último, es preciso recordar que la buena literatura es independiente de rótulos: la buena literatura infantil es aquella capaz de encantar lectores de todas las edades. ■

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Gato que pulava em sapato*. São Paulo: Ática, 1986.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1987.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- FRANÇA, M. y E. França. *A roupa nova do rei*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s. f.
- PENTEADO, Maria Heloisa. *Lúcia-já-vou-indo*. São Paulo: Ática, 1987.
- WERNECK, Regina. «O problema da ilustração no livro infantil». En KHEDÉ, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado, 1986.





Lírica y poesía infantil¹

Ana Maria Lisboa de Mello

Cuando pensamos en poesía destinada al lector infantil y en criterios de selección de textos líricos para el niño, necesitamos reflexionar sobre la naturaleza de lo lírico y las peculiaridades que el género asume al tener en vista el destinatario infantil, de tal manera que esa reflexión pueda contribuir para el establecimiento de posicionamientos críticos frente al objeto.

Por su forma de enunciación, el género lírico, a diferencia del narrativo, invita inmediatamente al lector a participar y también a asumir el acto enunciativo, pues el uso de la primera persona del discurso es típico de gran parte de las creaciones poéticas. Esa forma discursiva es responsable, muchas veces, por la indistinción entre autor y sujeto lírico.

Ya Goethe observaba que, en el poema, no hay un rasgo que no sea vivenciado, pero al mismo tiempo no se trata exactamente de lo vivenciado. Para él, no se puede negar la identidad del yo del poeta, así como no se puede establecer una identidad de la enunciación lírica con la vivencia real.² En el ámbito de la teoría literaria, Staiger

¹ MELLO, Ana Maria Lisboa de. «Lírica e poesia infantil». En SARAIVA, Juracy A. (org.). *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, pp. 69-75. Traducción de Patricia Vilcapuma Vences.

² *Apud* HAMBURGUER, Kate. *A lógica da criação literária*. São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 200.

también acentúa la relación entre el autor y el sujeto lírico al tratar de la disposición anímica y del proceso de creación, observando que el autor crea el poema en una cierta condición anímica que impregna el discurso de tal modo que, según él, si el lector experimenta el mismo estado de alma, podrá identificarse con el contenido del poema al punto de hacerlo suyo.³

En la poesía destinada al lector infantil, esas características discursivas tienen como consecuencia la adaptación del escritor a su público, la cual se revela en la selección de temas, ritmos, imágenes que puedan favorecer el proceso de recepción textual. Al adaptarse al público, el poeta corre el riesgo de caer en la trampa de la puerilidad, o sea, de producir textos que subestiman al niño en cuanto a su capacidad de reflexión crítica y de fruición estética. En ese ámbito, se sitúan los pseudopoemas, publicados en libros o en algunos manuales didácticos, marcados por infantilidades, enseñanzas pedagógicas y morales.

Para instaurar un proceso comunicativo con el lector-niño, el escritor necesita elidir el posicionamiento adulto céntrico y asumir el punto de vista infantil, expresando las aspiraciones y los sentimientos del niño, esto es, hablando por él, como Cecília Meireles en el libro *On isto ou aquilo* (*O esto o aquilo*), o dándole la voz, como hace Sergio Capparelli en *Restos de arco-íris* (*Restos de arco iris*). Es el caso del poema «O menino azul»⁴ («El niño azul») que, en la forma de un edicto, divulga las aspiraciones del niño traído del reino de la fantasía, como sugiere el propio adjetivo del título: la extrañeza que el título provoca se amplía, en la última estrofa, con el ilogismo que lleva a la risa y confirma el tratamiento lúdico:

El niño quiere un burrito
 Para pasear.
 Un burrito manso,
 Que no corra ni brinque,
 Pero que sepa conversar.
 ...

(Quien sabe de un burrito así,
 puede escribir

³ STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

⁴ MEIRELES, Cecilia. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, pp. 812-813.

a la Calle de las Casas,
Número de las Puertas,
Al Niño Azul que no saber leer.)⁵

Cuando la voz lírica produce un enunciado de tendencia descriptiva o narrativa en relación con algo que interesa o dice respecto del universo infantil, sin asumirse como niño o su portavoz, resulta más difícil distinguir el destinatario del poema, aunque se puede deducir por el tipo de percepción o de valoración que se revela del discurso poético. El niño, por ejemplo, percibe la naturaleza en los detalles y su atención se concentra en aspectos que los adultos ya no tienen tiempo para contemplar. En ese sentido, el poema «Pescaria»⁶ («Mercado de peces») responde a esa sensibilidad infantil en relación con la naturaleza a través del mirar y de la valoración que se diferencian de los comúnmente asumidos por el adulto, que, implícitamente, está por detrás del acto de pescar:

Cesto de peces en el suelo.
Cesto de peces, el mar.
Olor a peces en el aire.
Y peces en suelo.
Llora por la arena la espuma,
En la alta marea.

Las manos del mar vienen y van,
las manos del mar por la arena
Donde los peces están.

Las manos del mar vienen y van,
En vano.
No llegarán
A los peces del suelo.

⁵ O menino quer um burrinho / Para passear. / Um burrinho manso, / Que não corra nem pule, / Mas que saiba conversar. / (Quem souber de um burrinho desses, / pode escrever / para as Ruas das Casas, / Número das Portas, / Ao Menino Azul que não saber ler.)

⁶ *Ibidem*, p. 273.

Por eso llora, en la arena,
de la marea alta la espuma.⁷

Ese poema puede ser un ejemplo de una de las características del género lírico: la descripción está al servicio de un sentimiento que proviene de la escena contemplada y en ella se proyecta, de modo que el «yo» está en la imagen contemplada y esta en el paisaje íntimo. Se trata justamente de aquello que Staiger llama «el uno-en-el-otro lírico» para remarcar que en el poema no hay subjetividad, ni tampoco objetividad pura, pero ambas simultáneamente. Por su parte, el dato narrativo es apenas un recurso a través del cual una actitud o un estado íntimo es evocado, ya que el «yo lírico» no se preocupa del encadenamiento causal y cronológico de acontecimientos, pero se inmoviliza sobre una emoción, un sentimiento o una idea, conforme demuestran las dos estrofas⁸ que se presentan a continuación:

Sé que me debo enfadar	Si me miro al espejo
Si en la calle se meten conmigo,	siento lo mucho que cambié,
Sé que me debo enfadar	No soy más una niña,
Pero no sé si consigo	No soy más y bien lo sé. ⁹

...

El tiempo de la lírica es de la recordación, conforme Staiger, del sentir de nuevo una emoción pasada o de sentir anticipadamente, en el presente, algo que está por ocurrir: *recordar*, como la propia etimología de la palabra indica —*cor, cordis*—, alude al revivir algo, en el presente, con el sentimiento de lo ya vivido o por vivir.¹⁰ Lugar de la mediación, de las voces íntimas, el poema revela cómo el mundo repercute en la interioridad del sujeto lírico, y funciona seguidamente como una epifanía de aquello que se halla en el ámbito de lo recóndito y de lo secreto, guardado en algún casillero de la memoria, como nos revela el poema «As meninas»¹¹ («Las niñas»).

⁷ Cesto de peixes no chão. / Cesto de peixes, o mar. / Cheiro de peixe pelo ar. / E peixes no chão. / Chora a espuma pela areia, / Na maré cheia. / As mãos do mar vêm e vão, / a mãos do mar pela areia / Onde os peixes estão. / As mãos do mar vêm e vão, / Em vão. / Não chegarão / Aos peixes do chão. / Por isso chora, na areia, / A espuma da maré cheia.

⁸ CAPPARELLI, Sérgio. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: Artes médicas, s. f., p. 25.

⁹ Sei que devo me zangar / Se na rua mexem comigo, / Sei que devo me zangar / Mas sei lá eu não consigo / Se me olho no espelho / Sinto o muito que mudei, / Não sou mais uma menina, / Não sou mais e bem o sei.

¹⁰ STAIGER, Emil, *op. cit.*

¹¹ MEIRELES, Cecília, *op. cit.*, pp. 813-814.

Mariana
abría la ventana.

Carolina
erguia la cortina.

Y María
mira y sonreía:
«¡Buen día!»

Mariana
fue siempre la más sana.

Carolina,
la más divina.

Y María
apenas sonreía:
«¡Buen día!»

Pensaremos en cada niñita
que vivía en aquella ventana;
una que se llamaba Mariana,
la otra que se llamó Carolina.
Pero a quien con sinceridad
recordamos, es la niña María,
que decía con voz de amistad:
«¡Buen día!».¹²

El trabajo del lenguaje, en el poema, es semejante al trabajo del sueño; en estas muchas representaciones se puede fundir en uno solo por un proceso de condensación, y la intensidad de una representación se puede irradiar para las demás por un proceso de dislocamiento. En la poesía, las imágenes manejan esos dos procesos: una imagen puede ser el centro que, por un lado, acoge semánticamente las demás imágenes en una especie de fusión y, por el otro, en ellas se desdobra a lo largo de la textura del poema, como matices de una misma nota musical. La red de

¹² Arabela / abría a janela. / Carolina / erguia a cortina. / E Maria / olhava e sorria: / «Bom dia!» / Arabela / foi sempre a mais bela. / Carolina, / a mais sábia menina. / E Maria / apenas sorria: / «Bom dia!» / Pensaremos em cada menina / que vivia naquela janela; / uma que se chamava Arabela, / outra que se chamou Carolina. / Mas a nossa profunda saudade / é Maria, Maria, Maria, / que dizia com voz de amizade: / «Bom dia!».

imágenes que se repiten o se desdobl原因 a partir de una imagen primera es el procedimiento que, por reiteración y acumulación, impide que el poema se deshaga en una secuencia de representaciones sin relación entre sí, en la pura exteriorización de los sentimientos de un yo multifacético y disperso. En los poemas citados anteriormente, es el retorno de las mismas imágenes o su desdoblamiento lo que garantiza su unidad textual.

En el poema que sigue,¹³ podemos observar que, por un proceso de dislocamiento de sentidos, el vuelo de las palabras va siendo cotejado a los vuelos de «mariposas multicolores», «bando azul de golondrinas», «gaviotas blancas», «águilas inmensas», «oscuros murciélagos», «negros buitres». Esas imágenes, que se substituyen unas a las otras, tienen un trazo en común —la alusión a la capacidad de volar— y, al mismo tiempo, se diferencian por la sugestión de claridad/suavidad de unas en oposición a la oscuridad/asperidad de otras. La graduación de colores y dimensiones de los seres, referidos en el poema, sugieren la gama de sentimientos y situaciones a las que las palabras pueden aludir cuando, al dejar de volar, «posan» en los poemas.

Ajenas y nuestras	
las palabras vuelan.	
Bando de mariposas multicolores,	
las palabras vuelan.	
Bando azul de golondrinas,	
bando de gaviotas blancas,	
las palabras vuelan.	¡Oh! Alto y bajo
Vuelan las palabras	En círculo y rectas
Como águilas inmensas.	Encima de nosotros, en rededor
Como oscuros murciélagos	de nosotros
como negros buitres,	
las palabras vuelan.	Y a veces se posan. ¹⁴

Las comparaciones hechas en ese poema —que conjugan realidades opuestas, al aproximarse al vocablo «palavra» de los seres que tienen el don de volar— muestran

¹³ MEIRELES, Cecilia., *op. cit.*, p. 233.

¹⁴ Alheias e nossas / as palavras voam. / Bando de borboletas multicores, / as palavras voam. / Bando azul de alondrinhas, / bando de gaviotas brancas, / as palavras voam. / Voam as palavras / Como águilas imensas. / Como escuros morcegos / como negros abutres, / as palavras voam. / Oh! Alto e baixo / Em círculo e retas / Acima de nós, em redor de nós / As palavras voam / E às vezes pousam.

cómo las imágenes en el texto lírico deshacen las relaciones lógicas, entrechocan palabras de campos semánticos distintos y, con eso, desestabilizan al lector, obligándolo a poner la imaginación en acción, a abandonar la forma de articulación del lenguaje cotidiano y, así, a penetrar en el ámbito de la poesía. Las imágenes como acentúa Gaston Bachelard, son el punto de partida que coloca la imaginación en movimiento. En todo texto poético, existe una imaginación que se expresa a través de imágenes: esas añaden a un sentido primero, literal, un sentido analógico o simbólico.

Según Bachelard, para hacer un poema completo, bien estructurado, será preciso que el espíritu lo prefigure en proyectos. Sin embargo, para una simple imagen poética, no hay proyecto y no es necesario más que un movimiento de alma: «En una imagen poética el alma acusa su presencia».¹⁵ Tal situación concuerda sobre la distinción entre alma y espíritu, tomada de préstamo de las reflexiones de René Huygue. La conciencia asociada al alma es menos intencionalizada de lo que la conciencia relacionada a los fenómenos del espíritu. En los poemas, se manifiestan «fuerzas que no pasan por el circuito del saber».¹⁶ Para el filósofo, el devaneo poético debe ser objeto de estudio de la fenomenología del alma, pues es en esta que se liberan las primeras imágenes, las anímicas.

En el poema, la imagen es el recurso que traduce las correspondencias entre el mundo externo y el mundo interno, exteriorizando los «paisajes» íntimos del sujeto lírico, con el cual el lector se identifica y, muchas veces, se comprende. Al mismo tiempo, es esta que, al transfigurar el lenguaje cotidiano, suscita la creatividad y desenvuelve la sensibilidad del lector, facultándole el acceso a la otra fase del lenguaje —la connotativa— cuyo virtuosismo lingüístico lo lleva a constituirse como lector en su plenitud. La riqueza de las imágenes poéticas asegura la plurisignificación textual y, por tanto, la condición estrictamente literaria del poema, contraponiéndolo a los textos unívocos y de cuño pedagógico, que no desafían y tampoco seducen a sus lectores.

Al lado de la imagen, el ritmo es otro soporte importante en la producción de sentidos del texto poético, ya que funciona como otro aspecto de la construcción del poema que, juntamente con los recursos imagéticos, también toca al lector en aquello que Bachelard considera el ámbito del alma. El ritmo revela los estados

¹⁵ BACHELARD, Gaston. *La poétique de la rêverie*. Paris: P. U. F., 1984, p. 3.

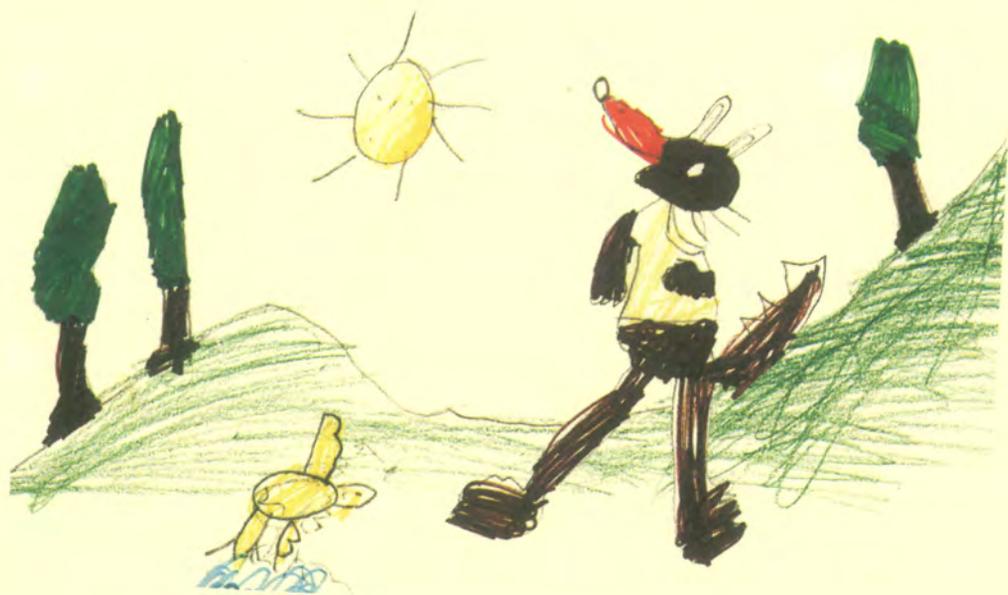
¹⁶ *Ibidem*, p. 187.

anímicos del sujeto lírico y otorga silencios llenos de significación, componiendo con las imágenes, una alianza indisociable en la producción de sentidos. Aquello que Staiger llama de «disposición anímica» del autor, en el proceso de creación, y del lector, en el de recepción, entendemos que se revela también en el ritmo considerado aquí en la amplitud la métrica, la acentuación de las sílabas, la rima, las figuras fónicas y las pausas. Así concebido, cuando el poema es construido por una red de imágenes que revelan un estado melancólico del sujeto poético, el ritmo sugiere una especie de «calma». Poblada de silencios, otorgados por las pausas, la construcción rítmica confirma los matices de la indefinida tristeza que toma cuenta de la conciencia poética en el momento de la creación. De la misma forma, a un poema tejido con imágenes que invitan a la vida corresponderá comúnmente un ritmo más ágil, más veloz, configurado en la predominancia de las sílabas átonas sobre las tónicas.

Para el lector-niño, el ritmo es el aspecto del poema que más le llama la atención, antes que el mismo dominio del lenguaje, considerándose que, ya en la cuna, él tiene contacto con la musicalidad de las canciones de cuna. Más tarde, otras experiencias con la poesía folclórica (parlendas, trabalenguas, canciones de ronda, adivinanzas) reforzarán la intimidad con la capa sonora del poema y por consecuencia, el placer con la sonoridad de los poemas orales —creación colectiva— se transferirá para la cultura escrita —creación individual—, que dará continuidad a la experiencia lúdica inicial. El aprovechamiento de los recursos sonoros de la poesía folclórica es responsable por el placer que suscita hasta hoy en los niños el libro *O isto ou aquilo* (*O esto o aquello*) de Cecília Meireles (1964), que produjo un eslabón de continuidad entre las experiencias lúdicas de la poesía oral y la creación literaria. En este, recursos como aliteración, asonancia, paranomasia, alternancias vocálicas, rimas y otras figuras fónicas mantienen vivas las experiencias lúdicas de la primera infancia, al mismo tiempo que introducen naturalmente al lector en el universo de la creación lírica.

En la selección de un repertorio de poemas para los lectores infantiles, podemos echar mano de poemas no producidos para esos destinatarios, pues los límites entre los textos destinados al lector infantil o al adulto están menos marcados. Hay poemas que, aunque el autor no mire al público infantil, son muy bien recibidos por el niño, sobre todo si este es un «iniciado» en el género lírico. La lectura del texto poético promueve el desarrollo pleno del lenguaje, en la medida en que capacita a los lectores en la comprensión de textos connotativos y simbólicos. Simultáneamente, la poesía agudiza la sensibilidad del lector, pues, de un lado en el texto lírico el poeta revela

su sensibilidad, exteriorizándose a sí mismo y, por otro, el lector es inducido a participar de los sentimientos ahí expresos. Desarrollo pleno de la capacidad lingüística del niño, a través del acceso y de la familiaridad con el lenguaje connotativo, y refinamiento de la sensibilidad para la comprensión de sí misma y del mundo son dos motivos relevantes para hacer del texto lírico un puente imprescindible entre el niño y la vida, como ya recomendó, alguna vez, el poeta Carlos Drummond de Andrade. ■





Líneas de la producción narrativa infantil en el Perú

Rosa María Carrasco

¿ES POSIBLE CLASIFICAR EL RELATO INFANTIL EN EL PERÚ?

La división de las orientaciones de la narrativa infantil no resulta arbitraria y se basa en los grandes temas que forman parte de ese filón. Dentro de esas coordenadas, las clasificaciones, avaladas por especialistas y estudiosos, resultan siempre una posibilidad y una propuesta limitada. Se trata de esquematizar una producción que se sustenta en un principio de univocación, dentro del concepto de originalidad que prevalece desde el siglo XIX en el arte. Además, el relato corto es un género antiguo cuyo origen se entronca, por una parte, con el acervo popular oral y, por otra, con una vigorosa producción escrita; una clasificación resulta una abstracción realizada con fines metodológicos para orientar la comprensión de vertientes diversas, complejas, amplias y multiformes que se enriquecen continuamente con una pujante creación viva y latente, en la cual es posible la combinación e intersección de temas de una nación mestiza, como la nuestra, que avanza hacia una cada vez mayor integración.

ALGUNAS POSICIONES SOBRE EL TEMA DE LA NARRACIÓN INFANTIL EN EL PERÚ

Uno de los balances pioneros sobre la literatura infantil en el país es el realizado por Francisco Izquierdo Ríos en *La literatura infantil en el Perú* (1969), donde señala la preferencia por temas ajenos y lamenta que «nuestros escritores, salvo contadas y vigorosas excepciones, se consagran a imitar efímeras modas literarias importadas del exterior». ¹ Esta crítica debe evaluarse dentro del contexto polémico de su enunciación, en el cual, por un lado, se reconoce la incorporación de técnicas literarias, resultado de una exploración verbal en obras novedosas como *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa, y, por otro lado, una producción que aplica formas expresivas y temáticas más tradicionales, como las realizadas por José María Arguedas.

Dentro de ese panorama, Izquierdo Ríos, amigo de Arguedas, expresa su posición sobre la literatura infantil: «En lo que respecta, específicamente, a la literatura infantil, acaece lo mismo. Revistas y libros forasteros del género atiborran nuestras librerías. De este modo el niño peruano se sustenta en temas extraños y, lo que es peor, de una literatura, en su mayor parte, pésima, “fabricada” con espíritu comercial». ² Pero el tiraje editorial nacional de literatura infantil hasta fines de la década del 60 era limitado y no tenía la cobertura actual; aunque es cierto que, de parte de las editoriales nacionales y extranjeras, hubo un criterio selectivo no siempre adecuado. Si la posición de Izquierdo Ríos es radical en su momento, por otro lado, articula la necesidad de una renovación de la literatura infantil en el Perú. Sin embargo, ¿cuál fue la posición de los niños respecto a los textos? Disfrutaron con los relatos nacionales y tal vez en mayor grado con los relatos foráneos cuya presentación era más prolija y contribuyeron al desarrollo de sus procesos cognitivos, lingüísticos, crítico-analíticos, entre otros, y fueron un eficiente incentivo para su imaginación. Con respecto de la identidad (una de las grandes inquietudes de los críticos de la narrativa infantil) sabemos que se forma con las vivencias y experiencias cotidianas del niño, entre las cuales los relatos ocupan un lugar relevante porque estimulan su aprehensión de la realidad, aproximan a su conocimiento, comprensión y apreciación. Encaja dentro del *delectare* y *educare* planteado por el escritor latino Horacio en su *Epístola a los Pisones*, línea

¹ IZQUIERDO, Francisco. *La literatura infantil en el Perú*. Lima: Casa de la Cultura del Perú, 1969, p. 19.

² *Ibidem*, p. 19.

seguida por Izquierdo Ríos cuando afirma: «La literatura infantil —insistimos— es recreativa y educativa a la vez. Una composición, cual sea ella, influyendo en la sensibilidad del niño está educándolo».³

Varios lustros más adelante, se aprecia una posición más armónica sobre la literatura infantil extranjera, en concordancia con el nuevo panorama de la literatura infantil en el Perú, que se ha enriquecido con una ingente producción que tiene como soporte la tradición, la realidad peruana y la imaginación prolífica de los creadores. En 1987 Saniel Lozano y Luzmán Salas manifiestan que la literatura foránea «posee altos y esenciales valores [...], [pero] no está en relación con nuestra idiosincrasia. No refleja nuestra concepción de mundo y de vida. No responde a los intereses y necesidades de nuestra niñez. Pero, en esencia, no es mala literatura. Sencillamente, corresponde a otro contexto espacial y temporal, a otra psicología, a una mentalidad distinta».⁴ Es cierto que existe una «psicología» y una «mentalidad distinta» en el niño peruano respecto de otros, pero hay dimensiones universales. Para el niño, la literatura infantil universal seguirá formando parte del cúmulo de relatos de su preferencia hasta que no conozca la creación nacional y los personajes de esta salten a la inmortalidad, como ha sucedido con Pulgarcito, la Caperucita Roja, Cenicienta, entre otros. Lamentablemente, dentro de las limitaciones y la complejidad de nuestra realidad, la lectura de los niños depende de los fondos con los que cuenten las bibliotecas y de las facilidades para acceder a estas, así como del estímulo del entorno escolar o familiar; aunque se haya afirmado que en nuestro país «no se puede escribir literatura para niños [...] sin imprimirle un sello de nacionalidad, y por qué no de clase. El niño, en abstracto, no existe».⁵ Surgen, entonces, dos preguntas: ¿los niños que escuchan o leen relatos antiguos estaban en la mente del productor?, ¿al niño hay que presentarle solamente relatos que correspondan a la realidad nacional? Considero que la narrativa infantil, al igual que la creada para los adultos, no tiene fronteras.

³ *Ibidem*, p. 9.

⁴ LOZANO, Saniel y LUZMÁN SALAS. *Literatura infantil y educación*. Trujillo: Editorial Centro de Investigaciones de la Literatura Infantil y Juvenil en el Perú, 1987, p. 57.

⁵ CABEL, Jesús. *Literatura infantil y juvenil en el Perú*. 4.ª ed. Lima: Editorial San Marcos, 1998, p. XXV.

HACIA LA CLASIFICACIÓN DEL RELATO INFANTIL EN EL PERÚ

Para realizar una clasificación del relato infantil en el Perú se hace imprescindible precisar cuándo se inició. Los primeros relatos se atribuyen a Alida Elguera de Mc Parlin (Lima, 1896), quien en 1928 publica *Juguete*, y, al año siguiente, Angélica Palma, el *Contador de cuentos*. En la siguiente década, Luis del Valle Goicochea publica *Las canciones de Rinono y Papagil* (1933); José Portugal Catacora (Puno, 1911), los cuentos *Niños del Kollao* (1937), y Lucía Larrabure Price, *Mis doce cuentos de colores* (1939). A partir de la década del cuarenta la narrativa infantil se incrementa de modo sustantivo y se puede identificar nombres claves, entre los cuales se puede mencionar, en particular, el de Carlota Carvallo de Núñez (Lima, 1915-1980), autora del *Rusti, el pequeño alucinado* (1943); Julián Huanay, autor de *El retoño* (1950); Francisco Izquierdo Ríos, autor de *El bagrecico* (1963); además, Sebastián Salazar Bondy, quien prepara y publica la primera antología de *Cuentos peruanos infantiles* (1958).

A través de los títulos de los autores mencionados, como los de Carlota Carvallo, se percibe una aproximación a la temática nacional. Por ejemplo, en el cuento «Oshta y el duende»: Eustaquio, un niño pastor de ovejas de la sierra que acepta jugar con un duende, personaje mítico del ande, es conducido detrás del tiempo. Este relato introduce un personaje propio del mundo nativo, pero el tema de perderse en el tiempo forma parte de la narrativa mundial porque existe una necesidad semejante de explicar la relación humana con la realidad; por lo cual, si en el sustrato coinciden las preguntas, las respuestas tienen variantes que se pierden en un fondo de ideas primitivas, supersticiones, tradiciones, cosmogonías, entre otras variables, transmitidas como una herencia común de un pueblo.

¿CÓMO SE HA CLASIFICADO LA LITERATURA INFANTIL PERUANA?

Algunos creadores de literatura infantil han tratado de sistematizar las líneas de la producción de la narrativa infantil. Entre las propuestas más sugerentes se hallan:

1. Jesús Cabel, quien en el prólogo a la segunda edición de su *Literatura infantil en el Perú: debate y alternativas* (1981),⁶ clasifica los relatos infantiles en relación a las épocas históricas:
 - 1.1. Literatura Prehispánica: integrada por mitos, leyendas, fábulas, cuentos folclóricos y fábulas tradicionales orales que están siendo rescatadas lentamente en áreas rurales, en especial por maestros. Los personajes de esos relatos fueron transmitidos oralmente; un ejemplo son las fábulas recogidas por Manuel Robles Alarcón en las *Fantásticas aventuras de Ato y Diguillo*⁷ (1974), en las que se encuentran personajes que caracterizan el bien y el mal con una buena dosis de humor y un lenguaje coloquial, modismos, arcaísmos y expresiones idiomáticas del quechua yunga, y la *Literatura infantil y juvenil en Apurímac* (1996).
 - 1.2. Literatura de la Conquista y la Colonia: se señala como textos de lectura infantil y juvenil la «Historia de Pedro Serrano», «El origen de los incas de Perú» y el *Catecismo*; sin embargo, los dos primeros son textos históricos, y el tercero es para evangelización; no son exclusivos de los niños y tampoco forman parte del universo ficcional.
 - 1.3. Literatura de la Emancipación:⁸ incluye las fábulas de Mariano Melgar.
 - 1.4. Literatura de la República, dividida en cinco períodos: Costumbrista, donde considera «Un viaje» de Felipe Pardo y Aliaga; Romántica, Realista, Modernista, en las que incluye «El caballero Carmelo», «El hipocampo de oro» y «El vuelo de cóndores» de Abraham Valdelomar, para finalmente llegar a la época contemporánea cuyos representantes son Carlota Carvallo, Julián Huanay, Francisco Izquierdo Ríos. Cabel postula que se debe imprimir un sello de nacionalidad y de clase a la literatura infantil.

Como se aprecia, en la propuesta se combinan criterios diversos: histórico, que ha sido repetido por otros autores; tendencias literarias y, finalmente, una apreciación

⁶ El texto *Literatura infantil en el Perú: debate y alternativas* ha sido reeditado en 1984, 1988 y 1998, esta vez con el título *Literatura infantil y juvenil en el Perú*.

⁷ Del quechua: *atoj* ('zorro') y *diguillo* ('ratón').

⁸ Literatura de la Emancipación abarca desde la rebelión de José Gabriel Túpac Amaru (1780) hasta la insurgencia nacionalista con la dictadura bolivariana (1827).

social. Solamente se menciona una literatura concebida específicamente para un público infantil en el siglo XX. Una limitación es la ausencia de una visión panorámica actual y la ponderación de un texto por su relación con la problemática social de raigambre nacional.

2. Saniel Lozano propone, en cambio, la clasificación «cuentos» a partir de la introducida por Antti Aarne y perfeccionada por el norteamericano A. Thompson, donde, se combina criterios como personajes, temas y origen.

GRUPO I

- a) Cuentos de animales: con la personificación de personajes; por ejemplo, *El gato con botas*.

GRUPO II

- b) Maravillosos: los de hadas, *La bella durmiente*.
- c) Religiosos: *Marcelino, pan y vino*.
- d) Novelescos: predominio de aventuras: *Zenón, el pescador* de Francisco Izquierdo Ríos.
- e) Bandidos y ladrones.
- f) Del diablo burlado: por ejemplo los de la literatura quechua, recogidos por el Padre José Lira, *Tutupaca o el mancebo que venció al diablo*.
- g) Anécdotas y relatos jocosos, de embustes, fórmulas y chascos.

Dentro de la literatura peruana Lozano considera mitos y leyendas. Su clasificación resulta muy general y combina los elementos del relato con los personajes, el tema y el tipo de relato, mientras que se debería considerar grupos diversificados por cada una de esas variables.

3. Carlota Flores Scaramutti en su obra *Reflexión crítica en torno a la literatura infantil* (1984) señala, a partir del tema, tres tipos de relatos:
 - 3.1. Los narradores del mundo andino-costeño, donde incluye a Carlota Carvallo de Núñez (una presencia permanente); Rosa Cerna Guardia (la palabra iluminada); Rosa María Rojas Guerrero (una voz artística magisterial); Catalina Recavarren de Zizold (la alegría honda de la vida); José Portugal Catacora

(una experiencia pedagógica creadora); Teófilo Maguiña Cueva (un maestro que escribe para niños), y María Wiese de Sabogal (la historia como motivo poético).

- 3.2. Los narradores del mundo amazónico, en el que destaca Francisco Izquierdo Ríos (la profunda visión de la Amazonía).
- 3.3. Narradores con prevalente intención social. En este tipo incluye a César Vega Herrera (la realidad como motivación); Óscar Colchado Lucio (la inquietud y el amor por la belleza y el hombre); Jorge Díaz Herrera, narrador, poeta y dramaturgo; Alfonsina Barrionuevo (la visión profunda y mágica del Perú); Julián Huanay (la literatura comprometida), y Porfirio Meneses, narrador ayacuchano.

Flores Scaramutti parte de dos razonamientos en su clasificación: la realidad aludida en el relato y la intención social; sin embargo, deja de lado todos los relatos que no formen parte de esas vertientes.

4. Danilo Sánchez Lihón, dentro de la línea marcada por Jesús Cabel, señala al Inca Garcilaso de la Vega como fundador de un período de *formación* de la literatura infantil en el Perú, sin considerar la literatura oral. Siguiendo a José de la Riva Agüero expresa que «el nacimiento de la literatura infantil en nuestro país no puede tener un autor que no recoja el aporte del folclore y de las raíces genuinas de la nacionalidad peruana». ⁹ Afirma que «el inicio de la literatura infantil y juvenil en el Perú como sistema, una corriente o un movimiento orgánico y coherente con características muy especiales» ¹⁰ se debe a Abraham Valdelomar, quien fue el *consolidador* de esa literatura, y como *continuadora* a Alida Elguera. Sin embargo, ni Garcilaso de la Vega ni Abraham Valdelomar produjeron una literatura infantil. El hecho de que el primero escribiese una crónica con relatos que se pueden seleccionar para la lectura infantil, significa una manipulación de su texto; tampoco es una razón válida que un autor incluya a niños como protagonistas, para catalogar un texto como literatura infantil.

⁹ SÁNCHEZ LIHÓN, Danilo. *Proceso de la literatura infantil en el Perú*. Lima: Instituto del Libro y la Lectura, s. f., p. 34

¹⁰ *Ibidem*, p. 36

5. Eduardo de la Cruz Yataco clasifica la literatura infantil a partir de la procedencia temática:
 - 5.1. Americana: con una narrativa oral autóctona que procede de la literatura prehispánica del Collasuyo, Contisuyo, Antisuyo y Chinchaysuyo. Esta clasificación se basa en la realizada por María Cevallos. Considera personajes y temas tomados de la ideología andina. Entre los autores más representativos se puede mencionar a Óscar Colchado con *Cholito en los Andes mágicos* y *Tras las huellas de Lucero*; Alfonsina Barrionuevo con *Pintadita la vicuña*; Magdalena Espinoza con *Los niños del Tabuantinsuyo*, autora tarremeña que ficcionaliza un tema que todavía no se habría tocado: la impresión que tuvieron los niños en la conquista. Dentro de la literatura de origen amazónico el autor incluye al ya mencionado Francisco Izquierdo Ríos con *El bagrecico*; Arnaldo Panaifo con *El río encantado y Shamiro*, y Orlando Casanova con *El niño y el chichirichi: la oruga que quería vivir*. Dentro de la literatura de la costa es interesante la técnica narrativa de Alfonso Peláez Bazán con el relato «La querencia».
 - 5.2. Europea: que se basa en los clásicos europeos. En el Perú tiene continuadores en obras como *La reina de los mazapanes* de Ketty Álvarez Cook y *La noche de los Sprunkos*¹¹ de César Vega Herrera. Narrativa que recoge personajes de la mitología nacional en la cual también hay duendes como Ichic, duende rubio y colorado de las aguas de la sierra que se aprovecha de las jóvenes; en cambio el Muki es un duende minero que odia a las mujeres, aunque algunos no lo consideran así; aparece en los relatos de Alfonsina Barrionuevo y corresponde al Jumpi, en Huaraz, y al Ekeko, duende aimara de la buena suerte. Entre otros autores que cultivan una narrativa con esta influencia menciona a Rosa Cerna autora de *Los días de Carbón*; Carlota Carvallo con el ya citado *Rusti y el pequeño alucinado*; Graciela Niedi con «El naranjo»; Maritza Valle Tejada con «Batallón cuchara», relato en el que interviene lo religioso; Iván Tello Carvajal con *Perulina la brujita mágica*, texto en el que, a pesar de hablar de motivaciones peruanas, la forma es europea; Jorge Díaz Herrera, quien combina poesía y narrativa con *Parque de las Leyendas*, y Hernán Garrido-Lecca con *Piratas en el Callao*.

¹¹ Los *sprunkos* son duendes.

- 5.2.1. Paraliteratura (cuentos de fórmula). Son relatos con una intención lúdica, tienen rima, una línea melódica eufónica y son interactivos.¹²
- 5.2.3. Mitos y leyendas.
- 5.2.4. Cuentos.
- 5.2.5. Fábulas.
- 5.3. Entre lo europeo y americano: *Lango lango*, relato de Eduardo de la Cruz Yataco sobre gatos techeros con influencia precolombina.
- 5.4. Africana: con una literatura oral negra poco conocida, que se cultiva en algunos bolsones negros como en Chincha. Son relatos humorísticos y tienen una tendencia segregacionista porque configuran al negro ridiculizándolo. Un representante de esta tendencia es Gálvez Ronceros con *Jutito*.

La clasificación realizada por Eduardo de la Cruz Yataco es la más coherente con la variada producción nacional. Sin embargo, nos parece radical al señalar una línea europea y otra europea-americana que corresponderían a una línea extranjera y extranjera-nativa respectivamente. Concluimos esta clasificación con la propuesta de Sánchez Lihon, quien señala cinco vertientes en la temática de la literatura infantil:

1. Recreación del folclore y cultura popular que se entronca con el acervo popular, la cosmogonía. Incluye mitos y leyendas como *El misterio de las islas de Pachacamac*, pero considera que el texto más representativo es *Cholito en los Andes mágicos* de Óscar Colchado y las obras de Mario Florian, William Hurtado de Mendoza, Omar Aramayo, Cecilia Barcillos, entre otros, y las Bibliotecas campesinas.
2. Recreación del mundo vivencial de la niñez que se aprecia en relatos como los de Rosa Cerna Guardia.
3. La literatura infantil fantástica que proyecta mundos ideales que son explicados metafóricamente como Jorge Díaz Herrera con su libro *Parque de las Leyendas*; Virginia Mayorga con *Misky, el hacedor de las Estaciones*; Miriam Boza con *Sierramar*.

¹² Eduardo de la Cruz Yataco ha recogido relatos en verso como: «Este era un sapo/ con su barriga de trapo/ y su espinazo al revés/ ¿Quieres que te cuente otra vez?». Si el oyente contesta «sí» o «no», el narrador prosigue «Oh no, no, no/ yo le contaré otra vez». (YATACO DE LA CRUZ, Eduardo. *La literatura infantil peruana: una aproximación a su cuentística*. Texto inédito, p. 153). Un verso que se repetía en el juego de los niños en Andahuaylas era: «este era un pez / con la cola al revés / ¿Quieres que te cuente otra vez?»; a la respuesta de sí o no se repetía. (Canción oral recogida por la autora en Andahuaylas).

4. La literatura infantil socio-realista que enfoca problemas con dramatismo intenso, como en «Los cuatro» de César Vega Herrera y en «El flautista» de Francisco Izquierdo Ríos.
5. La literatura infantil creada por los niños en centros educativos y recogida en algunas ediciones como *El cabezón* del colegio «Los Reyes Rojos». Además la recopilación de relatos, como la realizada por Eduardo de la Cruz Yataco en un trabajo de veinte años, *Literatura fantástica de niños*.

Esta clasificación podría dividirse en cuatro rubros en vez de cinco porque se podría incluir la literatura infantil socio-realista, que enfoca problemas con dramatismo intenso dentro de la recreación del mundo de la niñez, y que combina rubros diferentes como los temas con el productor y el creador infantil.

UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN

Es posible intentar dividir la literatura infantil en base a diversos criterios. Una limitación en las propuestas es que ahorman los relatos a una clasificación esquemática y definitiva. Sin embargo, se puede establecer áreas en las cuales se elija criterios: quién la produce, en qué se basan los temas, el espacio, los personajes y la construcción lingüística:

I. Productor:

- 1) Literatura infantil producida por adultos.
- 2) Literatura infantil producida por niños, a partir de la orientación de otras personas y en forma autónoma.

II. Temática basada en:

- 1) Asuntos de la realidad nacional peruana.
 - 1.1. El folclore y la tradición oral y escrita.
 - 1.2. En asuntos de la realidad real de la costa, sierra y selva.
 - 1.3. En la historia.
 - 1.4. En la imaginación.
- 2) La realidad extranjera:
 - 2.1. Temas ficcionales.
 - 2.2. Realistas.

III. Espacios:

- 1) Realidad nacional.
- 2) Imaginario.

IV. Personajes:

- 1) Personas.
- 2) Animales.
- 3) Seres imaginarios.
- 4) Míticos.
- 5) Cosas.

V. Construcción lingüística:

- 1) Empleo de voces y locuciones locales, interlecto,¹³ modismos o sector del que proviene la expresión.
- 2) Formas lingüísticas normalizadas.
- 3) En verso, en prosa o una combinación de ambos.

De esta manera, en un mismo relato puede considerarse varias alternativas. La clasificación es clara y no requiere de mayores observaciones, excepto la temática del folclor oral que se halla en posibilidad de ser recreado, modificado y ampliado con nuevas unidades narrativas; como sucedió cuando estudiante en el colegio, ante el requerimiento de crear una leyenda sobre la lluvia, inventé y narré como si fuera un relato olvidado, pero existente en la tradición ancestral. En Churin, por ejemplo, donde jamás se había hablado de la Wawa Warmi, ahora existe un monumento en su honor ya que su relato ensancha el cúmulo de relatos populares que se han transmitido oralmente. Se trata de una realidad que se nutre de lo que Alejo Carpentier calificó como lo real maravilloso que, en nuestra región, hunde sus raíces en el panteísmo incaico donde los fenómenos aparecen poblados de fuerzas telúricas que los explican. Algunos ejemplos se encuentran en los relatos de Óscar Colchado, por ejemplo, *Cholito tras las huellas de Lucero*, donde Lucio, el protagonista, ve al *Muki*¹⁴ en medio de una sensación de sopor entre el sueño y la realidad:

¹³El interlecto es el castellano motoso, hablado por quienes tienen como lengua materna el quechua o el aimara o lo han aprendido en ambientes donde se habló esas lenguas nativas.

¹⁴*Muki* o *Muqui*. Según la tradición popular este ser fantástico habita en el interior de las minas. Véase también, en este mismo artículo, la mención que se hace al respecto del *Muki* en la clasificación de literatura infantil de Eduardo de la Cruz Yataco.

—Y yo, ¿de qué voy a conversar contigo? —dije sobándome los ojos para despertarme bien.

—De muchas cosas —viniendo a pararse a pocos pasos de mí. Ahí pude verlo a mi gusto. Este no era como me habían dicho, que tenía cuernitos. Ni usaba casco. Vestía un chalequito gastado, de cuero, y lo demás era ropa común de minero pobre. Traía un pico sobre el hombro como si hubiera estado trabajando. Llevaba amarrado a la cintura un *shicuyillo*, una soguilla hecha con cerdas de la cola de caballo. Era del tamaño de una criatura de tres o cuatro años. Casi no tenía cuello. Su cabeza estaba directamente pegada al cuerpo. Tenía cabellos largos rubios tirando a rojizo como la candela. Su piel blanca; bien blanca. Sus orejas, no muy largas, terminaban en punta. Calzaba unos zapatones toscos, muy grandes para su talla, que lo hacía verlo como a un pato.¹⁵

¿POR QUÉ RENOVAR Y LEER EL TEXTO INFANTIL?

La renovación del texto infantil se vincula con los intereses del niño. Los creadores aplican todas las estrategias de la psicología, la creatividad y la novedad para llegar a los pequeños usuarios a fin de suscitar su demanda y deleite, tal como se apreció en la «Primera Exposición del Libro Creativo Infantil», donde hubo textos novedosos en su presentación: hechos de tela, con bordados y de madera, entre otros materiales considerados poco convencionales. Esa orientación encaja dentro de la intención de que los libros sean atractivos, muy coloridos y motiven alegría y satisfacción hasta en las percepciones sensoriales: visuales, táctiles e incluso auditivas como sonidos eufónicos, y sobre todo que lleguen a los niños.

Todo lo mencionado tiene una trascendencia futura, dado que, en la civilización actual, la inclusión y participación implican una educación con proyecciones; situación por la que se trata de avanzar hacia el desarrollo de las capacidades, a la formación axiológica y al conocimiento autónomos en esta época a la que se ha llamado postescritural; sin embargo, resulta un reto incentivar la necesidad de leer, más allá de tan solo despertar el interés de los niños por los libros. El imperativo es lograr ese hábito y deseo, asumidos con libertad.

Desde la vertiente de los productores de los textos infantiles, un objetivo es mantener la vigencia del interés de los niños que participan con eficiencia, aun

¹⁵ COLCHADO, Óscar. *Cholito tras las huellas de Lucero*. Lima: Santillana, 2005, p. 48.

mayor que otras generaciones, en forma sostenida de los avances más modernos de la tecnología que se incorporan cada vez más en su universo.

A partir de diversas motivaciones, la producción peruana resulta cada vez más rica e interesante. Se han incorporado nuevos escritores que conocen el «oficio» de escribir y han enriquecido las canteras de la expresión y la temática. Queda ya en el recuerdo el lamento exclusivo sobre la pobreza y sus limitaciones; nuevos relatos creativos incorporan no solo la problemática angustiante que forma parte de la terrible experiencia infantil que se reviste a través de relatos inocentes para mostrar facetas de una lacerante y dolorosa realidad. Ahora también forma parte de esa literatura relatos con una temática y expresión adecuadas a la edad, llenos de optimismo, sentido lúdico, humor y un desenlace positivo y sosegado. Esa literatura merece ser difundida y este es un objetivo que se trazó la Asociación Peruana de Literatura Infantil y Juvenil (APLIJ):¹⁶ «iniciar una Campaña Nacional, a favor de la promoción de la lectura de la literatura nuestra».¹⁷

En nuestro país, en aras de la animación de la lectura el Ministerio de Educación tiene el proyecto de implantar en los centros educativos quince minutos diarios de lectura para incorporar a los lectores, con libertad, en una relación de fecunda interacción y diálogo con el pulso de la cultura. Además hay instituciones como el Centro de Documentación e Información de la Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ), que reúne una importante colección de textos y tiene como objetivo la promoción de la lectura, al igual que el Instituto del Libro y la Cultura que lidera Danilo Sánchez Lihón. En consonancia con todos los esfuerzos por la promoción de la lectura infantil en el Perú, a los educadores corresponde prepararse para aproximar a los niños a ese mundo, ya que los padres, especialmente la madre, juegan un papel fundamental al ser «la voz que arrulla al niño y está en su murmullo y en su natural encuentro desde que es bebé», como afirma Graciela Zárate,¹⁸ narradora infantil.

¹⁶ La Asociación Peruana de Literatura Infantil (APLIJ) cuenta actualmente con más de 200 escritores en todo el país que están produciendo literatura infantil y cuenta con 28 filiales en todo el país. Se inició hace 24 años con la finalidad de promocionar la creación infantil peruana a través de los organismos nacionales y medios de comunicación. Realiza una importante labor convocando a congresos nacionales cada año desde 1982, año en el que se realizó el I *Encuentro Nacional de Escritores de Literatura Infantil* en Lima; además algunas de las filiales tienen ediciones propias, como la de Trujillo que edita la revista *Rozuelo* que ya se halla en el n.º 13. La Sociedad cuenta con una junta directiva y la presidencia dura dos años, sin reelección. Actualmente el Presidente de APLIJ es el Dr. Eduardo de la Cruz Yataco.

¹⁷ CABEL, Jesús. *Literatura infantil y juvenil en el Perú*. 4.ª ed. Lima: San Marcos, 1998, p. 12.

¹⁸ Graciela Zárate, además de difusora de la lectura infantil y productora de literatura infantil, también es la primera que ha tocado en Perú el tema de los niños excepcionales en un relato para niños, en el que aplica el término de «niños down».

Textos como *El volador invencible* de Jorge Eslava y *Los días de Carbón* de Rosa Cerna Guardia, entre otros, deben ser conocidos por los niños, jóvenes y por cualquier lector que desee disfrutar de la buena literatura que producen nuestros narradores.

El volador invencible trata de un capítulo fundamental en la vida de Joaquín que cursa segundo de primaria y no quiere ser arquero. Su papá trata de convencerlo, pero Joaquín se resiste y argumenta:

—Pero en mi salón siempre ponen en el arco al más lentito —porque ni se mueve. Está ahí parado como un espantapájaros.

—Es que no saben —me contesta—. El buen arquero debe estar siempre moviéndose y además en cualquier momento, en el instante menos pensado, FUNN tienes que tirarte a un lado... PUMM salir con los pies...

—Y también volar— digo yo.

—¡Claro! —grita mi papi—. ¿Volar de un palo a otro!¹⁹

El relato combina una narración articulada en diálogos rápidos y expresiones propias del lenguaje coloquial infantil, con ilustraciones trazadas con humor, como cuando Joaquín cambia la expresión del arquero que lo representa en el dibujo del profesor porque aún no está convencido de las ventajas de serlo.

El apoyo del papá de Joaquín es un recurso narrativo benéfico porque aplica, sin saberlo, todas las estrategias de la pedagogía y la psicología para dialogar sobre el juego; contarle sobre los ases mundiales, los secretos del juego, absolver sus dudas, compartir sus angustias y darle seguridad hacen de Joaquín un guardavallas incomparable y un campeón cuando patea el penal decisivo del campeonato:

Di un paso y metí tal puntazo que no sé dónde entró la pelota, la cosa es que fue GOOOOLLLLLLLLLL y todos se me tiraron encima y me hicieron papilla, pero no importa porque habíamos ganado.

Casi todo el estadio chillaba ¡SE-GUN-DO! ¡SE-GUN-DO! ¡SE-GUN-DO! Y nosotros nos quedamos tirados, muertos de cansancio, abrazados y llorando de felicidad. De esa felicidad inmensa que sólo conocen los que han ganado un campeonato.²⁰

¹⁹ ESLAVA, Jorge. *El volador invencible*. Lima: Santillana, 2000, p. 15.

²⁰ *Ibidem*, p. 85.

En *Los días de Carbón*, de Rosa Cerna Guardia retrata las páginas de la vida de Carbón, un perrito, y Maruja, una niña que compartió con él sus actividades cotidianas y sus reflexiones sobre su realidad, las personas, animales y cosas que forman parte de su mundo, con la transparencia de la vida propia de una niña que va conociendo el mundo con sus fortalezas y debilidades, dentro de un ambiente familiar y un entorno social modesto, pero cálido; con relaciones humanas solidarias, llenas de un sentido de respeto y amistad, y de aproximación a un entorno capaz de cambiar el mundo, como el recuerdo de la visita que hizo Maruja con su padre al carpintero ciego:

¿No es curioso, Carbón? Esa vez me dijo algo que nunca olvidaré:

—Siento la fibra de madera en mis manos como no la siente nadie. Tengo 72 años, a los 17 ya era carpintero. Perdí la vista en un accidente, pero aprendí a valerme de mis manos, y ellas las reemplazan con ventaja.

Le tomé las manos oscuras y sentí que él miraba mi alma intensamente; me parecía que tenía ojos que atravesaban con su luz todas las cosas.

—Va a llover, don Pedro, y la lluvia ha de ser fuerte.

—¿Cómo lo sabe si no ve el cielo? —le dije.

—Se siente. Cuando ha de llover, el aire tiene un olor especial —dijo—. Tienen que irse rápido ha de durar mucho; estoy seguro.

Al despedirnos cogió de sus añosos melocotoneros dos frutos redondos y jugosos y me los dio, destilaban miel. Cuando nos alejamos empezó a llover.

El ciego ve con su alma, Carbón, Tienes que creerme. ¿Vamos a saludarlo? ¿Sí?²¹

Otro ejemplo es el cuento «La niña de las trenzas azules», de la misma autora, donde el personaje Margarita recoge las palabras de su profesora y las convierte en pedazos de papel; la niña nos entrega obras que transforman la vida de los demás: «Sólo falta que te enciendas, que irradies, que pongas tu alma. ¿Comprendes?»²²

²¹ CERNA GUARDIA, Rosa. *Los días de Carbón*. Lima: Santillana, 2004, pp. 68-69.

²² *Idem*, «La niña de las trenzas azules». En *Dos cuentos azules y uno de paja*. Lima: Santillana, 2003, p. 8.

CONCLUSIONES

Dentro del país se hace indispensable una mayor promoción de los textos de narrativa infantil de los autores peruanos que actualmente están siendo publicados en un esfuerzo significativo por diversas editoriales.

El libro debe llegar a sus destinatarios. Para el efecto, los agentes motivadores de la lectura son los padres de familia y los profesores, por lo cual se hace imprescindible que conozcan y valoren la buena literatura infantil y juvenil producida por los autores peruanos. Además, es fundamental que los centros educativos la consideren dentro del diseño de actividades curriculares, para que quienes tengan a su cargo el monitoreo de la educación en los diferentes niveles cuenten con una cantidad suficiente de libros, a fin de que sean accesibles a los niños. El tipo de edición debe estimular una lectura más interesada, y su contenido atrapar al lector para convertirse en un libro inolvidable. Esa posibilidad se incrementa con una lectura comentada dentro de un ambiente estimulante que ayude a comprender mejor el mundo configurado y los diversos estratos significativos del texto. El ambiente escolar debe resultar estimulante y motivador para ayudar al educando a superar sus inhibiciones de expresión, a incrementar su seguridad y a mejorar su capacidad de socialización, dentro de un clima de tolerancia, y respeto de la opinión ajena y de las diferencias.

La literatura no solo permite el disfrute de la creación artística, sino el desarrollo de capacidades intelectuales y de expresión. ■

BIBLIOGRAFÍA

- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, José Manuel de. *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Madrid: Síntesis, 2004.
- CABEL, Jesús. *Literatura infantil y juvenil en el Perú*. 4.^a ed. Lima: Editorial San Marcos, 1998.
- CERNA GUARDIA, Rosa. *Dos cuentos azules y uno de paja*. Lima: Santillana, 2003.
———*Los días de Carbón*. Lima: Santillana, 2004.
———*Presencia del diablo en la tradición ancashina*. Lima: Concytec, 1989.
- COLCHADO LUCIO, Óscar. *Cholito tras las huellas de Lucero*. Lima: Santillana, 2005.
- DE LA CRUZ YATACO, Eduardo. *La literatura infantil peruana: una aproximación a su cuentística*. Trabajo inédito, s.f.
- ESLAVA, Jorge. *El volador invencible*. Lima: Santillana, 2005.
- FLORES SCARAMUTTI, Carlota. *Reflexión crítica en torno a la literatura infantil*. Lima: Jahnos Impresores, 1984.
- GARCÍA REYES, José. «El círculo mágico de la literatura infantil: Margarita Kimmel». *Rayuelo*, n.º 4, 1996, pp. 15-23.
- IZQUIERDO RÍOS, Francisco. *La literatura infantil en el Perú*. Lima: Casa de la Cultura del Perú, 1969.
- INDACOCHEA PEJOVES, Matilde. *Bibliografía de la literatura infantil y juvenil*. Lima: San Antonio, 1966.
- LOZANO, Daniel y Luzmán SALAS. *Literatura infantil y educación*. Trujillo: Editorial Centro de Investigaciones de la Literatura Infantil y Juvenil en el Perú, 1987.
- LOZANO ALVARADO, Daniel. «El tema de la infancia en la literatura peruana». *Rayuelo*, n.º 6, 1997, pp. 15-16.

NOBILE, Angelo. *Literatura infantil y juvenil: la infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. 2.^a ed. Madrid: Morata, 1999.

PANTIGOSO LOAYZA, Gonzalo. «La literatura infantil y juvenil en nuestra educación». *Rayuelo*, n.º 4, 1996, pp. 10-14.

PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora. *El cuento en la literatura infantil: ensayo crítico*. Buenos Aires: Kapelusz, 1989.

PAZ, Noemí. *El cuento de hadas. Mitos y ritos de iniciación*. Buenos Aires: Editorial Leviatán, s. f.

ROBLEDA MOGUEL, Margarita. «El humor, el amor y el horror en los cuentos para niños». *Rayuelo*, n.º 7, 1997, pp. 7-10.

ROSELL, Joel Franz. *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Buenos Aires: Lugar, 2001.

SÁNCHEZ LIHÓN, Danilo. *Proceso de la literatura infantil en el Perú*. Lima: Instituto del Libro y la Lectura, s. f.

——— *Literatura infantil magia y realidad*. Lima: Instituto del Libro y la Lectura, s. f.

——— *La narración de cuentos y su función en la educación*. Lima: Instituto del Libro y la Lectura, s. f.

SOSA, Jesualdo. *La literatura infantil: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. 4.^a ed. Buenos Aires: Losada, 1963.





Creando hispanoamérica. Literatura y niños en el siglo XIX

Mariana León Chávez

Encasillada muchas veces en una finalidad meramente didáctica, la literatura infantil es considerada por muchos una rama menor e, incluso, desconocida como «literatura» propiamente dicha. Sin negar su importancia pedagógica no se debe olvidar que esta es también una expresión artística y que tiene por principales críticos a los niños.

El siglo XIX es un periodo de nuevos inicios y cambios radicales que fueron de vital importancia para el desarrollo de una literatura específicamente creada para este público tanto en Europa como en América. Cada lado del globo persiguió objetivos distintos y estuvieron enmarcados por una visión diferente de los acontecimientos de aquellos años. Es sobre todo la declaración de una América independiente lo que provoca que el mundo deba acomodarse al surgimiento de las nuevas naciones y estas inicien la carrera por consolidar su identidad. Las obras literarias son interesantes testimonios del pensamiento de estos años y más aún las dirigidas a las generaciones encargadas de seguir adelante con la construcción de una nueva nación. Este trabajo pretende mostrar dos desarrollos de la creación infantil durante este periodo formativo a través de las producciones literarias realizadas tanto en Cuba como en Argentina. El caso de Cuba resulta relevante por ser José Martí, quien sostuvo la importancia del desarrollo de una literatura para niños, una gran influencia en los autores que

en la actualidad se dedican a esta rama. Y Argentina, por su importancia en el desarrollo literario e intelectual de Hispanoamérica. Esto permitirá, a su vez, una reflexión sobre la posibilidad de adaptación de algunas obras de esos años que, si bien no fueron específicamente realizadas para el lector niño, como el caso del *Martín Fierro*, encuentran en este a un público interesado y entusiasta.

Para hablar de literatura infantil se hace necesario remontarnos en el tiempo y específicamente a la situación del niño en la sociedad. Antes del siglo XVIII, la literatura infantil propiamente dicha no existía. En esos años el niño no era tomado en cuenta debido a las altas tasas de mortalidad, y la comunidad se preocupaba solo por aquellos que sobrepasaban los diez años de edad. Pocos niños accedían a la educación y los que lo lograban no leían obras especiales o diferenciadas. Debido a esto, el mundo editorial no puso mayor interés en producir un tipo de literatura específica para el niño, ya que esta no era rentable. Serán, por tanto, madres, abuelas y nanas las encargadas de transmitir de manera oral narraciones, leyendas y mitos, que serán el primer acercamiento de los pequeños a lo literario. Recién iniciado el siglo XVII es que podemos encontrar las grandes obras de Perrault, Swift, Samaniego e Iriarte. Ellos hacen uso de la fantasía, pero sus obras no fueron creadas específicamente para un lector niño.

Tras la revolución francesa y la imposición del régimen burgués, la vida en la Europa de inicios de siglo XIX cambia. La creación de un espacio privado, familiar genera nuevas reglas de convivencia producto de la separación del espacio laboral. Esto promueve la creación de un espacio propio de los niños, ahora más protegidos y con nuevas dinámicas de interacción con sus padres. Por otro lado, el mundo, influido por la corriente romántica, mira al ser humano como individuo. Eso provoca una mayor preocupación por su formación que se inicia en la infancia y que permite la consolidación de una producción literaria dedicada específicamente a los niños. Tomando como materia prima los relatos y tradiciones orales surgen en esta época las obras de los hermanos Grimm, de Hans Christian Andersen y las publicaciones de la editorial Calleja.

América no quedará fuera de este proceso; por el contrario, su contexto político y social se prestará para la asimilación de esta nueva tendencia artística. Tras un largo proceso y conseguida su ansiada libertad, las nuevas naciones se enfrentan a una etapa en la cual su objetivo principal era la consolidación de su identidad. Liderados por los criollos, sector social al que antes se le había negado el

acceso al poder, tratan de definir su nueva realidad para lo cual se apoyarán en la construcción de una literatura nacional a través de la que se construirá el imaginario de la nación. Esta necesidad de sembrar los valores e imágenes de las nuevas realidades será la que impulse el desarrollo de una literatura para los niños. América era en ese momento como ellos, un continente recién nacido a la independencia, cargado de interrogantes, que se enfrentaba a la realidad anterior a su nacimiento tratando de hacerse un lugar en él. Al mismo tiempo algunos pensadores de la época tomaron conciencia de la importancia de formar a los nuevos ciudadanos americanos llamados a conducir a los pueblos, por ellos liberados, hacia el desarrollo.

Las primeras publicaciones de libros para niños en América fueron de función estrictamente cognoscitiva, ya que el libro era visto solamente como un auxiliar pedagógico, siendo esta la única justificación para su existencia. Para muchos lo más importante era que se pasara rápidamente la fase de la niñez, por lo que solo interesaba inculcar valores morales. Las obras que seguían esta tendencia eran de tono realista, donde la anécdota era solo un pretexto para presentar un ejemplo de la decisión entre lo bueno y lo malo. El único elemento fantástico posible o usado era la antropomorfización de los animales. La literatura infantil se convirtió en un medio; por lo que cualquier función estética fue dejada de lado. Sin embargo, otros pensadores optaron por una mayor valoración del intelecto del niño y del desarrollo del mismo creándose verdaderas maravillas que fundaron las bases de las obras actuales.

Las naciones recién formadas encontraron en los niños una metáfora de sí mismas, los escritores y pensadores inculcaron en ellos los valores que querían para su país. Es por esto importante estudiar las producciones que se hicieron en estos años porque en ellas encontramos respuestas a las razones por las que uno y no otro proyecto de nación perduró a lo largo de los años.

ARGENTINA

Tras la independencia de las antiguas colonias, los pensadores americanos empezaron a buscar modelos a seguir para la constitución de las nuevas naciones. Algunos voltearon su mirada al mundo europeo, haciendo por supuesto una marcada diferencia entre el resto de Europa y España. El deseo civilizador puso a los hombres letrados en un lugar privilegiado en la sociedad sirviendo como intermediarios, entre la barbarie americana y la civilización a la que ellos tenían acceso.

Debido a esta preocupación civilizadora, Domingo Faustino Sarmiento se convirtió, para Argentina, en uno de los precursores de la literatura infantil. Escribe *Vida de Dominguito*, donde se narra, en forma autobiográfica, la historia de su hijo adoptivo que muere a los 20 años durante la guerra de Paraguay. Con un tono de aventura juvenil, Sarmiento presenta a Dominguito como una suerte de pequeño héroe que se enfrenta a situaciones en que debe decidir, con actitud maniquea, entre lo bueno y lo malo, escogiendo siempre lo primero: la elección de Dominguito era, por lo tanto, un modelo moral. En opinión de Sarmiento se hace necesario relatar la vida de personajes valientes y comprometidos con la nación, de manera que sus valores se cultiven en el espíritu de los niños, futuros responsables de la nación.

Sin embargo, Jesualdo Sosa, pionero en el estudio de la literatura infantil en Hispanoamérica, en su libro *La literatura infantil* señala que estas obras moralizantes y membretadas no consiguen satisfacer el «apetito intelectual» del niño. Muchas veces, los libros etiquetados «para niños» son los menos aceptados por ellos debido a la poca verosimilitud de sus personajes y de las situaciones que presentan. El problema está según el autor:

En la puerilidad en la que caen al aparentar sencillez para ponerse al nivel de la mentalidad infantil, y el tono moralizador con el que pretenden caracterizar su obra, en la que siempre se creen obligados a representar la virtud recompensada y el vicio castigado. Los niños comprenden confusamente lo que hay de artificial en semejante pintura y se fastidian.¹

Lo que hace a una obra conveniente para el público infantil es una serie de valores, elementos y caracteres determinados dentro de la expresión literaria escrita o no para niños, que responde a las exigencias de su pensamiento y desarrollo intelectual. Se hace necesaria una riqueza imaginativa de parte de los autores que deben tener en cuenta que el niño ve el mundo desde una perspectiva distinta que la del adulto donde las cosas pueden adquirir significados más amplios como el poder otorgarle vida a un ser inanimado. La pregunta es cómo conseguir que el texto sea, en palabras de Martí, «como las alas del mundo».

¹ SOSA, Jesualdo. *La literatura infantil: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires: Losada, 1963, p. 16.

A la par de las producciones nacionales, los niños leían los libros que llegaban de Europa pero, más que nada, escuchaban, de sus madres y nodrizas, relatos y canciones. Todo este conjunto se fundió constituyendo la nueva tradición en cada país. Sarmiento en sus obras consideró principalmente el mundo de la ciudad que era donde estaba la civilización y su plan incluía eliminar a las realidades bárbaras del sur; sin embargo, sabemos que su proyecto fracasó. En la actualidad, la imagen nacional argentina es la del gaucho y sin duda uno de los factores de mayor peso para su constitución como tal fue la obra de José Hernández, *Martín Fierro*. Aún cuando no fue escrita para un público infantil específicamente, las antologías la consideran como parte de sus inicios en Argentina. El factor que la hace apta y fácilmente adaptable al público infantil es el juego que en esta se da entre lo oral y lo escrito. El relato oral cumple una función importante en el desarrollo del niño, ya que desarrolla su capacidad imaginativa. Por ejemplo, el hijo de hacendado que crece en la pampa oyendo por las noches la música de los payadores, al verla convertida en obra literaria que sigue los patrones de metro y ritmo de la payada, se siente envuelto por la musicalidad de esta producción, fácilmente memoriza las letras y las repite como si fuera el canto de una madre o una nana a la hora de dormir. El personaje lo deslumbra por sus habilidades y progresivamente se convierte en su héroe; el niño canta sus aventuras, lo considera imagen del individuo autóctono, y lo asimila como tal.

Al igual que las primeras obras europeas catalogadas para niños, el *Martín Fierro* es producto de una adaptación de una parte de la tradición. Esto la hace reconocible y más fácilmente asimilable como propia.

CUBA

En los años finales del siglo, producto de la modernidad, la ciencia y la revolución industrial, el artista se convierte en un marginal. Su discurso es dejado de lado y pierde la función central que tenía en la sociedad así como su influencia en el marco político. Esto genera que el espacio de la literatura se autonomice y se construya como puro. Para muchos el discurso literario debe mantenerse al margen de los temas ajenos al ámbito estrictamente artístico. José Julián Martí (1853-1895), uno de los mayores exponentes de la literatura de su país y precursor de su independencia, proponía algo distinto. En él confluía tanto el activismo revolucionario como una

profunda inquietud por la creación estética. Su obra, que marca el inicio de la corriente modernista, busca crear en los lectores la conciencia de la identidad nacional mezclando para este propósito arte y discurso político, y por tanto estaba en contra de las ideas que primaban en esos años. En su estilo sencillo, Martí renuncia al uso de un lenguaje rimbombante y frío, dejando de lado la retórica neoclásica y el exceso de referencias.

La principal preocupación de Martí estaba en la creación de Hispanoamérica, ya que sin esta no habría mayor posibilidad de que la literatura continental se desarrolle. Martí lamentaba que se estuviera relegando la creación de la nueva nacionalidad por una asimilación ciega de la cultura de occidente, de sus usos y maneras, que sin duda eran eficaces en otras realidades, pero que no eran aplicables a la realidad americana. Por esto, el escritor cubano concibe su poesía como un instrumento para servir, para reafirmar un compromiso con la realidad, bajo la concepción de un discurso casi sagrado y superior. Para Martí la literatura tiene que ser didáctica: sirve para mejorar al hombre, lo hace más ético, más digno, mejor ciudadano y persona; en ese sentido, la infancia se considera el momento en que se desarrolla el espíritu del adulto futuro; surge, entonces, la necesidad de formarla en ideales nobles y humanistas, de amor y orgullo patrio.

Consciente de todo esto, Martí publica en 1882 *Ismaelillo*, dedicado a su hijo José. En este el niño representa, para el autor, el mundo sin corrupción: «Hijo: / Espantado de todo, me refugio en ti.» Ese es el verso que inicia la obra en la que se manifiesta la visión que se tiene del niño como realidad diferente, un lugar donde se vuelve a tener esperanza en el hombre y en el futuro. Continúa: «Si alguien te dice que estas páginas se parecen a otras / páginas, diles que te amo demasiado para profanarte así». Estas palabras hacen manifiesto de su propuesta de renovación, de cambio para el futuro, darles un mundo nuevo en que vivir y continuar construyendo.

Será el niño quien esté llamado a guiar al adulto por el camino correcto hacia el futuro, así como lo afirma en «El Príncipe Enano»:

Mi mano, que así embrida
potros y hienas,
va, mansa y obediente,
donde él me lleva.²

² MARTÍ, José. «El príncipe enano». En *Ismaelillo. Obra Literaria*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978, vv. 13-16.

Este niño, rey, príncipe, hijo, será el medio de esperanza que otorgará una nueva oportunidad al padre, cambiando su vida, su mundo. Naturalmente, todo esto es traducible a los niños en general, más allá de la experiencia personal de Martí. El poemario es un llamado a la reconsideración de estos «príncipes enanos» en los que se podrán subsanar los errores del pasado; para esto se hará necesario mostrárselos y crear conciencia para que no recorran nuevamente el mismo camino equivocado.

Si bien podría tratarse de un llamado a los adultos, Martí interpeló directamente a los artífices de su esperanza. En julio de 1894, publica el primer número de la revista *La edad de oro*. Esta publicación estaba dedicada a todos los niños de América, «para que los niños americanos sepan como se vivía antes y se vive hoy en América y en las demás tierras».³ De esta manera se adelanta a las posteriores corrientes de la literatura infantil, mezclando arte y transmisión de conocimiento, demostrando una vez más su genio innovador. Por primera vez, se publican historias, mitos y leyendas de nuestro continente, así como obras de carácter netamente literario dedicadas a los niños, que, en estas páginas son respetados como críticos exigentes; quizás, por esto, el estilo, la hermosura de los versos y la prosa igualan cualquier obra escrita para «adultos». Uno de los puntos más importantes, en cuanto al estilo, es que Martí ya no describe personajes carentes de una personalidad verosímil, o niños de personalidad casi celestial: los niños de las historias y poemas en esta publicación son, por decirlo de algún modo, niños de verdad, auténticos, representados con los defectos y virtudes propios de su edad e inexperiencia. Así se confirma que la población infantil se convierte en una metáfora de las nacientes naciones americanas que se enfrentan a su realidad, adquieren conocimiento de ella y construyen su identidad.

Es importante, finalmente, señalar que la preocupación y el interés de Martí no se dirigen sólo por el niño-varón; más bien, él amplía su criterio e incluye a las niñas, dándoles un lugar preferente. Estos años estuvieron marcados por una preocupación por educar a la mujer como madre de los futuros ciudadanos. Martí testimonia esta manera de pensar en la dedicatoria del primer número de su revista:

Para los niños este periódico y para las niñas, por supuesto. Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la tierra sin la luz. El niño nace para caballero, y la

³ MARTÍ, José. *La edad de Oro*. Vol. 1. Nueva York: 1984.

niña nace para madre. Este periódico se publica para conversar una vez al mes, como buenos amigos, con los caballeros de mañana, y con las madres de mañana; para contarles a las niñas cuentos lindos con que entretener a sus visitas y jugar con sus muñecas; y para decirles a los niños lo que deben saber para ser de veras hombres.⁴

Representada, en el siglo XIX, como imagen de pureza y castidad, la mujer luz de virtud necesitaba «tutoría» para convertirla en el ser capaz de formar, en sus primeros años, a los hombres que continuarían la construcción de la nación.

Estos ejemplos posibilitan definir y difundir la importancia de la producción de literatura infantil destinada a niños y jóvenes como medio para construir identidades nacionales americanas y, al mismo tiempo, reforzar la idea de que la literatura infantil debe ser valorada como una expresión artística destinada a estar junto a los demás géneros literarios y estéticos. El siglo XIX, con su peculiar contexto, abrió las puertas a una dedicación mayor en el estudio y el desarrollo de un arte para el infante. Las producciones de esta época forjaron las imágenes que los niños concibieron como su realidad, las mismas que las generaciones posteriores hemos ido heredando de ellos. Debemos tener en cuenta que las que construyamos en el presente marcarán los años venideros. ■

⁴ *Ibidem.*

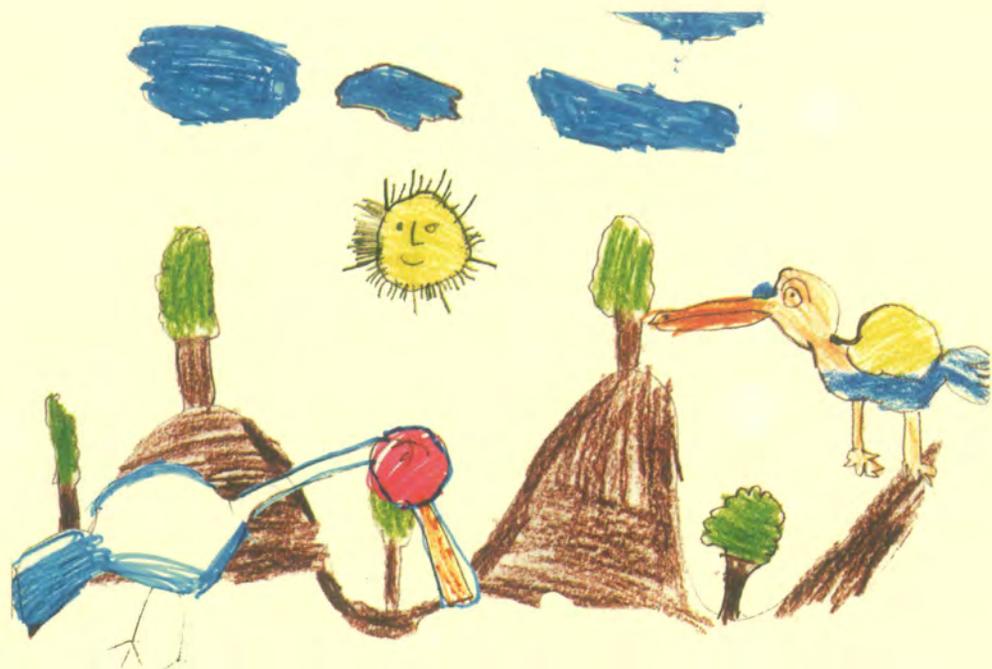
BIBLIOGRAFÍA

MARTÍ, José. «Ismaelillo» *Obra Literaria*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.

———*La edad de Oro*. Vol. 1. Nueva York: 1984.

SOSA, Jesualdo. *La literatura infantil: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*.

Buenos Aires: Losada, 1963.





Aventura y acontecimiento en la narrativa de Tolkien

Santiago Disalvo

La llamada «novela de aventuras», género leído por jóvenes, aunque no solo por ellos, encuentra entre sus mayores exponentes, a la narrativa de J. R. R. Tolkien. Como crítico literario, Tolkien no se ha detenido mucho en esta designación, sino más bien en la de «cuentos de hadas» y, por otro lado, su *opera magna*, la voluminosa novela *El Señor de los Anillos*, tiene más bien tonalidades épicas. Sin embargo, ya en el inicio de la escritura tolkieniana, nos encontramos con el concepto de aventura claramente delineado, en las primeras páginas de *El hobbit*.¹

«In a hole in the ground, there lived a hobbit.»: así comienza, casi por azar o por juego, la escritura de Tolkien que es, en su nacimiento, literatura infantil y que, como sus personajes, irá *creciendo*. «En un agujero en el suelo vivía un hobbit.» Palabras significativas si se tiene en cuenta la posterior aclaración de lo que significa un *hobbit-hole*: comodidad, vida sedentaria, cerrazón (propia de la sociedad *hobbitica*), vale decir, una situación inicial de quietud que quedará definitivamente quebrada con la irrupción de la aventura. El hobbit Bilbo Baggins (Bolsón), un individuo simple y común que lleva una vida aburguesada y sin sobresaltos, es visitado un día por el mago Gandalf «el Gris» y una compañía de trece enanos deseosos de recuperar su

¹ TOLKIEN, J. R. R. *El hobbit*. Barcelona: Minotauro, 1997

tesoro (del cual, hacía tiempo, se había apoderado el dragón Smaug el Magnífico). En un principio, la propuesta del maestro Gandalf es rechazada con absoluta pusilanimidad hobbitica:

—¡Muy bonito! —dijo Gandalf. —Pero esta mañana no tengo tiempo para anillos de humo. Busco a alguien con quien compartir una aventura que estoy planeando, y es difícil dar con él.

—Pienso lo mismo... En estos lugares somos gente sencilla y tranquila y no estamos acostumbrados a las aventuras. ¡Cosas desagradables, molestas e incómodas que retrasan la cena!²

Sin embargo, a pesar de la negativa, el temor del hobbit se transforma, muy pronto, en un atractivo por ese misterioso hombre que lo mira fijo, y que parece conocerlo desde siempre. Escuchar o recordar el nombre del mago lo hace volver a un entusiasmo original, propio de la infancia:

—¡Gandalf! ¡Gandalf! ¡Válgame el cielo! ¿No sois vos el mago errante que dio al Viejo Tuk un par de botones mágicos de diamante que se abrochaban solos y no se desabrochaban hasta que les dabas una orden? ¿No sois vos quien contaba en las reuniones aquellas historias maravillosas de dragones y trasgos y gigantes y rescates de princesas y la inesperada fortuna de los hijos de la madre viuda? ¿No el hombre que acostumbraba a fabricar aquellos fuegos de artificio tan excelentes? [...] ¡Diantre! —continuó—. ¿No sois vos el Gandalf responsable de que tantos y tantos jóvenes partiesen hacia el Azul en busca de locas aventuras? Cualquiera cosa desde trepar árboles a visitar elfos... o zarpar en barcos, ¡y navegar hacia otras costas!³

El atractivo inevitable abre toda una perspectiva de aventura. Se nos había dicho ya que Bilbo podría haber tenido una suerte de «predisposición genética» para la vida aventurera, por parte de una rama de la familia:

Es probable que Bilbo [...] tuviese alguna rareza de carácter del lado de los Tuk, algo que sólo esperaba una ocasión para salir a la luz. La ocasión no llegó a presentarse

² *Ibidem*, p. 4.

³ *Ibidem*, pp. 4-6.

nunca, hasta que Bilbo Bolsón fue un adulto que rondaba los cincuenta años y vivía en el hermoso agujero-hobbit que acabo de describiros, y cuando en verdad ya parecía que se había asentado allí para siempre.⁴

Pero es evidente que el desencadenante de la aventura es un momento de atracción, sin el cual el camino nunca se habría iniciado. Así es como Bilbo es despertado de su habitual estancamiento vital, por un atisbo de belleza. La belleza actual, la de la música, lo transporta a una potencial belleza de vida futura. De ahí en adelante, el deseo ante la novedad no tarda en surgir:

Mientras cantaban, el hobbit sintió dentro de él el amor de las cosas hermosas hechas a mano con ingenio y magia; un amor fiero y celoso, el deseo de los corazones de los enanos. Entonces algo de los Tuk renació en él: deseó salir y ver las montañas enormes, y oír los pinos y las cascadas, y explorar las cavernas, y llevar una espada en vez de un bastón. Miró por la ventana. Las estrellas asomaban fuera en el cielo oscuro, sobre los árboles.⁵

Y al día siguiente, casi a pesar suyo, comienza la gran expedición: *aventura* en la que Gandalf guía a Bilbo hacia un destino mucho más grande de lo que él imagina; *aventura* en la que Bilbo ganará mucho más que una parte del tesoro. Tolkien comprendió como nadie en su tiempo hasta qué punto están íntimamente ligadas estas dos palabras: «aventura» y «destino».

Es sabido que Tolkien, en su búsqueda de una mitología propiamente inglesa, descartó el mundo artúrico, por ser una miscelánea de leyendas, procedentes, en gran medida, del ámbito francés. No por esto ha dejado de introducirse en la exploración de obras de esta tradición como *Sir Gawain and the Green Knight*. Es posible identificar algunos puntos de contacto cruciales entre la obra de Tolkien y la narrativa caballeresca medieval, en lo que atañe al concepto de aventura. Así explica Erich Köhler este concepto:

En un estudio profundizado E. Eberwein pone de manifiesto el nexo entre *aventure* y *evenio-eventus*, «término en el que se expresa la referencia constante a un poder

⁴ *Ibidem*, p. 3.

⁵ *Ibidem*, p. 15.

inatacable, extranjero y perteneciente al más allá», y entre *aventure* y «*advenio-adventus*» entendido en sentido religioso, igual que «existe un parentesco esencial entre la comunión de los santos y la *aventure*».⁶

Así, pues, *advenire* ('lo que viene, lo que sale al encuentro') es una sola cosa con *evenire* ('lo que sucede, lo que emerge'). *Ad-ventura* ('lo que vendrá'), que contiene una dirección hacia el futuro, se apoya, pues, en el *eventus* ('lo que ha sucedido'), el acontecimiento. Esto permite ver la aventura como una instancia clave del desarrollo humano del personaje, ya que reúne en sí el factor del origen (de la trayectoria del personaje) y el factor del destino (lo que ese personaje está destinado a ser y a cumplir). No hay, por lo tanto, necesidad de reducir el concepto de aventura a mera hazaña, o a una acción ejemplar. La aventura tiene una dimensión más profunda, ya que es el punto en el que convergen las coordenadas fundamentales de la trayectoria del personaje. Es útil recordar aquí un neologismo que Tolkien esboza para los cuentos de hadas, y que aplica también a su propia narrativa, *eucaatástrofe*:

La *eucaatástrofe* es la verdadera manifestación del cuento de hadas y su más elevada misión.

Ahora bien, el consuelo de estos cuentos, la alegría de un final feliz o, más acertadamente, de la buena catástrofe, el repentino y gozoso «giro» (pues ninguno de ellos tiene auténtico final), toda esta dicha, que es una de las cosas que los cuentos pueden conseguir extraordinariamente bien, no se fundamenta ni en la evasión ni en la huida. En el mundo de los cuentos de hadas (o de la fantasía) hay una gracia súbita y milagrosa con la que ya nunca se puede volver a contar.⁷

Como podemos ver, el concepto de *eucaatástrofe* es cercano al de *eventus*, en el sentido de que son acontecimientos imprevisibles, que provienen de un fondo misterioso (aunque no arbitrario) de la realidad; salen al encuentro del personaje, ya sea para rescatarlo o para introducirlo en un camino nuevo.

¿Acaso son Tolkien y Chrétien de Troyes (célebre creador de un ciclo artúrico de *romans courtois* del siglo XII) quienes hayan comprendido y expresado mejor esta dimensión completamente humana de la aventura, no solo como inicio de un

⁶ KÖHLER, Erich. *La aventura caballeresca*. Traducción de Blanca Garí. Barcelona: Sirmio, 1990, p. 62.

⁷ TOLKIEN, J. R. R. *Árbol y hoja, y el poema Mitopoeia*. Barcelona: Minotauro, 1994, pp. 83-84.

camino, sino como destino y como una educación hacia ese destino? Ambos han creado, a su manera, una suerte de *Bildungsroman*. Tomaré como ejemplo el inicio del *Cuento del Grial*, de Chrétien de Troyes. El encuentro de aquel muchachito galés tonto y torpe, Perceval, con los tres caballeros, deslumbrantes por su armadura, ha marcado un cambio de rumbo en su vida, por la belleza de algo encontrado al inicio de un camino:

—¿Sois vos Dios?
 —¡No, ciertamente!
 —¿Quién sois, pues?
 —Soy un caballero.
 —Nunca antes conocí a un caballero —dijo el muchacho—, ni lo vi, ni jamás oí hablar de ninguno. Pero vos sois más bello que Dios. ¡Ojalá yo fuera igual, así de resplandeciente y hecho así como vos!⁸

En *El cuento del Grial*, el personaje se introduce en la aventura impulsado por la percepción de algo bello que le sugiere cuál es su propia identidad. Perceval es considerado el héroe artúrico en constante tensión hacia su destino que, aunque es trascendente, no es remoto, porque es como si una presencia próxima determinara cada uno de sus actos, un designio que se teje en sus más ínfimas acciones. Más aún, un evento milagroso le hace vislumbrar ese destino, por más que él no alcance a comprenderlo en ese momento: la visión del Graal en el castillo del Rey Pescador. Sólo esta visión permite luego la aceptación plena de su tarea, de su vida como trabajo dedicado a la búsqueda de ese «Signo de los signos»

La aventura del Grial en el castillo del Rey Pescador constituye el núcleo de capital importancia en el relato, ya que marca en la evolución de Perceval el momento en el que se hace evidente su naturaleza de caballero elegido. Esto se aprecia con claridad cuando se habla de la espada: «[...] Bello señor, esta espada / a vos fue asignada y destinada».⁹ Todavía no existe la plena conciencia de haber sido predestinado para esa misión, pero Perceval ya está encaminado en la vía que lo llevará a su madurez, estado que coincide con la revelación del signo de su destino (qué es el Grial) y de

⁸ TROYES, Chrétien de. *Le Conte du Graal, ou le Roman de Perceval*. Edición de Charles Méla. París: Col. Lettres gothiques, Librairie Générale Française, 1990, vv. 168-175.

⁹ *Ibidem*, vv. 3105-3106.

su origen (su verdadero linaje) mediante la palabra. Esa madurez implica además la conciencia de una falta original (una omisión que ha provocado la devastación o, mejor dicho, responsable de la continuidad de la carestía), pero también el compromiso de ponerse al servicio de la fuerza salvadora que devolverá la fecundidad y la riqueza a los hombres y al reino artúrico:

Así, la caballería de *aventure* se pone al servicio de la búsqueda del Grial y, a través del hallazgo del Grial y la formulación de la pregunta que provoca el advenimiento de un futuro más feliz, situado bajo el signo de Dios, se convierte históricamente en la protagonista de un proceso escatológico y en la artífice de un tiempo de paz. [...] La *aventure*, como hemos visto, comportaba desde el principio un elemento de determinación, que se ha elevado al rango de providencia y elección.¹⁰

En el capítulo I de *El Señor de los Anillos*,¹¹ acontece un «volver al inicio» de la aventura de *El hobbit*: Gandalf vuelve a la Comarca a buscar a un «Mediano» para la gran aventura. El mago encarga a Frodo una empresa y «por azar» también a Sam. Queda claro que es Gandalf quien elige a Frodo (como lo había hecho con Bilbo), por decisión tomada de antemano. En cambio, Sam «queda elegido» de forma inesperada, por haber estado escuchando en secreto la conversación:

—Levántate, Sam —le ordenó Gandalf—. He estado pensando en algo mejor. Algo que te cierre la boca y te castigue por haber escuchado: irás con el señor Frodo.
—¿Yo, señor? —gritó Sam, saltando de alegría, como un perro al que invitan a un paseo— ¿Yo veré a los Elfos y todo? ¡Hurra! —gritó, y de pronto se echó a llorar.¹²

Solo que esta vez se trata de una misión mucho más grave: la destrucción del Anillo Único de Sauron, del que depende el bien de toda la Tierra Media. La analogía con la aventura de Perceval y sus continuadores (buscadores del Grial) es, una vez más, evidente: de la aventura de una persona insignificante depende el destino de

¹⁰ KÖHLER, Erich, *op. cit.*, p. 82.

¹¹ TOLKIEN, J. R. R. *El Señor de los Anillos. La Comunidad del Anillo*. Vol. 1. Barcelona: Minotauro, 1991.

¹² *Ibidem*, *op. cit.*, p. 91.

toda la tierra conocida. El relato se traslada de un ámbito «de entrecasa», familiar, «confortable», al ámbito de los arduos peregrinajes y las grandes empresas bélicas. Es por esto que, según Jorge Ferro, existe a lo largo de *El Señor de los Anillos* un tiempo lineal, con un sentido único. Es lo que nosotros podemos identificar con el «tiempo de la aventura», que se opone al tiempo cíclico de la Comarca. A partir de esta diferencia de tiempos, es posible diferenciar dos ámbitos que se corresponden, asimismo, con tonalidades literarias diversas:

La novela es, considerada linealmente, un viaje: una ida y una vuelta, como los mismos protagonistas consideran posible llamar al volumen en el que se recoge el relato.

Al comenzar la narración, estamos todavía en un clima próximo al nuestro, y al de lo que se considera hoy generalmente como el mundo del cuento «infantil». Esto vale tanto para el ambiente retratado —costumbres, objetos, etcétera— como, sobre todo, para el lenguaje tanto de los personajes como del narrador. [...] Este mismo narrador va adecuando suavemente su tono hasta que, cuando nos encontramos ya en la arcaica atmósfera heroica de las batallas decisivas, incluso dejará de llamar a los hobbits por sus *nicknames* para nombrarlos con toda solemnidad.¹³

La importancia de un acontecimiento inicial, «fuera de lo normal», que impulsa al personaje a un camino que desconoce, pero que lleva a su identidad definitiva, es algo que también se aprecia en todas las obras de Tolkien. Además de *El hobbit*, podemos poner el ejemplo de otro relato análogo, *Egidio el granjero de Ham* donde se nos enseña que la aventura no es para quien está preparado, sino para alguien que acaba siendo «héroe a pesar de sí mismo». Esto se corresponde con la idea del ennoblecimiento del personaje no heroico, tan parecida a la cosmovisión de Tolkien. Como lo explica él mismo, la historia de *El Señor de los Anillos* «está planeada para ser “hobbito-céntrica”, es decir, primordialmente un estudio del ennoblecimiento (o santificación) de los humildes». La gran novela tolkieniana está planteada como desarrollo de una decisión inicial que ya apunta a este sentido

¹³ FERRO, Jorge Norberto. «La juglaresca primitiva como recurso relevante en la estructura de *El Señor de los Anillos*, de J. R. R. Tolkien». En *Actas del I Congreso Internacional sobre la Juglaresca*. Edición de Manuel Criado de Val. Madrid, EDI-6, 1986, pp. 699-703; véase pp. 701-702.

de heroicidad como realización final de quien, en principio, no es héroe, como ocurre con Frodo en el Concilio de Elrond:

Al fin habló haciendo un esfuerzo, y oyó sorprendido sus propias palabras, como si algún otro estuviera sirviéndose de su vocecita.

—Yo llevaré el Anillo —dijo—, aunque no sé cómo.

Elrond alzó los ojos y lo miró, y Frodo sintió que aquella mirada penetrante le traspasaba el corazón.

—Si he entendido bien todo lo que he oído —dijo Elrond—, creo que esta tarea te corresponde a ti, Frodo, y si tú no sabes cómo llevarla a cabo, ningún otro lo sabrá. Ésta es la hora de quienes viven en la Comarca, de quienes dejan los campos tranquilos para estremecer las torres y los concilios de los grandes. ¿Quién de todos los sabios pudo haberlo previsto? Y si son sabios, ¿por qué esperarían saberlo, antes que sonara la hora?¹⁴

Finalmente, esto nos conduce a un hecho primario en la consideración de la literatura de aventuras: existe un *plan*, un designio, detrás de todo llamamiento al inicio de un camino. Es, en definitiva, lo que el ermitaño explica a Perceval en *El cuento del Grial*. Tolkien jamás menciona la palabra «Dios» en sus relatos sobre la Tierra Media. Y, sin embargo, no puede negarse en la historia una secreta alusión que apunta a un misterio del cual dependen todas las cosas. Aparte de la creación de la Tierra Media narrada en el *Silmarillion* (donde el único ser no creado, Ilúvatar, crea el Universo como una armonía musical), este misterio oculto se deja percibir como el designio del mundo. Hay una misteriosa presencia que *quiere* que sucedan las cosas, como cuando Bilbo logra volver en sí después de una gran batalla, para poder despedirse y reconciliarse con su amigo Thorin que está muriendo: «Fue *misericordia* que despertara cuando lo hice». Tal como Gandalf le explica a Bilbo, nada de lo que aconteció fue por casualidad. El sentido de cada paso dado y de cada aventura vivida corresponde a un designio grande que está más allá de lo que se puede llegar a imaginar:

—¡Entonces las profecías de las viejas canciones se han cumplido de alguna manera! —dijo Bilbo.

¹⁴TOLKIEN, J. R. R., *op. cit.*, pp. 365-66.

—¡Claro! —dijo Gandalf—. ¿Y por qué no tendrían que cumplirse? ¿No dejarás de creer en las profecías sólo porque ayudaste a que se cumplieran? No supondrás, ¿verdad?, que todas tus aventuras y escapadas fueron producto de la mera suerte, para tu beneficio exclusivo. Te considero una gran persona, señor Bolsón, y te aprecio mucho; pero en última instancia, ¡eres sólo un simple individuo en un mundo enorme!¹⁵

Este designio estaba presente al inicio, cuando se nos dice que Gandalf mira a Bilbo por lo que está destinado a ser. Así como Frodo más adelante mirará también a Gollum: por lo que estaría destinado a ser.

Al final de *El Señor de los Anillos*, se vuelve evidente que la aventura consistía no tanto en la realización de grandes proezas (aunque sí se hayan llevado a cabo, transformando en héroes a lo humildes), sino, más bien, en el arribo final a un destino que podríamos llamar definitivo. Las aventuras, que comportan graves sacrificios, se suceden hasta llegar al último confín de la existencia, al puerto último, abierto al océano de un «más allá» anhelado desde siempre. Como para Chrétien, para Tolkien, al final del camino, se encuentra el bien. En su obra esto se encuentra *sub speculum in aenigmate*, entre brumas, pero está: no es ambiguo ni escéptico al respecto. ■

¹⁵ *Ibidem*, *El hobbit*, p. 289.

BIBLIOGRAFÍA

FERRO, Jorge Norberto. «La juglaresca primitiva como recurso relevante en la estructura de *El Señor de los Anillos*, de J. R. R. Tolkien. En *Actas del I Congreso Internacional sobre la Juglaresca*. Edición de Manuel Criado de Val. Madrid: EDI-6, 1986, pp. 699-703.

IRIGARAY, Ricardo. *Aproximación a Tolkien*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina, 1999.

KÖHLER, Erich. *La aventura caballeresca*. Traducción de Blanca Garí. Barcelona: Sirmio, 1990.

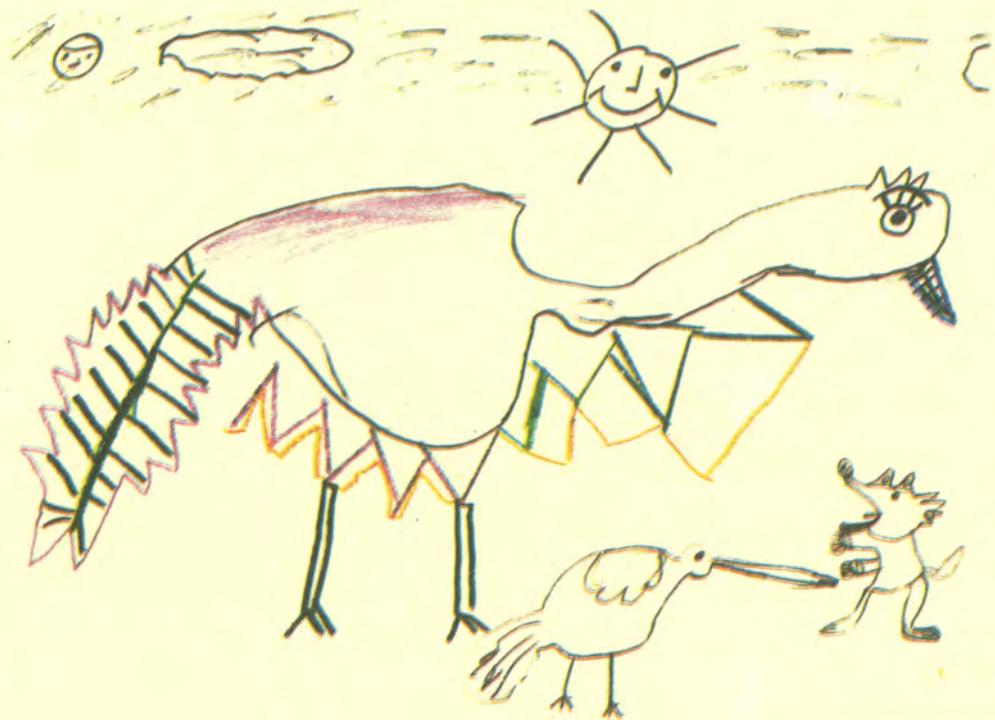
TOLKIEN, J. R. R. *Árbol y hoja, y el poema Mitopoeia*. Barcelona, Minotauro, 1994.

— *Cartas*. Selección de Humphrey Carpenter en colaboración con Christopher Tolkien. Barcelona: Minotauro, 1993.

— *El hobbit*. Barcelona: Minotauro, 1997.

— *El Señor de los Anillos. La Comunidad del Anillo*. Vol. 1. Barcelona: Minotauro, 1991.

TROYES, Chrétien de. *Le Conte du Graal, ou le Roman de Perceval*. Edición de Charles Méla. París: Col. Lettres gothiques, Librairie Générale Française, 1990.





Descubriendo el *Sítio do Picapau Amarelo*. La literatura infantil de Monteiro Lobato y su universo mágico¹

Alessandra de Souza Gibello

En este artículo procuramos tejer un análisis de algunas de las más expresivas obras infantiles de J. B. Monteiro Lobato, destacado autor brasileño, para investigar, a través de su mirada, las representaciones del imaginario infantil y sus relaciones sociales, políticas y educativas.

No pretendemos desvendar las intenciones implícitas del autor, —pues como nos aclara Chartier— toda lectura porta en sí misma una apropiación, que no necesariamente contempla a los objetivos del autor

Todo texto es el producto de una lectura, una construcción de su lector: este no toma ni el lugar del autor ni un lugar de autor. Inventa en los textos una cosa distinta de aquello que era la «intención» de ellos. Combina sus fragmentos y crea lo desconocido en el espacio organizado por la capacidad que ellos poseen de permitir una pluralidad indefinida de significaciones.²

¹ «Descortinando o *Sítio do Picapau Amarelo*. A literatura infantil de Monteiro Lobato e seu universo mágico». Traducción de Angélica Riello.

² CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 61.

En ese sentido, buscamos, encontrar indicios en la lectura de la serie *Sítio do Picapau Amarelo*³ (La granja del pájaro carpintero amarillo) que permitan, dentro de un imaginario posible, aprehender los conceptos lobatianos acerca de la infancia, permeados en este texto.

La obra infantil de Monteiro Lobato es extensa y se construye durante los años 20, 30 y 40, acompañando los debates y los cambios político-económico-sociales. De hecho, toda su producción literaria evidencia la influencia de la modernidad cultural, que emerge en el Brasil de las primeras décadas del siglo XX.⁴

EL UNIVERSO INFANTIL DEL SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: DESCUBRIENDO LAS «TRAVESURAS»⁵

La producción infantil de Monteiro Lobato tiene como aspecto esencial la fusión de la realidad y la fantasía, en «mundos» paralelos que se entrecruzan y se personifican en la hacienda de Dona Benta (Doña Benita), donde se inicia la primera de las seis historias del *Sítio, Reinações de Narizinho*.⁶ El relato presenta, inicialmente, cuatro personajes permanentes: Dona Benta, una señora de «más de sesenta años», que vive con su nieta Lúcia o Narizinho (Naricita) —como es llamada—, una niña de siete años muy vivaz; Tia Nastácia (Tía Nastacia) «[...] negra de estimación que cuidó de Lúcia cuando pequeña», y Emília (Emilia), «[...] una muñeca de paño bastante sin gracia. Emília fue hecha por Tia Nastácia, con ojos de bordado de hilo negro y cejas tan arriba que es como ver una bruja».⁷

Después de una presentación rápida de los personajes, el escritor inicia ya la primera aventura: Narizinho, dando comida a los peces en el arroyo que corta el

³ MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Obras completas. Sítio do Picapau Amarelo*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense 1982. Todas las referencias a la obra, incluyendo *Reinações de Narizinho* y *O Poço do Visconde*, corresponden a esta edición.

⁴ Su obra principal es, justamente, la serie intitulada «Sítio do Picapau Amarelo». El *Sítio* representa un lugar de fantasía, una hacienda, donde niños, ancianos y muñecas parlantes viven aventuras fuera de de las reglas impuestas por la escuela, institución que, curiosamente, no existe en este espacio fantástico.

⁵ En original, el texto habla de *reinações*, palabra del vocabulario popular brasileño que indica los juegos de los niños que incluyen un poco de rebeldía a las reglas establecidas por los adultos.

⁶ Cronológicamente los libros elegidos de la serie fueron: *Reinações de Narizinho* (1931; reorganización que Lobato hizo con las muchas historias escritas a partir de *A Menina do Narizinho Arrebitado* en 1921), *Viagem ao Céu* (1932), *As Caçadas de Pedrinho* (1933), *Histórias do Mundo para crianças* (1933), *Memórias de Emília* (1936), *O Poço do Visconde* (1937).

⁷ MONTEIRO LOBATO, José Bento: *Reinações de Narizinho*, p. 3.

Sítio, encuentra al Príncipe Escamado y va, por su invitación, a conocer el Reino de las Aguas Claras. Allí, la niña vive grandes aventuras, incluso la célebre cura de Emília, que, por medio de las píldoras del Doctor Caramujo (Doctor Caracol), empieza a hablar. Retornando al *Sítio*, Emília continúa hablando y causa espanto en Dona Benta y Tía Nastácia, que, desde entonces, pasan a creer en las fantasías de Narizinho como «reales». Después de esta primera aventura, Lobato presenta otros personajes permanentes: Pedrinho (Pedrito), otro nieto de Dona Benta, que vive en la ciudad y va a pasar las vacaciones en el *Sítio*, y el Vizconde de Sabugosa, un muñeco de mazorca de maíz, hecho por Pedrinho para diversión de los niños, que también gana vida, volviéndose el «sabio» del *Sítio*.

Viagem ao Céu (Viaje al cielo), segundo libro en la cronología de los lanzamientos de Lobato, se inicia presentando un nuevo modo de vacaciones en la hacienda, transcurridas en abril y denominadas «vacaciones-de-lagarto»; un reposo anual hecho por todos, en el que era prohibido todo, incluso pensar. Lobato retoma aquí la idea de Emília, expuesta en el libro anterior, de resucitar al Vizconde, muerto en su última aventura. Quien se encarga de «resucitarlo» es Tía Nastácia, que lo «rehace» un poco distinto del primero, de modo que ese Vizconde asume doble personalidad. En este libro ocurre más que una aventura: un viaje al Sistema Solar, realizado por los nietos de Dona Benta, Tía Nastácia (engañada por Pedrinho), Emília, el Vizconde y Rabicó, el Burro Falante (Burro Parlante). En esa aventura, todos van hacia la Luna y conocen a San Jorge que invita a Tía Nastácia para quedarse con él como su cocinera. Los demás personajes prosiguen en las aventuras, con muchos descubrimientos. *Viagem ao Céu* presenta, además, un amplio conocimiento del universo y el sistema solar, de las características de los planetas, estrellas, cometas. A cada cuerpo celeste identificado se le presenta también una explicación científica, de modo que el libro puede educar y divertir simultáneamente.

Caçadas de Pedrinho (Cacerías de Pedrito) cuenta, en cambio, dos grandes aventuras: la primera ocurre cuando Pedrinho, Narizinho, Emília, el Vizconde y Rabicó se arriesgan en la caza de un jaguar en la Selva de los Tucanes. Con la ayuda de todos logran matar al jaguar y llevándolo a la hacienda, asustan a Dona Benta. El desenlace de la historia se da cuando los otros animales de la selva descubren el «asesinato» del jaguar y resuelven atacar la hacienda de Dona Benta y devorar a todos los que vivían allí. Así que Pedrinho elabora una estrategia de defensa para la hacienda que, finalmente, es salvada por Emília. En esta aventura se destaca la inclusión de

un personaje, Cléu, hija de un amigo de Monteiro Lobato, Octales Marcondes. La segunda aventura sucede después de la victoria de los moradores de la hacienda con relación al ataque de los jaguares: un rinoceronte africano, de nombre Quindim,⁸ escapado de un circo, aparece en los alrededores de la hacienda. Emília lo encuentra y se vuelve su amiga, creando grandes confusiones, hasta conseguir que el animal permanezca viviendo en el *Sítio do Picapau Amarelo*.

História do Mundo para Crianças (Historia del mundo para niños) es considerado un libro didáctico, pues su enredo se desenvuelve durante *serões*,⁹ en los cuales Dona Benta relata la historia del mundo para los moradores de la hacienda, volviendo su atención principalmente para el aprendizaje de Narzinho y Pedrinho. En esta historia no hay aventuras; los niños escuchan y preguntan, y hacen comentarios sobre los hechos históricos contados por Dona Benta. Emília interviene siempre, y periódicamente suelta sus «tonterías». El libro trae básicamente contenidos históricos, y es posible destacar otros conceptos y valores identificados en el lenguaje de los personajes.

Memórias de Emília (Memorias de Emília) se inicia con el deseo de Emília de escribir sus memorias, pero es el Vizconde quien termina escribiendo, de modo que la primera parte de la historia es él quien la cuenta. El Vizconde rescata la aventura de *Viagem ao Céu*, en la cual los personajes trajeron a un angelito de ala rota, historia que no se había contado en el volumen anterior. Al final de esa primera parte, el Vizconde relata sus juicios sobre Emília, y ella, al no gustarle la descripción que intenta enturbiar su imagen, resuelve terminar sola sus memorias, inventando un viaje a Hollywood. Dona Benta, Pedrinho y Narzinho descubren estas memorias y anotan la invención de la aventura que no existió. Emília escribe sus últimas impresiones sobre todos, de cierta forma justificándose y buscando redimir su imagen.

O Poço do Visconde (El pozo del Vizconde) aborda una problemática vivida por Lobato en su vida adulta e idealizada en este texto para niños: el descubrimiento del petróleo en Brasil. El libro informa sobre la formación de la Tierra, de las rocas hasta llegar a la formación del petróleo. Explora también nociones de geología y geofísica para explicar las condiciones ideales para la existencia de un suelo fértil.

⁸ Es el nombre de un postre típico de Brasil y Portugal hecho con huevo, coco y azúcar, muy sabroso y popular.

⁹ Palabra que indica actividades nocturnas en seguimiento a lo que pasó en el día.

Después de esa primera etapa, los niños descubren que el terreno de Dona Benta tiene gran probabilidad de ser un suelo fértil para la existencia de petróleo, y con la ayuda del «hace-de-cuenta»¹⁰ de Emília, consiguen construir el primer pozo de petróleo de Brasil, iniciando una fase «progresista» no solo en la hacienda de Dona Benta, sino en todo el país.

REALIDAD Y FANTASÍA

Para Lobato el concepto estético de literatura infantil se focaliza en una fusión entre realidad y fantasía, de modo que todo resulta posible. Todas las aventuras se inician en el *Sítio*, y siempre retornan a él, trayendo, de alguna forma, aproximaciones y distancias entre lo real y la fantasía. Un ejemplo es la primera aventura de Narizinho cuando conoce al Príncipe Escamado.

Una vez, después de dar comida a los pececitos, Lúcia sintió los ojos pesados de sueño. Se acostó en el césped con la muñeca en los brazos y quedó siguiendo las nubes que paseaban por el cielo, a la vez formando castillos y camellos. Se iba a dormir, embalada por el marullo de las aguas, cuando sintió cosquillas en su rostro. Abrió los ojos: un pececito vestido como gente estaba de pie en la punta de su nariz.¹¹

La expresión «ojos pesados de sueño» evidencia el pasaje del plano real para la fantasía, pues Narizinho va con el Príncipe a conocer su reino, adentrándose totalmente en el plano fantástico. En un determinado momento la muñeca se desliza, lo que nos lleva a presuponer que Emília está caminando. Sutilmente, Lobato introduce elementos de la fantasía con un lenguaje delicado y leve que transforma la fantasía algo natural. Cuando Emília toma la «píldora hablante» del Doctor Caramujo, empieza a hablar inmediatamente. Sin embargo, esto ocurre solamente en el plano de la fantasía. La confluencia entre imaginario y realidad se manifestará cuando, al llegar a la casa, Emília responde a Dona Benta, trayendo la fantasía al plano real: el *Sítio* y los adultos ofrecen, así, la veracidad de esa fusión:

¹⁰ El «hace de cuenta» es un juguete de Emília que le permite a ella y a sus amigos resolver los conflictos que surgen a lo largo de sus aventuras.

¹¹ MONTEIRO LOBATO, José Bento: *Reinações de Narizinho*, p. 4.

[...] Se alista. Arregla la habitación de huésped y arregla la muñeca. ¿Dónde se vio una niña de su tamaño andar con una muñeca en pañuelos de camisa y con apenas un ojo?

—¡Culpa de ella, dona Benta! Narizinho sacó mi falda para vestir el sapo rayado —dijo Emília hablando por primera vez después que había llegado a la hacienda.

Gran susto llevó dona Benta, que por poco no cayó de su sillita de piernas atrás. [...]

—Y habla, *sinhá...*¹² —exclamó [Tia Nastácia] en el auge del asombro. ¡Habla como nosotros! ¡Dios mío! El mundo está perdido... Y se recostó a la pared para no caer.¹³

La fusión entre realidad y fantasía se manifiesta no solamente por el habla de la muñeca, sino que también en la aceptación de los adultos: «Habla como nosotros» dando veracidad a la fantasía, pues, aunque perplejas, Tia Nastácia y Dona Benta, hablando delante de Emília, no niegan el acontecimiento.

El *Sítio*, aunque sea considerado como plano real, a veces se vuelve escenario en lo cual lo maravilloso se realiza, de modo que estos territorios se confunden y coexisten. Los personajes de la fantasía «reinan» en la hacienda de Dona Benta y, en ese sentido, la fusión se da en el reconocimiento de lo maravilloso por los adultos, que teóricamente representarían la veracidad, pues, en la evolución del texto, los adultos se envuelven en las aventuras, volviéndose también adeptos de la fantasía.

«Hasta ni sé si estoy despierta o durmiendo», dice Tia Nastácia, reconociendo el pasaje entre realidad y sueño que también ocurre por medio de elementos mágicos, que marcan el cambio, o son responsables por ella como «el polvo de pirlimpimpim» y el «hace-de-cuenta» de Emília. El «polvo de pirlimpimpim» es un polvo mágico traído por Peninha (Plumita),¹⁴ capaz de llevar a todos los personajes para cualquier lugar que su imaginación permita. El pasaje de la realidad para el plano fantástico es evidente también en este fragmento:

Así que husmearon el polvo de pirlimpimpim, que es el polvo mágico que las hadas inventaron; se sintieron leves como plumas, y mareados, con un zumbido

¹² Señora, señorita.

¹³ MONTEIRO LOBATO, José Bento, *op. cit.*, pp. 16-17.

¹⁴ Peninha es un personaje ocasional que aparece en algunas aventuras, posee como característica principal la invisibilidad, de modo que la pluma puesta en su cabeza sirve como guía de identificación para otros personajes. Pedrinho cree que él es Peter Pan disfrazado. Aparece por primera vez en *Reinações de Narizinho* y lleva a los personajes del *Sítio* para una aventura en el Reino de las Fábulas.

en los oídos. Los árboles empezaron a dar vueltas como bailarines de faldas hechas de hojas y después fueron desvaneciéndose. Parecía sueño. Ellos flotaban en el espacio como burbujas de jabón llevadas por un viento de extraordinaria rapidez.¹⁵

El «hace-de-cuenta» de Emília es otro elemento mágico que posee un papel fundamental para la narrativa de Monteiro Lobato, pues se trata no solo de un recurso para el ingreso o salida del plano de la fantasía, sino también un precioso auxiliar para resolver los problemas surgidos durante las aventuras.

—¡Qué gran cosa! —dijo ella. —Nada más simple. Se aplica el «hace-de-cuenta» y luego aparece todo lo que necesitamos —sondas, taladro de perforar, tubos de cañerías, quirriquinchos perforadores —¡y hasta petróleo! Tú sabes bien que no hay nada que resista al «hace-de-cuenta».¹⁶

La misma imaginación es utilizada como elemento mágico, proyectada dentro y fuera de los libros, porque posibilita al niño-lector utilizar este recurso para adentrarse en el reino de la fantasía. El hace-de-cuenta estaría, por lo tanto, asociado a la imaginación de los personajes del texto, así como de los lectores que, a través de la imaginación y fantasía, son capaces de compartir las aventuras en el *Sítio do Picapau Amarelo*.

El momento era de los más terribles. Nadie sabía qué hacer. Todos corrían de un lado a otro, completamente desorientados. Y aquello acabaría muy mal si Emília no viniera con una de sus grandes ideas.

—¡Cierren los ojos con toda la fuerza! Gritó ella dando el ejemplo. Instintivamente todos obedecieron. Cerraron los ojos con toda la fuerza, como hacemos en los sueños cuando se está cayendo en un abismo. Se quedaron así un minuto. Cuando abrieron los ojos nuevamente... estaban en la hacienda, cerca de la portada.¹⁷

Lo maravilloso es un elemento constante y generador en la concepción lobatiana, que sirve de «pilar de apoyo» y recurso para la viabilidad de la fantasía. De manera sencilla y natural, Lobato va componiendo el escenario de la fantasía,

¹⁵ MONTEIRO LOBATO, José Bento: *Reinações de Narizinho*, p. 132.

¹⁶ *Idem*: *O Poço do Visconde*, pp. 713-714.

¹⁷ *Idem*: *Reinações de Narizinho*, p. 159.

presentando detalles tan fantásticos que la identificación con lo maravilloso se torna inmediata e inevitable.

Era un vestido que no hacía recordar ningún otro de esos que aparecen en figurines. ¿Hecho de seda? ¡Qué nada! Hecho de color —¡de color del mar! En vez de adornos conocidos —rentas, entremedios, cintas, bordados, *plissés* o canicas— era adornado con pececitos del mar. No solo algunos pececitos, sino que todos los peces —los rojos, los azules, los dorados, los de escamas tornasoles, los larguitos, los rollizos como pelotas, los achatados, los de hopo de punta, los de ojos que se parecen piedras preciosas, los de largos hilos de barba flexibles— ¡todos, todos!... [...] Y esos peces-joyas no estaban pegados en el tejido, como adornos y aplicaciones que usan en la tierra. Estaban vivitos, nadando en el color del mar como si nadaran en el agua. De modo que el vestido variaba siempre, y variaba tan lindo, lindo, lindo, que el mareo de la niña empeoró y ella se puso a llorar.¹⁸

Los personajes inanimados y los animales participan como seres dotados con vida y expresión verbal. Eso ocurre tanto con los que provienen del mundo de la fantasía, como el Burro Falante y el rinoceronte Quindim, y también con personajes del *Sítio*, como Rabicó. Hay una diferencia entre el Burro Falante y el rinoceronte Quindim con relación a Rabicó, pues este se comunica verbalmente solo con los niños y los seres inanimados, y con seres del reino de la fantasía. En cambio, Quindim y el Burro Falante se comunican con los adultos del *Sítio*, y son reconocidos por otras personas, del plano «real». Emília, el Vizconde y el Hermano de Pinocho¹⁹ son los seres no animados que adquieren vida y habla. Otros empiezan a hablar naturalmente, sin que se establezca un clima de tensión que requiera grandes explicaciones. El caso de Emília es distinto.

—¡Límpiate la nariz!²⁰ —gritó Emília furiosa. Hablo, sí, y hablaré. Yo no hablaba porque era muda, pero el Doctor Cara de Buho me dio una pelotita de panza de sapo y yo me puse a hablar y hablaré por la vida entera, ¿sabe?²¹

¹⁸ *Ibidem*, p. 57.

¹⁹ El hermano de Pinocho es un personaje ocasional, hecho de madera, que aparece en *Reinações de Narizinho* en el capítulo «O irmão do Pinóquio» y participa de la historia «O circo de Cavalinhos». Además de eso es citado en el capítulo «Pena de Papagayo», que relata la aventura al Reino de las Fábulas.

²⁰ Esta frase es una expresión que denota la indignación de Emília al no creer que ella hablaba y que estaba tomando el pelo a los adultos.

²¹ MONTEIRO LOBATO, José Bento: *Reinações de Narizinho*, p. 16.

En los textos de Lobato incursionan muchos personajes de los cuentos de hada clásicos, pero también del cine, tales como el Gato Félix y Popeye, que van al *Sítio do Picapau Amarelo*, y viven nuevas aventuras. Así, la fantasía se hace completa, a partir de la coexistencia de lo maravilloso en el plano «real» del *Sítio*, donde todo puede ocurrir.

¡Ah, Almirante, Vuestra Merced no imagina lo que pasa en este *Sítio*! Solo viendo. Tantas y tantas cosas, que hoy, como ya lo dijo Vuestra Merced, no sorprende nada más. Si el sol aparece allá en la portada y me dice: —«Buenas tardes, Dona Benta!»— yo lo recibo como si fuera el compadre Teodorico —«Entre, Señor Sol. La casa es suya». Positivamente no me sorprende nada más, nada, nada...²²

Monteiro Lobato construyó un «mundo» de encanto y fantasía de manera que es posible crear un «lugar» donde la imaginación y la fantasía reinen imperantes. Un «lugar» donde los niños pueden realmente vivir, como el autor idealizó.

NIÑO/ INFANCIA

A lo largo de toda su producción Monteiro Lobato nos presenta una idea específica de los términos de niño e infancia que podríamos definir, con Lucien Goldman (1972), «conciencia posible», que se resume en la convicción clásica de que el niño es la esperanza para el futuro de una nación.

La infancia en el *Sítio* es muy feliz y sin grandes preocupaciones. Los niños son libres para vivir sus aventuras, para dialogar con los adultos, para dar sus opiniones. En esta perspectiva, el niño resulta ser un sujeto fuerte, lo que lo distingue de la idea común de la fragilidad infantil. Los nietos de Dona Benta —cada uno a su manera— poseen coraje y habilidades que les permiten vivir intensamente las aventuras; para Lobato, ser niño no significa ser inferior. Son los personajes infantiles —con la ayuda de Emília y del Vizconde— que resuelven los problemas, como en los ejemplos siguientes:

²² MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Memórias de Emília*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 28.

Por muchas veces los cazadores de las tierras vecinas habían organizado batidas al fin de acabar con el jaguar, sin ningún resultado. El jaguar escapaba siempre. ¿Cómo, entonces, había sido víctima de los nietos de Dona Benta, niños sencillos? Era espantoso, no había duda.²³

Pedrinho reflexionó por algunos instantes. Después recomendó [a Emilia]: —No digas nada a la abuelita, ni a Tia Nastácia, pues son capaces de morir de miedo. Voy a estudiar el caso y organizar la defensa. Anda rápido a ver Narizinho y el Vizconde. Diles que me esperen en el huerto, abajo de la *jabuticabeira*²⁴ grande. Acá en la barandilla no podemos tratar de eso. Nuestra abuela descubriría todo.²⁵

Los personajes presentan una extraordinaria confianza, gracias a la que resuelven los conflictos, tranquilizando a los adultos, que, a su vez, pasan a contar con ellos. «—No te aflijas abuelita —dijo la niña. —Hay que arreglarlo. Sabes bien que podemos arreglar todo».²⁶

Los niños del *Sítio* tienen gran poder y libertad desenfrenada para ejecutar sus aventuras: van a la cacería en la selva, viajan a mundos apartados, pasando por muchos peligros y, aunque Dona Benta demuestre preocupaciones, siempre Lobato acentúa la valorización de los hechos y del aprendizaje. Lobato reconoce que los niños necesitan ser valorizados en cada fase de la vida y, aunque busque educar a la juventud para preparar un adulto consciente, no retira del niño su especificidad. Es así que el niño aprende a lidiar con los problemas de la realidad adulta.

Los elementos mágicos, a los que recurren los niños del *Sítio*, logran transformar la realidad: es suficiente pensar en objetos como el «polvo de pirlimpimpim», el «hace-cuenta» y, naturalmente, la imaginación.

La infancia es concebida como el período de los grandes descubrimientos, tanto en los conocimientos teóricos como en la experiencia personal, directa: las explicaciones de Dona Benta y las clases del Vizconde despiertan la curiosidad en el niño y lo animan a buscar las respuestas para sus cuestionamientos. Las aventuras surgen siempre de las discusiones ocurridas en el grupo y por medio del juego.

²³ *Idem*, *Caçadas de Pedrinho*, São Paulo: Brasiliense, 1973, p. 16.

²⁴ Árbol de la *jabuticaba*, una de las frutas más comunes y sabrosas del Brasil.

²⁵ MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Caçadas de Pedrinho*, p. 19.

²⁶ *Idem*, *Memórias de Emilia*, p. 17.

Postman (1999) afirma que la diferenciación entre adultos y niños está en el juego y en la relación con el juguete. De hecho, la relación lúdica del niño marca esencialmente la obra de Lobato, pues los nietos de Dona Benta están siempre buscando *reinações* (travesuras): juegos que se vuelven aventuras reales, con peligros. También el episodio de la caza al jaguar es concebido por ellos como un gran juego.

Así atacado por todos los lados, el jaguar no tuvo solución más que morir. Se contorsionó y se fue muriendo. Cuando dio el último suspiro, Pedrinho, en el mayor entusiasmo de su vida, entonó un canto de guerra:

—Ale guá, guá, guá...

Y todos contestaron en coro:

—¡Hurra! ¡Hurra! ¡Picapau Amarelo!... [...]

Fue un delirio de felicidad. Los cazadores rodearon al jaguar muerto, discutiendo las peripecias de la formidable aventura.²⁷

Postman (1999), al abordar el tema del surgimiento de la idea de infancia, resalta la relación del niño con el juguete como una característica esencial para la diferenciación entre niños y adultos. El juego y el juguete constituyen elementos fundamentales para pensar al niño como ser distinto del adulto. En sus textos, Lobato marca significativamente esta interacción, destacando la importancia de la «construcción» de los juguetes: en efecto, es Pedrinho que «construye» al Vizconde y a Emília (aunque haya sido hecha por Tía Nastácia con retazos de paño) y siempre son arreglados para mejorar su apariencia con nuevas ropitas.

Emília andaba bien de salud, gorda y colorada. Tía Nastácia había rellenado de *macela*²⁸ nueva la piernita que había perdido en el paseo al Reino de las Abejas, y Narizinho había arreglado una de sus cejas que se estaba destejiendo. Además, le había pintado en la cara ruedas de carmín, y sus cejas de *retrús*,²⁹ que estaba deshilándose.³⁰

Pedrinho hizo como Lúcia pidió. Encontró una buena mazorca, aun con unas pajitas en el cuello que pasaban muy bien por barba, le puso brazos y piernas,

²⁷ *Idem*, *Caçadas de Pedrinho*, p. 14.

²⁸ Es una especie vegetal propia de Brasil que posee hojas lineares y flores amarillas y olorosas.

²⁹ Filos de seda retorcidos.

³⁰ MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*, p.42.

hizo una cara con nariz, boca, ojos y todo —y no se olvidó de marcarle la frente con una señal de corona de rey. Después le puso en la cabeza un sombrerito de copa y fue con él a la casa de la muñeca.³¹

La relación del niño con su juguete refleja aun elementos de la infancia rural: los niños construyen sus juguetes a partir de la imaginación y creatividad, y de su contexto socio-económico. Los juguetes asumen, por lo tanto, un papel esencial en la obra de Lobato ya que constituyen los «portavoces» de las críticas del autor sobre las restricciones que se imponen a los niños.

—Tía Nastácia tiene razón, Emília —observó Dona Benta. El acto que hiciste es de los más feos, y solo te perdono porque eres una tontita que no distingue el bien del mal. Si fuera alguno de mis nietos, lo castigaría.³²

Narizinho y Pedrinho son niños educados y respetan a los mayores; no suelen ser reprendidos y, muchas veces, son, incluso, los que llaman la atención o se indisponen con otros personajes, cuando estos infligen reglas de conducta y de buena educación.

—Adiós, Alice! Adiós Peter Pan! Adiós Almirante! No se olviden de mi caja de leche condensada, ni de la vaca prometida a Dona Benta...

Narizinho se molestó.

—«Esta pesada!»³³ En un momento así debemos portarnos bien. Es un momento solemne. ¿Qué estará pensando de ti el Almirante, glotona?³⁴

En la idea de Lobato el niño es por lo tanto un ser en formación, de manera que la infancia sería la etapa destinada a los descubrimientos necesarios para que el niño se constituya como sujeto crítico y reflexivo. Sin embargo, el niño no es presentado como un adulto en miniatura, ni como sujeto pasivo en su proceso de desarrollo. Al contrario, los niños son activos, curiosos, responsables por sus descubrimientos,

³¹ *Ibidem*, p. 43.

³² *Ibidem*, p. 107.

³³ El texto original dice *sirigaita*, expresión despreciativa, que podría aquí significar «atrevida». Narizinho la usa para decir que Emília se estaba exhibiendo en demasía, llamando exageradamente la atención.

³⁴ MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Memórias de Emília*, p. 46.

experimentan de los conocimientos adquiridos. Y eso es posible porque poseen, como elemento esencial, la libertad, traducida por su recurso mágico a la imaginación. Aunque los personajes infantiles Narizinho y Pedrinho respeten algunas reglas, ambos no están vinculados a conductas moralistas que les podrían impedir vivir estas aventuras.

EL PERSONAJE EMÍLIA

De todos los personajes de Monteiro Lobato, sin duda, Emília es la más conocida y, tal vez, la más importante de la obra de Lobato. Muchos estudiosos ya se han dedicado a ese tema, con el fin de revelar los «misterios» de la muñeca más «vivaz y ambiciosa» de Brasil. En realidad, este es un personaje-clave de su obra infantil, que merece una profundización.

Durante la primera aventura, en *Reinações de Narizinho*, Lobato no coloca a Emília en un lugar destacado, por su origen humilde y sencillo, y por tener características físicas no muy «agradables». Como cuenta Lobato, Emília fue hecha por la mucama; «es fea como una bruja, y tiene el problema de ser muda». Pese a esta presentación despectiva, Emília se vuelve protagonista a partir de la célebre disputa con Dona Carochinha (Doña Escarabajo), episodio en el que apoya a Narizinho para esconder a Pequeno Polegar (Pulgarcito) que había huido de los libros de historia. Su personalidad empieza por ser delineada ya en la primera aventura, cuando toma la píldora hablante del Doctor Caramujo y empieza a hablar.

—Pellizco —continuó Narizinho, guardando la muñeca en el bolsillo. Vio que Emília todavía no hablaba muy bien, cosa que solo el tiempo podría conseguir. Vio también que era de genio obstinado y torpe por naturaleza, ya que pensaba a respecto de todo, con un propio modo especial. —Mejor que sea así, filósofo Narizinho. Las ideas de la abuela y Tia Nastácia a respecto de todo son tan sabidas que la gente ya las adivina antes que abran la boca. Las ideas de Emília serán siempre novedades.³⁵

³⁵ *Idem. Reinações de Narizinho*, p.16.

En este fragmento ya son identificadas las características de la personalidad de Emília: su obstinación, su «tontería» y su manera muy especial de «pensar». Lobato ya insinúa la fuerte personalidad de la muñeca, que se consolidará a lo largo de las aventuras, hasta volverse independiente de su creador, como el mismo autor afirmó:

Emília empezó como una fea muñeca de paño, de esas que en las tiendas de los pueblos costaban 200 reales. Pero rápidamente evolucionó, y evolucionó *cabritamente* —como una cabrita nueva— por saltos. Teoría biológica de las mutaciones. Y fue adquiriendo tanta independencia que, no sé en qué libro, cuando le preguntan: «Pero, ¿qué eres al fin de las cuentas, Emília?» ella respondió sin pelos en la lengua: Soy Independencia o Muerte. Y lo es. Tan independiente que ni yo, su padre, logro dominarla. Cuando escribo uno de esos libros, ella entre en los dos dedos que presionan las teclas y dice lo que quiere, no lo que quiero yo. Cada vez más, Emília es lo que quiere ser, y no lo que yo quiero que sea.³⁶

Emília «mejora» no solo con relación a las características físicas, como también a lo que dice respecto de su personalidad, volviéndose cada vez más compleja. Además de las tres características ya indicadas, Emília aparece fría, ambiciosa y mandona. La muñeca presenta características muy peculiares, justificadas, generalmente, por su condición de juguete, o sea, de personaje mágico y, por lo tanto, puede manifestar deseos y acciones que son censuradas y prohibidas por la sociedad. Es el caso, por ejemplo, de la mala educación de la muñeca, o incluso de sus actitudes egoístas y ambiciosas, individualistas (tal vez como la propia sociedad), pero permitidas a Emília, justamente por ser muñeca y no ser humano que, incluso, la libera de castigos y puniciones más severas.

Fue un escándalo. Todos la criticaron, considerando muy feo aquel procedimiento; después cayeron en la risa, cuando leyeron lo que estaba en el papelito. Emília, en lugar de escribir su nombre, había escrito con su letrita mal hecha de muñeca de paño —EL MÍO. Por eso insistía tanto en sortear. Ya estaba con el nombre del vencedor en la mano...

—¡Ché, qué fiasco! —exclamó tia Nastácia decepcionada. Nunca vi acción más fea.³⁷

³⁶ Nota introductoria de DUPONT, Wladir, en MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Obras completas, op. cit.*, p. XXIV.

³⁷ MONTEIRO LOBATO, José Bento: *Reinações de Narizinho*, p. 107.

La muñeca nos presenta una naturaleza interesante, pues, cuando intenta engañar, se ve traicionada por su propia ingenuidad. A Emília se le perdona el «no distinguir el bien del mal». Ella tiene también el privilegio de poder decir lo que opina, sin pensar en las consecuencias, con una libertad de expresión, negada a otros personajes. Emília representa, por lo tanto, los anhelos y deseos de los niños; o sea, ella es la «voz» del niño, y lo es, justamente, por no ser niño, pues, en su condición de muñeca, puede tomar actitudes que son negadas al niño por causa de las reglas y valores sociales establecidos por la educación infantil oficial.

Bruno Bettelheim (1995) afirma que la identificación del niño con los héroes de las historias infantiles se debe a la necesidad de superación de obstáculos que llevan a la victoria final, donde los aparentemente «más débiles» ganan, con la ayuda de elementos mágicos. Emília es un elemento mágico, que posee otros artificios como el ya mencionado ábaco mágico, «hace-de-cuenta» y otros «dones», como la posibilidad de hablar con animales y de ver cosas que los demás no pueden.

Emília es la gran heroína, que salva siempre a todos de las más difíciles situaciones y asume un papel muy peculiar entre los personajes, pues propone un relativismo frente al maniqueísmo omnipresente en las historias infantiles.

—Emília! —gritó Pedrinho. —¡Estamos esperándote! ¡Qué venga la sorpresa de las granadas!

La muñeca trató de sacar provecho de la situación.

—Muy bien —dijo ella— pero solo lanzaré mis granadas bajo tres condiciones.

—¡Dímelas ya!

—Primero: que todos reconozcan que yo soy la más vivaz e inteligente del grupo. Segundo: que Dona Benta me de un regadorcito de jardín, de los verdes —de otro color no lo quiero. Tercero que...

—Socorro! —gritó desde el fondo de su corazón la pobre Tía Nastácia que, no pudiendo más aguantarse en el mástil, estaba cayéndose lentamente.

Emília no esperó la respuesta a sus condiciones. Se acercó al tejado, tomo las granadas y —*záz*— las echó contra el grupo.³⁸

A pesar de aspectos como el egoísmo, el engaño, la codicia, Emília es también, una gran luchadora y defensora de sus amigos, con un sentido elevado de la justicia.

³⁸ *Idem, Caçadas de Pedrinho*, p. 28.

Podríamos decir que se trata, tal vez, de «emílias» que, conjuntamente, constituyen la múltiple personalidad de la muñeca. Sin embargo, no es posible clasificarla como un personaje malo o bueno, sino como un personaje que presenta ambigüedad de elementos que la modernizan.

La muñeca reconoce su ambigüedad pues, muchas veces, se autoanaliza.

Antes de poner el punto final quiero que sepan que es una gran mentira lo que se ha escrito a respecto de mi corazón. Dicen todos que yo no lo tengo. Es falso. Tengo, sí, un lindo corazón —solo que no es de plátano. Cositas sin importancia no lo impresionan; pero el se duele cuando ve una injusticia. Se duele tanto, que estoy convencida de que el mayor mal de ese mundo es la injusticia.

Cuando veo determinadas madres pegando a sus hijitos, me duele el corazón. Cuando veo que ponen en cadenas hombres inocentes, me duele el corazón. Cuando oí Dona Benta contar la historia de Don Quijote, me dolió el corazón muchas veces, porque aquel hombre se quedó loco por demasiada bondad. Lo que quería él era solo hacer el bien a los hombres, castigar a los malos, defender a los inocentes. Resultado: palos, palos y más palos en sus espaldas. Nadie llevó tantos golpes como el pobre caballero andante —y veo que eso pasa a todos los buenos. Nadie los comprende. ¿Cuántos hombres no padecieron en las prisiones del mundo solo porque quisieron mejorar la suerte de la humanidad?³⁹

Emília es efectivamente única, inclasificable en muchos aspectos, además de poseer características peculiares y transgresoras de las reglas y valores. La ambigüedad del personaje se hace presente por su complicidad con su creador, que se vale de ella para exponer sus ideas. Es por la boca de Emília que Monteiro Lobato evidencia su modo de pensar, sin la necesidad de ocultar o reprimir determinadas opiniones, ya que Emília, en su condición de criatura mágica, no necesita seguir las reglas morales, ni responder por modelos civilizados de conducta apropiados para los seres humanos, que la muñeca critica ampliamente.

Las «emílias» que existen en el personaje representan la pluralidad de voces manifestadas en los textos de Monteiro Lobato. Emília es, sin duda, el espejo de Lobato. La naturaleza de la muñeca va, ciertamente, más allá de apenas explicitar las ideas y críticas de su creador. Ella es un personaje mítico, con una vivacidad sin

³⁹ *Idem, Memórias de Emília*, p. 58.

igual, capaz de salvar a todos y resolver las peores situaciones con su «hace-de-cuenta». Emília es, asimismo, un personaje enigmático, de modo que, ante la pregunta del Vizconde, que, de alguna manera, también es la de nosotros («Pero, al fin y al cabo, Emília, ¿qué eres tú?»), ella contesta atrevidamente:

—Soy Independencia o Muerte.

Me puse pensativo. En realidad, Emília es esto: una independencia de paño —independiente hasta al tratar a las personas por los nombres que quiere y no por el nombre que las personas tienen. Para ella yo soy el maíz; el Almirante es el Bife...

Acá en la hacienda es ella quien manda. Por más que los chicos hagan, al final quien logra lo que quiere es Emília con sus famosas maneras.⁴⁰

De hecho, Emília se propone al lector como una mezcla de bien y mal, de correcto e incorrecto, de intereses egoístas y generosidad, de justicias e injusticias, una muñeca que ultrapasa los límites de la realidad y de la fantasía, lo que compone un personaje único en la historia de la literatura infantil.

Emília dialoga con el núcleo de los personajes infantiles y adultos, de los animales, de los seres fantásticos, aborda problemas reales, denuncia injusticias, hace críticas a la sociedad y al gobierno. Envolviéndose en las aventuras de los personajes infantiles, crea un lenguaje propio, elabora planes maravillosos, hace preguntas impertinentes, responde, sueña, imagina, transforma la fantasía en realidad, encantando, con su manera especial, al público lector, que se fascina y se proyecta aún hoy para ese mundo mágico. Como ya se ha señalado, es imposible clasificar a Emília, o trazar un perfil «cerrado» de este personaje, ya que, a cada lectura, a cada aventura, emerge una más de las variadas «emílias», de modo que nos queda la duda: ¿será que Monteiro Lobato tenía razón? ¿Será que Emília se volvió tan independiente al punto de no ser controlada por su creador? De hecho, son evidente la ambigüedad y flexibilidad de la muñeca, su «evolución» a lo largo de las aventuras, en las cuales es posible notar esa pluralidad de «emílias», que reflejan al propio Lobato, con sus actitudes, muchas veces paradójicas.

⁴⁰ *Idem*, p. 50.

SÍTIO-MUNDO

Con la categoría «*Sítio-Mundo*» queremos analizar la idealización de Monteiro Lobato sobre la forma específica de organización social, representada por el *Sítio do Picapau Amarelo*, representación de lo ideal de sociedad que el escritor pretendía para Brasil, tomando la infancia como protagonista para transformar esa utopía en realidad.

—Ya percibiste, Emília, ¿cómo es bien arreglado este reino? Una verdadera maravilla de orden, economía e inteligencia [...] Lo que admiro es como las abejas saben aprovechar de modo que la colmena funcione como se fuera un reloj. Ah, si nuestro reino también fuera así... acá no hay pobres ni ricos. No se ve un manco, un ciego, un tuberculoso. Todos trabajan felices y contentos [...].

—¡No señora!, respondió la abeja. Nosotros no tenemos gobierno, porque no necesitamos de gobierno. Cada uno nace con el gobierno dentro de sí, sabiendo perfectamente lo que debe y lo que no debe hacer. En este punto somos perfectas. Narizinho se puso admirada con aquellas ideas, y vio que era así mismo. «¡Qué pena que también no sea así en la humanidad!» [...]

—Mira, chica, allá en el reino de los hombres suelen decir mucho de la felicidad, pero esté segura de que felicidad solo hay acá. Cada una de nosotras es feliz porque todas somos felices. Allá no sé como puede alguien ser feliz sabiendo que hay tantos infelices alrededor!⁴¹

Es evidente la crítica de Monteiro Lobato respecto de la organización de la sociedad brasileña, en lo que se refiere a la división entre ricos y pobres (clases sociales) y a las formas de gobierno vigentes entonces, defendiendo, en determinada medida, la autogestión. Lobato retoma la cuestión de la desigualdad social al llevar a reflexión el tema de la felicidad, presentando una postura que se vuelve para el bienestar colectivo, en contraposición a la postura individualista y capitalista de nuestra sociedad.

—¡Perfectamente, Vizconde! Eso es lo que es importante. Hacer cosas con la mano de los otros, ganar plata con el trabajo de los otros, hacer nombre y fama con la cabeza de los otros; eso es *saber hacer* las cosas. Ganar plata con nuestro

⁴¹ *Idem. Reinações de Narizinho*, pp. 35-36.

trabajo, hacer nombre y fama con nuestra cabeza *no es saber hacer* las cosas. Mira, Vizconde, yo estoy en el mundo de los hombres hace poco tiempo, pero ya aprendí a vivir. Aprendí el gran secreto de los hombres en la Tierra: la viveza! Ser vivo es todo. El mundo es de los vivos. Si yo tuviera un hijito, le daría solo un consejo: «Sé vivo, hijo mío!».⁴²

Lobato presenta, además, muchas críticas a los regímenes gubernamentales, principalmente en lo que se refiere al gobierno brasileño. Estas críticas están centradas básicamente en el libro *O Poço do Visconde*.

Aunque Monteiro Lobato presenta un escepticismo hacia la sociedad, la humanidad y el gobierno, sus creencias no se detienen en un conformismo moralista: entre las críticas, existe aún una posibilidad de cambio:

Hijo mío —dijo la buena viejita— es que yo también tengo en el fundo de mi corazón el mismo sueño de Simón Bolívar. Yo sueño con los Estados Unidos del Mundo como único medio de acabar con ese horroroso cáncer llamado Guerra. La historia del mundo, como les enseñé a ustedes, no es más que un Amazonas de sangre y dolor, de desgracias y horrores de toda la suerte, todo por causa de la división de la humanidad en trozos enemigos unos de los otros. La solución para este cáncer es una sola: la unidad política del mundo.⁴³

Sin posibilidad de concretar este mundo ideal en la realidad, Lobato lo realizó en la ficción con la creación, parafraseando a André Luiz de Campos.⁴⁴ En este universo se encuentra todo «un mundo dentro del Sítio». El Sítio es el lugar ideal, con un gobierno democrático, en lo cual niños y adultos tienen sus derechos y deberes, sus responsabilidades; gozan de libertad plena para el diálogo y, además de eso, es percibido como un lugar maravilloso por todos, tanto los habitantes como los visitantes:

—¡Qué cosa linda! —murmuró Alice— ¡Chupar naranja-lima al lado de un angelito del cielo que cuenta las cosas de allá! Estoy cambiando mi opinión,

⁴² *Idem, Memórias de Emilia*, p. 42.

⁴³ *Idem, História do Mundo para as Crianças*, p. 160.

⁴⁴ Cf. Campos, André Luiz Vieira de. *A República do Picapau Amarelo*. 1.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Emília. Estoy creyendo que este *Sítio* de Dona Benta es todavía más lindo que nuestro Kensington Garden de Londres...

—Y es así—observó Narizinho.

—No hay lugar en el mundo que valga el *Sítio* de la abuela. Quien lo ve por primera vez, con estos árboles viejos, todo desordenado, no le da nada. Pero después que lo conoce, no lo cambia ni por California, que es un paraíso. El *Sítio* de la abuelita es lindo como una sandalia vieja.⁴⁵

Esta idea del *Sítio*-Mundo también puede ser aprehendida en las entrelíneas de las historias; de modo que la estructura del *Sítio* se vuelve compleja hasta representar la sociedad y, tal vez, el Brasil idealizado por Lobato. En algunos momentos, Emília llega a afirmar que el único lugar para ser feliz es el *Sítio do Picapau Amarelo*:

Después que aprendí a leer y empecé a leer los periódicos, empecé a ponerme triste. Empecé a ver como es en realidad el mundo. Tantas guerras, tantos crimines, tantas persecuciones, tantos desastres, tanta miseria, tanto sufrimiento...

Por eso creo que el único lugar del mundo donde hay paz y felicidad es en *Sítio* de Dona Benta. Todo acá ocurre como en un sueño. Los niños solo cuidan de dos cosas: jugar y aprender. Las dos ancianas solo cuidan de enseñarnos lo que saben y de ver que todo marche a su hora y a su tiempo.⁴⁶

Lobato proyecta en el *Sítio* un ideal de progreso y nación construido por sus personajes infantiles y mágicos. Un ejemplo es el episodio de cuando se organiza la exploración de petróleo en el *Sítio* de Dona Benta, «regalando» al país con su «oro negro».

—¡Viva! ¡Viva! ¡Vamos a despertar el Brasil! Rompimos aquí el primer pozo y listo—está despierto el Brasil. ¡Viva! ¡Viva!...

[...] —Así es. En el día en que tal cosa ocurra y el Brasil pase de comprador a vendedor de petróleo, entonces dejaremos de ver esta cosa tristísima de hoy—millones de brasileños descalzos, analfabetos, andrajosos— en la miseria. Brasil tiene todos los elementos para volverse un país riquísimo—pero riquísimo de verdad, y no, como hoy, rico solo de «posibilidades»—o de «puro cuento».⁴⁷

⁴⁵ MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Memórias de Emília*, p. 28.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 58.

⁴⁷ *Idem*. *O Poço do Visconde*, pp. 708-709.

El «*Sítio-Mundo*» toma su lugar en los pasajes en los que Lobato deja entrever su pensamiento adulto-social. Pero el *Sítio-Mundo* gana su colorido gracias a un escenario compuesto solo por niños y por aquellos que (viejos) saben acercarse a la infancia y dialogar con el niño. La utopía de Lobato transforma el *Sítio* de Dona Benta en «*Sítio-Brasil*»; así concretiza, a través de las manos de Narizinho, Pedrinho, Emília, Vizconde y Quindim, su sueño de progreso y desarrollo.

En este sentido, el *Sítio-Mundo*, entendido no solo como espacio físico, sino también de acuerdo con la organización social establecida, se presenta como núcleo generador y gestor de todos los cambios ocurridos en el país. En el plano de la fantasía, de la utopía, el *Sítio* de Dona Benta será el eje de una transformación fantástica, expandiéndose más allá del mismo *Sítio*: «Y ocurrió entonces un hecho espantoso. Brasil, que no tenía petróleo, que estaba oficialmente prohibido de tener petróleo, se transformó en el mayor productor de petróleo del mundo».⁴⁸

En esta utopía infantil la forma de gobierno propuesta por Lobato consiste en una democracia en la que la autoridad nunca se confunde con el autoritarismo, y el respeto se presenta como eje direccional de esta relación. En ese sentido, Dona Benta se presenta como la matriarca, la «gobernante» del *Sítio*, compartiendo esta autoridad con los demás personajes, que tienen sus propios derechos asegurados. Dona Benta gobierna con sabiduría e integridad; es justa y es una de las responsables por hacer del *Sítio* un lugar perfecto.

—Si me preguntan dónde es el cielo, contestaré: ¡aquí!
¿Y por qué es así? Por causa de la sabiduría de Dona Benta, que es el aura misteriosa que todo dirige en este lugarcito bendito del mundo.⁴⁹

El «Brasil ideal», proyectado en el *Sítio do Picapau Amarelo*, representa los anhelos de Monteiro Lobato para un país y un mundo mejor, pues «el *Sítio* es el más bonito de los mundos», como declara la muñeca Emília. Pero este *Sítio* representa también el refugio que alberga la insatisfacción del escritor contra los «mundos reales» de su «tiempo adulto». En este «*Sítio-Mundo*», Monteiro Lobato conjetura la posibilidad de un mundo mágico, de un territorio de lo maravilloso,

⁴⁸ *Ibidem*, p. 772.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 780.

donado a los niños, con la esperanza de que ellos puedan traspasar los límites de la cerca del *Sítio*, o de las letras de los libros que transformaron el Brasil, tan criticado por su creador, en un gran «*Sítio do Picapau Amarelo*». ■

BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOTO, Carlota. «O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes». En FREITAS, Marcos Cesar de y Moises KUHLMANN Jr. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMPOS, André Luiz Vieira de. *A República do Pica-pau Amarelo*. 1.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: histórica, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. 2.^a ed. São Paulo: Quiron/Global, 1982.
- GIBELLO, Alessandra. *Monteiro Lobato, o «Sítio-Mundo» e as identidades da criança letrada: memórias de leitura*. Araraquara-SP, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras «Júlio de Mesquita Filho». Tesis de maestría, 2004.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia*. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972.
- MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Obras Completas. Sítio do Pica-pau Amarelo*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- *Reinações de Narizinho*. En *Obras Completas. Sítio do Pica-pau Amarelo*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- *O Poço do Visconde*. En *Obras Completas. Sítio do Pica-pau Amarelo*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- *Memórias de Emília*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- *História do Mundo para Crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- *Viagem ao Céu*. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

La Grulla y el Lobo





Representación visual de símbolos³



La permanencia de lo mágico. El simbolismo en el *Mago de OZ*¹

Juracy Assmann Saraiva

El folclore, las leyendas, los mitos y los cuentos de hadas han acompañado la infancia a través de los tiempos, porque cada joven saludable tiene un amor visceral e instintivo por historias fantásticas, maravillosas y explícitamente irreales. Las hadas aladas de Grimm y Andersen han traído más alegría para los corazones infantiles que cualquier otra creación humana.

Frank Baum²

RECEPCIÓN CENTENARIA

El epígrafe que inicia este texto es parte de la introducción con la cual Frank Baum presenta a los lectores la primera edición de *El Mago de OZ*, que se publicó en abril de 1900. Al señalar la alianza indestructible entre la infancia y el mundo fantástico de las narrativas, ya sea orales o escritas, Baum enfatiza la perennidad de esas producciones y la importancia que asumen en la

¹ «A permanência do mágico». Traducción de Patricia Vilcapuma Vines.

² Véase «L. Frank Baum». En *Literatura.org*. <<http://www.literatura.org/authors/baum-1-frank/the-wonderful-wizard-of-OZ/introduction.html>>.

³ Véase *The Wizard of OZ. An American Fairy Tale*. En *The Library of Congress*. <<http://www.loc.gov/exhibits/OZ/images/vc46.jpg>>.

vida del niño, ya que en ellas encuentra motivación para ser más feliz. Sin embargo, por la posibilidad que las palabras tienen de irradiar significaciones, el epígrafe constituye una especie de profecía al respecto de la obra cuyo lanzamiento su autor justifica. Entrevista después de un siglo, esta parece justificar las razones para la permanente actualización de una narrativa que tiene encantado a sucesivas generaciones de lectores.

El Mago de OZ es continuamente reeditado y traducido a decenas de lenguas, entre ellas el hebreo y el alemán, y adaptado para destinarse a lectores que todavía no poseen el dominio cognitivo y lingüístico previsto por el texto original; su representación ha sido concretada en la adaptación a diferentes lenguajes, de los cuales los textos filmicos y las piezas teatrales son sus más evidentes medios de reapropiación.⁴ Su difusión se expande en el territorio norteamericano a través de las asociaciones de fans clubes, como «The International Wizard of OZ Club», de California, y su valorización es promovida, en ese país, a través de actividades pedagógicas que integran el conocimiento de la narrativa a otras disciplinas del contexto escolar;⁵ asimismo, el culto a la obra es incentivado por productos comerciales, como objetos de uso personal, de decoración y de ocio.⁶ La obra es, sobre esa óptica, un éxito; tanto más significativo cuando se considera que se alimenta de las características del público al que se destina, ya que niños y jóvenes son lectores marcados por su transitividad en su condición de receptores, a la que se añaden los cambios de horizonte de los contextos temporales donde la obra circula y que afectan las expectativas en relación a la lectura.

⁴ Anotamos aquí una breve recolección de las diferentes producciones que tiene *El Mago de OZ* que permiten constatar su permanencia a lo largo del siglo pasado:

1902 —primera versión teatral representada en Chicago, producida por Baum y aclamada por la crítica;

1903 —adaptación musical, representada en Broadway que consigue gran éxito;

1910 —primer film comercial, aún mudo, producido por la Selig Polyscope Company;

1925 —nueva versión cinematográfica de Chadwick Pictures que transfigura el texto original y no alcanza éxito;

1939 —versión filmica, con dirección de Victor Fleming, cuyo éxito es responsable por la consagración del libro. En reciente investigación hecha en los Estados Unidos de América, ese film fue escogido como el mejor del siglo XX;

1975 y 1978 —representación dramatizada con el título de *The Wiz*;

1985 —producción de la Disney intitulada *Return to OZ*;

1987 —adaptación teatral presentada por la Royal Shakespeare Company;

1990 —producción de David Lynch con el nombre de *Wild at Heart*.

⁵ Véase *The Wonderful Wizard of OZ*. En *EskimoNorth* <<http://www.eskimo.com/~tiktok/OZteach.html>>.

⁶ Véase *The Wizard of OZ. An American Fairy Tale*. En *The Library of Congress*. <<http://www.loc.gov/exhibits/OZ/OZsect3.html>>.

Frente al prestigio que la obra de Frank Baum experimenta, es válido, por eso, preguntar: ¿a qué se debe su permanente vitalidad? Esta se explica por las estrategias de difusión del consumo que contribuyen para la diseminación de los productos de la cultura de masa, o ¿*El Mago de Oz* puede, todavía y de nuevo, significar la comprensión de lo humano para lectores de la actualidad? ¿Qué efectos o reacciones puede el texto provocar en lectores contemporáneos, de modo que amplíe su conocimiento del mundo?

Desafiados a reflexionar sobre esas cuestiones, los participantes de un trabajo de investigación, que pretendía contribuir a la formación de lectores, manifestaron, después de una lectura meramente comprensiva, interpretaciones previas mediante las cuales justificaron la permanencia y la actualidad de *El Mago de Oz*. Un grupo defendió la idea de que el texto puede traer respuestas a inquietudes de los lectores contemporáneos, debido a su virtud de comprobar que la búsqueda esencial del individuo debe ser la de la verdad interior, ya que todo aquello de lo que necesita ya está dentro de él, siendo necesario, apenas, que descubra sus propias potencialidades. Otro grupo justificó la lectura por la constatación de que la narrativa de Baum enseña que la solidaridad y la unión resultan fundamentales para que los individuos alcancen su realización, en cuanto que debilidad y fuerza son características humanas; así, la deficiencia de una puede ser compensada por la habilidad especial de otras. El estímulo a la conquista de los sueños, a la resistencia a los obstáculos y la superación del miedo; la búsqueda continuada del perfeccionamiento de capacidades, la defensa de la ilusión, del sueño y del absurdo como fuente de felicidad y el punto de vista, según el cual la aventura conduce a la autonomía, fueron otros aspectos identificados que garantizarían al texto la capacidad de traer respuestas a situaciones conflictivas experimentadas por niños y adolescentes; de esta manera se justifica, su lectura en la actualidad.

Los diferentes padrones de identificación, que una primera lectura sugiere, comprueban el acogimiento positivo de *El Mago de Oz*; pero, como texto, es una estructura, un artefacto, esto es, una organización significativa cuya comprensión depende de los procesos de concepción. Por tanto, para explicar y, simultáneamente, justificar la relación simpatética entre el lector y la obra de Baum, es necesario transitar del nivel de la comprensión hacia el del análisis del texto, momento de la lectura en que se confirma o niega la interpretación previa, pudiéndose, igualmente, a partir de allí, establecer juicios críticos de valor. Esa acción reflexiva no solamente esclarece y fortalece el sentido del texto, sino también establece el punto de encuentro entre el lector y el autor, determinando una relación de complicidad entre ambos, la cual

incluye la recuperación del contexto histórico del acto de la escritura. A su vez, recurrir a la crítica confirma o niega la capacidad del texto de mantenerse en diálogo con el público, definiéndose, en esa confluencia de múltiples «concretizaciones»,⁷ la recepción propiamente dicha de la obra.

LECTURA ANALÍTICO-INTERPRETATIVA

La recuperación de la diégesis de *El Mago de OZ* contribuye para el análisis de la forma como se estructura la secuencia de las acciones y los personajes y para la comprensión del universo simbólico, que sirve de sustento para las conclusiones críticas, razón por la que se procede a la síntesis.

Dorothy, la protagonista, vive con sus tíos en una tierra árida llamada Kansas, donde todo es triste, excepto ella y su perro Totó. Cierta día, la casa es arrasada por un ciclón, y la niña y el perro, envueltos por los aires, van a parar a tierras desconocidas. Durante el viaje, la niña se duerme y, al despertar, se encuentra con un paisaje encantador y con los Munchkins y su ahora protectora, la Bruja del Norte, quienes le agradecen por haber matado a la Bruja Malvada del Este: la casa de la niña cayó sobre ella. Como recompensa, Dorothy recibe un par de zapatos de plata, que había pertenecido a la bruja, aunque sin conocer su poder de encantamiento. Al ser informada de que solamente el gran mago de la Tierra de OZ podría ayudarla a regresar a casa, Dorothy, que después recibe un beso de la Bruja del Norte, cuya marca queda en su frente, inicia el viaje para OZ siguiendo la ruta amarilla.

Durante el viaje de Dorothy un extraño grupo de amigos se va uniendo a su aventura (que los llevará a la Ciudad de Esmeralda donde mora OZ), con el objetivo de realizar también sus propios deseos: el Espantapájaros, guardián de una plantación de choclos, busca un cerebro que substituya su cabeza de paja; el Hombre de Lata desea recuperar el corazón, cortado, como las demás partes del cuerpo, por la Bruja Malvada del Este, y el León, que se considera cobarde, va a pedir coraje a OZ.

⁷ Se emplea el término «concretización» en el sentido que le da W. Iser; es decir, la actividad del lector que completa las lagunas del texto, desencadenando el proceso de comunicación propio a la literatura en que se interligan el horizonte del lector y el del autor. Los conceptos de la Estética de la Recepción están explicados en ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

El viaje es marcado por innumerables imprevistos y dificultades cada vez mayores que van siendo superados por el esfuerzo colectivo. La densa selva, una fosa, fieras llamadas Kalidahs, un río infranqueable, la pérdida del Espantapájaros en medio del río y un mortífero campo de amapolas son problemas que los miembros del grupo resuelven, o por su creatividad y coraje o por demostraciones propias o ajenas de generosidad. Al fin, después de cinco días de caminata, los viajeros llegan a la Ciudad de Esmeralda. Ellos son instalados en un palacio y, cada día, OZ recibe a uno de ellos, presentándose siempre con una nueva apariencia. Para atender los deseos de sus visitantes, él exige la muerte de la Bruja Malvada del Oeste.

No habiendo otra salida, sino atender la petición del mago, Dorothy y sus amigos toman el camino que los conducirá al Oeste. La bruja reacciona a la invasión, y los viajeros son obligados a enfrentar nuevos desafíos: lobos, cuervos, abejas y los esclavos de la malvada bruja, que son derrotados por los amigos de Dorothy. Pero, la bruja enfurecida busca los poderes de una «capucha de oro», a través de los cuales tiene dominio sobre un bando de monos alados, dos de los cuales son obligados a enfrentar al grupo de viajeros. En el enfrentamiento, el Espantapájaros y el Hombre de Lata son destruidos; el León, enjaulado, y Dorothy, esclavizada; no obstante, la marca del beso en la frente de la niña impide que los monos alados la perjudiquen. Igualmente, la bruja malvada no puede ejercer sus poderes sobre Dorothy en virtud de esa señal y de los zapatos de plata. Sin embargo, cierto día, la bruja le roba uno de los zapatos. La niña reacciona derramando un balde de agua sobre ella, y, en consecuencia de eso, le provoca la muerte. Luego, el Espantapájaros y el Hombre de Lata se recuperan, el León es liberado. Resuelto el conflicto, los amigos deciden volver a la Ciudad de Esmeralda para que OZ cumpla con su promesa.

En el camino de regreso, los viajeros quedan exhaustos y deciden pedir ayuda a las Ratas del Campo. La Reina, al percibir que Dorothy está con la «capucha de oro» en las manos, sugiere que la niña se valga de los poderes de la prenda. Así, inmediatamente, el grupo de amigos es transportado hasta la ciudad. El Mago de OZ —escondido detrás de máscaras porque en realidad era un hombre sin poder alguno—, recibe a los visitantes sin exponerse y los oye con indiferencia. Debido a un rugido del León, Totó se asusta y derrumba el biombo, tras el cual se escondía el falso mago. Desenmascarado, el hombre les cuenta que llegó a OZ en un globo, y confiesa que no podrá atender a sus pedidos. Pero, a pesar de ello, ordena que los amigos de Dorothy lo busquen en los días siguientes; entonces, les confiere las

capacidades deseadas que ellos mismos ya poseen sin saberlo: el Espantapájaros recibe un cerebro, el Hombre de Lata un corazón, y el León miedoso, el coraje que le faltaba. Solamente el caso de Dorothy queda pendiente hasta que, un día, el Mago de OZ manda a llamarla para explicarle que con un globo podrían atravesar el desierto que rodea a OZ y, así, ella regresaría a Kansas y él, a Omaha. En la hora del despegue del globo, la niña se demora por buscar a Totó y acaba quedándose en tierra.

Dorothy comienza a perder las esperanzas de volver a su casa hasta que el Espantapájaros tiene la idea de llamar a los monos alados. Pero los poderes de los monos no son suficientes para ayudarla, por eso, ella decide recurrir a la hada Galinda (La Bruja Buena) e inicia, con sus amigos, un nuevo viaje, pero esta vez rumbo al Sur. Nuevamente ellos enfrentan obstáculos como árboles luchadores; un muro hecho de porcelana que resguarda una frágil ciudad, también construida con ese material; la densa selva, donde el león lucha con una araña gigante, y los Cabezas de Martillo, criaturas que los alcanzan usando las cabezas como armas. Incapaces de superar a ese enemigo, los viajeros llaman a los monos alados que, rápidamente, los llevan hasta la tierra de los Quadlings, donde mora el hada.

Antes de ayudar a la niña a regresar a su casa, Galinda le pide que entregue la «capucha de oro». Con ese objeto, la Bruja Buena pretende transportar a los amigos de Dorothy para los lugares deseados por ellos, donde reinarán y vivirán felices: el Espantapájaros, en la Ciudad de Esmeralda; el Hombre de Lata, en la Tierra del Oeste, y el León, en la selva que él escogiera. Galinda explica a Dorothy qué debe hacer para que sea transportada a Kansas: dar tres batidas con los talones de los zapatos de plata y hacer su pedido. Antes de partir, la niña besa a todos, conmovida por la amistad que se había formado y, cuando se da cuenta, ve al tío y a la casa nueva que él construyó durante su ausencia. Dorothy corre para abrazarlo. Finalmente está en casa.

Como es posible desprender de este resumen de la historia, *El Mago de OZ* se centra en el tema del viaje, emprendido con el objetivo de superar una carencia. El episodio del ciclón que transporta a Dorothy, su casa y el perrito Totó desencadena el hilo conductor de una peregrinación en que cada uno de los personajes, que más allá del dislocamiento en el espacio físico, busca concretar la satisfacción de un deseo o de una necesidad íntima. El viaje gana, por eso, los contornos de un ritual de iniciación, que comienza por la separación, pasa por las pruebas calificadoras,

que confieren a los personajes la condición necesaria para alcanzar una nueva etapa, y se cierra con el retorno. La narrativa es, por lo tanto, una aventura y una búsqueda, instituidas a través de las articulaciones de las acciones, cuya secuencialidad y cuyos procedimientos enunciativos repiten el modelo propio de los relatos orales.

El encuadramiento de *El Mago de OZ* al padrón de las narrativas tradicionales se torna visible en la obediencia a las convenciones que se refieren a la estructura narrativa, tanto en la articulación sintáctica global de la historia como en la concatenación lógica de sus microsecuencias. Visualizando la narrativa sobre el primer aspecto, es decir, sobre el enfoque del sistema quinario, propuesto por Paul Larivaille, se constata la existencia de un proceso dinámico en que la situación inicial es representada por la rutina de la vida familiar de Dorothy, súbitamente rota por la ocurrencia de un ciclón, que introduce la perturbación; el desplazamiento de Dorothy a un mundo extraño caracteriza la transformación de la que deriva la necesidad de acciones que recuperen el estado inicial de equilibrio; los diferentes episodios vividos por la protagonista y sus amigos conducen a la solución de problemas individuales de los integrantes del grupo, pero sugieren, igualmente, el alcance progresivo de una nueva etapa de desarrollo. Con el regreso de la protagonista a su casa, se restablece la situación final de equilibrio que, sin embargo, difiere de lo inicial por el proceso de conocimiento experimentado por la niña.

El cuadro síntesis que sigue expone con mayor claridad la macroestructura del relato:

SITUACIÓN INICIAL Equilibrio	PERTURBACIÓN	TRANSFORMACIÓN	RESOLUCIÓN	SITUACIÓN FINAL Nuevo equilibrio
Dorothy vive la rutina de lo cotidiano junto con los tíos, Enrique y Ema, en medio de las campañas de Kansas.	Un ciclón desplaza a Dorothy a un lugar desconocido: el Reino de OZ.	Dorothy va en busca del Mago de OZ, que podrá ayudarla a regresar a Kansas y en el camino se unen a ella amigos que también tienen un deseo que realizar. El grupo vive experiencias inusitadas.	Los personajes, tras varias peripecias, cumplen sus deseos.	Dorothy regresa a la casa de los tíos en Kansas.

Eventos sucesivos, que traen obstáculos que impiden la realización del objetivo de Dorothy y de sus compañeros, componen la naturaleza episódica de la

peregrinación o de la narrativa: superada una dificultad, otra se presenta; de esta manera se construye un ciclo continuo, cuyas marcas temporales son el pasaje del día y de la noche, procedimiento que se rompe cuando Dorothy se vuelve prisionera de la Bruja Malvada del Oeste, pues allí se registra la interactividad de acciones y la continuidad temporal sin demarcadores explícitos del plano físico. Las acciones de los personajes se concatenan, sin embargo, según procesos de degradación y de mejoramiento, definidos por Claude Bremond como las fuerzas motrices que provocan la evolución de la narrativa. Ese proceso se refleja, también, en la organización material del texto: *El Mago de OZ* concilia la alternación de las fases de carencia y de superación a la división capitular, repitiéndose el modelo de la secuencia global en las micronarrativas que están circunscritas a los diferentes capítulos.

El capítulo denominado «La tierra de los Quadlings» ilustra el procedimiento de la sucesión de los procesos de mejoría y degradación o de estados de equilibrio y desequilibrio en la división de los episodios. Luego de pasar la selva donde el León venció a la gigantesca araña, enemigo colectivo que asombraba a todos los animales, Dorothy y sus amigos se ven delante de una colina empinada, cubierta de peñascos. En su tentativa de pasarla, son detenidos por los Cabezas de Martillo, que prueban la inaccesibilidad del territorio derrotando al Espantapájaros y al León. Por sugerencia del Hombre de Lata, Dorothy llama a los monos alados, y ellos transportan al grupo a la tierra de los Quadlings. Éxito y frustración se alternan, pues, la estructuración de la secuencialidad del proceso de encadenamiento presenta la concepción de las novelas de aventura, cuyo proceso evolutivo se caracteriza por la predominancia de las relaciones de causa y efecto, las cuales provocan la adhesión del lector al suspenso que los episodios consiguen instaurar. El ritmo rápido de la acción y los conflictos y sus soluciones concentrados en bloques que se orientan a un efecto único; el tratamiento predominantemente lineal que prescinde del tiempo, en que no hay desvíos bruscos y en que las anacronías son todas cumplidas, tienen la función de explicar la condición de los personajes; en tal sentido, el énfasis dado al papel de los personajes explican la atracción que *El Mago de OZ* ejerce sobre el público. Este atiende a la función de evasión y de divertimento que los jóvenes lectores necesitan, aunque surgirán, también, inversiones simbólicas que enriquecen, por sus connotaciones, el dominio de la aventura.

El análisis del esquema actancial también revela que *El Mago de OZ* se ajusta al género de las narrativas de aventuras, ya que los personajes desempeñan, de modo explícito, la representación de las diferentes funciones que movilizan la progresión del relato.

Eso es perceptible en el plano general de la narrativa, así como en la organización de los varios episodios. Explicitando los papeles de los actores, se identifica a Dorothy y sus compañeros como *sujetos* de la acción, cuyo *objeto* deseado es el retorno a casa, la conquista de un cerebro, la recuperación de un corazón y la manifestación del coraje. Para concretar sus intentos, ellos cuentan con la cooperación de seres y objetos mágicos, como los monos alados, la capucha de oro, los zapatos de plata, que ejercen la función de *ayudantes*, ya que auxilian a los personajes a superar los obstáculos interpuestos a la concreción de sus objetivos. Sin embargo, existen fuerzas que se *oponen* al deseo de Dorothy y de los otros viajeros, que se enfrentan con fieras monstruosas, obstáculos de la propia naturaleza como la densa selva, el río caudaloso, el perfume mortíferos de las amapolas, la resistencia del Mago de OZ y la franca oposición de la Bruja Malvada del Oeste. Además de los peligros del viaje, los personajes tienen como *oponentes* a sus propias limitaciones: la incapacidad de Dorothy en hallar soluciones para los problemas, una vez que esas son apuntadas por sus acompañantes, y la inconciencia de cada una de ellos respecto de los dones que necesitan, pero, que ellos ya poseen. En contrapartida, las aptitudes funcionan como *ayudantes* y entre ellas se mencionan la persistencia y la osadía de Dorothy, la creatividad del Espantapájaros, la fuerza y el atrevimiento del Hombre de Lata, el espíritu de cooperación del León y de los demás miembros del grupo.

Se verifica, por consiguiente, que la conquista del objeto deseado o la superación de la carencia de los personajes se da por un proceso de metamorfosis que, todavía, solo se completa cuando una de ellas se autocomprende. Considerando la transformación del Espantapájaros, del Hombre de Lata y del León, no basta que el «mago impostor» les transfiera las señales exteriores de la inteligencia, de la afectividad, de la osadía, en cuanto que ellos solo se afirman como poseedores de esas cualidades en el momento en que asumen la posesión de un determinado lugar, o mejor, «la posesión de sí mismos». Así, el Espantapájaros pasa a comandar la Ciudad de Esmeralda; el Hombre de Lata, la Tierra del Oeste, y el León, la selva salvaje.

Dorothy, a su vez, ya trae en sí los signos que posibilitan la solución de sus problemas —la marca en la frente y los zapatos de plata—, pero igualmente necesita convencerse a sí misma de sus facultades para que pueda usarlas. La intervención de la bruja Galinda, que informa a Dorothy sobre el poder de esas señales exteriores, corresponde a la del falso Mago, que delegara a los demás personajes la representación concreta de virtudes que ya poseían. En efecto, visualizada en la reciprocidad de

sus relaciones con los amigos, Dorothy concentra en sí los vacíos que ellos desean llenar, asumiendo el papel de la heroína a la que falta la conciencia de «sus poderes mágicos».⁸ Sin embargo, en su búsqueda no difiere del Espantapájaros, del Hombre de Lata ni del León, ya que su viaje es un proceso de autoafirmación y de reconocimiento propio; se puede afirmar, entonces, que el camino de regreso a casa, tan arduamente buscado, nada más es el del camino de la revelación personal. Este incluye la aceptación de lo gris y de lo triste, el espacio de la realidad cotidiana representado por la casa en Kansas, que transita, necesariamente, por la experiencia multicolor del mundo fantástico y mágico, donde es posible, para la protagonista, captar el poder de los extraordinarios dones que posee: inteligencia, cariño, coraje, que solamente tienen sentido si su vigor fue potenciado.

Ante lo expuesto, se constata que los personajes principales y, particularmente, Dorothy, promueven la identificación del receptor infantil y juvenil, una vez que ellos también lidian con las carencias y obstáculos para su autoafirmación, las cuales, frecuentemente, son incapaz de nombrar y cuya superación solamente resuelven mediante la adhesión al universo simbólico. Concebidos como ejemplares, los protagonistas de *El Mago de OZ* afirman valores como la importancia de la solidaridad, de la persistencia, del espíritu de iniciativa y actúan como términos de referencia, «porque expresan comportamientos y emociones colectivos que, al mismo tiempo, pueden ser atribuidos al individuo en particular».⁹ Fascinado por los protagonistas, el lector se proyecta en ellos y materializa su deseo de superar la ignorancia, la insensibilidad y el miedo; sale, en consecuencia, fortalecido de la experiencia proporcionada por la lectura.

Baum concibe, en oposición a los principales, personajes que encarnan la mentira, la codicia, la maldad, la opresión, y que reproducen comportamientos humanos negativos; pero sin omitir la posibilidad de su superación, pues, por la concepción de molde que el texto asume, las fuerzas del bien se antepone a las fuerzas del mal. Sin embargo, la mayor enseñanza que el texto transfiere a sus lectores es la convicción de que, sin la presencia de la fantasía, es imposible comprender plenamente

⁸ BAUM, L. Frank. *O mágico de OZ*. São Paulo: Ática, 1997, p.142.

⁹ SARAIVA, Juracy Assmann. «Narrativa literária: aspectos composicionais e significação». En *Literatura e Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 51-61, véase p. 55.

el mundo llamado real y superar los *impasses* que este interpone entre el sujeto y su realización.

Esa aprehensión del sentido de la narrativa exige que el lector transponga la referencialidad de los signos para adherirlos a la complejidad de significación simbólica,¹⁰ cuyo dinamismo integra el mundo de lo real de la ficción al mundo mágico de la fantasía, el plano racional y objetivo del periplo de los personajes a las intervenciones del plano inconsciente e intuitivo, y sugiere una actividad hermenéutica en constante dislocamiento. Así, la monotonía de las planicies de Kansas, grisáceas, y prácticamente despobladas, arrasadas por el viento, debe ser opuesta al espacio continuamente diversificado y colorido de OZ, habitado por seres humanos, por brujas y por animales extravagantes, donde están trazados, en forma de cruz, los ejes del Norte-Sur y Este-Oeste, y donde se instala también el centro, el corazón de la magia.

Ligada a la materia extinta por el fuego y, por lo tanto, asociada al residuo del cuerpo después que en él se anuló el fuego de la vida, el color ceniza transfiere a Kansas la idea de muerte, pobreza, nulidad y precariedad, que es reforzada por la estabilidad e inconstancia connotada por el viento. Sin embargo, por la naturaleza dual que caracteriza a los símbolos, el viento, en la forma amplificadora del ciclón, anuncia un acontecimiento importante, una mudanza radical, dictada por la insurgencia de poderosa energía cósmica. Es esa connotación la que permite aprehender la funcionalidad significativa del ciclón como elemento propulsor de la adhesión de Dorothy al mundo mágico, al que viaja para encontrarse a sí misma. En el universo de la fantasía, la protagonista va, simbólicamente, organizando su caos interior y tomando conciencia de sus potencialidades. El proceso es sugerido por la interrelación de los puntos cardinales que simbolizan no solo el dominio del espacio cósmico, sino también el destino humano: Dorothy llega a la tierra de los Munchkins, en el Este, donde encuentra a la Bruja del Norte, entonces, se dirige del Este para el centro, del centro para el Oeste; regresa para el centro y de él enrumba para el Sur, con el objetivo de concretar el objetivo inherente a la transformación impulsada por el ciclón.

¹⁰ «El símbolo se diferencia esencialmente del signo por ser, este último, una convención arbitraria que deja ajenos uno al otro, el significante y el significado [...]. El símbolo es, por tanto, mucho más de lo que un simple signo o señal: trasciende el significado y depende de la interpretación que, por su vez, depende de cierta predisposición». CHEVALIER, Jean. «Introducción». En CHEVALIER, Jean y Alain GHEERBRANT. *Diccionario de Símbolos*. 12.ª ed. São Paulo: José Olympio, 1998, pp. XVII-XVIII.

La peregrinación se inicia con el contraste entre la tierra de los Munchkins y la de Kansas, una vez que la protagonista se confronta con una

región de maravillosa belleza. Había encantadores gramados verdes por toda parte, con árboles imponentes cargados de frutas suculentas y deliciosas. Por todas partes había barrancos con flores bellísimas, y pájaros con plumas raras y brillantes cantaban y silvaban en los árboles y arbustos. Luego allí adelante un riachuelo de aguas brillantes corría entre las riberas verdes murmurando de forma muy agradable para una niña que pasa su vida en secas y grises campiñas.¹¹

La naturaleza idílica del paisaje distingue, a través de los datos del espacio físico, la oposición entre la tierra no civilizada de OZ en —que habitan brujas, magos, hechiceros—, y la de Kansas, donde la civilización expulsó la magia y los colores para instalar la tristeza y la ceniza. La adhesión a la no-civilización o la progresiva mudanza de Dorothy se da a través del Este, representado por el color azul, que sugiere el camino de la divagación y del sueño y de la búsqueda de la felicidad distanciada del plano real, para radicar en el imaginario.

En el recorrido de la protagonista, los cuatro tonos son absolutos, azul, amarillo, verde y rojo, conjugándose a puntos cardinales para establecer significaciones simbólicas, por lo que se puede afirmar que la remisión a los colores traduce fuerzas positivas y evolutivas que ayudan a Dorothy a proseguir en su búsqueda, así como los elementos nefastos que ella supera. El color amarillo es la característica fundamental de la calle de ladrillos, vía que posibilita la comunicación entre los protagonistas y la Ciudad de Esmeralda o que conduce de la sensación de carencia a la plenitud, pero que se vincula, también, a los Winkies que se dejan engañar por la Bruja Malvada del Oeste, que los transforma en esclavos. Los dos rostros del símbolo se yuxtaponen, por lo tanto, en ese color que representa tanto la búsqueda fructífera, asociada a la idea de la abundancia, visible en el entorno que bordea la calle que lleva a OZ, como al acto de traición, crueldad, disimulación y cinismo de la Bruja Malvada, ya anticipados por la aridez de la tierra de los Winkies y por el sofocante sol que castiga a los viajeros. Sin embargo, delante del efecto maléfico del amarillo, el vestido de Dorothy, que era verde, pasa a ser blanco, figurando una misión excepcional y el rito del pasaje; es

¹¹ BAUM, L. Frank, *op. cit.*, p.14.

decir, la transfiguración de la niña que, sometida a una prueba, sale victoriosa, pues cuenta con su pureza y el poder benéfico de la magia; se asocia, en ese sentido, el color blanco de las ropas al color plata de los zapatos.¹²

El verde y la Esmeralda concentran la simbología inherente a la ciudad de OZ. El color y el mineral remiten a las fuerzas positivas de la tierra, siendo símbolos de la primavera que se manifiesta como renovación o como un nuevo despertar de la vida. Simultáneamente, el verde «simboliza un conocimiento profundo, oculto, de las cosas y del destino»,¹³ conocimiento que Dorothy y sus amigos buscaron y encontraron tras enfrentar experiencias desafiantes. En el caso de la niña, el verde, por estar asociado a las fuerzas telúricas, refuerza su esperanza de retorno al Kansas, pero también su reinserción a lo real, que se opone, de esa forma, al azul que la integra al mundo del sueño. Conviene anotar, el aspecto negativo de la Esmeralda, que, como el más poderoso de los talismanes, está asociada al poder de Lucifer y, en la narrativa de Baum, al poder maléfico de OZ, que somete el pueblo a través de la mentira. En ese sentido, las gafas que usan los habitantes de la ciudad pasan a ser instrumentos de ocultación y, al invertir su sentido original de prolongamiento de la visión, comprueban la ceguera y la fe ingenua de los súbditos del falso Mago.

Correspondiendo al Sur, el rojo de la tierra de los Quadlings complementa la simbología inherente al color verde: si, en OZ, Dorothy probara su esperanza mediante una maduración progresiva, el rojo (que representa al último punto cardinal necesario al cierre del circuito) traduce la fuerza impulsiva y generosa que empuja a la protagonista. Símbolo fundamental del principio de la vida, el rojo connota profundos impulsos humanos, la acción y la pasión, la libertad y la opresión. Analizado en el contexto de la narrativa, el rojo reafirma la disposición guerrera de Dorothy que la lleva a superar obstáculo tras obstáculo, seduciendo y animando a sus lectores.

Sin embargo, la simbología inherente a los datos de la ambientación espacial que permite que se aprehenda mejor la significación de los personajes coloca, entre otras innumerables cuestiones, la siguiente: ¿por qué deben Dorothy y sus amigos rehacer continuamente el camino, que los lleva finalmente al mismo punto?

¹²El color de los zapatos de la ilustración que abre este artículo reproduce el color que les es dada en el film protagonizado por Judy Garland.

¹³CHEVALIER, Jean - GHEERBRANT, Alain. *Diccionario de Símbolos*. 12.ª ed. São Paulo: José Olympio, 1998, p. 939.

Las idas y venidas del grupo de Dorothy en relación a la Ciudad de Esmeralda, punto central del eje donde se cruzan los puntos cardinales, transfiere a ese centro la concepción de «un foco de intensidad dinámica. Es el lugar de condensación y de coexistencia de las fuerzas opuestas, el lugar de más concentrada de las energías».¹⁴ Para la Ciudad de OZ converge el movimiento de los viajeros, el cual los empuja del deseo único al deseo variado, de lo no-manifestado al manifiesto, del interior de ellos mismos a la realidad circundante. La ciudad sugiere, también, el proceso de configuración del sujeto en que el sentimiento de pérdida y de dispersión se instituye en unidad y en el que lo real se sobrepone a la fantasía, razón por que Dorothy quiere regresar para casa, pues «No importa cuanto la tierra de la gente es triste y gris. Nosotros, gente de carne y hueso, preferimos vivir en nuestra tierra que en cualquier otra, por más bonita que sea. No hay mejor lugar que el de la casa de la gente».¹⁵ Sin embargo, para realizar el deseo, Dorothy debe experimentar la pérdida de Kansas y alcanzar una intensa comprensión de sí misma y de sus posibilidades para visualizar lo triste como alegre, lo gris casi verde, y sobre todo, para reconocer que ella misma es capaz de proceder a los cambios que integran su contexto.

Es necesario, en este punto, anotar la importancia de los zapatos de plata, que no solo invoca la misión de la protagonista y el poder de la magia, sino también la necesidad de autoafirmación y de autoconocimiento que Dorothy necesita desarrollar. Como símbolo del viaje para el mundo de la fantasía, la que debe llenar todas las direcciones e implementar conocimientos renovados, sean ellos oriundos del sueño o de las lecciones de la experiencia, los zapatos connotan la identidad de la protagonista, ya que son su marca personal. Así, el reconocimiento de que en ellos está radicado el poder, que permite la realización del deseo del retorno al lugar, equivale a la conciencia que Dorothy pasa a tener de su identidad, que está simbolizada en el acto de pisar el suelo y en la pose de sí misma. La utilización de ellos y de las palabras mágicas corresponde a la declaración del dominio de los conquistadores que «pisan con sus zapatos» la tierra sometida para afirmar que ella les pertenece. Dorothy, después de mucho andar, se da cuenta de que su destino le pertenece; solo bastó, para eso, tener convicción.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 220-221.

¹⁵ BAUM, L. Frank, *op. cit.*, p.29.

Frank Baum recorre las otras imágenes simbólicas, como la selva, el río, las fieras, el desierto, para sugerir significados implícitos que deben ser desprendidos por el lector. Esa actividad hermenéutica no confiere, por eso, al intérprete la sensación de que agotó los sentidos del texto, pues el lenguaje simbólico «es compuesto de un significado provisorio incompleto y ambiguo y de un significante imperfecto, plástico y mutable».¹⁶ La constatación incide, por consiguiente, sobre los significados simbólicos, aquí atribuidos a la narrativa de Baum, que pueden ser rehechos o ampliados, a partir de nuevas lecturas, aunque su núcleo semántico sea preservado debido a la naturaleza arquetípica de las imágenes simbólicas utilizadas por el autor.

Se puede afirmar que la simbología, presente en *El Mago de OZ*, también integra el texto a la concepción de las narrativas tradicionales; así, las imágenes resultan de la recuperación del imaginario colectivo, por lo que son fácilmente reconocibles, sin que las empobrezca en su carga significativa. Al recurrir a la expresión simbólica y hacer de ella un componente del lenguaje narrativo, Baum integra la potencialidad de ambas de provocar el acto interpretativo, que circula de «principios constitutivos propios del texto para el contexto extraliterario; del mundo de la significación textual, para el sentido del mundo».¹⁷ Ambas imagen —simbólica y narrativa—, se asocian para proceder a una especie de *gnosis* y conducir al hombre a la comprensión de sí mismo y de sus circunstancias. La revelación ocurre porque, en el ámbito del relato, las imágenes simbólicas instalan la ruptura de la mirada prosaica y, al desbanalizar tiempo y espacio, favorecen «un proceso de mediación a través de un conocimiento concreto y experimental».¹⁸ Reside, sin duda, en ese proceso, uno de los aspectos que garantiza la perennidad de *El Mago de OZ* y su inagotable capacidad de traer respuestas a lectores de todos los tiempos.

La concretización de la representación del universo diegético, o mejor dicho, los efectos derivados del modo de narrar son otro factor al que se puede atribuir la fidelidad de los lectores. Contrariando la práctica de la mayoría de los escritores que en el final del siglo XX producen textos para niños y adolescentes, Frank Baum concibe un narrador cuya voz no se impone como la preponderante

¹⁶ STRÓNGOLI, Maria Thereza de Queiroz Guimarães. «Do signo ao símbolo: as figurativizações do imaginário». En PINO, Dino del. *Semiótica: olhares*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2000, pp. 55-64; véase p. 56.

¹⁷ SARAIVA, Juracy Assmann. «A situação da leitura e a formação do leitor». En *Literatura e Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 23-27, véase p. 27.

¹⁸ DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988, p.35.

sobre la de los personajes. La presencia discreta del narrador, que no orienta la evaluación del receptor con juicios explícitos, delegando a los personajes esa función,¹⁹ se suma a la abundancia de los diálogos o a la representación dramatizada de los episodios. Paralelamente, el narrador integra, mediante el discurso directo de los personajes, episodios de su vida anterior, de modo que los personajes pasan a ser narradores, teniendo a otros como oyentes. Ese procedimiento técnico reproduce, en la interioridad del texto, el acto de comunicación narrativo, aproximando el lector, que se coloca en la posición del receptor ficticio. Además, el narrador se vuelve perceptible, y no meramente escuchado, por la recurrencia a imágenes plásticas, cuyo atractivo es predominantemente visual, como se constata en la caracterización de los personajes y del espacio, concebidos de forma detallada y singularizados por la evidencia de lo exótico y de lo extraño.²⁰ Como eximio contador de historias, Frank Baum sabe representar los episodios narrados volviéndolos visibles para el lector; es en este rasgo peculiar de su narrativa donde se encuentra una de las razones para la adhesión y el involucramiento del lector.

RECONTEXTUALIZACIÓN DE LO MÁGICO

Según Baum, las obras infantiles, en general, provocan pesadillas en vez de fomentar el deslumbramiento y la alegría. Basándose en el especialista de la obra de Baum, M. P. Hearn, el destacado escritor norteamericano John Updike declara su interés hacia las rupturas ideológicas de la narrativa de Baum: «En una época en la que la literatura infantil aún era saturada de la “pútrida moralidad puritana de las escuelas dominicales”, Baum produjo una fantasía refrescantemente agnóstica. Las brujas son cómicamente malvadas para que sean perversas».²¹

En su introducción al *El Mago de OZ*, Baum anunciaría que había llegado la época de nuevas historias fantásticas que incluían la moralidad, aspecto claramente perceptible en la narrativa, pero que, a la par de eso, deberían privilegiar el divertimento y envolver a los niños a través del placer de la aventura. La secuencia de la historia,

¹⁹ El tramo ejemplifica el procedimiento narrativo: «La Bruja Malvada del Oeste solo tenía un ojo, pero este era tan potente como un telescopio y podía ver todo. Así, cuando ella estaba sentada a la puerta de su castillo, volteó y vio a Dorothy durmiendo, con todos sus amigos a su alrededor.» Véase BAUM, F., *op. cit.*, p. 69.

²⁰ BAUM, F., *op. cit.*, p. 83.

²¹ UPDIKE, John. «OZ entre nós». *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 de diciembre de 2000, pp. 20-22.

constituida por las relaciones de causalidad, en que se alternan pasajes de intensa acción con pausas en la progresión de la diégesis, cautiva al receptor; sin embargo responden al padrón de las narrativas tradicionales, las mismas que habían fascinado a Baum en su infancia. Aunque el plano sea simple y secuencialmente concatenado, la experiencia de Baum como actor, director teatral y contador de historias interfieren allí. Los apegos a la percepción sensorial, instituidos a través de los atributos de los personajes y de la ambientación, la definición clara de los papeles del emisor y del receptor ficcional, la opción preferencial por el discurso directo de los personajes hacen con que la narrativa asuma características de una representación escénica, presentando los acontecimientos y concretando los objetivos de su autor: la adhesión del lector al texto por el placer de su experimentación, derivado del recurso de las técnicas de narrar, que apuntan para el dramaturgo y el actor. La adhesión a lo fantástico y ficticio; la pasión por la literatura y por las artes dramáticas; el gusto por lo nuevo y exótico; los desplazamientos continuos que exigían la errante función de director teatral y de viajante; la necesidad de superar fracasos y el coraje de enfrentar desafíos marcarían a trayectoria de la vida de Baum y, de alguna forma, son identificables en su obra.

Si el uso de los procedimientos narrativos encuentra justificativa en la pasión de Baum por el teatro, la temática del viaje, la búsqueda de soluciones para dificultades, el recommienzo continuo de las peripecias también relacionan la vida del creador de *El Mago de OZ* a su obra. Él experimentó el desafío del descubrimiento de nuevos parajes y de la aventura en territorios extraños, debido a la crisis económica que afectó por muchos años a su familia; invistió en innumerables iniciativas que fracasaron; persistió en la esperanza, a pesar de las derrotas, hasta optar, profesionalmente, por la aptitud que siempre lo distinguirá, sin que la reconociese. Sobre ese aspecto, se identifican Dorothy y Baum: para aquella, fue imprescindible que Galinda le revelase el poder de los zapatos de plata; este precisó que la suegra le indicase el valor material de su don de contar historias.²² Ambos toman conciencia de su identidad después de un proceso de iniciación ritualístico, migrando de la fantasía

²² En 1893, Baum pasó a residir en Chicago y a trabajar como cajero-viajante de una compañía china, que vendía porcelanas. Animado por las imputaciones de su suegra, Matilda Joslyn Cage, quien lo acusó de «lunático», él recupera, entre un viaje y otro, el hábito de contar y de escribir historias. Así, en 1893, surgió su primer libro para niños, *Mother Goose in Prose*, un resumen de las historias que Baum contaba a sus hijos. El último capítulo del libro estaba destinado a la pequeña Dorothy, personaje que protagonizaría su mayor éxito, *El Mago de OZ*, lanzado siete años después.

para lo real. Eso significa, en el caso del creador de Dorothy, abandonar el mundo de los negocios para explorar comercialmente el mundo de la fantasía.²³ Asumida su condición de escritor, Baum consigue conjugar el talento personal y el éxito financiero que siempre le faltara, alcanzando, como Dorothy, la realización de su deseo: alegrar y animar el corazón de los niños del mundo entero, por más de cien años, enseñándoles que es posible sobrevivir a las desilusiones a través de la recurrencia a la magia de las narrativas.

La conclusión se completa cuando es retomado el título del libro de Frank Baum: *El Mago de OZ*. Ciertamente, él no se refiere al impostor que habita la Ciudad de Esmeralda, pues esa comprensión colocaría al protagonista en segundo plano y, al privilegiar el comportamiento hipócrita, instalaría a contradicción axiológica en la interioridad de una narrativa en que la defensa del bien y el repudio al mal están claramente expresos. El título recubre la significación nuclear del texto y concentra la idea de la proliferación de la magia y de la importancia de un universo encantado que abarca la totalidad de las cosas o, como prefiere Baum, que se extiende de O a Z. Es esa valorización del papel de la fantasía, manifestada en los eventos inusitados, en la singularidad de los personajes, en las connotaciones simbólicas, a la que se añade al poder de sugestión y de adhesión de los procedimientos técnicos, que promueve la constante actualización de la obra de Frank Baum y garantiza su permanencia en el ámbito de los clásicos de la literatura universal. ■

²³ La necesidad de abandonar la errante vida de cajero, por recomendaciones médicas, llevó a Frank a frecuentar el *Press Club*, especie de sociedad de literatos, donde conoció al ilustrador William W. Denslow por intermedio de su primer editor. Inmediatamente, Baum y Denslow formaron una exitosa sociedad que inició sus actividades con *Father Goose, His Book*, el libro para niños más vendido en los Estados Unidos, en 1899, año de su lanzamiento. Ya disfrutando de los recursos financieros provenientes de sus publicaciones, Frank Baum pasó a residir en California y lanzó, en 1900, *El Mago de Oz*, su primera novela, basada en las historias que contaba a los hijos. Originalmente, esta obra, a la que siguieron otras publicaciones, que constituyeron una especie de serie, se debió llamar *The Esmerald City*. Pero, por interferencia del editor, que creía en la superstición de que el nombre de una joya no podría traer suerte para un libro, Baum adoptó otro título, que le fue sugerido por las letras del alfabeto A-Z. En esa elección, aparentemente sin propósito, en que Baum interfiere alterando la «A» y convirtiéndola en «O», se revela una de sus facetas: la capacidad de transformar lo banal y común en fuente de inusitada magia, punto de partida para la correlación entre la vida del escritor y su obra.

BIBLIOGRAFÍA

BAUM, L. Frank. *O mágico de OZ*. São Paulo: Ática, 1997.

CHEVALIER, Jean y Alain Gheerbrant. *Dicionário de Símbolos*. 12.^a ed. São Paulo: José Olympio, 1998.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.

«L. Frank Baum». En *Literatura.org*. <<http://www.literature.org/authors/baum-1-frank/the-wonderful-wizard-of-OZ/introduction.html>>.

McGOVERN, Linda. «The Man Behind the Curtain: L. Frank Baum and *The Wizard of OZ*». <<http://www.literarytraveler.com/spring/west/baum.htm>>.

PINO, Dino del. *Semiótica: olhares*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2000.

SARAIVA, Juracy. (org.). *Literatura e Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

The Wizard of OZ. An American Fairy Tale. En *The Library of Congress*. <<http://www.loc.gov/exhibits/OZ/images/vc46.jpg>>.

UPDIKE, John. «OZ entre nós». *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 de diciembre 2000, p. 20-22.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.





Don Quijote de los niños, Don Quijote para niños.
Lectura, locura e imaginación en las adaptaciones infantiles de Monteiro Lobato y Sara Joffré¹

Eva Pereira

Si observamos los trabajos pioneros de Charles Perrault y de los hermanos Jacobo y Guillermo Grimm, percibimos que las adaptaciones literarias se confunden con la historia misma de la literatura infantil-juvenil, llegando igualmente a configurarse como un subgénero de esta. Sin embargo, si estos primeros autores de fines del siglo XVII y comienzos del siglo XIX adaptaban las historias oriundas de la tradición oral de sus respectivos países, condensando y transformando los cuentos populares originales en historias destinadas a un público infantil y juvenil con su lenguaje e imágenes propias —y sirviendo después de modelos para las adaptaciones de los mitos y fábulas nacionales por escritores que pasarán a recogerlos y registrarlos, llevándolos a las escuelas a través de los libros de lecturas— las adaptaciones literarias del siglo XX utilizaron los llamados clásicos literarios como su objeto privilegiado. En consecuencia, los niños y jóvenes de hoy tienen acceso fácil a las adaptaciones de la *Odisea* y de la *Iliada*, de Homero, de piezas de William Shakespeare, de las historias de la *Biblia* y de los cuentos de las *Mil y una noches*, entre muchos otros.

¹ Versión actualizada de la conferencia «*Don Quijote para niños: Monteiro Lobato y Sarah Joffré. Cuestiones sobre literatura infantil*», presentada en las Segundas Jornadas de la Asociación Peruana de Literatura Comparada (ASPLIC), «Quijotes. Discursos, relecturas, tradiciones», 11 y 12 de octubre de 2005.

Don Quijote de la Mancha es una de estas obras clásicas que pasó a formar parte del repertorio infantil a partir de las varias adaptaciones hechas por educadores y escritores artistas que vieron en el texto cervantino una fuente inagotable de imaginación, humor y enseñanza de los muchos valores humanos, lo que comprueba que el contacto con la literatura, y con los clásicos de la literatura, empiezan en la niñez, cuando los niños están expuestos a las adaptaciones hechas en libros, fragmentos reproducidos en libros de lectura, fotografías e ilustraciones, juguetes, series televisivas, películas y piezas infantiles. En este trabajo, buscaré analizar las estrategias discursivas de dos de estas adaptaciones: la primera es el libro *Dom Quixote das crianças*² (*Don Quijote de los niños*), del escritor brasileño José Bento Monteiro Lobato, un verdadero resumen del clásico cervantino transportado para el ambiente lector del Brasil de las primeras décadas del siglo XX; la segunda es el texto teatral «Don Quijote de la Mancha»,³ de la dramaturga peruana Sara Joffré, donde la adaptación del famoso texto al universo infantil es hecha a partir del recorte de tres aventuras del héroe manchego y de su fiel escudero y llevadas a la escena a través de las técnicas y métodos del teatro épico y didáctico de Bertolt Brecht.

DON QUIJOTE DE LOS NIÑOS

Considerado el fundador de la literatura infantil en Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948) hace parte del grupo de escritores brasileños que, después de conocidos como autores de textos para adultos, pasarán a escribir también para niños, como es el caso de Graciliano Ramos, Vinícius de Moraes, Clarice Lispector, Mário Quintana, Érico Veríssimo, Cecília Meireles. Pero, a diferencia de ellos, el autor de *Reinações de Narizinho*⁴ (*Naricita*) es hoy más conocido por sus textos destinados a los

² Para este trabajo se ha utilizado la siguiente edición: MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Dom Quixote das crianças*. 27.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. El libro fue publicado por primera vez por la editora que pertenecía al mismo Monteiro Lobato. Véase *Dom Quixote das crianças*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. El texto fue traducido al español dos años después y publicado en Argentina bajo el título *Don Quijote de los niños*. Trad. de Benjamin de Garay. Buenos Aires: Editorial Claridad, 1938.

³ JOFFRÉ, Sara, «Don Quijote de la Mancha». En *Cuentos de teatro para niños*. Lima: Fondo Editorial del Banco Central de Reserva del Perú, 1998. El libro es el resultado de la compilación de las piezas escenificadas por el grupo Homero Teatro de Grillos, creado en 1963 por Sara Joffré y que se presentó en diversos espacios culturales y escuelas del Perú, preocupado en formar el público teatral entre niños y jóvenes.

⁴ Una explicación del término *reinações* se encuentra en el artículo «Descubriendo el *Sítio do Picapau Amarelo*. La literatura infantil de Monteiro Lobato y su universo mágico» de Alessandra de Souza Gibello, en este mismo número; véase nota 5. (Nota del editor).

niños que por su producción, también de muy buena calidad literaria, para adultos. Inventor de un mundo de fantasía, un verdadero país de las maravillas, que es el *Sítio do Picapau Amarelo* (La quinta del benteveo, o pájaro carpintero amarillo), Lobato es también el creador de personajes inolvidables para los niños que entran en contacto con su obra: Emília, la muñeca de trapo, habladora e irreverente; el Vizconde de Sabugosa, un muñeco hecho de maíz, científico y adicto a la lectura; Lúcia o Narizinho, la niña de la nariz respingada; Pedrinho, el cazador valiente; Dona Benta, la buena e inteligente abuela de los dos niños traviesos y preguntadores, siempre con un libro en las manos; Tía Nastácia, la cocinera hábil y miedosa que cuenta a los niños las historias orales tradicionales de Brasil, las fábulas, los cuentos de terror.

En este mundo mágico, de características marcadamente rurales, donde Narizinho y Pedrinho se encuentran en las vacaciones de verano, ocurren los más sorprendentes hechos, siempre mediados por un libro, por una narrativa oral o por un comentario hecho a partir de una película, una música, una ilustración o cuadro, es decir, siempre a partir del diálogo con otros textos literarios y/o manifestación de la cultura erudita, masiva o popular, lo que hace que una de las características fundamentales de la obra de Lobato sea la intertextualidad. Es así que los niños pueden viajar al cielo o a los palacios de los cuentos de hadas, salir de una aventura con los dioses de la mitología griega e involucrarse en otra con los seres fantásticos de la selva brasileña o conversar con artistas del cine, conviviendo tranquilamente con seres y objetos de la realidad y de la fantasía, en un ambiente muy parecido al del realismo mágico de la literatura latinoamericana.⁵ Es justamente en este ambiente que un día se lee el libro de Miguel de Cervantes.

Personaje constante en la obra de Lobato,⁶ Don Quijote es el representante máximo y un verdadero modelo de la ficción y de la fantasía en la obra del autor de *Reinações de Narizinho*. En sus libros, Monteiro Lobato aprovecha al famoso caballero como antecedente ilustre de la convivencia entre lo real y lo imaginario, posible a partir del ejercicio de la lectura, y lo invita a tomar un café en la sala del *Sítio* o a

⁵ La aproximación entre la literatura infantil brasileña y el realismo mágico fue asumida por Machado a partir de una sugerencia del crítico literario cubano Joel Franz Rosell, quien identifica dos elementos fundamentales en la obra para niños de la escritora brasileña: la fantasía crítica y el realismo mágico. Véase MACHADO, Ana María. «Panorama de la literatura infantil brasileña». En MACHADO, Ana María y Graciela MONTES. *Literatura infantil: creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003, p. 77.

⁶ Don Quijote forma parte del libro *Memórias de Emília (Sítio do Picapau Amarelo)*.

emitir sus opiniones sobre otros famosos personajes de la literatura. Sin embargo, esa apropiación solamente es posible porque sigue la coherencia de Lobato en relación a la misma obra cervantina, donde el caballero, personaje inventado, ya hacía tales intervenciones y donde sus viajes extraordinarios también posibilitaban la mezcla entre realidad y ficción, verdad y mentira.

Como señala Marisa Lajolo,⁷ la adaptación de Monteiro Lobato es creativa y paródica desde el título, donde es construido un paralelo sonoro entre el título original, *Don Quijote de la Mancha*, y el título recreado, *Dom Quixote das crianças*, además de evidenciar la apropiación de la historia por sus lectores: el personaje no es más el representante de un lugar (La Mancha), sino el objeto de juego de los niños (as crianças). El libro es también la historia de una más de las aventuras de los nietos de Doña Benta y de sus muñecos maravillosos, la aventura de la lectura del libro de Cervantes: la obra *Don Quijote de los niños* es, entonces, la historia de una lectura exitosa. Y esta lectura empieza por un accidente producido por la curiosidad de Emília: interesada en las ilustraciones de Gustave Doré, la muñeca derrumba los dos pesados tomos de la obra del estante. El accidente sugiere a Dona Benta la idea de leerlo para los niños, pero luego percibirá que, por cuenta de la dificultad del lenguaje anticuado de la traducción portuguesa y también debido al tamaño de la historia, tendrá que buscar una forma alternativa de lectura, lo que va posibilitar al autor hacer la adaptación del clásico español al público infantil brasileño. La lectura da lugar entonces al relato, a la selección de los hechos más interesantes de la historia, al comentario sobre algunos de los pasajes claves del libro y a la sugerencia de continuación del debate acerca del Quijote a partir de la lectura de otros textos relacionados a los asuntos explorados en la obra. Y la lectora se transforma en mediadora entre los oyentes y la historia. El relato es, de este modo, una forma de aproximar a los niños del texto original de Cervantes y una forma eficiente de propaganda de ello, que deberá ser leído íntegramente cuando los oyentes estén crecidos.

A través de Dona Benta, Lobato cuenta a sus nietos y a nosotros sus lectores la historia del Quijote, pero siempre alertando que esta es una solución provisional hasta que los niños puedan leer el texto completo. Desde el comienzo, la buena

⁷ Véase LAJOLO, Marisa. «Monteiro Lobato e Dom Quixote: viajantes nos caminhos da leitura». El texto, un ensayo que estudia en detalle el libro de Monteiro Lobato, está disponible en la siguiente dirección electrónica <www.unicamp.br/iel/site/graduacao/Quixote.rtf>. Consulta hecha el 6 de junio de 2006.

señora, además de seguir de cerca el libro, siempre con este en las manos, confiesa la inferioridad de la adaptación frente al original. Algunos momentos son especialmente aclaradores de esa valorización de la lectura. Así sucede al inicio del relato:

—Hijos míos —dijo D. Benita, —esta obra está escrita en alto estilo, rico de todas las perfecciones y sutilezas de la forma, razón por la cual se tornó clásica. Pero, como ustedes todavía no tienen la necesaria cultura para comprender las bellezas de la forma literaria, no voy a leerles el libro sino contarles la historia con mis palabras.⁸

En otro momento, la abuela aprovecha comentarios de los niños para hacer alguna interpretación de la narrativa y para relacionarla a hechos próximos a la realidad de los niños:

—De hecho. Cuando ustedes crezcan y lean este capítulo de Cervantes, habrán de ver lo gracioso que es —y al mismo tiempo triste. La locura es la cosa más triste que existe...⁹

El autor aprovecha también la situación del relato para presentar lo que entiende como necesario en una buena adaptación infantil, lo que demuestra la conciencia de Lobato de su papel como formador de un público lector infantil presente y, por tanto, para la lectura de sus obras, y de la continuación de la formación de este mismo lector para la lectura de textos de la llamada literatura de los adultos:

Dona Benta interrumpió la narrativa para contestar una pregunta de Pedrinho. El niño quería saber si ella estaba contando la historia entera o solamente pedazos. —Estoy contando solamente algunas de las principales aventuras de D. Quijote, y resumidamente. Ah, ¡si yo fuese a contar el D. Quijote entero la cosa iba lejos! Esa obra de Cervantes es bien larga... Solamente los adultos, gente de cerebro bien maduro, pueden leer la obra íntegra y alcanzarles todas sus bellezas. Para ustedes, pequeñitos, tengo que resumir, contando solamente lo que divierte la imaginación infantil.¹⁰

⁸ MONTEIRO LOBATO, José Bento, *op. cit.*, p. 10.

⁹ *Ibidem*, p. 52.

¹⁰ *Ibidem*, p. 70.

Y así sigue hasta el final, siempre resaltando las cualidades del texto de Cervantes y la necesidad de que los niños se vayan preparando progresivamente para la lectura futura de los clásicos de la literatura universal. Dona Benta asume entonces el papel de una verdadera educadora, una lectora profesional y una competente animadora de la lectura: así como en el *Quijote*, lo que es homenajeado en *Don Quijote de los niños* es la lectura, presentada en toda su magia y riesgo.

Apropiación paródica de la obra de Cervantes, *Don Quijote de los niños* repite situaciones en que los oyentes, durante el relato, se transforman en el mismo Quijote; ya sea por el coraje y el deseo de pelear, como está en las pequeñas aventuras de Pedrinho; por el deseo de justicia, como ocurre con Narzinho; por la locura provisional por mucho imaginar, como pasa con la muñeca Emília, que imita al lector modelo que es el caballero andante.

DON QUIJOTE PARA NIÑOS

La otra posibilidad de adaptación literaria estudiada en este trabajo, aquella en la que se recorta pocos episodios de una historia, es la que hace la dramaturga Sara Joffré en su «Don Quijote de la Mancha». En el cuento adaptado para la puesta en escena, la autora elige solamente tres de las aventuras del Quijote, sin presentar, como hace Monteiro Lobato, el final de la vida del caballero. En su libro *Cuentos de teatro para niños*, además de textos originales suyos donde la realidad y la tradición oral peruanas son destacadas, Sara Joffré presenta su adaptación del Quijote y de otros cuentos clásicos para niños, como *El gato con botas*, *El flautista de Hamelín* y *Las ropas nuevas del rey*,¹¹ que sirven, según sustenta la autora, como un material de apoyo a profesores que deseen utilizar el teatro como estrategia de formación de lectores. Este objetivo pedagógico de los textos de Sara Joffré, inspirada en las propuestas de Bertolt Brecht,¹² es evidente desde la primera página y se incluye en el objetivo general del teatro épico.

¹¹ Sara Joffré es una especialista en la adaptación infantil de los clásicos para el teatro. Su última publicación en esta área es *Pinocho* (Lima: Bracamoros, 2005), una nueva edición de un texto publicado hace 40 años. Debe ser destacada también la labor de la autora en defensa de la utilización del teatro en la educación. Sobre ese último punto, véase sus traducciones de los libros *Educación por el teatro*, del brasileño Hilton Carlos de Araujo y de *El niño y el teatro*, de Roger Deldime.

¹² Es conocida el compromiso de Sara Joffré en favor del nombre de Bertolt Brecht en el Perú, no solamente en la práctica cotidiana de la puesta en escena de piezas traducidas, adaptadas e inspiradas en la obra del dramaturgo alemán, sino también en publicaciones de divulgación de las propuestas de él. Véase, por ejemplo, el libro *Bertolt Brecht en el Perú-Teatro* (Lima: Biblioteca Nacional, 2001).

En su vertiente brechtiana, ese tipo de teatro es explícitamente didáctico y tiene como estrategias principales las preguntas constantes al público y una estructura abierta, donde la interpretación final debe ser dada por el espectador, acompañada por un juego dialéctico entre el involucramiento físico y emocional del público en la historia y la producción de un distanciamiento crítico frente a lo que es visto en la escena. Con el objetivo de mantener ese juego dialéctico, el teatro épico utiliza canciones infantiles y de origen popular, partes de textos canónicos de la literatura, números circenses, proverbios, adivinanzas, lo que hace de la función teatral una combinación de fiesta y reflexión sobre la historia social y política de los pueblos. Tal combinación solamente es posible, según Walter Benjamin, debido a la utilización premeditada de las interrupciones de la acción. Para eso, el teatro épico aprovecha al máximo el valor potencial de «los fenómenos dialécticos fundamentales del gesto», ya que mientras más se interrumpa al «que actúa, tanto mejor recibiremos su gesto».¹³ De esa manera, aunque involucrado en el clima festivo del espectáculo, las interrupciones de la acción hacen que el espectador retenga la emoción y la diversión y hacen que se detenga un poco para reflexionar sobre el gesto del actor y sobre los contenidos de las frases.

Otra de las características esenciales del teatro épico es la presencia de un narrador, una especie de mediador entre el espectador y la historia presentada en la escena y también un organizador de la ficción frente a la realidad. De ahí que el narrador en el teatro de Bertolt Brecht es aquel que hace la apertura y el cierre de la pieza. De ahí también la caracterización de este teatro como épico, ya que, como se sabe, este adjetivo debería servir solamente para definir a los textos narrativos, cuentos y novelas, y pasa a participar de la definición de un teatro que rechaza la presentación objetiva y fría de los personajes y de la historia, prefiriendo la participación al mismo tiempo alegre y desconfiada del público y el comentario reflexivo sobre las acciones internas a la obra, en un ejercicio muchas veces metatextual.

Deseoso de enseñar al espectador adulto y contemporáneo de sus piezas el funcionamiento de la sociedad urbana e industrial del siglo XX, denunciar los males e intrigas de la economía capitalista y divulgar las intenciones revolucionarias del pensamiento marxista, Bertolt Brecht no tiene textos explícitamente escritos para

¹³ Véase Walter Benjamin. *Tentativas sobre Brecht*. Prólogo y traducción de Jesús Aguirre. 2.ª ed. Madrid: Taurus, 1999, p. 44.

el público infantil, porque este tipo de teatro, como ocurre en todos los productos culturales para los niños, tiene una historia más reciente. Pero, comprobado el valor artístico y el éxito del teatro épico, la metodología desarrollada por el dramaturgo alemán pasó a hacer parte del teatro y de la literatura destinada a los niños, aprovechando la costumbre de estos en interrumpir las narrativas para preguntar detalles sobre la historia y para comentar las acciones y el lenguaje de los personajes.

La adaptación hecha por Sara Joffré del texto de Miguel de Cervantes, «Don Quijote de la Mancha», sigue evidentemente la metodología¹⁴ del teatro brechtiano, empezando por la presencia de un narrador en el comienzo y en el fin de la pieza, un narrador que invita a los niños a acompañar la historia:

Yo quisiera contarles... pero no sé como empezar. ¿A ver que dicen Uds.? ¿Han oído hablar de Don Quijote? Un niño nos pidió que contáramos su historia. ¿Conocen Uds. la historia de Don Quijote? ¿Han oído hablar de él? Yo tampoco sé mucho. Pero aquí vienen los actores, preguntemos y podremos saber.¹⁵

El narrador se sitúa al comienzo como alguien que ignora lo que va pasar en la escena y afirma saber poco de la figura del Quijote, lo que le permite la identificación necesaria a la manutención de la atención de ellos en relación a las situaciones de las que participan los personajes. Pero, el diálogo siguiente, del mismo narrador, denuncia que él tiene ya una imagen formada del Caballero de la Triste Figura, imagen que es, además de un debate alrededor de la visión tradicional del Quijote, el tema mismo (casi como en una moraleja) de la pieza:

Podríamos decir que Don Quijote es la persona que teniendo muchos ideales, empezó muy tarde a luchar por verlos realizarse.
O que no supo distinguir entre luchar por el solo gusto de hacerlo, o luchar por algo que valiera la pena.
En fin, yo creo que es mejor que vean Uds. mismos, para que puedan opinar.¹⁶

¹⁴Uno de los textos citados por Sara Joffré en sus entrevistas más recientes es el estudio *Brecht and Method*, de Fredric Jameson, traducción hecha en Brasil por Maria Sílvia Bettí y publicada bajo el título *O método Brecht* (Petrópolis: Vozes, 1999).

¹⁵JOFFRÉ, Sara, *op. cit.*, p. 89.

¹⁶*Ibidem.*

Las dos explicaciones para la locura en las luchas del caballero son presentadas a los espectadores que, después de ver a los actores en la escena, podrán, según el mismo narrador, «opinar» y construir ellos mismos su imagen del héroe. Pero, desde ahí, ya se presentan las posibilidades de interpretación y utilización didáctica del Quijote: el viejo loco porque, aunque cierto en sus intenciones, ya no tiene fuerzas para luchar; el viejo loco porque es incapaz de decidir entre la ficción y la realidad. Estas interpretaciones preliminares del Quijote, que podrían cerrar las posibilidades de lectura de los niños frente a la obra, son contrapuestas, en la despedida de la pieza, a través del diálogo final del narrador que, al repetir la información de que el Quijote no termina ahí, y que fueron presentadas solamente tres de sus aventuras, puede ser objeto de otras adaptaciones y lecturas por parte de los niños o mismo del teatro.

Luego de que la historia es abierta por los actores que interpretan la canción ritual de los comienzos de los cuentos orales («La ronda de Felipito Felipón»), el mismo narrador presenta los episodios seleccionados en la adaptación del texto original, y lo hace de una manera asumidamente didáctica: «Don Quijote tuvo muchas aventuras, pero en una sola tarde todas no las podemos contar».¹⁷ Dicho esto, el narrador nombra las tres aventuras elegidas para la función: a) Aventura de la ayuda equivocada, b) Aventura con los Molinos de Viento, c) Aventura con los Odres de vino.

Marcadas las divisiones entre los tres actos centrales —donde los episodios son independientes entre sí— y la escena de apertura, el final repetirá el rito de las narrativas orales con la ronda, ahora resumida por los actores de «Felipito Felipón», y la despedida del narrador, que promete volver en otra oportunidad para contar otras aventuras del Quijote.

Caracterizado el texto como teatro épico, la otra cuestión que nos interesa de la adaptación infantil de Sara Joffré es su defensa de la lectura, hecha en el comienzo de la pieza, durante el diálogo entre la sobrina del caballero y la señora que cuida de ellos:

NIÑA: —¿Qué tiene el caballero señora que está tan trastornado?

SEÑORA: —Pues que se pasa el día entero leyendo libros que cuentan relatos de nobles paladines que luchan por causas perdidas y le ha dado a él por creerse uno de ellos.

¹⁷ *Ibidem*, p. 90.

NIÑA: —¡Ah señora, por eso es mejor no saber leer!

SEÑORA: —Nada de eso, leer es bueno, si tienes cuidado de distinguir qué es lo cierto y qué lo falso de los libros; y ahora vamos, llévale el almuerzo, que si no nos acordamos nosotras que debe comer, él se olvidaría por completo.¹⁸

Enfrentando el peligro de la condenación de la lectura, ya que tal actividad podría ser vista como la principal responsable por la locura del viejo hidalgo, Sara Joffré prefiere ver en los libros de historias algo positivo, «bueno», así como ocurre en los textos de Lobato y del mismo Cervantes. La locura, como en *Don Quijote de los niños* viene de la exageración, de la incapacidad de separar lo real de lo inventado, del deseo de no abandonar el mundo alienado de la imaginación, y de no volver a la difícil realidad inmediata. El teatro épico de Sara Joffré quiere el retorno del niño a la realidad: la utilización de la ronda del Felipito Felipón cierra las puertas de la ficción y devuelve el niño a su momento histórico, a su entorno social, a su lucha cotidiana para crecer y para entender el mundo, cumpliendo una de los criterios esenciales de la literatura de imaginación infantil: como afirman Regina Zilberman y Lígia Cademartori, la vuelta del niño a su realidad debe ser uno de los principales objetivos de la fantasía en la literatura infantil, donde se «impone un modelo narrativo que se desarrolla en la medida en que el protagonista abandona el sector familiar e ingresa en horizontes sobrenaturales, y vuelve, después, a la posición primera, pero más experimentado, sabio».¹⁹

ADAPTACIÓN INFANTIL, LECTURA E IMAGINACIÓN

Si la «buena» relación del niño con la fantasía debe ser medida por su capacidad de volver sabio y más experimentado al mundo real, la «buena» adaptación infantil —además de la obvia cualidad literaria necesaria en la utilización de los recursos estilísticos, de las imágenes, de un lenguaje apropiado— debe ser hecha, según la reivindicación de educadores y escritores, de modo que los niños vuelvan, más adelante, cuando sean mayores, a los textos originales. Según esta perspectiva, la adaptación infantil, aunque sea la condensación fiel del texto original, no puede

¹⁸ *Ibidem*, pp. 90-91.

¹⁹ *Apud* NEYRA, Hilda. «El niño en la tierra de la imaginación». En *Cuadernos Literarios. Murales y tambores de Brasil*, año III, n.º 5, pp. 141-148; véase p. 148.

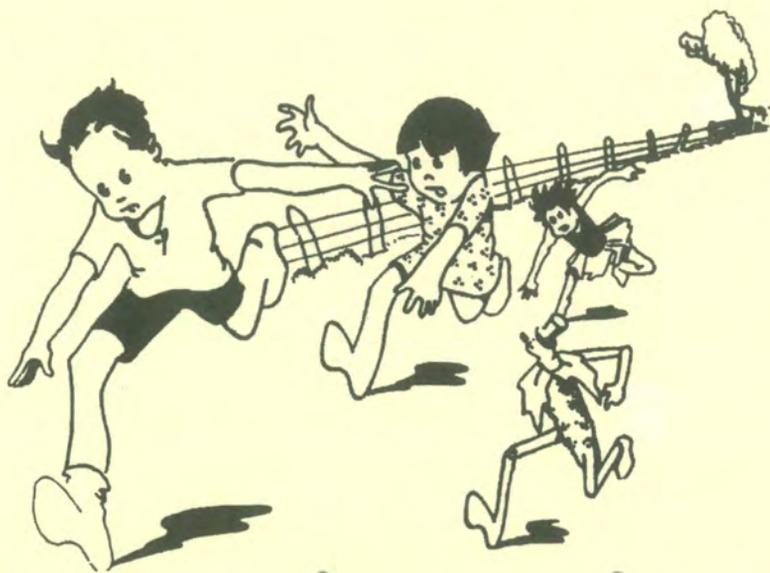
y no debe ser un sustituto para el libro original, sino un material de mediación entre el lector y el texto clásico, respetando esa etapa provisional del crecimiento intelectual de los niños, y anticipando muchos de los elementos de la historia con que los lectores convivirán más tarde a fin de promover el reconocimiento de estos elementos cuando se haga la lectura integral.

Tanto *Don Quijote de los niños*, de Monteiro Lobato, como «Don Quijote de la Mancha», de Sara Joffré, cumplen estos requisitos. Sea a través de la estrategia discursiva de la condensación de la historia total a partir de la presentación de la mayor parte de las aventuras del caballero, según una continuidad narrativa que sigue de cerca el texto de Cervantes, como ocurre en el texto de Monteiro Lobato; sea por la elección de un número reducido de episodios, como está en el texto de Sara Joffré, queda evidente la honestidad intelectual de los dos autores, que asumen la condición provisional y dependiente de sus adaptaciones e incentivan a sus lectores y espectadores a leer el texto original.

Pero, a diferencia de otras adaptaciones de *Don Quijote* a la disposición de niños y profesores,²⁰ los textos de Lobato y Joffré no solamente condensan la historia original y la presentan en un lenguaje de más fácil acceso a los niños, sino también constituyen verdaderos originales literarios. Para lograr eso, los autores evitan la simple repetición de las aventuras del caballero y, al transportar la historia para el presente de la lectura —como está en Lobato— o para el presente de la escenificación —como aparece en Joffré—, acaban por desplazarla para el espacio del lector/espectador, construyendo casi una historia paralela y suplementaria a la primera: en las dos obras, el niño no está solamente leyendo/asistiendo al *Quijote*, el niño está leyendo/asistiendo la lectura/puesta en escena del *Quijote*. Así, si en *Don Quijote de los niños* hay, por un lado, una pérdida de la referencia a las aventuras menos divertidas y más reflexivas y de la magia del lenguaje, con la simplificación de las oraciones interpoladas y de los contrastes violentos entre la erudición y el habla popular, por el otro, hay una compensación con la descripción de las estrategias de lectura de Dona Benta, las aventuras de una loca Emília transformada momentáneamente en «Dona Quixotinha» y el conocimiento adquirido con las preguntas y comentarios de los pequeños Narzinho y Pedrinho, siempre preocupados en comprender no

²⁰ Un buen ejemplo es la adaptación hecha por Paula López Hortas: CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Anaya (Colección Clásicos a Medida), 2005.

solamente la historia del caballero y su entorno cultural, sino también las relaciones entre el Quijote y las personas y situaciones de la realidad inmediata de ellos. Del mismo modo, la imaginación de Sara Joffré y las estrategias de escenificación del teatro épico la inspiran a inventar un «Don Quijote de la Mancha» vivido por actores reales que cantan una ronda infantil y son presentados por un narrador que explica el propio funcionamiento de la pieza, hace preguntas y comentarios y propone volver otro día. ■



aproximaciones **APROXIMACIONES**





Los niños de «Pirlimpsíquice»: ficción, locura y sabiduría

Julissa Cruz

Quien vive sin locura no es tan cuerdo como parece

La Rochefoucauld

A lo largo de la historia, la locura, es decir, la privación parcial o total de la razón, ha sido una de las dolencias humanas que más interés, misterio y temor ha generado en el hombre. En la antigüedad, al no encontrarse explicación alguna para determinados comportamientos anormales, las alteraciones mentales fueron asociadas con hechos sobrenaturales, muchas veces relacionados con lo religioso: posesión diabólica, encantamiento, castigo de los dioses, etc. A medida que el hombre fue evolucionando, y con él el conocimiento y la ciencia, la percepción de la locura tomó un rumbo distinto, el médico: desde el siglo XIX, gradual y dificultosamente, la locura deja de ser entendida en términos sobrenaturales y pasa a ser catalogada como una enfermedad producto del desequilibrio psicológico y diagnosticable médicamente. A pesar de ello, la demencia no ha abandonado del todo ese halo de extrañeza, de fenómeno no natural que responde a ciertas realidades que van más allá de lo comprensible por la razón humana; por ello, aún perduran y abundan consideraciones de la locura como la manifestación de un mundo alterno al nuestro, muchas veces superior, que encierra grandes verdades y respuestas a nuestras interrogantes

más íntimas. Muestra de ello es, por ejemplo, la categoría *loco sabio*, aquel hombre considerado «anormal» según los parámetros de lo establecido como «normal» en términos psicológicos, pero que, paradójicamente, dicha anormalidad evidencia una lógica propia, distinta de la nuestra, que nos ayuda a esclarecer y comprender mejor ciertos aspectos de nuestra realidad.

Esta caracterización de la locura es tan misteriosa y está tan inmersa en nuestra cotidianeidad que se ha convertido en uno de los tópicos más tratados desde las diversas perspectivas de estudio y análisis, entre ellas, la literatura. Los escritores más notables de la literatura universal han sido seducidos por el tema de la locura, entre ellos, por antonomasia, Miguel de Cervantes y su *Don Quijote*.

En América Latina, tenemos el caso de João Guimarães Rosa (Brasil, 1908-1967), quien en *Primeras historias* (1962) manifiesta una constante preocupación por el tema de la locura. Así, cuentos como «Pirlimpsíquice», «Soroco, su madre, su hija», «La tercera margen del río», «Nada y nuestra condición», «El caballo que bebía cerveza», «La bienhechosa», «Alboroto» y «Tarantón, mi patrón» giran en torno a dicho tema desde distintas perspectivas y a partir de una intensa experimentación con el lenguaje. Entre ellos, el primero, «Pirlimpsíquice», que analizaremos en este artículo, representa un caso muy particular, pues conjuga claramente la locura con el otro gran tópico rosiano presente en *Primeras historias*: el mundo infantil.¹ El niño, según lo muestra Guimarães Rosa, representa una esencia poderosamente instintiva y emotiva en —este sentido, primitiva— que desborda su potencia incesantemente en su eterno día a día, su constante descubrir de la naturaleza y la vida. El niño rosiano, inconscientemente, no deja pasar ninguna oportunidad de aprendizaje; es un ser ávido de conocer, descubrir, aprender (que parte de lo físico para llegar a lo metafísico), pero, al mismo tiempo y a partir de su propia actitud, de enseñar. En sus exploraciones del mundo, el niño se vale de distintos pertrechos, entre ellos, la ficción. Como veremos en «Pirlimpsíquice», la posibilidad del niño de acercarse a otras realidades lo aproxima a los insospechados dominios de la locura, la que, originada y fusionada con la ficción, produce un despertar al conocimiento de lo ajeno (mundos creados) y de lo propio (la realidad vivida).

¹ Otros cuentos que abordan el tema de la niñez son «Las márgenes de la alegría», «La niña de allá», «Ningún, ninguna», «Partida del osado navegante» y «Las cimas».

«Pirlimpsíquice» es la historia de doce niños que han sido seleccionados para representar una pieza teatral, *Los hijos del Doctor Famoso*, como parte de las festividades de su escuela por el cierre del año escolar. Ante la curiosidad de los demás niños por conocer la historia de la obra que iba a ser representada, los niños del elenco deciden inventar una historia paralela a la pieza, de modo que si fueran coaccionados a revelar la historia de la obra, ellos contarían la versión «falsa». Así, la historia «verdadera» quedaría protegida hasta el día de la presentación. Como podemos observar, en «Pirlimpsíquice» se desarrollan varios niveles narrativos.² El primer nivel es aquel del grupo de niños que va a representar una pieza teatral con motivo de una celebración escolar. El segundo es el relativo a la historia planteada en *Los hijos del Doctor Famoso*. El tercero es el de la historia paralela a *Los hijos del Doctor Famoso*, la trama inventada por los niños para camuflar la historia «real» del segundo nivel narrativo. A los tres niveles anteriores se les suma un cuarto, la historia creada por Gamboa, uno de los niños que no fue elegido para integrar el elenco, como respuesta a la historia paralela (tercer nivel) a *Los hijos del Doctor Famoso*, aunque él no supiese que se trataba de una farsa.³ Al tener cuatro niveles narrativos claramente distinguibles, entonces, también tenemos diferentes planos ficcionales, en otros términos, se desarrollan alternamente otros mundos ficcionales dentro de aquella ficción mayor planteada en «Pirlimpsíquice»: nos encontramos en los dominios de la metaficcionalidad. Este ir más allá de la ficción se desarrolla de una manera muy peculiar, ya que los cuatro niveles ficcionales no actúan de forma separada o independientemente unos respecto de otros, sino todo lo contrario, existen al mismo tiempo e interactúan constantemente y de forma tan intensa que los límites entre ellos se oscurecen notablemente. Esta característica se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que, días antes de la representación y fuera de los tiempos de ensayo, los niños (primer nivel) deciden nombrarse y dirigirse unos a otros ya no por sus nombres o apelativos «reales», sino por los moteles que le han sido asignados de acuerdo con los respectivos personajes que representarían en la pieza teatral: «Se sugirió la señal de

² Para una mayor información sobre el concepto de nivel narrativo y sus diferentes variantes, véase GENETTE, Gérard. *Figuras III*. Traducción de Carlos Manzano. Barcelona: Lumen, 1989, pp. 283-287.

³ Resulta bastante interesante el hecho de que son los propios personajes quienes crean nuevas historias para ellos mismos en el tercer y cuarto nivel: los autores son ellos mismos, en otras palabras, se ha dado un desplazamiento de funciones: el personaje es ahora el autor.

tratarnos sólo por los nombres en el drama: Mesquita o *Hijo Poeta*⁴ o, incluso, por la función que le fue asignada a cada uno, aunque no sea propiamente un nombre: «Ruy o amigo,⁵ Gil u *Hombre que Sabía el Secreto*, Nuno o *Delegado* [. . .]. Yo, *el Maestro del Apunte*». El segundo nivel se va introduciendo dentro del primero, y la ficción va trastornando la identidad de los niños, quienes rechazan voluntariamente aquel componente básico de su identidad (el nombre) motivados por un afán de incorporar alguno de los elementos de *Los hijos del Doctor Famoso* —que tanto les ha fascinado— en su realidad; situación suscitada en parte como producto de las pacientes y profundas enseñanzas del Dr. Perdigón,⁶ su instructor en el arte de representar o actuar, que no es otro que el arte de dar vida a la ficción. Sin embargo, los nombres no son los únicos que van alterándose; el comportamiento «normal» de los niños del elenco también se ve afectado por su contacto con la ficción: «Íbamos a proceder muy bien hasta el día de la fiesta, no fumar a escondidas, no conversar en las filas, esquivar la mínima reprimenda, poner atención en las aulas. Los que no éramos Hijos de María impetrábamos hacer parte. Joaquincas comulgaba a diario, se veía tan sólo ideal, ya cura y santo».⁷ Los niños quieren llamarse como sus personajes y *ser* como ellos, buscan aprehender la ficción, tornarla real, en la medida de lo posible: la ficción los envuelve, los seduce, los hace dejar de lado *sus* vidas para envolverlos en *otras*. Asimismo, la ficción adquiere tanta importancia para los pequeños que altera en ellos, además del nombre y el comportamiento, su forma habitual de hablar. Ahora, los niños utilizan el lenguaje de *Los hijos del Doctor Famoso*, hablan como sus personajes teatrales: «“Entreguémonos a la suma justicia del omnipotente . . .”, profería el Joaquincas»;⁸ «Pero: “. . . El réprobo, el ímprobo, que me malquista los días . . .”».⁹ El lenguaje, más específicamente, el habla es lo que distingue en términos lingüísticos a una persona

⁴ GUIMARÃES ROSA, João. «Pirlimpisíquice». En *Primeras historias*. Lima: Universidad Ricardo Palma/Adobe Editores, p. 52. Las cursivas son nuestras.

⁵ *Ibidem*. Las cursivas son nuestras.

⁶ «Pirlimpisíquice», como ya han señalado algunos críticos, propone un interesante paralelo con la historia de Jesucristo y sus apóstoles, pero la traslada en relación con la ficcionalidad: los niños escogidos, *los elegidos*, para integrar el elenco son doce. Asimismo, estos niños son alumnos, *discípulos* de un *maestro*, el Dr. Perdigón, quien constantemente los exhorta con enseñanzas de *vida*, cuyo verdadero significado, para él, reside en el *representar*. Además, los niños son constantemente tentados por un *ser rastrero*, el negro Alfeu, que se arrastra cual serpiente debido a la lesión de sus extremidades inferiores.

⁷ GUIMARÃES ROSA, João, *op. cit.*, p. 52.

⁸ *Ibidem*, p. 53.

⁹ *Ibidem*.

de otra: los niños pretenden apoderarse de sus personajes reproduciendo su habla, tomando otra identidad y abandonando la propia; han descubierto una nueva forma de ver el mundo, o mejor dicho, han descubierto un mundo nuevo, el que, para poder ser explorado mejor, les exige un lenguaje específico, es por ello que los niños cambian su habla por la de los seres ficcionales.

Los niños quieren volver real la ficción, quieren dar vida a esa otra historia que tanto les agrada, *Los hijos del Doctor Famoso*. Por ese motivo truecan su nombre, su comportamiento y su lenguaje por el de sus personajes: anhelan otra identidad, otro mundo, otra forma de vivir, la que les ofrece la ficción, que va siendo insertada gradualmente y sin conflictos en la realidad de los niños a medida que transcurren los días, antes de la presentación oficial. No obstante, este segundo nivel ficcional no es el único que los encandila, sino que también entra a tallar el tercer nivel ficcional, la historia que ellos inventaron para ocultar la verdadera historia del drama: «Repetíamos, entonces, sin cesar, “nuestra historia”, con fuerte cuño de sinceridad. Siempre había los partidarios de una y de otra, no raro cambiando de bando, vez tras vez, por día»;¹⁰ «Ya, entre nosotros, era “nuestra historia”, que a veces *llegábamos a preferir* a la otra, la “historia de verdad” del drama».¹¹ A diferencia de *Los hijos del Doctor Famoso*, ficción preexistente que les fue otorgada, *su historia* los aproxima a la ficción, pero desde el lado del autor, pues disfrutaban de una ficción que ellos mismos han creado.

La mezcla de ficción (ya sea del segundo o tercer nivel) y realidad (primer nivel, para el lector) se ha ido dando de forma, si no armoniosa, sin complicaciones mayores. Los «problemas» —desde una perspectiva racional— surgen en el momento de la presentación oficial de la pieza teatral: instante culminante del reinado de la ficción en la realidad. Atahualpa, el niño que abriría la obra, abandona a sus compañeros porque tiene que viajar a Río de Janeiro a ver a su padre moribundo. Por ello, le es asignado al apuntador (que, años más tarde, nos narra la historia) reemplazarlo, pues conocía de memoria la letra de cada uno de los personajes. El apuntador sabía el parlamento de Atahualpa menos las palabras de apertura, unos versos en honor a la Virgen y a la Patria. Una vez en el escenario, al no saber cómo iniciar la presentación y ante el reclamo del público por su demora, el apuntador queda inmovilizado, hasta que finalmente reacciona y lanza un improvisado «Viva

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, p. 52. Las cursivas son nuestras.

la Virgen y viva la Patria». ¹² El público rompe en aplausos, y el Dr. Perdigón aprovecha para pedir que bajen el telón; así, los actores, que se encontraban desconcertados ante la situación, podrían acomodarse en sus respectivos puestos para iniciar la función; pero el telón se atascó. Los actores se miraron entre sí: nadie sabía qué hacer; el público se impacientó nuevamente. De pronto, uno de los niños, José Boné, saltó hacia delante y empezó a representar, ya no el drama de *Los hijos del Doctor Famoso*, sino todas las historias a la vez: José Boné empezó a actuar desordenadamente partes de *Los hijos del Doctor Famoso*, de la historia alterna a *Los hijos del Doctor Famoso*, así como de la historia inventada por Gamboa. Todos los niveles entran a escena al mismo tiempo: «José Boné representaba, en regla y bien, a hilo, atildado para toda la admiración. Desempeñaba un importante papel, *lo que no se sabía era cuál*. Pero no se podía romper en risas. En verdad, recitaba con mucha *existencia*». ¹³ Los demás niños siguieron su ejemplo y empezaron a representar apasionadamente lo que se les ocurriera: los distintos niveles ficcionales entran en una *con-fusión* total en el escenario, espacio propicio (cuyo objetivo no es otro que albergar la ficción) para dar rienda suelta a la anhelada ficcionalidad. Al introducirse, mejor dicho, perderse totalmente en la ficcionalidad se produce el fenómeno de la locura en su máxima expresión: la demencia se presenta como el *verdadero vivir*, acorde con las enseñanzas de su maestro: «*Representar es aprender a vivir* más allá de los livianos sentimientos, en la *verdadera dignidad*», nos exhortaba el Dr. Perdigón». ¹⁴ En la representación se produce un estado especial, con un tiempo especial («No había tiempo transcurrido»), ¹⁵ donde todo es desenfreno, abandono, locura interminable, una suerte de carnaval: ¹⁶ «Entendí. Cada uno de nosotros se había olvidado de sí mismo, y estábamos *transviviendo*, sobrecreyentes de esto, que era el *verdadero vivir*. Y era demasiado bueno, bonito, lo maravilloso, la gente volaba, en un amor, en las palabras, en lo que se oía de los otros». ¹⁷ Los niños no actúan más, sino que viven realmente otra vida, muy lejos de su realidad: asumen como propia una realidad nueva y ajena. El encantamiento de la ficción se apodera de ellos y los vuelve locos ante la posibilidad de poder dar rienda suelta al

¹² *Ibidem*, p. 57.

¹³ *Ibidem*, p. 58. Las cursivas son nuestras.

¹⁴ *Ibidem*, p. 52. Las cursivas son nuestras.

¹⁵ *Ibidem*, p. 59.

¹⁶ Sobre los aspectos básicos del carnaval, entre ellos el tiempo y el caos, véase БАЙТІН, Мижайл. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza, 2002.

¹⁷ GUIMARÃES ROSA, João, *op. cit.*, p. 59. Las cursivas son nuestras.

juego de identidades ofrecido seductoramente por la imaginación, el poder ser *otros*, todos a la vez si se desea, como José Boné.

José Boné, el niño que salva la representación, es, a su modo, un Quijote: es un auténtico loco; ha perdido el juicio por su contacto con la ficción, por creer y desear intensamente otras realidades, ya no las planteadas en los libros de caballería, sino aquellas ofrecidas por las películas de cine. Debido a su ensimismamiento en el mundo ficcional de corte filmico, es considerado en un comienzo como «cumplido idiota»;¹⁸ por ello, no es apto para representar ningún papel, salvo aquel cuya participación fuese la más reducida: «[...] el papel que a José Boné tocaba, de un policía, se trataba de los más simples, con escaso hablar».¹⁹ Como todo loco, José Boné es marginado, porque la locura es contagiosa y es mejor mantener a los dementes lejos de los «normales».²⁰ Los doce niños que integran el elenco son los elegidos; los demás, los rechazados, los marginados; por lo tanto, José Boné es —al inicio— doblemente segregado, tanto por sus compañeros de elenco como por los demás niños. Ese es el precio de su afición por el cine, pero a él parece no importar, pues vive en un mundo aparte: «Sin hacer caso de compañía o conversas, pasaba los recreos reproduciendo películas de cine. Corría y brincaba, a la acelerada, acá y allá, fingía galopes, tiros, disparaba, asaltaba la diligencia intimidando y poniendo manos arriba, y besaba al final, haciendo a un tiempo de galán, heroína, bandidos y comisario».²¹

José Boné es un incomprendido, y solamente él conoce, desde el comienzo, la magia desenfrenada de la ficción y la fantasía, lo que sus compañeros solo comprenderán a partir de su aproximación a *Los hijos del Doctor Famoso* y las historias paralelas a este drama. Es únicamente sobre el escenario que los demás niños, una vez que han estallado en locura al seguir el ejemplo de José Boné, van a comprender al loco, ya que es solamente entonces que descubren, en su máximo esplendor, lo que se venía anticipando gradualmente: los fantásticos mundos que les ofrece la ficción. Así, José Boné deja de ser el loco marginado para erigirse en héroe de la locura; los que antes lo señalaban y criticaban ahora se unen a él, lo siguen, lo admiran, pues es el

¹⁸ *Ibidem*, p. 50.

¹⁹ *Ibidem*, p. 51.

²⁰ Sobre el tema de la locura, el desarrollo de su concepción y su forma de tratamiento en las sociedades occidentales, véase la detallada investigación de FOUCAULT, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*. 2 vols. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

²¹ GUILMARÃES ROSA, João, *op. cit.*, p. 50.

que *representa* mejor, el más loco: «José Boné, ¿era el mejor de todos? Ora, era. Hey. Eh. ¡Refulge fuerte José Boné!, ruge la representación».²² La apreciación de los niños hacia José Boné ha cambiado porque, a diferencia de antes, todos se encuentran en el mismo bando: la locura, y José Boné es el guía.

Asimismo, la locura ocasionada por la ficción expande sus redes por donde pasa; no son solo los niños del elenco los que se van contagiando de la locura, sino que todo el público espectador de la «obra» también lo hace al disfrutar lo que está presenciando: «Yo veía a los del público acomodados, *gustando, sólo en silencio completo*».²³ Esta actitud del público es de aprobación, placer y adhesión total a la locura: se podría decir que todo aquel que se aproxima a la ficción deviene momentáneamente loco, lo que implica que la demencia se presenta como una instancia igualadora, ya que elimina la división entre actor y espectador: todos se convierten en *uno*. Asimismo, en esta especie de inconsciente colectivo podemos observar, la formación de la atmósfera adecuada para la creación artística, que precisa de la libertad y el desenfreno propios de lo no racional. La locura lleva a pensar lo diferente, lo fuera de lo común, momento en el que surge *la obra de arte*: «Sé de más tarde lo que me dijeron, que todo tenía y formaba el fuerte, bello sentido, ese drama del ahora, desconocido, extravagante, *de todos el más bonito que nunca hubo, nadie escribió, no pudiéndose representar otra vez ni nunca más*». En este punto, cabe señalar que «Pirlimpsíquice» podría ser visto como una suerte de *ars poetica* rosiana, que se resumiría como la exploración de la potencialidad del lenguaje, la superación del desgaste del signo, al que Guimarães Rosa revitaliza intensamente y le devuelve su poder creador. Así, desde el título²⁴ hasta el final del cuento, el autor manifiesta un trabajo intenso con la palabra que pretende mostrarse como permisividad pura, la liberación del lenguaje, privilegio propio de lo no razonable: Guimarães Rosa es un «loco» del lenguaje en la ficción, como bien lo ha visto Eduardo Coutinho:

Hay un aura de desequilibrada candidez a lo largo de sus páginas más realistas. La alegría inexplicable de las cosas que amanecen, el descubrimiento de la naturaleza,

²² *Ibidem*, p. 59.

²³ *Ibidem*, p. 58.

²⁴ *Pirlimpsíquice* es un neologismo rosiano formado a partir de dos términos: *pirlimpimpim*, que actualiza en nuestra mente la palabra creada por Monteiro Lobato en *Sítio do Picapau Amarelo* para hacer referencia a un polvo mágico que transporta a los niños al mundo de imaginación deseado, es decir, nuevamente se apunta hacia el ámbito de la metaficcionalidad, y *psiquis*, relativo a la razón humana. De esta manera, Guimarães Rosa ha unido entendimiento y ficcionalidad en un solo término, resumen perfecto del tema del cuento según nuestro análisis.

el despuntar del pensamiento por medio de *palabras anteriores a la lógica*, la trepidación de los diálogos, el flujo y reflujo de los monólogos, el juego de las metáforas, la propia filosofía astuta de los primitivos, personajes de su predilección, los cuales deben lo que piensan a lo que ven, tocan y degustan, a las fuentes ocultas en el magma en potencia, el bárbaro y primigenio.²⁵

El contacto con los distintos niveles ficcionales y, sobre todo, la posibilidad de representarlos, *vivirlos*, hace que los niños cambien de actitud psicológica, que se enajenen y descontroten ante la fascinante experimentación de nuevos mundos. No obstante, surge el temor y la preocupación ante la sensación de que la locura es interminable, de quedar atrapados, sin posibilidad de retorno, en esa otra realidad: «Pero de repente, ¿yo temí? A medio, a miedo, despertaba, y de aquel estro estrambótico. ¿Qué? ¿Aquello nunca paraba? ¿No tenía comienzo ni fin? ¿Y cómo era juicioso terminar entonces? *Era preciso*».²⁶ «¿Y cómo terminar»,²⁷ se pregunta el apuntador-narrador, quien requiere de un radical esfuerzo, tanto anímico como físico, para volver a la realidad: «Entonces, *queriendo y no queriendo*, y no pudiendo, sentí que sólo de un modo. Sólo una manera de interrumpir, la sola manera de salir del hilo, del río, de la rueda, del representar sin fin. Me fui para el frente, hablando siempre, para la vera de la orilla. Todavía miré antes. *Centelleé. Di la voltereta. A propósito me despeñé. Y caí*».²⁸ La locura, producida cuando la ficción y la fantasía sustituyen integralmente a la realidad, llega a representar una verdadera amenaza en la medida en que se impone a la realidad y deja entrever el aniquilamiento de esta.

El no sucumbir ante los latentes *peligros* de la ficción y la fantasía nos recuerda, inevitablemente, ciertos mecanismos de la literatura infantil relacionados con el *retorno* del niño-héroe de las tierras de fantasía a la realidad (aunque «Pirlimpsíquice» no sea propiamente un cuento infantil). Esta característica presupone que la locura generada por la ficción es solo fructífera cuando es momentánea y responde a un requerimiento

²⁵ COUTINHO, Eduardo. «Guimarães Rosa: um alquimista da palavra». En GUIMARÃES ROSA, João. *Ficção completa*. Vol. 1. Río de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 134. La traducción y las cursivas son nuestras.

²⁶ GUIMARÃES ROSA, João, op. cit., p. 59. Las cursivas son nuestras.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*. Las cursivas son nuestras. Resulta interesante señalar que es el narrador, cuando niño, el que se percató de la necesidad de regresar a la realidad, hecho que, inscrito dentro del paralelo con la historia de Jesucristo y los doce apóstoles que señalábamos en la nota 5, lo convertiría —tal vez— en el traidor, pues es quien va a arrancar a los niños de la ficción para traerlos nuevamente a la realidad.

de fuga o escape de la realidad, que propone una serie de interrogantes cuya respuesta, muchas veces, no se encuentran dentro de los parámetros establecidos, lo cual apunta hacia dos aspectos. Por un lado, muestra que la función de catarsis o escape terapéutico de la ficción y la locura coloca en tela de juicio los criterios de orden: dónde termina verdaderamente la cordura y dónde empieza la locura; quiénes son los cuerdos y quiénes, los locos; cuáles son los límites exactos que separan sentido y sinsentido. Por otro, enfatiza la importancia fundamental del aprendizaje adquirido por el niño en su viaje por la ficción: «no es la salida lo que coloca al héroe frente al mundo, sino su regreso».²⁹ De esta manera, con el conocimiento adquirido a partir de esta nueva experiencia, el niño puede volver a su mundo y enfrentarlo más sabiamente.

En «Pirlimpsíquice», el caos de la locura no es gratuito ni banal, ya que el escape hacia lo irracional busca satisfacer la necesidad infantil —por extensión, humana— de *responder* aquello que no le es posible desde los territorios de la racionalidad, pero siempre teniendo cuidado con no quedarse en un realidad ajena. Desde esta perspectiva, el quedarse en el mundo de la imaginación anularía cualquier tipo de aprendizaje, pues no existiría ninguna confrontación, ningún diálogo, sino que nos encontraríamos en el terreno de la imposición: el orden establecido es subvertido solamente para poder ser reconstruido nuevamente, pero con mayor conocimiento.

Entendida de esa forma, la locura, el viaje de lo lógico a lo ilógico, y su respectivo camino de regreso, es, para el niño, una forma de reaccionar ante las respuestas que exige la realidad. La posibilidad de introducirse a otros mundos ayuda al niño a comprender mejor su realidad, lo lleva a cambiar su forma de percibir lo que consideraba «la realidad», a reinterpretar el mundo.

Así, «Pirlimpsíquice», verdadera nave de pequeños locos, nos hace recordar que el ataque frontal a la realidad aparente, a la razón, a la estabilidad, es necesario en nuestras vidas, como lo es la ficción. La desviación transitoria de la racionalidad es imprescindible y conveniente para el ser humano; es más, la locura se convierte en parte necesaria de la realidad, incomprendible la una sin la otra: necesitamos la locura, pues es un recurso vital tan indispensable como la razón. ■

²⁹ ZILBERMAN, Regina y Lígia CADEMARTORI. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, p. 133. La traducción es nuestra.



mundo raro **MUNDO RARO**





Seis fábulas¹

Luís Camargo

ESTAS FÁBULAS

Hace algunos años encontré en un libro didáctico de lengua portuguesa, la fábula *La cigarra y la hormiga*, de La Fontaine, junto a una ilustración que me llamó la atención: una cigarra estaba sentada en un banquito, con una guitarra, con los ojos cerrados, como si estuviera cantando para sí misma. Interpreté estas referencias como alusiones al cantautor João Gilberto y a la *bossa nova*. Por un lado, el texto era una traducción del francés al portugués; por el otro, la ilustración parecía haber traducido la fábula para el universo cultural brasileño.

Durante la maestría, estudié la poesía infantil de Cecília Meireles. Para el «Panorama de Poesía y Crónica» de la Fundación «Itaú Cultural», había investigado varios autores de poesía infantil. Me llamó la atención el gran número de poemas sobre animales. Marisa Lajolo, mi asesora de tesis, creyó que esto tenía algo que ver con las fábulas. Procuré, entonces, vencer un antiguo prejuicio contra las fábulas y comencé a leer y estudiar esta rica tradición.

¹ Traducción de Biagio D'Angelo.

Como editor, participé de la edición de una colección de libros didácticos en lengua portuguesa. Había muchos fragmentos y pocos textos enteros, algunas viñetas, o estribillos, o un *haiku*, a lo mejor. ¿Por qué no incluir algunas fábulas? Acabé escribiendo algunas adaptaciones.

Siguiendo la lección de Monteiro Lobato, que ya había retomado esta tradición para el universo cultural brasileño al que me referí al inicio, comencé a sustituir animales europeos por brasileños, a incluir referencias paisajistas, en fin, a buscar el color local.

En el proceso creativo, se sabe por donde se comienza, pero es difícil prever el resultado. Algunas de estas fábulas fueron escritas directamente para alumnos de colegio de primaria, para un proyecto de lectura que coordino, a distancia, con dos profesoras de Río de Janeiro. En estos casos, el lector-objetivo limita el vocabulario, la sintaxis, la intertextualidad, etc. Sin embargo, sin darme cuenta, se sumaron otros intereses, otras referencias. Y las fábulas se posesionaron del género infantil.

La invitación de Biagio para publicar algunos textos creativos me tomó de sorpresa pues, empeñado con el doctorado, que concluí en febrero de este año, ya hace bastantes años que me dedicaba solo a los géneros académicos. La escritura de estas fábulas flagra, justamente, el regreso a mi escritura ficcional y poética. Todavía no he tenido el tiempo de reunir las, seleccionárlas y publicarlas en portugués, ¡y ellas ya están apareciendo en español!

Mi gran agradecimiento para Biagio, que supo captar el espíritu juguetón de estas fábulas y acabó, también, por entrar en el juego haciendo algunas traducciones que son realmente recreaciones para el universo cultural peruano.

LA MAZA FUERTE DE LA JUSTICIA²

La escena transcurre en Brasilia, la capital de Brasil.

La profesora lleva a los alumnos a pasear por la Plaza de los Tres Poderes. Muestra el Palacio de Justicia, el Supremo Tribunal Federal, como en la Plaza Grau de Lima:

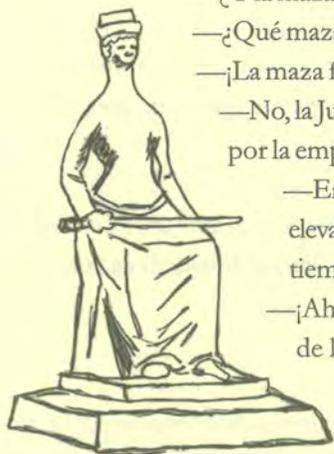
Esta es la escultura Justicia, de Alfredo Ceschiatti.

—¿Y la maza?— pregunta un niño.

—¿Qué maza?— se extraña la profesora.

—¡La maza fuerte! ¿La Justicia no tiene siempre una maza fuerte?

—No, la Justicia tiene una espada. Mira la espada que ella está agarrando por la empuñadura.



—Entonces, ¿por qué nosotros los brasileños cantamos «mas se eleva de la justicia la maza fuerte» (como los peruanos cantan «Largo tiempo el peruano oprimido la ominosa cadena arrastró»)?

—¡Ah! El Himno Nacional no habla de la verdadera justicia, sino de la falsa justicia, el poder del más fuerte. Por esto, la Justicia tiene una venda en los ojos. Ella no debería proteger a los poderosos ni perseguir a los más débiles. Es lo que quiere decir la frase «todos son iguales ante la ley».

A este punto, Malapulga, un bello caballo, marcha, trota y galopa.

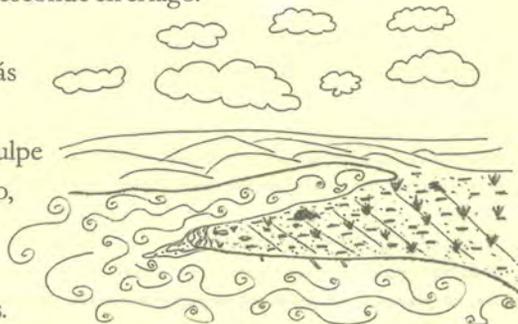
Con sed, va a beber agua en el lago Paranoá, cerca de la ciudad.

Un anta se asusta con el ruido y se esconde en el lago.

Malapulga se enardeció:

—Burro gordito, ¿por qué estás ensuciando mi agua?

—Vuestra Equinencia me disculpe —dice el anta—, pero este agua es del lago, el lago es de este ecosistema, este ecosistema es de la naturaleza, la naturaleza es nuestra casa. El agua no es solo vuestra, es de todos.



² A CLAVA FORTE DA JUSTIÇA: A cena se passa em Brasília. A professora leva os alunos para passear pela Praça dos Três Poderes. Mostra o palácio da justiça, o Supremo Tribunal Federal: —Esta é a escultura Justiça, de Alfredo Ceschiatti. —E a clava? —pergunta um menino. —Que clava? —estranha a professora. —A clava forte! A Justiça não tem uma clava forte?

Y Vuestra Equinencia y yo también somos parte de la naturaleza, nuestra madre gentil.

Malapulga bufa, da patadas:

—¡El agua es mía!

—¿Vuestra Equinencia tiene negocio, contrato de alquiler, contrato de comodato, de locación?

—¡Ah!, ¿así es? Pues si alzas de la justicia la maza fuerte, ¡verás que yo no huyo de la lucha!

—Entonces es mejor, Vuestra Equinencia, reclamar al juez.

Malapulga, sin mucha paciencia para el estudio, no era muy fuerte en ortografía. Ve un turista con un polo que llevaba escrito *pineapple juice* y piensa que es un juez... Ve el diseño de una piña estampada y dice:

—Juez Piña, tengo una causa contra el anta.

El turista, que no entiende portugués, cree que el caballo lo está invitando a cabalgar.

El turista monta. Caballero y caballo atacan al anta. Para el turista, la caza es solo una diversión. Alza la maza fuerte y abate al tapir.

Malapulga agradece la ayuda del falso juez.

El turista (en su lengua):

—Caballito, ¡es mucha hospitalidad proporcionarme tamaño entretenimiento! Como dice el pueblo: quien no tiene can, caza con gato; quien no tiene moto, monta a caballo. Para demostrar mi gratitud, te daré silla, estribo, arreo, freno y un nombre: Malaleche.

—¡Qué burro que fui! —dice el caballo— para cobrar una pequeña deuda, ¡conseguí solo perjudicarme! De Malapulga terminé por ser Malaleche y di el adiós a mi libertad...

—Não, a Justiça tem uma espada. Olha a espada que ela está segurando no colo. —Então, por que a gente canta «mas se ergues da justiça a clava forte»? —Ah! O Hino Nacional não fala da verdadeira justiça, mas da falsa justiça, o poder do mais forte. Por isso a Justiça tem uma venda nos olhos. Ela não deveria proteger os poderosos nem perseguir os mais fracos. É o que quer dizer a frase «todos são iguais perante a lei». Nisso, Pávio Curto, um belo cavalo, marcha, trota e galopa. Com sede, vai beber água no lago Paranoá. Uma anta se assusta com o barulho e se esconde no lago. Pávio Curto se inflama: —Sua besta, por que está sujando a minha água? —Vossa eqüinência me desculpe —diz a anta—, mas essa água é do lago, o lago é deste ecossistema, este ecossistema é da natureza, a natureza é a nossa casa. A água não é só vossa, é de todos. E Vossa eqüinência e eu também somos parte da natureza, nossa mãe gentil. Pávio Curto bufa, dá coices: —A água é minha! —Vossa eqüinência tem escritura, contrato de locação, comodato, arrendamento? —Ah!, é assim? Pois se ergues da justiça a clava forte, verás que eu não fujo à luta! —Então é melhor vossa eqüinência reclamar para o juiz. Pávio Curto, sem muita paciência para o estudo, não era muito forte em ortografia. Vê um turista com uma camiseta escrito *pineapple juice* e pensa que é um juiz.. Vê o desenho de um abacaxi estampado e diz: —Juiz Abacaxi, tenho uma causa contra a anta. O turista, que não entende português, acha que o cavalo está convidando-o para cavalgar. O turista monta. Cavaleiro e cavalo atacam a anta. Para o turista, a caça é só uma diversão. Ergue a clava forte e abate o tapir. Pávio Curto agradece a ajuda ao falso juiz. O turista (na língua dele): —Cavalinho, é muita hospitalidade me proporcionar tanto entretenimento! Como diz o povo: quem não tem cão, caça com gato; quem não tem moto, monta cavalo. Para demonstrar minha gratidão, vou te dar sela, estribo, arreo, freio e um nome; Rédea Curta. —Que anta que eu fui! —diz o cavalo— para cobrar uma pequena dívida, arranji um grande prejuizo! De Pávio Curto acabei virando Rédea Curta e dei adeus à minha liberdade...

GRITOS, GEMIDOS Y ZUMBIDOS³

Lectora, estimada amiga,
que usas palabras extrañas como alimento para tu imaginación,

Este es Barranco, este es su «puentecito escondido entre follajes y añoranzas».

Este es el Puente de los Suspiros.

Este es el Museo de Arte.

Esta es la obra más famosa del piurano Luis Montero:

Los funerales de Atahualpa.

¡Qué tela majestuosa!

¡Más de tres metros de altura,
más de cuatro metros de ancho!

En el centro de la pintura,

Una mujer llora la muerte de Atahualpa.

Las mujeres son indias, pero aparecen como mujeres italianas vestidas con túnicas, con la piel blanca y el rostro con rasgos europeos. Las mujeres incas, en esta pintura, simbolizan el mito: las princesas son hijas del Sol.

Atahualpa muere, Pizarro proclama, pero ¿solo él lleva la fama?

—Cada cabeza, cada sentencia; su opinión, su verdad.

Venga más cerca, estimada compañera, lectora amiga.

¿Oyó un gemido?

—¿Quién gime?

—Son las mujeres.

Ellas reclaman:

—Nosotras nos hacemos fuerza. ¿No eres tú quien gimes?

Presta atención: ¿oíste un zumbido?

—¿Quién zumbe?

—Es un mosquito.



³ BRADOS, GEMIDOS E ZUMBIDOS: Leitora, minha companheira, / que usa palavras alheias como alimento para sua imaginação, // Este é o Ipiranga, estas são as famosas «margens plácidas». / Este é o Parque da Independência. / Este é o Museu Paulista. / Esta é a obra mais famosa do paraibano Pedro Américo: / *Independência ou Morte.* / Que tela majestosa! / Mais de quatro metros de altura, / mais de sete metros de comprimento! / No centro da pintura, / D. Pedro I solta «

Se posó en la oreja de una mujer y comienza a implicarse:

—¡Qué babosa! ¿Piensas solo que está «durmiendo eternamente el sueño eterno»? ¿No puedes quedarte quieta? ¡Sino te pico la oreja!

La mujer contesta:

—¡No me molestes, mosquito! Tus amenazas no me quietan ni me inquietan. Quien me «inquieta» es el virrey allá en frente. Yo voy con su ritmo. Es él quien me hace aquietar más calma o más triste, que me hace llorar o parar.

Parece que estoy oyendo el Virrey masticar:

—Y yo voy al ritmo de la Monarquía. Otros irán al ritmo de la República. Y otros, del Banco Mundial...

¿Cuál es la lección de la historia? No seré yo quien la enseñaré.

Apuesto que la lectora encontrará más de una lección.

Inclusive una que yo ni pensé.

Al final, la historia no fui yo que la inventó.

No quiero terminar con una lección.

Dejo aquí solo un zumbido.

La historia está hecha de protagonistas, antagonistas y figurantes.

De gritos, gemidos y zumbidos.

En la platea, en las tribunas, en los camarines, en el estadio,

todos oyen un grito de victoria.

Pero, estimada lectora amiga, parece que no son muchos los que consiguen oír una pluma, corriendo por el papel, en una mano femenina.

brado retumbante». / Há pouco, leu cartas e documentos enviados do Rio. Entre eles, o decreto da Independência, assinado pela Imperatriz Leopoldina, soberana em exercício, durante a viagem do imperador. /—Então, Leopoldina assina, Pedro proclama, mas só o marido leva a fama? /—Cada cabeça, uma sentença; sua opinião, sua verdade. / Chegue mais perto, minha companheira, leitora amiga. / Ouve um gemido? /—Quem geme? /—É o eixo do carro de boi. / O bovino reclama: /—Nós é que fazemos força e você que geme? / Preste atenção: ouve um zumbido? /—Quem zumbe? /—É uma muriçoca. / Pousou na orelha do boi e começa a implicar: /—Sua lesma! Pensa que está «deitado eternamente em berço esplêndido»? Não dá pra ir mais depressa? Se não eu vou picar a sua orelha! / O bovino retruca: /—Não me amole, muriçoca! Suas ameaças não me comovem nem me movem. Quem me move é o boiadeiro lá na frente. Eu vou no seu ritmo. É ele quem me faz ir mais ligeiro ou mais devagar, que me faz andar ou parar. / Parece que estou ouvindo o boiadeiro ruminar: /—E eu vou no ritmo da monarquia. Outros irão no ritmo da república. E outros do FMI...// Qual a lição da história? Não sou eu quem vai ensinar. / Aposto que a leitora vai encontrar mais de uma lição. / Inclusive uma que eu nem pensei. / Afinal, a história não fui eu que inventei. / Não quero terminar com uma lição. / Deixo apenas um zumbido. / A história é feita de protagonistas, antagonistas e figurantes. / De brados, gemidos e zumbidos. / Na platéia, nas arquibancadas, nos camarotes, no sambódromo, / todos ouvem um brado retumbante. / Mas, minha leitora amiga, parece que não são muitos os que conseguem ouvir uma pena, correndo pelo papel, em uma mão feminina.

HÉRCULES Y EL CARRO⁴

Había un serrano
que siempre iba a buscar agua al dique.
Él cargaba latones de agua
con un carreta de bueyes.
Hércules era su nombre.
Un año, llovió mucho en febrero,
el camino se volvió barro
y su buey se tiró a la borda.



El serrano se sentó a la orilla del camino,
Alzó los brazos al cielo, suplicando:
—¡Hércules, mi padrino, ayúdame tú!
El serrano esperó, paciente y esperanzado.
Cuando ya comenzaba a quedar impaciente, oyó:
—¡Psiu!
Se volteó y no vio nada.
—¡Psiu! —oyó de nuevo.
Prestando atención, percibió que la voz
no venía de fuera, venía de su cabeza.

⁴ HÉRCULES E O CARRO: Havia um sertanejo / que sempre buscava água no açude. / Ele carregava latões de água / com um carro de boi. / Hércules era seu nome. / Um ano, choveu muito em fevereiro, / a estrada virou brejo / e seu boi atolou. / O sertanejo sentou à beira da estrada, / ergueu os braços para o céu, suplicando: / —Hércules, meu padrinho, me ajuda! / O sertanejo esperou, paciente e esperançoso. / Quando já começava a ficar impaciente, ouviu: / —Psiu! / Olhou em volta e nada viu. / —Psiu! —ouviu de novo. / Prestando atenção, percebeu que a voz / não vinha de fora, vinha da sua mente. / Leia o que ele ouviu: / —Levante-se, homem! / Lembre-se da frase famosa de Euclides: / «o sertanejo é antes de

Lea lo que él oyó:

—¡Álzate, hombre!

Acuérdate de la frase famosa de Euclides:

«El serrano es, antes que nada, fuerte».

Mueve tus piernas, mueve tus brazos, usa la cabeza:

¡Ayúdate que el cielo te ayudará!

Hércules, el serrano, oyó esa voz

en su mente, agradeció al padrino

por su inspiración,

usó la cabeza, los brazos y las piernas

y desatolló su buyecito.

tudo um forte». / Mexa as pernas, mexa os braços, use a cabeça: / ajuda-te, que o céu te ajudará! / Hércules, o sertanejo, ouviu aquela voz / na sua mente, agradeceu ao padrinho / pela sua inspiração, / usou a cabeça, os braços e as pernas / e desatolou o seu boizinho.

LA URRACA AZUL Y LA BANDA DE PAVOS⁴

En los pinos del Marañón,
una urraca azul
cantaba huainos y bailaba sayas.

Pero creía ser muy provinciana
y decidió globalizarse.
Tomó un avión para Nueva York
y fue a intentar la suerte en una banda de *rock*,
The Peacock Band.

Vistió la camisa de la banda,
quiso intentar ser vocalista
y arriesgó
The rainbow of my feathers,
el mayor suceso de la banda.

No intentó más:
los gringos rasgaron su camisa
y expulsaron a la caradura
gritando todos ¡*Blue, go home!*

De regreso a los pinos del Marañón,
intentó volver al conjunto regional,
pero le fue mal:
dijeron que ella estaba americanizada
y que cantaba con dejo.



⁴ A GRALHA AZULE O PAVÃO: Nos pinheirais do Paraná, / uma gralha azul / cantava guarânias e chorinhos. / Mas se achou muito periférica / e resolveu se globalizar. / Pegou um avião pra Nova York / e foi tentar a sorte em uma banda de *rock*, / *The Peacock Band*. // Vestiu a camisa da banda, / quis dar uma de vocalista / e arriscou / *The rainbow of my feathers*, / o maior sucesso da banda. // Não deu outra: / os gringos rasgaram sua camisa / e expulsaram a cara-de-pau / aos gritos de *Blue, go!* // De volta aos pinheirais do Paraná, / tentou voltar ao conjunto regional, / mas se deu mal: / disseram que ela estava americanizada / e que cantava com sotaque. // A gralha azul ficou down / e buscou seu travesseiro cqnseheiro // No dia seguinte, declama: / «Now is the winter of our discontent / Made glorious summer» / e inventa a guarânia-rock / e o rock-chorinho. // Não deu outra: / deu Emy...

La urraca azul se quedó *down*
y buscó su almohada consejera.

Al día siguiente, declama:
«*Now is the winter of our discontent*
Made glorious summer»
e inventa un huaino-*rock*
y una saya-*rock*.

No se ganó con nada:
Se ganó el Emmy...

EL PAVO SE QUEJA CON JUNO⁶

El pavo, lo sabes, es el ave preferida de Juno. Fue esta diosa —cuenta Ovidio en las *Metamorfosis*— que adornó su cola con los ojos del infeliz Argos, gigante con cien ojos, muerto a mano del astuto Mercurio, bajo comando de Júpiter. Pero esta es una larga historia...

Pues parece que un día el pavo se fue a quejarse con Juno. ¿Sabes por qué? Porque no tenía la voz de la cuculí, cuyo canto es objeto de encanto, poemas y canciones:

—No apenas abro el pico, todos se ríen...

La diosa intenta consolar a su protegido:

—¡Ah!, mi *Pavo cristatus*, pero tú vences en belleza: tu cuello es una columna de esmeraldas; tu cola, un abanico de piedras preciosas.

—¡Oh, diosa!, ¿de qué me sirve una belleza muda?

Pobrecito, deja que canten otros varones más famosos.

Que canten Virgilio, Dantes, Vallejos, Chocanos, Borges, Eguren, Sologuren... La Naturaleza dio, a cada uno, ciertas dotes: a ti, la belleza; al gavián, la fuerza; al ruiseñor, el canto; al cuervo, Poe; al cisne, Andersen; a la paloma, Yradier; a ti, Melgar. Y, a cada día, cada uno agradece por sus dotes. Por eso, no seas parvo, no te irrites, deja de envidiar las dotes de los demás. Abre los ojos, mira tu riqueza y no dejes que una envidia insensata robe tu felicidad.

Pasó un ganso, que no formaba parte de la fábula, y se quedó con la pulga detrás de la oreja, y hasta hoy quiere dar picadas a quien se aproxima, pensando que es la Envidia Insensata que quiere robar su felicidad...



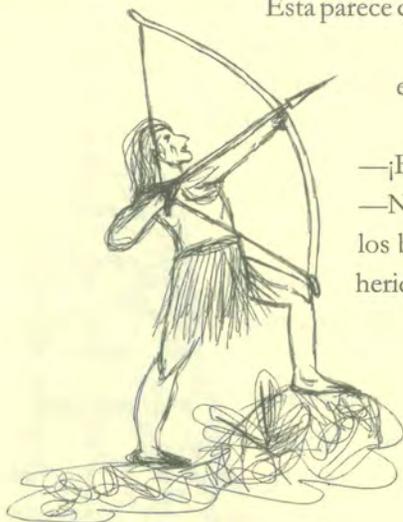
⁶ O PAVÃO SE QUEIXA A JUNO: O pavão, você sabe, é a ave preferida de Juno. Foi essa deusa —conta Ovídio nas *Metamorfoses*— que enfeitou a sua cauda com os olhos do infeliz Argus, gigante com cem olhos, morto pelo astuto Mercúrio, a mando de Júpiter. Mas essa é uma longa história... Pois não é que um dia o pavão foi se queixar a Juno? Sabe por quê? Porque não tinha a voz do sabiá, cujo canto é objeto de encanto, poemas e canções: —Mal eu abro o bico, todos riem... A deusa procura consolar seu protegido: —Ah!, meu *Pavo cristatus*, mas você vence em beleza: seu pescoço é uma coluna de esmeraldas; sua cauda, um leque de pedras preciosas. —Ó deusa, de que me serve uma beleza muda? —Pobrezinho, deixe que cantem outros varões assinalados. Cantem Virgílios, Camões, Cícero, Ruis, Dias, Chicos, Patativas... A Natureza deu, a cada um, um certo dote: a você, a beleza; ao gavião, a força; ao sabiá, o canto; ao corvo, Poe; ao cisne, Andersen, à asa branca, Gonzaga; à você, Braga. E, a cada dia, cada um agradece o seu dote. Por isso, não seja parvo, não enrespe, deixe de olho gordo em cima dos dotes alheios. Abra olhos, veja sua riqueza e não deixe que uma inveja insensata roube sua felicidade. Passou um ganso, que não fazia parte da fábula, ficou com a pulga atrás da orelha, e até hoje quer dar bicadas em quem se aproxima, pensando que é a Inveja Insensata que quer roubar sua felicidade...

EL GAVILÁN HERIDO POR UNA FLECHA⁷

El indio tucán estira el arco y lanza la flecha.

Esta parece que tiene prisa de alcanzar su presa, un gavián real.

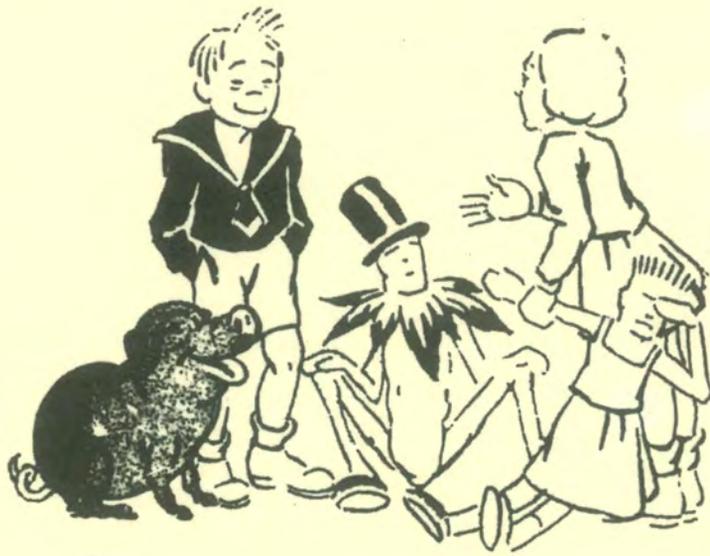
La punta de la flecha penetra profundamente en el pecho del gavián.



—¡Buena puntería, cazador tucán! —dice el gavián.

—No me importa morir, pues la muerte visita a todos los bichos, antes o después. Lo que me da pena es ser herido por mis propias plumas... ■

⁷ O GAVIÃO FERIDO POR UMA FLECHA: O índio tucano estica o arco e solta a flecha. Ela parece que tem pressa de atingir sua presa, um gavião real. A ponta da flecha penetra profundamente no peito do gavião. —Bela pontaria, caçador tucano! —diz o gavião. —Eu não me importo em morrer, pois a morte visita todos os bichos, um dia ou outro. O que me entristece é ser ferido pelas minhas próprias penas...



otra voz **OTRA VOZ**





Nota sobre las *Fábulas* de Aleksandr Pushkin

Biagio D'Angelo

En el momento triste y dramático del exilio en Mijáilovskoe, en el sur de Rusia, Aleksandr Pushkin dedica su tiempo a la elaboración de seis fábulas que representan uno de los puntos más altos de la lírica rusa del siglo XIX. Escritas entre 1830 y 1834, en un periodo en que el interés sobre la cultura popular había despertado las mentes y las plumas de escritores como Gogol, Dahl y Ershóv, las fábulas pushkinianas se configuran como un ciclo completo comprendido por «Fábula del Pope y de su obrero Baldá», «Fábula de la Osa», «Fábula del zar Saltán», «Fábula de la zarina muerta y sus siete héroes», «Fábula del Gallo de Oro» y, la que aquí presentamos en traducción, «Fábula del Pescador y del Pececito».

Por mucho tiempo, ciertas interpretaciones chauvinistas han indicado las fábulas pushkinianas como el paradigma de la atención y pasión del gran escritor por el folclore nacional ruso, abundantemente alimentadas por la imagen de la nana del poeta, Arina Rodiónovna, quien hubiera narrado a Pushkin dichas fábulas. Si no hay duda de que Arina Rodiónovna haya influido notablemente en el gusto por lo fantástico, el folclore y la tradición oral, es también verdad que la dimensión oleográfica del poeta, que aprende por su nana, debe ser definitivamente descartada. La creatividad y los dones artísticos de Pushkin van mucho más allá de una repetición mecanográfica de la oralidad fabulística y supera el exclusivo horizonte nacional como panorama

de su concepción poética y política. En realidad, Pushkin intuye, a través de la composición de estas fábulas, la vasta perspectiva cultural que nace del folclore y de la tradición popular, en particular el material común a todo el patrimonio oral de la humanidad, elemento que debería hacernos reflexionar sobre el tratamiento actual destinado a la literatura llamada infantil y a la cultura popular.

En Mijáilovskoe, Pushkin pasó mucho de su tiempo escuchando a contadores de historias en las plazas y en las fiestas. Le interesó reproducir poéticamente, o sea estéticamente, el rico y variado universo de la fantasía popular, ver su conexión con la literatura y actuar con una extraordinaria modernidad: en efecto, escribiendo las *Fábulas*, Pushkin desjerarquiza la alta literatura y coloca un género considerado menor en la esfera de la mejor producción literaria. Como sugiere Mark Azadovski, Pushkin había genialmente intuido que «el folclore representaba la poesía de las masas populares, como expresión de la ideología de ellos, así como, al mismo tiempo, una forma especial de la creación literaria. Las *Fábulas* de Pushkin eran *su* respuesta y *su* intromisión en el debate sobre lo popular en literatura».¹

Las *Fábulas* se alimentan naturalmente del elemento popular específicamente ruso, sin dejar de lado la contribución de otras culturas próximas a Rusia, influencia que demuestra, así, no solo las amplísimas lecturas pushkinianas, sino —lo que resulta más decisivo aún— su posición crítica: el carácter internacional o supranacional del folclore y de la cultura popular. En efecto, «para Pushkin el problema de lo popular nunca fue un problema de nacionalismo, sino que él se esforzó por otorgar a la forma nacional un contenido amplio, internacional, mejor dicho, un contenido común a todo la cultura europea».²

Este trabajo minucioso de recopilar textos orales y fuentes de culturas ajenas, para determinar la composición de fábulas donde lo poético y lo heroico viven finalmente en prodigiosa armonía, no deja de ser «aristocrático» (como algunos críticos habían llamado a Pushkin) y al mismo tiempo, se revela «popular». A través de la milagrosa perfección estética pushkiniana, las *Fábulas* son leídas con pasión siempre renovada por todas las generaciones rusas de niños y adultos. Las *Fábulas* demuestran la madurez poética de Pushkin: «la completa objetivización de la propia personalidad

¹ AZADOVSKI, Mark. «Istochniki skazok Pushkina» («Las fuentes de las fábulas de Pushkin»). En *Pushkin. Vremennik Pushkinskoi Komissii*. Moscú-Leningrado: AN SSSR, 1936, p. 136. Traducción nuestra.

² *Ibidem*, pp. 161-162.

creativa en la realización de un arte universal, de inmediata llegada también en los espíritus más sencillos, sin que sufriera la perfección artística».³

La «Fábula del Pescador y del Pececito» es una de las más famosas del ciclo poético de Mijáilovskoe. Llama la atención en ella «la claridad del dictado, la concisión, la férvida simplicidad. Los periodos se mueven con un dinamismo inagotable que descarta las embellecimientos y las extravagancias, recurriendo raramente a comparaciones y metáforas».⁴ La campesina que quiere volverse zarina y reina de todos los mares representa una figura inolvidable a través de los bosquejos pushkinianos. En este caso, Pushkin escoge material de la cultura popular rusa; sin embargo, las costumbres, las habitaciones, las *realia*, toda la parafernalia, utilizada como fondo de la historia del pececito dorado, no pueden ser reducidas a una sátira social, como algunos críticos habían observado. Pushkin rechaza «la falsa *rusidad*, el folclore de opereta».⁵ Más que la moraleja, que, en el *crescendo* poético de la fábula, es casi descontada, le interesa subrayar la riqueza poética de particulares espléndidos, la transformación del material popular en miniaturas extraordinarias, de la transmisión oral a la memoria de la página escrita, que previene el olvido y supera el tiempo. Esta es la sorprendente conclusión que se obtiene de la lectura de la fábula.

En la «Fábula del Pescador y del Pececito», Pushkin prefiere el carácter específico de la poesía, que asegura la nobleza del material y la variedad fantástica del universo fabulístico pushkiniano: «la sustancia de estos pequeños poemas está toda en el ritmo: un ritmo, un *swing* que marca los densísimos adornos de palabras intensas. Palabras que parecen siglas, pero siglas de un lúcido espesor semántico».⁶

Las *Fábulas* pushkinianas ofrecen al lector un espacio para reflexionar sobre la utilidad y el consumo de la literatura definida como «infantil», sobre su proceso de formación y sobre el problema de lo popular en la literatura entendida en términos tradicionales. Para el creador de la *Hija del Capitán* orientarse hacia la escritura de motivos populares o legendarios no es relacionarse con el exotismo o con el gusto populista de *ideologizar* y enaltecer clases sociales. El folclore encuentra en la literatura y en la estética pushkinianas una justificación histórico-poética. La necesidad, además, de contextualizar permite que el lector acceda a una más noble y estimulante comprensión del folclore como una de las formas del devenir del espíritu de un pueblo. ■

³ LO GATTO, Ettore. *Storia della letteratura russa*. Florencia: Sansón, 1979, p. 230.

⁴ RPELLINO, Angelo Maria Ripellino. *Letteratura come itinerario nel meraviglioso*. Turín: Einaudi, 1968, p. 70. Traducción nuestra.

⁵ *Ibidem*, p. 71.

⁶ *Ibidem*, p. 70.

ALEKSANDR PUSHKIN

СКАЗКА О РЫБАКЕ И РЫБКЕ¹

Жил старик со своею старухой
 У сáмого синего моря;
 Они жили в ветхой землянке
 Ровно тридцать лет и три года.
 Старик ловил неводом рыбу,
 Старуха пряла свою пряжу.
 Раз он в море закинул невод,
 —Пришел невод с одною тиной.
 Он в другой раз закинул невод,
 —ришел невод с травой морскойю.
 В третий раз —закинул он невод,
 —Пришел невод с одною рыбкой,
 С непростую рыбкой, золотою.
 Как взмолился золотая рыбка!
 Голосом молвит человечим:
 «Отпусти ты, старче, меня в море!
 Дорогой за себя дам откуп:
 Откуплюсь чем только пожелаешь».
 Удивился старик, испугался:
 Он рыбачил тридцать лет и три года
 И не слыхивал, чтоб рыба говорила.
 Отпустил он рыбку золотую
 И сказал ей ласковое слово:
 «Бог с тобою, золотая рыбка!
 Твоего мне откупа не надо;
 Ступай себе в синее море,
 Гуляй там себе на просторе».

Воротился старик ко старухе,
 Рассказал ей великое чудо:

FÁBULA DEL PESCADOR
 Y DEL PECECITO

Vivía un viejo con su esposa
 A la orilla de un mar azul turquí;
 Vivían en una decrepita casucha
 Hace treinta y tres años exactos.
 El viejo pescaba con la red,
 Mientras su esposa hilaba en su telar.
 Una vez, al mar lanzó su red el viejo,
 —Y la red volvió con solo limo.
 Una vez más lanzó la red,
 —Y ella volvió con solo algas.
 La vez tercera, la red lanzada,
 La red volvió con solo un pez,
 Un pez insólito, —un pez de oro.
 ¡Cómo imploraba el peccecito dorado!
 Hablaba con voz de hombre:
 «¡Déjame, viejo, irme al mar!
 ¡Te pagaré muy bien por eso!
 Te daré en recompensa lo que quieras».
 Se asombró el viejo, y se asustó:
 Treinta y tres años era que pescaba
 Y nunca había oído que un pez hablase.
 Soltó, entonces, el dorado peccecito
 Diciéndole así unas palabras tiernas:
 « ¡Ve con Dios, dorado peccecito!
 De ti nada necesito;
 Anda al mar azul de nuevo,
 Paséate por allá en plena libertad».

Regresó a su casa el viejo,
 Y a su esposa ese gran prodigio le contó:

¹ Aleksandr S. Pushkin, «Fábula del Pescador y del Peccecito». En *A. S. Pushkin. Obras completas en diez volúmenes*. Vol. IV. Leningrado: Nauka, 1977 («Poemas y Fábulas»), pp. 338-343. Traducción de Biagio D'Angelo.

«Я сегодня поймал было рыбку,
Золотую рыбку, не простую;
По-нашему говорила рыбка,
Домой в море синее просилась,
Дорогою ценою откупалась:
Откупалась чем только пожелаю.
Не посмел я взять с нее выкуп;
Так пустил ее в синее море.
Старика старуха забранила:
«Дурачина ты, простофиля!
Не умел ты взять выкупа с рыбки!
Хоть бы взял ты с нее корыто,
Наше-то совсем расколосось».

Вот пошел он к синему морю;
Видит, — море слегка разыгралось.
Стал он кликать золотую рыбку,
Приплыла к нему рыбка и спросила:
«Чего тебе надобно, старче?»
Ей с поклоном старик отвечает:
«Смилуйся, государыня рыбка,
Разбранила меня моя старуха,
Не дает старику мне покою:
Надобно ей новое корыто;
Наше-то совсем расколосось».
Отвечает золотая рыбка:
«Не печалься, ступай себе с богом,
Будет вам новое корыто».

Воротился старик ко старухе:
У старухи новое корыто.
Еще пуще старуха бранится:
«Дурачина ты, простофиля!
Выпросил, дурачина, корыто!
В корыте много ль корысти?
Воротись, дурачина, ты к рыбке;
Поклонись ей, выпроси уж избу».

Вот пошел он к синему морю,
(Помутилося синее море.)

«Hoy día he atrapado un pececito, sabes,
un dorado pececito, no un pez común;
como nosotros, hablaba el pececito,
que lo dejase ir a su casa me pidió,
me hubiera bien recompensado, me dijo,
cualquier cosa le hubiese yo pedido.
No me atreví a pedirle nada a cambio,
Y así lo dejé irse al mar azul turquí».
La vieja a reprocharle comenzó:
«¿Qué estúpido que eres, y qué idiota!
¡No lograste sacarle nada al pececito!
El barreño le hubieras podido pedir,
El nuestro está totalmente requebrado.»

Y entonces se fue el viejo al mar azul turquí;
Y vio que el mar había crecido.
Comenzó a llamar fuerte al dorado pececito,
Que nadó, nadó y le preguntó:
«¿Qué quieres, viejito?»
El viejito le respondió con una reverencia:
«Perdóname, señor pececito,
pero es que mi vieja me ha reprochado,
y no me deja en paz:
un barreño nuevo quiere;
el nuestro está totalmente requebrado.»
Le responde el dorado pececito:
«No te inquietes, vete con Dios,
un nuevo barreño se le dará».

Así el viejito regresó a su casa, a su esposa:
Y la viejita ya tenía el nuevo barreño
Pero, más fuerte aún, le reprochó al esposo:
«¿Qué estúpido que eres, y qué idiota!
No le pediste, tonto, más que un barreño!
¿Y qué ganaste con un barreño no más?
Regresa, tonto, adonde el pececito;
Hazle la reverencia, y pídele una *izbá*».

Y entonces regresó el viejo al mar azul turquí,
(el mar azul turquí se había oscurecido).

Стал он кликать золотую рыбку,
Приплыла к нему рыбка, спросила:
«Чего тебе надобно, старче?»

Ей старик с поклоном отвечает:
«Смилуйся, государыня рыбка!
Еще пуще старуха бранится,
Не дает старику мне покою:
Избу просит сварливая баба».
Отвечает золотая рыбка:
«Не печалься, ступай себе с богом,
Так и быть: изба вам уж будет».
Пошел он ко своей землянке,
А землянки нет уж и следа;
Перед ним изба со светелкой,
С кирпичною, беленою трубою,
С дубовыми, тесовыми вороты.
Старуха сидит под окошком,
На чем свет стоит мужа ругает:
«Дурачина ты, прямой простофиля!
Выпросил, простофиля, избу!
Воротись, поклонися рыбке:
Не хочу быть черной крестьянкой,
Хочу быть столбовою дворянкой».

Пошел старик к синему морю;
(Не спокойно синее море.)
Стал он кликать золотую рыбку.
Приплыла к нему рыбка, спросила:
«Чего тебе надобно, старче?»
Ей с поклоном старик отвечает:
«Смилуйся, государыня рыбка!
Пуще прежнего старуха вздурилась,
Не дает старику мне покою:
Уж не хочет быть она крестьянкой,
Хочет быть столбовою дворянкой».
Отвечает золотая рыбка:
«Не печалься, ступай себе с богом».

Воротился старик ко старухе.
Что ж он видит? Высокий терем.

Comenzó a llamar al dorado pececito,
Nadó, nadó el pececito y le preguntó:
«¿Qué quieres, viejito?»

El viejito le respondió con una reverencia:
«Perdóname, señor pececito,
pero es que mi vieja de nuevo me ha gritado,
y no me deja en paz:
una *izhá* aquella bruja gruñona ahora quiere».
Le respondió el dorado pececito:
«No te inquietes, vete con Dios,
una nueva *izhá* se le dará».
Se fue el viejito a su casucha,
Mas de ella ni una huella:
En frente de él, había una *izhá* con claraboya,
Una estufa nuevecita, de ladrillos,
El portón de roble, majestuoso.
La viejita, sentada a la ventana,
al esposo maldecía:
«¡Qué estúpido que eres, y qué idiota!
No le pediste, tonto, más que una *izhá*!
Regresa, arrodíllate ante al pececito:
Ya no quiero ser una campesina pobretona,
Quiero ser ahora una dama de linaje noble».

El viejito se fue al mar azul turquí;
(no era calmo el mar azul turquí.)
Comenzó a llamar al dorado pececito.
Nadó, nadó el pececito y le preguntó:
«¿Qué quieres, ahora, viejito?»
Le respondió con una reverencia:
«¡Perdóneme, señor pececito!
Mi vieja mucho más que antes se ha enojado,
No me deja en paz esta mujer:
Ya no quiere vivir de campesina,
Sino ser dama de noble linaje».
Le responde el dorado pececito:
«No te inquietes, vete con Dios».

Regresa el viejito a su casa, a su esposa.
Y ¿qué ahora ve? Un castillo enorme, enorme.

На крыльце стоит его старуха
В дорогой собольей душегрейке,
Парчовая на маковке кичка,
Жемчуги огрузили шею,
На руках золотые перстни,
На ногах красные сапожки.

Перед нею усердные слуги;
Она бьет их, за чупрун таскает.
Говорит старик своей старухе:
«Здравствуй, барыня сударыня дворянка!
Чай, теперь твоя душенька довольна».
На него прикрикнула старуха,
На конюшню послужить его послала.

Вот неделя, другая проходит,
Еще пуще старуха вздурилась;
Опять к рыбке старика посылает.
«Воротись, поклонися рыбке:
Не хочу быть столбовою дворянкой,
А хочу быть вольною царицей».
Испугался старик, взмолился:
«Что ты, баба, белены объелась?
Ни ступить, ни молвить не умешь!
Насмешишь ты целое царство».
Осердилась пуще старуха,
По щеке ударила мужа.
«Как ты смеешь, мужик, спорить со мною,
Со мною, дворянкой столбовою?
—Ступай к морю, говорят тебе честью,
Не пойдешь, поведут поневоле».

Старичок отправился к морю,
(Почернело синее море.)
Стал он кликать золотую рыбку.
Приплыла к нему рыбка, спросила:
«Чего тебе надобно, старче?»
Ей с поклоном старик отвечает:
«Смилуйся, государыня рыбка!
Опять моя старуха бунтует:
Уж не хочет быть она дворянкой,

En el patio está su vieja
Con un manto de visón,
Y un sombrero de brocado,
Unas perlas el cuello le adornan,
En los dedos, anillos preciosos,
En los pies, finas botas, rojo carmesí.

En su presencia, siervos celosos;
Ella les pega, les arrastra por el caftán.
Dice el viejo a su esposa:
«Buenos días, mi señora, mi doña, mi dueña!
Ahora, a lo que veo, bien satisfecha estás».
Mas la vieja la voz le levantó,
Y a trabajar en la caballeriza lo mandó.

Y así una semana, otra semana pasó,
Siempre más la vieja se enojaba;
Y manda el viejito nuevamente donde el pececito.
«Regresa ahí, arrodíllate ante el pececito:
ya no quiero ser una dama de noble linaje,
quiero ser una altiva zarina».
El viejito se asustó y le imploraba:
«¿Qué te pasa, vieja, te has comido clavos?
Pero si no sabes ni hablar ni caminar!
El hazmerreír serás para tu reino».
Siempre más la vieja se enojaba,
Y así le dio a su esposo un bofetón.
«¿Cómo osas, hombre, conmigo discutir,
conmigo, dama de noble linaje!»
—Anda al mar, haz lo que te pido,
Sí no quieres, irás igual».

El viejito se fue al mar,
(el mar azul turquí ya estaba todo negro.)
Llamó fuerte al dorado pececito.
Nadó, nadó el pececito y le preguntó:
«¿Qué quieres, viejo, ahora?»
Le responde con una reverencia:
«¿Perdóneme, señor pececito!
Es que mi esposa protestá nuevamente:
Ahora ya no quiere ser dama,

Хочет быть вольною царицей». Отвечает золотая рыбка: «Не печалься, ступай себе с богом! Добро! будет старуха царицей!»

Старичок к старухе воротился. Что ж? пред ним царские палаты. В палатах видит свою старуху, За столом сидит она царицей,

Служат ей бояре да дворяне, Наливают ей заморские вина; Заедает она пряником печатным; Вкрут ее стоит грозная стража, На плечах топорики держат. Как увидел старик, — испугался! В ноги он старухе поклонился, Молвил: «Здравствуй, грозная царица! Ну теперь твоя душенька довольна». На него старуха не взглянула, Лишь с очей прогнать его велела. Подбежали бояре и дворяне, Старику взащеи затолкали. А в дверях-то стража подбежала, Топорами чуть не изрубила. А народ-то над ним насмеялся: «Поделом тебе, старый невежа! Впредь тебе, невежа, наука: Не садися не в свои сани!»

Вот неделя, другая проходит, Еще пуще старуха вздурилась. Царедворцев за мужем посылает, Отыскали старика, привели к ней. Говорит старику старуха: «Воротись, поклонися рыбке. Не хочу быть вольною царицей, Хочу быть владычицей морскою, Чтобы жить мне в Окияне-море, Чтобы служила мне рыбка золотая И была б у меня на посылках».

Quiere ser una zarina altiva». Le responde el dorado pececito: «¡No te inquietes, vete con Dios! Está bien. ¡Tu vieja zarina será!»

El viejito regresa adonde su esposa. Y ¿qué pasó? Ve salas de palacio. En una de ellas, estaba su vieja, a una mesa sentada, como zarina.

La sirven boyaros y cortesanos, Le ofrecen vinos de ultramar; Se delicia con un biscocho bien cocido; A su entorno guardias amenazadores, Armadas de bayonetas. Apenas las vio el viejito, ¡se asustó! Se arrodilló a su esposa, Y le dijo: «¡Buenos días, severa zarina! Ahora sí que estás complacida». Mas la vieja ni le echó un vistazo, Que con los ojos ordenó que afuera lo botasen. Acudieron así boyaros y cortesanos, Y sacaron al viejito de mal modo. Además, en la entrada, acudió también la guardia, Que casi lo matan a machetazos. Y todo el pueblo se reía: «¡Bien merecido, viejo rústico! Así aprendes, ignorante, la lección: ¡Nunca meterse en donde no se debe!».

Y así una semana, otra semana pasó, Siempre más la vieja se enojaba. Y a llamar al esposo manda a sus guardias. Lo encontraron y antes de ella lo llevaron. Dijo la vieja al viejecito: «Regresa, arrodíllate ante el pececito. Ya no quiero ser una zarina altiva, Mas quiero ser de todos los mares la dueña, Para vivir en el Océano, Y para que a mí sola me sirva el dorado pececito, Y sea mi mandadero personal».

Старик не осмелился перечить,
 Не дерзнул поперек слова молвить.
 Вот идет он к синему морю,
 Видит, на море черная буря:
 Так и вздулись сердитые волны,
 Так и ходят, так воем и воют.
 Стал он кликать золотую рыбку,
 Приплыла к нему рыбка, спросила:
 «Чего тебе надобно, старче?»
 Ей старик с поклоном отвечает:
 «Смилуйся, государыня рыбка!

Что мне делать с проклятою бабой?
 Уж не хочет быть она царицей,
 Хочет быть владычицей морской;
 Чтобы жить ей в Окияне-море,
 Чтобы ты сама ей служила
 И была бы у ней на посылках».
 Ничего не сказала рыбка,
 Лишь хвостом по воде плеснула
 И ушла в глубокое море.
 Долго у моря ждал он ответа,
 Не дождался, к старухе воротился
 —Глядь: опять перед ним землянка;
 На пороге сидит его старуха,
 А пред нею разбитое корыто.

El viejito no se atrevió a contradecirla,
 Y el coraje no tuvo de proferir palabra.
 Y así se fue al mar azul turquí,
 Y vio en el mar una negra tempestad:
 Las olas se levantaban furiosas,
 Altas se acercaban y aullaban.
 Llamó entonces al dorado pececito,
 Que nadó, nadó hacia él y le preguntó:
 «¿Qué quieres ahora, viejito?»
 Le responde el viejo con una reverencia:
 «¡Perdóname, señor pececito!

¿Qué tengo que hacer con esta mujer maldita?
 Ni siquiera zarina ya quiere ser,
 Quiere ser ahora la dueña de los mares,
 Para vivir, ella, en el Océano,
 Y para que tú le sirvas
 Y que le seas su personal mandadero».
 Nada le contestó el dorado pececito,
 Solo zambulló, retirándose, en el agua,
 Y desapareció en el profundo mar.
 Largo tiempo esperó respuesta el viejecito,
 mas se cansó, y regresó a su vieja
 —Y ¿qué ve? Su casucha nuevamente,
 Esperando su vieja en el umbral,
 Y un barreño requebrado cerca de ella.

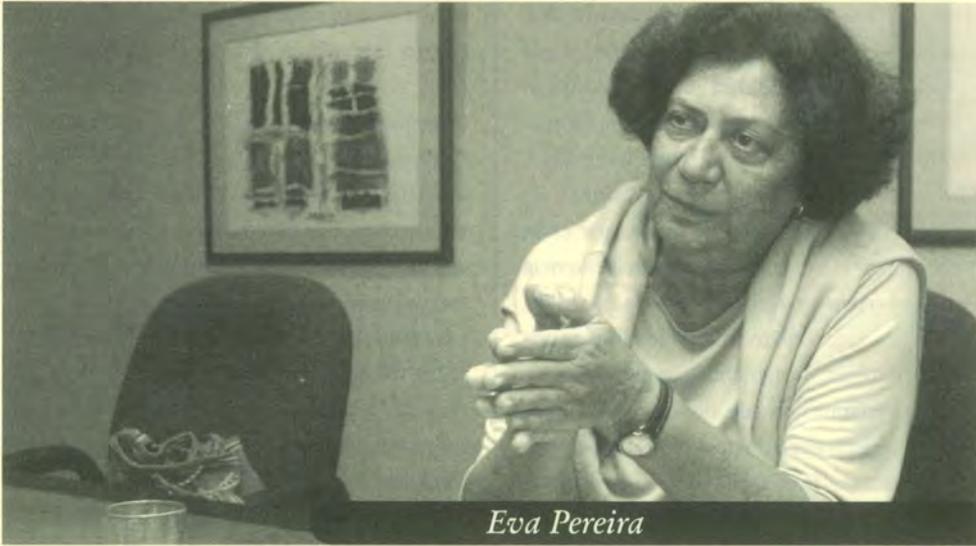




decodificando **DECODIFICANDO**



Fotos: cortesía Editorial Norma



Eva Pereira

Experiencia y literatura

Entrevista a Ana María Machado

Durante poco más de una semana, en mayo de este año, la literatura infantil fue uno de los géneros literarios más destacados en la prensa limeña. La razón por la que las salas de prensa incluyeron en su agenda la literatura para niños fue la presencia de la escritora Ana María Machado, autora de más de un centenar de libros, en su mayoría para niños, ganadora de importantes premios internacionales —como el Hans Christian Andersen, considerado el Nóbel de la Literatura Infantil— y con una buena parte de la obra traducida a dieciséis idiomas. La escritora

estuvo en la capital peruana para divulgar su obra y para participar de actividades relacionadas con la promoción de la lectura y de la literatura. Interesados en conocer más sobre la autora y sobre el debate respecto de la literatura infantil en el Perú, *Cuadernos Literarios* acompañó un poco el pasaje de Ana María por Lima, leyendo, escuchando y viendo sus entrevistas en los medios de comunicación masiva y presenciando sus intervenciones públicas. En esta entrevista, concedida gentilmente por la autora al final de sus muchos compromisos y eventos, Ana María habla de su trayectoria intelectual, de literatura y educación, de cultura popular, además de compartir con nosotros su proceso de creación literaria y algunas de sus experiencias con el arte de contar historias, sea como escritora, sea como lectora.

¿Cómo fue el comienzo de tu relación con la lectura y con la literatura? ¿Cuál fue la participación de la escuela y de la familia en ese proceso?

L e t r a s

Hice una vez una conferencia llamada «De lectora a escritora», traducida al español por la editora Anaya de Madrid en 2002 y recogida en el libro *Lectura, escuela y creación literaria*, donde hay más detalles de mi trayectoria intelectual, pero voy a hacer rápidamente un resumen de esta trayectoria que, creo, es lo que me estás preguntando. Te cuento que la gran influencia para convertirme en lectora vino de la familia. Mis padres valorizaban mucho los libros, mis abuelos también, justamente porque veníamos de un origen muy humilde, donde el libro había sido la herramienta principal para la ascensión social. Además de eso, mi papá era periodista, trabajaba con palabra escrita, leía todo el tiempo. Mi mamá estaba siempre leyendo los clásicos. Teníamos también una biblioteca en casa.

¿Y la escuela?

La escuela, inicialmente, tuvo una contribución más negativa que positiva en ese proceso. Yo aprendí a leer sola, por estar inmersa en un ambiente lector, o sea, no exactamente sola, pero en un momento donde se pensaba que esto era estimular demasiado al niño y era considerado malo para la formación del alumno aprender a leer muy rápido. Entonces, cerca de una fiesta de Navidad, me acuerdo de esto porque yo nací en Navidad, yo estaba cerca de cumplir cinco años y la maestra envió un mensaje para mi madre, para que yo lo entregara. El asunto era la fiesta de fin del año de los niños en la escuela pública Santa Teresa, barrio de Río de Janeiro, donde yo estudiaba. Yo cogí el papel, vi lo que

estaba escrito y dije a la profesora: «Pero yo no quiero este color». El mensaje era sobre el color de papel seda que los alumnos deberían traer para hacer las flores que adornarían la fiesta de fin de año de la escuela. Yo repetí a la maestra: «Yo no quiero el color rojo, prefiero el amarillo». Ella percibió que yo no solamente estaba leyendo. Entonces, la maestra envió otro mensaje a mi casa, esta vez llamando a mi mamá para ir inmediatamente a la escuela para discutir sobre mi situación, y ahí le dijo a mi mamá que esto de leer muy temprano no es bueno para los niños, cómo hicieron eso conmigo, y otras tonterías. En fin, fue solamente ahí que mi mamá percibió que yo ya estaba leyendo textos completos y en letra cursiva. Al comienzo, entonces, mi relación de lectora en la escuela fue un poco complicada. Pero después yo tuve muy buenos profesores, excelentes profesores de portugués, y también de inglés, que confiaban en mí como lectora, me estimulaban positivamente, eran muy exigentes conmigo y me explicaban a mí y a mis compañeros de clase como funcionaba la lengua, su morfología, su vocabulario; me encantaban las clases de análisis sintáctico, para mí era como un rompecabezas, un juego. La escuela me influyó mucho en ese aspecto de revelar las estructuras de la lengua, que me gustaba mucho, y la familia me influyó mucho, porque tenía una actitud positiva en relación a los libros. Enseguida, los amigos me influenciaron mucho. Yo tenía muchos amigos lectores; estaba siempre con gente mayor que yo, y gente que hablaba de libros y de autores todo el tiempo, y

«Te cuento que la gran influencia para convertirme en lectora vino de la familia. Mis padres valorizaban mucho los libros, mis abuelos también, justamente porque veníamos de un origen muy humilde, donde el libro había sido la herramienta principal para la ascensión social».

yo los seguía en búsqueda del contacto con los textos a los que se referían. Esto me ayudó muchísimo.

¿El proceso de adquisición de la escritura fue tan natural como el de la lectura?

Sí, fue totalmente natural, dos caras de la misma moneda. Yo aprendí a escribir también muy rápido y pasé a ejercitar la escritura en las redacciones escolares, una por semana, en mi diario personal que gané a los ocho años de edad, en las cartas para un novio adolescente que vivía en otra ciudad, en reportajes y entrevistas como periodista aficionada en la escuela y en los periódicos pequeños donde vivía y después en los periódicos más importantes ya como profesional, en tesis, artículos como escritora de textos académicos y después como escritora de literatura.



¿Como escritora, cómo empezaste?

Yo estudié Letras en la universidad. Ya estaba formada, dictando clases en la facultad, ya había concluido mi maestría sobre García Lorca (empecé con un escritor español). Después ya estaba inscrita en mi doctorado, cuya tesis fue sobre Guimarães Rosa y nunca había pensado en escribir, lo único que quería escribir era mi tesis de doctorado. Pero, un día me llamaron de São Paulo de parte de la Editora Abril y me invitaron a escribir historias para una revista nueva, *Recreio*, para niños. Ellos estaban buscando profesores jóvenes y posibles autores que nunca hubiesen escrito para niños a partir de la hipótesis de buscar en los nuevos un lenguaje no excesivamente dócil y fácil, que no fuera «ñeñeñen» y, al mismo tiempo, ellos estaban buscando autores nuevos entre profesores universitarios, eligiendo en diferentes facultades del área de humanidades, a aquellos profesores cuyas disciplinas eran más aceptados por los alumnos y en que los alumnos no faltasen a las clases, que tuviesen bajo índice

de ausencia, en que los alumnos no saliesen antes del final de la clase; o sea, los editores estaban buscando personas que se comunicasen bien con los jóvenes, lo que no dejaba de ser ridículo ya que yo tenía 27 años, lo que hacía de mí alguien tan joven como los alumnos, hablaba el mismo lenguaje. Yo pregunté a los editores quiénes eran los autores que ya habían aceptado la propuesta. Eran Ruth Rocha, una socióloga, y Joel Rufino dos Santos, un historiador. Yo conocía a los dos y sabía que se trataba de gente seria, de un buen grupo. Entonces, yo decidí participar también.

Hasta hoy considerados muy buenos autores para niños.

Ninguno de nosotros jamás había escrito para niños, comenzamos todos en la revista *Recreio*. Después hubo lo siguiente: todos tuvimos éxito, pero cuando las historias eran más o de Ruth, la revista vendía cinco veces más. Entonces, al final de un año, los editores ya habían percibido eso y comenzaron a pedir historias nuestras todo

«Mis padres contaban historias, y contaban historias oralmente porque no había luz para que pudiesen leer. Yo sé que esto me marcó mucho».

el tiempo. Nosotras hacíamos una especie de *ping-pong*: un número de la revista para una autora, otro número para la otra. Eso nos dio una enorme práctica para escribir. Después empecé a tener otras ideas para libros más grandes, donde no tuviese que estar reducida a quince páginas de diez líneas como en la revista. Entonces yo escribía otras cosas, escribía y guardaba, escribía y guardaba, sentía la necesidad de escribir. Hice eso durante unos nueve años. En ese tiempo, fue exiliada, terminé mi tesis de doctorado, volví a Brasil y continuaba escribiendo. En 1976, finalmente publiqué mi tesis en Brasil, después de traducirla, porque había sido hecha en francés y, por coincidencia, fue mi primer libro publicado: *O Recado do Nome. Leituras de Guimarães Rosa à luz dos títulos e dos personagens*. En este, como te estaba contando, la misma Editora Abril decidió publicar reunidas las historias que habían sido publicadas antes en la revista *Recreio*. Salieron de esta manera tres de cuentos míos y ellos me pidieron una historia más larga para empezar una serie, yo les pasé *Bento-que-bento-é-o-frade* y continué sin buscar editor para las otras historias. Pero, en el año siguiente, yo vi un anuncio sobre un concurso de literatura infantil en Belo Horizonte para originales inéditos. Envié *Historia meio ao contrário* y gané. Esto fue fundamental para mi comienzo como escritora, pues, en primer lugar, el premio era la publicación y, en segundo lugar, hubo una muy buena cobertura de la prensa. Algunos editores me buscaron para escribir historias para ellos. Ahí yo abrí mis cajones y fui distribuyendo lo que yo tenía escrito y guardado, los libros ya estaban listos. Entre 1979 y 1980 yo publiqué alrededor de unos diez libros.

Coincidió con un cierto boom de la literatura infantil en Brasil, con una mayor preocupación con la lectura, con la apertura política.

No totalmente; esto se va a dar más completamente en los años ochenta. Un factor importante, en este sentido, fue el hecho de que 1979 fue el Año Internacional del Niño y esto abrió muchos espacios para la literatura infantil en Brasil. Entonces, la literatura infantil y juvenil ya actuaba críticamente antes de la apertura política. La dictadura militar en Brasil terminó en la mitad de los años 80, cuando tuvimos una elección presidencial—aunque indirecta, ya que el presidente Tancredo Neves fue elegido por los congresistas— y con la muerte de Tancredo, su vicepresidente José Sarney asume el cargo de primer presidente civil en 1985, dos décadas después de haber empezado la dictadura. Ahora, el boom de la literatura infantil y juvenil en Brasil ocurrió en los años 70 y comienzos del 80. Creo, incluso, que la literatura para niños y jóvenes participó activamente como elemento de resistencia cultural y política. Mi libro *Era uma vez um tirano* (*Había una vez un tirano*), por ejemplo, es de 1982. Otros autores, como Ruth Rocha y sus libros *O reizinho mandão* (*El reyecito mandón*) y *O rei que não sabia de nada* (*El rey que no sabía nada*), también participaron de este movimiento, con temas y textos donde se ejercía la crítica de la realidad social e histórica del Brasil, lo que exigía coraje para ir probando los límites de estas mismas críticas frente a los dictadores.

¿En qué medida tu experiencia de vida en el extranjero influyó en tu formación como lectora y como escritora?



Yo viví un año y medio en Argentina cuando tenía entre seis y siete años de edad. Después cuando tenía 19 años yo viví cuatro meses en Nueva York, donde fui para estudiar. Después salí de Brasil para el exilio, de 1970 hasta 1973. Viví en París y Londres. Después viví nuevamente en Londres entre 1989 y 1990. No sé en qué medida esto influyó mi literatura, no veo ninguna influencia directa. Pienso que todas las experiencias que uno vive influyen en su creación literaria. Aparte del extranjero, yo viví en Manguinhos, que es una playa, un pueblito de pescadores al norte de Vitória, en el Espírito Santo. Es un lugar esencial de mi niñez, allí viví casi todos los veranos de mi vida (incluso cuando vivíamos en Buenos Aires, yo vine a pasar algunos meses con mis abuelos en Manguinhos). Después, era allí que mis abuelos vivían, que mis padres pasaron a vivir cuando se jubilaron. Además, fue el espacio fundamental de mis grandes lecturas de verano, cuando yo decidía leer con orden y atención a los «difíciles» o larguísimos. Allí leí a Homero y a Joyce, allí leí toda la obra de Proust, leí por primera vez *Grande Sertão*:

Veredas, de Guimarães Rosa. Entonces, parte de las posibles influencias eruditas o cosmopolitas que acaso mi obra pueda tener me llegaron también en Manguinhos, a la lectora en la hamaca bajo un árbol. Yo viví allí de 1986 hasta 1988; durante tres años viví en una casita de pescador, porque Luíza, mi hija, estaba pequeña y nosotros queríamos, y podíamos en ese momento, retirarnos un poco de la ciudad grande. Manguinhos, probablemente, influyó más directamente, porque era un lugar sin electricidad, era un lugar para dormir; cuando yo era pequeña, dormía en hamaca o alfombra, dormíamos los primos todos en la misma habitación. Mi experiencia en Manguinhos era siempre muy rica: mi abuela contaba historias, mis tíos contaban historias, mis padres contaban historias, y contaban historias oralmente porque no había luz para que pudiesen leer. Yo sé que esto me marcó mucho, además de posibilitarme las amistades que hasta hoy tengo con las personas que viven ahí, amistades para la vida entera, porque yo continúo yendo a Manguinhos, tengo casa allí hasta hoy, y llevo a mis nietos conmigo. Lo mejor de Manguinhos quizás sea esta amistad tan próxima, con personas que tienen una experiencia completamente diferente de la mía, pescadores, hijos de pescadores, agricultores.

Que tienen una cultura más oral que escrita.

Sí, tienen una cultura más oral que escrita. Hoy en día ya no; los hijos de ellos ya presentan una cultura escrita bien perceptible. Te doy un ejemplo: el hijo de una de las chicas con que yo jugaba es periodista, trabaja en el periódico *Folha de São Paulo*. Sabemos que la movilidad social en Brasil es sorprendente; pero lo que yo te digo es que, más que la diferencia, lo que ocurrió fue una integración de mi parte con ellos, con su sensibilidad, con lo que vivían, con los miedos que tenían, gente que creía en



la existencia de las almas del otro mundo, que tenía creencias, miedos, supersticiones, sabidurías, medicinas, además de las muchas historias; tengo un respeto muy grande por ellos, porque no es solamente la historia como un momento mágico, de distracción. Mi respeto va hacia la persona que está conversando conmigo; así, las dos sentadas en el suelo, en la escalera enfrente de la casa, pasa el gato, ella mira y dice: «Voy adentro a terminar el aceite que estoy preparando porque mañana va a llover. Mira el ojo del gato». Yo pregunto: «¿Qué tiene el ojo del gato?». Ella me enseña la forma diferente de lo común de todos los días en la pupila del gato y, tiene razón, el día siguiente llueve. Son estas experiencias que viví y vivo en Manguinhos que sí influyen mucho. Ahora, el cosmopolitismo de los viajes al extranjero es otra cosa, claro, que debe haber influenciado también, pero no sé en qué medida.

Quizás el contacto, el acceso al otro lado de la cuestión, a la considerada alta cultura escrita.

Sí, el contacto con todo eso sí fue de alguna manera importante: visitar un montón de museos, librerías fantásticas. Algo que creo me influyó mucho, no sé en qué medida a la obra, pero me influyó como persona y como intelectual, fue el contacto con el debate; con el debate de una manera que el brasileño no hace, el debate de ideas, donde

uno espera el hablar hasta el final y solo después dice: «I see your point, but I don't agree with this». Y no empieza su participación descalificando en términos personales al adversario, acusándolo de no saber de lo que está hablando, que no sé qué, no sé cuanto y lo interrumpe. Ver por televisión este respeto por las ideas del otro, ver eso en la relación entre profesores y alumnos, esto de los países europeos me marcó mucho. Creo que hoy tengo esta capacidad de esperar al otro terminar lo que está diciendo, y tengo una necesidad muy grande que el otro me permita un cierto tiempo antes de contestar, antes de ejecutar el discurso, seguro para intentar organizar las ideas y confirmar si es lo que quiero decir, no contestar tan rápido y automáticamente, no improvisar demasiado.

¿Crees que la proximidad con un ambiente donde es muy marcada la presencia de la oralidad, la convivencia con personas tan sensibles a las señales de lo cotidiano de la naturaleza es importante para la formación del lector? ¿O el niño es capaz de aprender directamente la lectura en los textos escritos?

Mira, no me gusta hacer generalizaciones, especialmente en este caso. Yo puedo hasta decir que para mí sí fue importante, yo conté historias para mis hijos y hoy mis hijos cuentan historias para mis nietos y todos son lectores. La experiencia que tenemos en nuestra familia es que tal cosa es importante. Pero yo conozco casos de niños que no tuvieron un ambiente así y también son lectores.

Niños de la generación de la computadora y de la televisión.

Niños más urbanos, niños cuyos padres no disponen de tiempo para contarles historias en la noche, pero que les regalan libros, les estimulan. Yo creo que el ejemplo es lo que cuenta: uno

«Yo quería tener el mismo placer que mi mamá tenía cuando estaba leyendo. Esto me parece mucho más estimulante que alguien me dijera: “Lea niña, que leer es bueno”. Ella me estaba mostrando en vivo que leer es placentero, tan placentero que ella no quería parar».

ver al otro leyendo. Yo me acuerdo, era muy pequeña, no sé qué edad tenía; me acuerdo de llegar cerca de mi madre para pedir alguna cosa y ella decirme «Espera un momentico, déjame terminar esto». Ella estaba leyendo un libro y yo le tenía una mezcla de envidia, celos y curiosidad hacia aquel papel, aquella cosa, aquel objeto que era momentáneamente más importante que yo. Yo me preguntaba qué podría haber allí adentro que me excluía del mundo de mi mamá en aquellos momentos, y a lo que ella daba prioridad. Creo que esto fue uno de los estímulos más fuertes para que yo también quisiera leer. Yo quería tener el mismo placer que mi mamá tenía cuando estaba leyendo. Esto me parece mucho más estimulante que alguien me dijera: «Lea niña, que leer es bueno». Ella me estaba mostrando en vivo que leer es placentero, tan placentero que ella no quería parar.

Algunos de tu libros, *Abrindo caminhos* por ejemplo, presentan una serie de referencias intertextuales e interculturales relacionadas a la poesía, a la música, a los viajes, a las invenciones, que se destinan también a un público ya adulto y consumidor de cultura. Cuando estás escribiendo, ¿piensas en una edad determinada?

No. En ese libro a que te referiste, por ejemplo, yo no tenía la más mínima idea para qué edad sería. Cuando terminé el texto, yo lo entregué al editor y le dije: «Mira, yo tengo aquí un enigma, yo no sé que es eso. ¿Te interesa publicarlo?». Él me dijo que sí, que haría un libro ilustrado,

que iba a poner al final de la obra alguna cosa que orientase a los padres y profesores. El editor estaba convencido de lo que haría con el texto, yo no tenía la más mínima idea sobre lo que era de verdad el libro y para qué edad se destinaría.

En tu artículo «Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura», cuentas con cierta emoción la experiencia de una maestra del interior de Brasil que comienza la formación de la biblioteca escolar con dos libros y va ampliando el acervo, haciendo los propios libros a partir de historias contadas oralmente por personas de la comunidad y recogidas por los alumnos. ¿Has conocido otras experiencias de este tipo últimamente?

No, como esta experiencia de la maestra de Mato Grosso, en el interior de Brasil, no tengo ninguna noticia. Esta fue una experiencia muy fuerte para mí; así tan fuerte creo que no conozco otra. Además de eso, pienso que hoy en día es muy difícil encontrar una escuela en Brasil donde no haya llegado el libro. Es bastante incorrecto políticamente lo que voy decir, pero en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso todas las escuelas recibieron libros de literatura infantil e hicieron sus salas de lectura, sus bibliotecas. Hasta hubo un proyecto «Literatura en mi casa» en que todo alumno del 4.º grado de primaria recibía una pequeña colección de libros, para llevar a casa, además de que la misma colección estaba a su disposición en la escuela. Entonces esta cosa del profesor que no tiene posibilidad

de acceso a libro ninguno, pienso que hasta en el Alto Amazonas, no existe.

Ahora la dificultad es otra. Antes era «No tengo acceso».

Ahora nosotros vemos que el libro está ahí, pero el profesor no lee, el profesor tiene miedo, el profesor no sabe qué hacer con este libro. Cuando es un libro muy ilustrado, todavía es posible para él hacer alguna cosa; con un poco más de texto, el profesor se queda intimidado, atemorizado y no sabe qué hacer. Después vienen las mil y una órdenes contradictorias del Ministerio de la Educación o de la Secretaría de Educación hablando de constructivismo y de deconstructivismo, lo que causa más pánico y confusión entre los profesores, y lo que era una biblioteca se convierte en una sala de castigo. Por eso, creo que la etapa siguiente es formar al profesor lector.

Tienes un itinerario intelectual muy marcado también por la divulgación de la literatura, de formadora de un público lector. ¿Ese aspecto militante de tu carrera, en defensa del libro y de la lectura, interfiere en la producción literaria?

Está empezando a interferir mucho. Porque esta actividad paralela a la literatura se acaba multiplicando demasiado, dejándome poco tiempo, no solamente para escribir, sino también para «decantar» las experiencias. Necesito a veces de un tiempo de silencio, un tiempo de no interrupción, de no sollicitación. Yo estoy firmemente decidida a parar un poco. Volver por un tiempo para Mangueiros.



Justamente en este aspecto de la divulgación de la lectura, ¿qué importancia tienen en tu trayectoria intelectual las adaptaciones de texto y el regreso a los clásicos populares brasileños como está, por ejemplo, en *Histórias à brasileira*?

Histórias à brasileira era un libro que yo jamás había pensado hacer; quien me sugirió fue Luiz Schwartz, el editor de la Companhia das Letras. Él quería hacer algo como las *Fábulas Italianas* de Ítalo Calvino. Schwartz quería hacer

un volumen de historias de la tradición oral brasileña. Ahí él me hizo la sugerencia y yo la cambié: yo le sugerí que hiciésemos unos tres o cuatro volúmenes ilustrados para niños. Después de agotada esa colección, reuniríamos las historias en un único volumen para adultos parecido al de Calvino. Ya tengo guardado conmigo el material para este volumen único, con las notas al pie de página, las explicaciones, para cuando sean publicadas para adultos.

Ahora, yo percibí después que algunas de estas historias fueran publicadas antes en separado. Es el caso por ejemplo de «A galinha que criou um ratinho» («La gallina que crío un ratoncito»), mi historia preferida cuando yo era pequeña, una historia que mi madre contaba. Por tanto, sin saber, yo ya me estaba preparando para ese proyecto hacía ya algún tiempo, porque yo siempre escuché estas historias y siempre leí sobre estas historias. Yo tuve un tío que era folclorista; nosotros acompañábamos la *Revista do Folclore* desde mi niñez. No solo yo tenía el contacto directo oyendo historias, sino que

leía los textos recogidos por los especialistas. Uno de los más importantes estudiosos de cultura popular de Brasil, Luiz da Câmara Cascudo, era amigo de mi abuelo. Así que este aspecto de mi formación tendría que volver de manera más evidente en algún momento de mi producción literaria.

Además de ser una muy buena lista de sugerencias para la formación de una biblioteca personal, el libro *Clásicos, jóvenes y niños* es una defensa apasionada de la literatura y de la lectura. En tiempos de Internet, videojuegos e hiperescolarización, ¿es todavía posible apostar en la literatura para un número grande de personas?

Si hubieses parado tu pregunta en la palabra literatura, yo contestaría lo que siempre contesto frente a esta cuestión y diría que hoy en día existe la tentación de la televisión y de la Internet; antes había la tentación del patio. En el patio, el niño tenía el perro, los gusanos de la tierra, los juguetes, los juegos con los amigos. Entonces la situación no cambió tanto así. Pero tu cuestión es un poco más compleja; ya que agregaste la expresión «para un número grande de personas», me obligas a desarrollar un poco más la respuesta: pienso que antiguamente menos gente leía; recientemente tuvimos una apertura enorme con la democratización de la escuela y con una cierta hiperescolarización, ya que los niños están cada vez menos tiempo en la escuela, sale de una clase para otra, corren de un lado para otro como quien no tiene que hacer; en

fin, esas son distorsiones de la educación brasileña. Yo no creo que va a haber un gran número de lectores en el futuro, ya que tampoco los había en el pasado. Si observas los números de ejemplares de las ediciones de los libros de Machado de Assis o de Carlos Drummond de Andrade, te espantarás cómo alguien cambió la literatura en Brasil, publicando 150 ejemplares, que es el caso de *Alguma poesia*. O sea, nunca en Brasil fue «para un gran número de personas». Ahora, yo defiendo que todos tienen el derecho de saber lo que es la literatura y de elegir si quiere o no leer literatura. Si uno no quiere leer, no lea; si quiere pasar el día frente a la televisión o la computadora, que lo pase, pero que sepa que existe algo con determinadas características, que la literatura te ofrece, y dónde se puede encontrar. Entonces, para decir qué es la literatura, la escuela es fundamental. Para que se pueda encontrar, la biblioteca es fundamental. Y esta es la obligación del poder público. Yo creo que la democracia política depende de la democratización del acceso a la lectura de literatura y eso solamente es posible a través del trabajo de profesores lectores que sean capaces de transmitir las informaciones necesarias y el amor por el libro, y a través de una red de bibliotecas donde uno, un bello día, pueda decir: «¡Ah!, la *Odisea*, ya escuché hablar de eso, voy a la biblioteca para saber qué es la *Odisea*». O entonces algo más contemporáneo. Si uno quiere saber qué es Harry Potter, que pueda ir a la biblioteca, entrar ahí y leer.

«Yo creo que la democracia política depende de la democratización del acceso a la lectura de literatura y eso solamente es posible a través del trabajo de profesores lectores que sean capaces de transmitir las informaciones necesarias y el amor por el libro».



¿Literatura y educación pueden ser combinadas? La obligatoriedad de la lectura dada por su indicación de utilidad en el aprendizaje y como condición fundamental en la cultura escrita ¿no acaba por alejar al lector del texto literario? Al final de cuentas, la literatura debe ser vista como algo útil o como algo inútil? Yo tengo mucha dificultad de hablar de eso así, en tesis, porque yo concuerdo enteramente con que la literatura no debe ser vista como algo útil y casi todo está implícito en tu pregunta. Creo que sí, la literatura y el aprendizaje de la literatura son condición fundamental para la adquisición de la cultura escrita. Uno puede optar por alejarse de la cultura escrita, pero a partir del momento que va a leer alguna información en la computadora, en los periódicos, para no ser mentalmente colonizado, tendrá que saber leer críticamente y solamente estará preparado para eso si se ha acostumbrado a leer y a leer literatura. Claro, lo ideal sería que la lectura fuera

un espacio de placer, pero en un país como el Brasil en que el ejemplo lector no viene de las familias, porque las familias, en su gran mayoría no leen, no tienen libros, donde las casas no tienen siquiera un espacio para un estante con libros; un país que no tiene un sistema de bibliotecas, un país donde la televisión no tiene un programa que hable de los libros, donde hablar de literatura en los periódicos es un «rito estacional», cada dos años, cuando tenemos la Bienal del Libro entonces, uno no puede simplemente decir: «No vamos a escolarizar la literatura». Decidir en favor del puro placer en la relación con la literatura acaba, en este caso, por eliminar la posibilidad del contacto con la literatura y con el mismo placer que ella produce en nosotros.

En varios de tus libros y de tus ensayos siempre partes de tus experiencias personales para después hablar de literatura o de educación, o de tus libros; siempre destacando esa positividad de la experiencia. ¿Cómo la experiencia se transforma en literatura? ¿Cuál es tu proceso de escritura?

Acostumbro decir que el proceso de la escritura nace de tres caminos o vertientes que se encuentran, se unen y se trenzan. Pienso que uno de los caminos viene de lo más inmediato, del presente, que está en el área de la percepción y de la observación de lo que está en nuestro alrededor, en el ambiente. Existe otro camino, otra línea que viene del pasado, que es la memoria, la memoria de lo vivido, la memoria de lo leído, la memoria de lo visto, o sea, de lo que fue experimentado por los sentidos, todo lo que uno ya pasó y que se mezcla de una manera que uno no sabe cómo ocurrió. El otro camino no tiene que ver exactamente con el futuro, sino con los posibles, los virtuales, los potenciales, que es la línea de la imaginación, aquello que despierta las emociones, como el miedo frente a algo que imaginamos y

del que tenemos tanto miedo, o de algo que se desea, que es siempre un vector para el futuro o para el presente. Yo pienso que memoria, percepción e imaginación son los tres componentes fundamentales de la escritura, a partir de un trabajo con el lenguaje. Vuelvo siempre al lenguaje, porque yo escribo; yo no hago cine. Yo utilizo el lenguaje verbal, trabajo con eso. Y esto se ejercita. Y esto también se ejercita en la lectura.

En el homenaje que te hicieron la Editorial Norma y la Embajada de Brasil en Lima, Mirko Lauer comparó tu relación con la cultura popular y el respeto que tienes por los niños; la importancia de tu militancia en defensa de la educación y de la literatura, del trabajo del educador brasileño Paulo Freire. ¿Podrías, para terminar, comentar esta comparación?

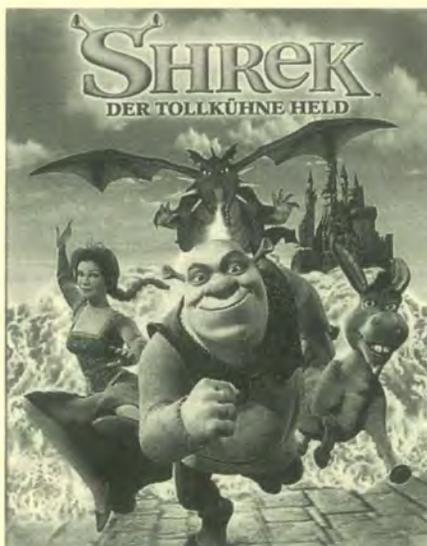
Nunca nadie había hecho esa observación que hizo Mirko y, por ello, me sorprende y lisonjea muchísimo. Además, creo que tiene sentido la comparación. Antes que nada, debo decir que conocí a Paulo Freire, una persona adorable y un intelectual brillante. Yo estudié su obra y su trabajo cuando él todavía no era famoso, en el comienzo de los años 60, luego de la experiencia pionera que hizo en Angicos, Rio Grande do Norte, y pude constatar los resultados extraordinarios que su método de alfabetización obtuvo allá. Fascinada con lo que él contaba, me junté a un grupo, el MEB —Movimiento de Educación de Base— que estudiaba esa experiencia para aplicarla después. Y fue lo que hice yo cuando dictaba clases de alfabetización de adultos para empleados de la construcción civil en una obra en Copacabana, como relaté en el texto «TULUTATULE», un homenaje a Paulo Freire en ocasión de su muerte, y después lo incluí en el libro *Contracorriente*, de la Editora Ática. Pero no llegamos muy lejos con nuestro trabajo.

Era inicio de 1964 y en pocos meses hubo el golpe que instaló el gobierno militar en Brasil. El MEB fue perseguido y su grande colaborador en el Ministerio de Educación, Roberto Pontual, fue despedido, cazado (con «z») y encarcelado; todo se interrumpió. Años después, ya en el exilio, al ver a mi hijo Rodrigo y sus amigos comenzando a leer en inglés, decidí recurrir al método Paulo Freire (y a mis conocimientos de Lingüística, disciplina en que yo estaba haciendo mi doctorado) para alfabetizarlos en portugués, de una forma estimulante. Inventé un juego con fichas de sílabas, con las cuales componíamos historias. Fui fijando las mejores en un cuaderno, para no olvidarme. Más tarde, de regreso a Brasil, decidí aprovecharlas para hacer una serie de libros destinada a niños que están aprendiendo a leer. Es la serie *Mico Maneco*, que tiene enorme éxito hasta hoy, con más de dos millones de ejemplares vendidos, e ilustrada por Claudius Ceccon, arquitecto y artista que trabajó con Paulo Freire en el exilio (en Guinea Bissau) y que es casado con una pedagoga que había trabajado con Piaget. Ahora, más que el método de alfabetización, creo que lo que me impresionó de verdad, y se quedó para siempre en mi memoria de los contactos con Paulo Freire y con su trabajo, fue el profundo respeto que él tenía por el otro, principalmente cuando ese otro era alguien generalmente considerado inferior, subalterno o ignorante —ya sea por ser analfabeto, por ser niño. Siempre me quedo impresionada con cuanto estoy aprendiendo con gente considerada simples o con los niños. Paulo Freire no fue el único, yo sé que tuve otras influencias en esa área. Pero, sin lugar a dudas, me ha dejado marcas profundas que vinieron a juntarse a mi intensa vivencia de proximidad con la cultura popular desde la infancia. ■



signos **SIGNOS**





Shrek. La película y la teoría de los actantes de Greimas.

Shrek (2001) - *Shrek 2* (2004).

Dirección: Andrew Adamson, *et al.*;

Producción: Dreamworks.

Esta película de dibujos animados intenta dar la vuelta a una de las formas clásicas del cuento de hadas: el príncipe que se lanza a la salvación de una bella dama de las garras de un dragón. En este filme animado es un ogro el que salva a la damisela, haciendo gala de todas las capacidades *ogrescas* (tómese como el envés de la nobleza) y que además podría conseguir enamorar a la mismísima princesa en el trayecto de regreso.

Shrek es una película que —utilizando el término filosófico— deconstruye la estructura que es clásica en los cuentos de hadas. Dicha cuestión podría ser explicada utilizando los seis términos propuestos por la teoría literaria contemporánea para una apretada síntesis estructural

de cualquier relato: sujeto, remitente, objeto, destinatario, ayudante y oponente.

En los cuentos tradicionales el *sujeto* es el caballero; el *remitente* puede ser un Rey, el padre de la princesa, o el tutor del enviado; luego se encuentra el *objeto* del envío, que es precisamente el rescate de la prisionera; el *destinatario*, es femenino, en este caso es la princesa; el *ayudante* puede ser un fiel escudero, un caballo o algún amigo, y el *oponente* es el dragón, o aquel malévolo personaje que ha encerrado a la señorita en el calabozo. Esta sería la estructura clásica de muchos cuentos y leyendas de inmemorable origen. Estructura o construcción que puede ser deconstruida o reinventada como sucede claramente en la adaptación de este cuento de William Steig.

Así, en *Shrek* todo está alterado. El *sujeto* es el ogro; el *remitente*, un problemático señor feudal que a la vez también es el *oponente*; el *ayudante*, un burro hablador; el *oponente* inicial, una dragona (que termina siendo *ayudante*); el *objeto* del envío es el rescate de la prisionera y el *destinatario* es la princesa que, luego y para casi terminar de contar la película, no lo es de manera tan ortodoxa.

Valga una explicación difícil pero necesaria. El deconstructivismo o deconstrucción es el método filosófico ideado por el filósofo francés Jacques Derrida (1930) para combatir al logocentrismo y el presentismo. Se trata de un programa que rechaza la tesis de que detrás de los nombres existen representaciones o esencias, es decir, que las palabras no necesariamente expresan lo que es realidad. Lo importante para Derrida es la estructura del relato y las relaciones intrínsecas entre los términos, de esta manera se evitará cualquier centro o fundamento (que podría resultar equívoco o falso) y se logrará equilibrar las diferencias entre los términos.

De esta manera en *Shrek* los términos tradicionales son deconstruidos. Así el *remitente* puede ser a la vez el *oponente*, y el *oponente* puede

s
a
t
i
r
t
e
t

ser posteriormente el *ayudante*. Esto a nivel del desarrollo mismo de la historia. En cuanto a la configuración de los personajes, el hecho más llamativo y más vendedor de la película es el que ya nos hemos referido: que un ogro rescate a la princesa. Con lo cual se utiliza un carácter universalmente referido a la maldad, para transmutarlo en protagonista y héroe.

La película hace gala de un desenfadado y humorístico trato de los personajes tradicionales de los cuentos de hadas: Geppeto vende a un Pinocho que considera poseso porque habla, los tres chanchitos bailan *break dance*, el hombre de jengibre es torturado; en suma, conocidas escenas de películas desperdigadas irónicamente. La agudeza es grande y, a veces, la violencia mental de los presupuestos también.

Pero ¿por qué un ogro no podría rescatar a una princesa? Si tomamos el término *ogro* en su sentido original, concluiríamos que «a lo mejor» o que «sí»; pero no sabemos con qué objeto. Como el ogro es un ser que se come a los seres humanos —ese es el *ogre* original y terrible de la mitología nórdica—, pues podría ser que a algún ogro se le ocurriera rescatar a una princesa de las garras de un dragón, con lo cual tendríamos a un ogro en necesidad extrema, al punto de enfrentarse con un dragón para obtener un poco de alimento.

Sin embargo, Shrek no es un ogro común. No se come a los seres humanos, con lo cual entra en contradicción con el sentido mismo de su denominación. A lo mucho come algunas sabandijas o ratas de campo, pero nada de carne humana. Inclusive podemos leer en sus actitudes una cierta nobleza espiritual. Entonces ¿Shrek es un ogro o no?; en el sentido etimológico del término la respuesta es negativa. Pero parte del programa deconstructivo es no hacer caso de las denominaciones tradicionales, es decir, que Shrek es coherente con la filosofía implícita. El problema es que Shrek no es coherente

consigo mismo, probablemente de allí provienen algunos de sus problemas de identidad.

Si Shrek no es un ogro, entonces ¿qué es? Es un héroe. En el sentido lato del término, el protagonista encarna las denominaciones y determinaciones de todo héroe. El problema es que a veces nuestra percepción de los héroes o de los santos es superficial. Pensamos que son solamente personas buenas y nada más. El vencedor de los dragones lo tiene todo fácil: nació fuerte y valiente y ya. No sabemos de las luchas interiores. No sabemos que el héroe se vence a sí mismo antes que al dragón. Y a veces el combate interior es el más difícil.

Desde algunas visiones actuales se critica a los héroes, a los cuentos de hadas y todo aquello que sea ortodoxo porque parecen ser descripciones ingenuas del mundo. Aunque en el fondo los ensayos de esas críticas se terminan encontrando con características de la misma ortodoxia que no se tomaban en cuenta. Por eso, Shrek tiene visos heroicos. Se enfrenta con un gran peligro, aunque sea al principio por interés, y consigue la liberación de la princesa, y también termina enamorándose de ella y liberándola del oponente. Vence sus propios temores y complejos y logra un despliegue personal. Lo paradójico es que justamente el planteamiento equivoco nos conduce a lo mismo que se critica, porque si la película propone un antihéroe, y si el ogro protagonista es un *no-ogro*, pues entonces tenemos un *no-antihéroe* lo cual es igual a decir héroe a fin de cuentas.

El humor negro desarrollado a lo largo de la película contra los cuentos tradicionales, no es en realidad un ataque directo contra ellos. No se cuestiona a la Bella Durmiente, a Hansel y Gretel o a Pulgarcito, sino a la estructura y las denominaciones mismas. Es decir, podría ocurrir que la Bella Durmiente no fuera en realidad tan buena como parece, ni que Hansel y Gretel fueran solamente dos desdichados niños. Las

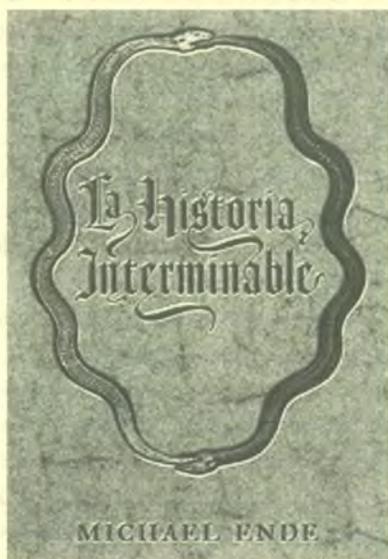
cosas pueden no ser como aparentan. Efectivamente, pero si llevamos al extremo este presupuesto tendremos una obsesionada sospecha, o una ingenuidad peligrosa. Diríamos: «das cosas no son lo que aparentan, y todo depende de la circunstancia misma, ya que cualquier a priori podría ser falso». Si las cosas no son como aparentan, entonces, ¿por qué los malos se disfrazan de buenos? Ni el Lobo Feroz tendría que disfrazarse de abuelita, ni la Bruja de «Blancanieves» en anciana. Normalmente las cosas son como aparentan.

Por otro lado, si bien lo exterior nos puede dar alguna falsa impresión, en realidad lo hace porque no sabemos leer bien los signos que manifiestan lo profundo de las cosas. Si nos sorprende que un niño pueda sacar a Excálibur de la piedra, aunque cien fortachones no hayan podido, será porque no conocemos bien ni quién es el niño ni qué es Excálibur. El problema no está solamente en la manifestación o en el nombre de las cosas, sino en nuestra capacidad de conocer. El problema no es el rostro juvenil

de Arturo, sino nuestra falta de capacidad para ver la nobleza en el rostro de un adolescente.

Shrek no es un ogro, aunque se le diga así. Es lo más humano de la película y se salva del canibalismo de la trama (mucho más cercano a lo *ogresco* que el protagonista). A pesar del intento del deconstructivo guión de Ted Elliott & Terry Rossio, Joe Stillman y Roger S.H. Schulman, existen ciertas cosas que no se pueden descolocar. Si solamente se invierten las estructuras, las esencias permanecen y surgen equívocos. Lo peor es la radicalización de dicho modelo, cuando alguien dice que la maldad es mejor que la bondad, lo cual tampoco es algo nuevo. Por eso, y aunque pueda impresionar el tema de *Shrek*, el cuento no pasará de ser eso: un falso ogro rescatando a una falsa princesa; cierta agudeza, una buena dosis de ironía, poca coherencia y una gran disconformidad desde una particular visión de los héroes. ■

ÁNGEL PÉREZ MARTÍNEZ



La historia infinita. Una reconciliación personal.

Michael Ende. *La historia infinita*.

Madrid: Alfaguara, 2002. 420 pp.

La celebración del centenario del nacimiento de Hans Christian Andersen es ocasión para reflexionar sobre la literatura infantil y juvenil. En primer lugar, surge el cuestionamiento sobre las clasificaciones de este tipo. ¿Por qué es juvenil *Sandokan* o Verne? ¿Por qué es juvenil *La historia interminable*? ¿Por qué no es juvenil *Cien años de soledad*? ¿Por qué no es juvenil *La ciudad y los perros* o los cuentos de Ribeyro? Las clasificaciones traen siempre el peligro de reducir o de etiquetar. En

concreto sobre esta etiqueta de «juvenil e infantil» se cierne la sombra de pensar que es literatura de menor calidad, no adulta, menos profunda, «pedagógica» dirán algunos, menos artística, menos «literaria». Si de eso se trata, es falso que exista una literatura juvenil e infantil. Si se trata de textos de más fácil lectura, podría considerarse; pero la fácil lectura no es fácil de producir. A veces hay mucho más ingenio en un texto simple que en uno complejo. Estos cuestionamientos posiblemente no tendrían fin como *La historia interminable* del escritor alemán Michael Ende, etiquetado, también, por la crítica como juvenil.

Michael Ende nació el 12 de noviembre de 1929 en Garmisch-Partenkirchen. Único hijo del pintor surrealista Edgar Ende, desde pequeño convivió con la bohemia de Schwabing, entre pintores, escritores y escultores. En 1940 entra al Instituto Humanístico, donde estudia cinco años hasta que toma la resolución de ser actor. Durante la segunda guerra mundial participó como mensajero de una organización clandestina antinazi. Tras la guerra, un amigo lo acerca a una comunidad cristiana fundada por el pensador Rudolf Steiner. Allí tuvo los primeros contactos con la filosofía. Ingresó en la escuela de teatro, y permaneció en ella entre 1947 y 1950, sin tener ningún éxito. Escribió guiones para cabaret y fue director del «Teatro del Pueblo» en Múnich. Más tarde fue crítico de películas para el Bavarian Broadcasting Company. Su primera novela *Jim Knopf and Lukas the Engine Driver* fue publicada en 1960 y tuvo un gran éxito. En Estados Unidos se tituló *Jim Button*. En Roma escribe *Momo*, para muchos el texto más interesante de su trayectoria como escritor, que cosecha el Premio al Libro Juvenil Alemán en 1974. Con *La historia interminable*, salta a la fama y marca una pauta en la historia de la literatura infantil y juvenil, y supone una renovación del género y una reivindicación del lugar que ocupan los libros para niños. En 1985,

debido a la muerte de su esposa, regresa a Alemania y se casa con quien fuera su traductora al japonés. Falleció el 28 de agosto de 1995.

El estilo de Ende es muy limpio y claro. Resalta lo coloquial. Suele dirigirse al lector con total naturalidad y confianza según la antigua tradición de los cuentos clásicos. Pero su pensamiento, aunque expresado plásticamente, es sumamente complejo y profundo. *La historia interminable* sintetiza el pensamiento de Ende y lo centra sobre un asunto bastante recurrente en su obra: la reconciliación personal.

La historia interminable es una suerte de gran construcción barroca, de laberinto por el que el personaje principal, un niño gordo, algo tonto y soñador llamado Bastián Baltasar Bux, va viajando hasta encontrar la imagen de sí mismo. La historia es una historia sobre una historia: *La historia interminable*. Ende juega con el lector el mismo juego que hace jugar a Bastián: de leer pasa a vivir la historia, por eso no termina y se va abriendo como una flor o un árbol cuyas ramas son innumerables y ya no se ven desde el tronco.

La arquitectura de la historia es en realidad clásica y recoge alusiones innumerables a la gran cultura humanística europea que, aunque en varios pasajes se armonizan con referencias a religiones orientales, forman con ellas un mosaico de signo inequívocamente cristiano. Se puede afirmar que Ende sigue el camino tradicional de recoger de todas partes la sabiduría para comprenderla en su plenitud a la luz de la Sabiduría.

Como el barroco, la obra es en realidad simple y esquemática aunque encierra una infinidad de detalles, personajes y alusiones a diversas realidades morales y religiosas. En síntesis, *La historia interminable* se inserta en la tradición de los viajes de aventuras y del recorrido interior. Se puede emparentar tanto con Tolkien como con Lewis Carrol. Del primero tiene la noción

del portador de un tesoro: al igual que Frodo porta el anillo en *El señor de los anillos*, Atreyu lleva a Auryu; del segundo, el viaje interior y fantástico: así como Alicia entra en un mundo surrealista, Bastián entra en Fantasía. Se puede también, sin dificultad, entrever la presencia de la *Divina Commedia* de Alighieri y sus tres grandes estructuras: el infierno, el purgatorio, el cielo. Este punto en especial sería materia de un estudio muy enriquecedor.

El recorrido de Bastián se puede también emparentar con el del mismo Dante, en el comienzo de la *Comedia*: «in mezzo del cammin di nostra vita mi ritrovoi in una selva oscura ché la diritta via era smarrita». Así como el recorrido de la mano de Virgilio se inicia con la constatación de una vida torcida y sin sentido, en *La historia interminable* todo se inicia con el reconocimiento de la nulidad personal de Bastián Baltasar Bux.

Todo comienza en la librería de Karl Kurt Koreander, el viejo gruñón a quien Bastián le roba el libro. Una librería que parece ser para Ende el refugio ideal para los tímidos, los contemplativos, los que no entienden cómo desenvolverse en un mundo que parece serles de entrada hostil. Se inicia la presentación de la historia y el gran problema. La nada se está enseñoreando de fantasía. Se describe a la emperatriz infantil que está enferma y es como el corazón de fantasía. Ello recuerda a Bastián a su madre muerta. De la historia salta a la realidad en la que se describe la profunda tristeza de este niño. Su padre ya no le hablaba, estaba como ausente, perdido también en la nada. La forma simbólica de presentar el gran problema de la novela que, según creo, es el encuentro con uno mismo, es de una belleza sobrecogedora. Ende comprende y ama la niñez. Y la tristeza y soledad de Bastián, la nada simbólica, la ausencia de fantasía en una realidad escolar y familiar dura e inmisericorde son el punto de partida para

la aventura. La única solución es enviar a alguien con el Auryu, la alhaja de poderes especiales de la emperatriz infantil para encontrar la solución a la enfermedad y a la presencia de la nada. La única solución comienza, en la realidad, cuando uno entra en sí mismo.

El héroe elegido es Atreyu, un niño cuyo nombre significa 'el hijo de todos'. El uso de un nombre *adámico* no pasa desapercibido. Así como Adán es el padre de todos, Atreyu es el hijo de todos. ¿Una alusión bíblica? No sería raro dada la tradición cristiana en la que vive y respira nuestro autor. Es el hijo de todos el que trae la salvación a Fantasía y la salvación del mismo Bastián en la realidad.

Atreyu debe atravesar el Pantano de la Tristeza en busca de la vetusta Morla, una sabia tortuga que le dirá lo que necesita la emperatriz infantil. En cuanto al Pantano de la Tristeza sería muy interesante analizar el simbolismo a la luz de la tradición espiritual que habla de la acidia. Artax, el caballo de Atreyu se hace más pesado por la tristeza y finalmente se hunde y muere. En Ende, tristeza, mediocridad, prisa y amargura son los componentes fundamentales de lo inhumano. En su obra *Momo*, sobre el tiempo, los hombres grises parecen sintetizar estas ideas. Se trata de parásitos que roban el tiempo, seres insustanciales que viven solamente de la necesidad de los hombres.

Lo que Morla le revela a Atreyu es que la princesa infantil necesita un nombre nuevo. Otro tema fuerte en la novela, lleno de múltiples alusiones. El nombre salvará a Fantasía. Salta a la vista la presencia de una tradición bíblica fundamental: la teología del nombre. El nombre es identidad, invocación, no mera idea. Y es justamente el ponerle nombre a la emperatriz de Fantasía la primera invitación a Bastián para que entre en la historia. Solamente un humano real puede hacerlo.

El resto es un recorrido por diversos parajes en los que viven personajes disímiles, misteriosos, simpáticos, tristes o agresivos. Pero no tenemos tiempo ni espacio para comentar cada personaje, lugar y símbolo que aparecen en *La historia interminable*. Sería como describir un altar barroco cuando en realidad nada suple el tener que mirarlo. Por lo demás sería una traición al mismo lector para quien Ende trabajó con tanto ahínco. Me limitaré a extraer algunas ideas fundamentales a la luz de personajes y lugares que me impresionaron especialmente.

Los personajes se dividen básicamente en buenos y malos, y tanto en la bondad y la maldad aparecen matices de intensidad y características diversas que representan actitudes humanas, vicios y virtudes. Atreyu y Bastián son los héroes, es decir, los que emprenden la aventura, por lo tanto encarnarán la ambigüedad humana y su necesidad profunda de una pedagogía que los lleve a la reconciliación personal. Al final no pasa desapercibido que son prácticamente la misma persona.

Del lado del bien está también Fújur, el dragón blanco de la suerte. Aparece de modo totalmente gratuito guiando y ayudando a Atreyu en el viaje hacia el nombre. Con él, Atreyu atraviesa la puerta del enigma, alusión al misterio en la que ve al mismo Bastián leyendo el libro. El dragón vuela y es totalmente fiel, como la gracia. Como él, los demás personajes bondadosos o sabios de la obra constituyen un todo unitario con diversas expresiones: la emperatriz infantil, símbolo de pureza e infancia; Morla, alusión a la vejez y la experiencia; Uyulala, la voz, alusión a la palabra que resuena en el corazón, la intuición, el misterio; el Aurnyn, el símbolo que da la fuerza.

De lado del mal aparece en primer lugar la nada. Se trata de la disolución de la creatividad, de la libertad de crear, de la posibilidad de correr el riesgo de vivir el misterio de ser persona y

tener la capacidad de asombrarse con serlo. La nada también cobra expresiones diversas como Gmork, la criatura de la oscuridad que toma forma de hombre lobo, alusión demoníaca que resalta el tema de devorar, del hambre que señalara tan brillantemente Lewis en su *Cartas de Escrutopo*. También está Ygramul, el múltiple, otro signo satánico de falta de unidad, de profunda y ruidosa división interna, por eso es una criatura hecha de una infinidad de insectos. Cabe mencionar también a la gentuza que son los condenados consumidos por la locura y la nada que convierte la fantasía en mentiras y niega al mundo real la posibilidad de la humanidad. En el elenco de personajes malos están también los «schablufos» que han surgido de la frivolidad y autosuficiencia del mismo Bastián. Y para terminar este incompleto elenco, es necesario mencionar a los reyes que nunca fueron, personajes que hacen cosas absurdas, pura demencia que recuerda los viejos tratados cristianos sobre el infierno.

Y al hablar de la nada, el horror principal, Ende, como los grandes escritores recoge de su situación concreta (la opresión nazi que sufrió), la enseñanza universal: «el horror pierde su espanto cuando se repite mucho». En este sentido es sumamente sugerente la relación entre la muerte de Fantasía y las mentiras. Mientras que una fantasía puede ser una fecunda expresión de la verdad, la mentira es un discurso dirigido a manipular, a convertir a los demás en insumo de alguna finalidad egoísta. Por esta razón la segunda parte se inicia con la máxima que reza: «Haz lo que quieras», afirmación de una libertad que Bastián tiene que ir aprendiendo y que no se reduce al mero «hacer lo que me venga en gana». En realidad hacer lo que uno quiere es sumamente difícil porque no es raro que uno no sepa realmente qué es lo que quiere.

Gracias al nombre, Bastián se interna en Fantasía. Es la segunda parte del libro la más

interesante y que le da sentido a la primera. Bastián tendrá que aprender a gobernarse para saber quién es. Se trata de un camino ascético de autoconocimiento en el que siempre se corre el riesgo de no enfrentar y fugar. Bastián es convencido por una hechicera que recuerda a Circe, el personaje de la Odisea. Esta hechicera adula a Bastián y logra convencerlo de que sus enemigos son Atreyu y Fújur y su influencia solo termina cuando nuestro héroe cae y se encuentra solo en medio de un paraje hostil. Hacia el final, después de que las falsas expectativas fundadas en sus miedos y complejos se han derrumbado, después de haber perdido incluso el nombre, lo único que le queda es una débil imagen de sí mismo. Imagen que solamente recuperará con mucho dolor y humillación, pero

que lo hará muy fuerte y capaz de enfrentar el mundo partiendo del autoconocimiento, la autoaceptación y el autodomínio.

Hasta aquí se ha esbozado rápidamente algunos aspectos de *La historia interminable*. Terminó diciendo que si esta reseña sirve para que lean a Ende y descubran alguna necesidad interior que los impulse a la búsqueda de sí mismos y a la compasión, habrá de sobra cumplido su cometido. ■

JOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ CANALES



Leyendo, te alfabetizo al niño.

Juracy Assmann Saraiva (org.).

Literatura e alfabetização. Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 238 p.p.

JORNAL FABRE NOTICIAS

Atención. Se comunica que se perdió una oveja de color ceniza que atiende por el nombre de mé mé quien la encuentre favor de devolverla a su dueña: la dirección es Calle= Soledad 245 el nombre de la dueña es Paloma, y quien encuentre a la oveja será bien gratificado. Estamos esperando para devolverla a las otras ovejas del rebaño [...]. Paloma del *Jornal Fabre*.

Este anuncio no es una noticia publicada en un diario local. Es una de las manifestaciones creativas de los niños que participaron en un proyecto ambicioso e inteligente desarrollado en Brasil que tuvo como objetivo principal articular la literatura infantil en el proceso de alfabetización. Se trataba de capturar, o mejor

dicho, formar lectores desde las salas de clase y demostrar que la lectura constituye una fuente de placer porque corresponde a las necesidades de información del niño y contribuye a su actitud crítica en relación a su mundo interior y exterior, al proporcionarle herramientas que estimulen su creatividad y capacidad de análisis. Las ejecutoras del proyecto se enfrentaron al desafío que supone ese aparente rechazo natural de los niños a la lectura con un plan de trabajo que tomó en cuenta los obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje y que originan el alejamiento de los niños del acto de leer.

Como plan que se debía desarrollar en clase era necesario no olvidar que la actuación del profesor es de vital importancia. Por eso, el proyecto se preocupó por «traducir» a herramientas prácticas los presupuestos teóricos necesarios que el docente debe manejar al momento de abordar el texto literario en su salón de clase. El resultado de ello fue una provocadora propuesta. En *Literatura e alfabetização. Do plano do choro ao plano da ação* se expone este gigantesco trabajo realizado por un equipo de investigadores de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) dirigidos por Juracy Assmann Saraiva, quien comparte la experiencia en este libro, dividido en tres partes: la fundamentación teórica y metodológica; los planes de lectura y los resultados de su aplicación y, finalmente, testimonios de alumnos, padres y profesores que participaron en el proyecto.

En la primera parte Juracy Assmann Saraiva presenta «la situación de la lectura y la formación del lector» identificando a los actores y sus funciones en el proceso, así como los obstáculos a los cuales se enfrentan. Destaca el papel de la escuela, la influencia de los padrones culturales de comportamiento, la familia y la precaria situación socioeconómica que atraviesa la mayoría de hogares brasileños, la cual contribuye al

debilitamiento de los lazos familiares y, en consecuencia, a la desaparición de tradiciones orales propias (narraciones, juegos, etc.) al disipar los espacios o momentos de contrapunto entre la voz del pasado (padres, abuelos) y de la experiencias del presente (hijos). En «Fundamentos sociopsicolingüísticos y psicogenéticos de la alfabetización», Noely Klein Varella explica cómo la falta de conocimiento de los sistemas fonéticos y fonológicos por parte de los docentes los llevan a concebir como deficiencias las diferencias de las variaciones en el habla de sus alumnos, obviando completamente la interacción social del niño. Su investigación demuestra la necesidad de incluir fundamentos lingüísticos en la formación del alfabetizador que se relacionen con conocimientos específicos de la estructura y funcionamiento de la lengua portuguesa, de tal manera que les permita crear una metodología que «se concentre en el lenguaje escrito como forma de inserción en la vida del sujeto y de este en la realidad letrada». Esta primera parte del libro, incluye también, una necesaria «Historia de la literatura infantil brasileña» preparada por Celia Doris Becker que sirve de antesala al texto «Narrativa literaria: aspectos composicionales y significación», cuyo conocimiento permite una adecuada selección de textos literarios. En este trabajo, Juracy Assman destaca la participación activa del lector a través del análisis del texto y nos entrega una serie de aspectos que facilitan la utilización de la literatura en la formación del individuo y del lector. Por otro lado, Simone Assumpção reconoce la importancia de la poesía folclórica en el equilibrio y seguridad del niño. En este artículo, defiende su uso como un elemento «además» en la formación infantil, ante la clásica contraposición que se hace con la poesía artística, por tratarse de un elemento ya conocido por el niño y que lo mantiene vinculado a su tradición cultural. Por su parte, Ana Maria Lisboa de Mello menciona

el aspecto de la poesía que más llama la atención de los niños: el ritmo, relacionado con su contacto con la musicalidad de las canciones de cuna y la poesía folclórica; este placer que se suscita «mantiene vivas sus experiencias lúdicas de la primera infancia —señala Lisboa—, al mismo tiempo que introducen naturalmente al lector [niño] al universo de la creación lírica». Maria Ferreira Jardim completa el análisis sobre la selección de textos de literatura infantil con criterios que ayudaran al profesor a escoger textos que empleará en clase; criterio que debe dejar de lado las normas del mercado que busca atraer al niño, más que al texto mismo por su calidad, a sus componentes que lo hacen exageradamente un juguete. No desecha, por supuesto, la necesidad de crear mecanismos que acerquen al niño al libro, pero siempre siguiendo criterios que prioricen el contenido según la edad de los niños a los que se destina el texto. Esta primera parte de *Literatura e alfabetização. Do plano do choro ao plano da ação* cierra con los «Presupuestos teóricos y metodológicos de la articulación entre literatura y alfabetización», que señalan la importancia de la experiencia del dominio de la lectura en la vida del niño. Así Assmann, Lisboa de Mello y Klein sustentan la propuesta, tema del libro en mención, de que la literatura es fundamental en la formación del niño porque lo estimula a la creación y a la «conquista» del código escrito. De allí la importancia, que se señalaba en los artículos anteriores, de una adecuada selección de textos que conviertan el acto de leer en una «aventura fascinante» y un modo de «acceso [...] al mundo secreto de los adultos». El resultado de ello es aún mayor, señalan las autoras, cuando «el niño descubre que, a través de la ficción y de la poesía, encuentra respuesta a sus indagaciones interiores», y «al enfrentarse con textos de valor estético y cultural [...] el niño añade un estímulo a su vida».

La segunda parte de *Literatura e alfabetização. Do plano do choro ao plano da ação* se concentra en «Planes de lectura y resultados de su aplicación» en la que se registra la práctica de los presupuestos teóricos expuestos en la primera parte del libro, a partir de textos literarios propios de la edad de los niños evaluados en la investigación de la UNISINOS: dos años a ocho años. Se proponen, por tanto, actividades divididas en tres etapas, ilustradas en este libro por los trabajos de los alumnos participantes y fotos que registran las sesiones. En primer lugar, una actividad introductoria a la recepción del texto, en la que el profesor prepara a sus alumnos para iniciar la clase; así por ejemplo cuando se presentó a los niños el poema «Una palmada bien dada» de Cecília Meireles, el profesor preguntó a los niños si conocían a alguien que no gusta de las flores, que tiene miedo de todo, o que se queja de todo. El poema se propone como un texto que habla de alguien cuyo comportamiento responde a las preguntas hechas al inicio de la sesión, y se complementa con material de apoyo necesario, en este caso, la distribución de una copia del texto para que los niños hagan una lectura individual. Luego de esta introducción, se realiza la segunda actividad que consiste en la lectura comprensiva e interpretativa del texto, que está relacionada con el acercamiento a la obra misma a través de una exploración; es el caso de la clase desarrollada sobre la base de la lectura de *O macaco e a mola* (*El mono y la mula*) de Sônia Junqueira. El docente les mostró la tapa y la contratapa del libro y preguntó a los pequeños sobre lo que están haciendo los personajes que aparecen allí. Leyó la historia pausadamente y los invitó a dar explicaciones sobre las ilustraciones y los enunciados verbales, también a señalar las palabras semejantes encontradas en cada frase anotada por el profesor y a realizar alteraciones en el significado de las frases mediante el intercambio

de consonantes iniciales, entre otras acciones, que permitieron a los niños experimentar la movilidad ofrecida por el registro individual de las letras; además, la lectura del cuento sirvió para desarrollar una actividad en la cual los alumnos hicieron máscaras. La actividad propuesta para la última etapa del plan de lectura es la transferencia y aplicación de la lectura, que se centra en la participación activa del niño a través de sus propuestas: finales diferentes; recomposición visual de la narrativa, como el caso de *A vaca mimosa e a mosca Zenilda* (*La vaca mimosa y la mosca Zenilda*) de Sylvia Orthof, clase en la que, además de aprender nuevos términos, los pequeños ilustraron la historia y compusieron breves relatos al experimentar con palabras de sonidos idénticos y juego de rimas; también en esta etapa los niños crean diálogos para las ilustraciones de la narrativa: en *O gato de mato e o cachorro do morro* (*El gato del campo y el perro de la selva*) de Ana María Machado, los niños hicieron un *collage* con los animalitos de la historia y crearon algunas frases a partir de las cuales sus compañeros relataron, a su vez, una historia; redactan noticias producidas por ellos mismos, así, volviéndose periodistas, se encargaron de divulgar las aventuras de la oveja María, personaje de *Maria-vai-com-as-outras* (*María va con las demás*), de Sylvia Orthof: entre una de las ilustraciones que aparecen en *Literatura e alfabetização. Do plano do choro ao plano da ação* podemos leer «Noticia de última hora. Recibimos la noticia de que la ovejita María estaba paseando con su rebaño cuando de repente se tropezó con una piedra grande y quebró su patita. En este momento la ovejita María está bien y el veterinario ya la liberó para quedar juntos con sus hermanitas»; otras de las producciones de los alumnos que se puede revisar en el libro es «el diccionario divertido de los animales», que registra definiciones como por ejemplo «“burro”: hermano del caballo que no fue para la escuela», «“dragón”: animal que se

comió un palito de fósforo y por eso es fogoso», «“elefante”: animal que tiene trompa porque no le gusta tener nariz», «“hipopótamo”: hermano del cerdo que comió de más», «“jacaré”: no entra en el cielo porque tiene la boca grande», «“oveja”: animalito que fue hecho de algodón pero no es dulce». También, el libro recoge aportes de los padres en las actividades que se ejecutaron en las escuelas involucradas en el proyecto de alfabetización a través de la literatura. Un ejemplo de ello son las experiencias relatadas en la clase que presentó «O barulho fantasma» (*El barullo fantasma*), de Sônia Junqueira: los padres escribieron sobre experiencias de su infancia con el miedo, que tuvieron un final feliz.

Finalmente, en la tercera parte del libro podemos leer los testimonios de alumnos, padres y profesores acerca del trabajo realizado. En estos, los pequeños agradecen por la forma como sus profesores los involucraron en el proceso de aprendizaje a través de textos literarios; los padres, por permitirles participar de esta experiencia junto a sus hijos, y los profesores, por esta propuesta.

El trabajo osado del grupo de la UNISINOS, al ejecutar este proyecto de *Literatura e alfabetização*, nos deja en este libro, cuyo subtítulo *Do plano do choro ao plano da ação* es el complemento preciso para saber de qué se trata (*choro* significa ‘llanto’), una experiencia rica en ideas y observaciones que fundamentan otra manera de comprender el proceso de alfabetización, a través de la literatura como forma de producir en los niños «un medio de autoconocimiento, aprehensión de lo real», y, más allá de un placer por la lectura, un efecto multiplicador de talentos. Su lectura y traducción resulta, por eso, indispensable, y la propuesta de acción que nos entrega es una invitación a una experiencia en educación que debe repetirse. ■

PATRICIA VILCAPUMA VINCES



El canon infantil.

Ana María Machado. *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma 2004. 204 pp.

Por el camino de la Caperucita, buscando los guantes del Conejo Blanco, llegamos al puerto donde nos aguarda el capitán Nemo presto para iniciar la nueva aventura. En *Clásicos, niños y jóvenes*, Ana María Machado nos lleva en un mágico paseo por los recuerdos de nuestra infancia y juventud. Las voces del pasado traen al presente niños y niñas soñolientos reclamando con ansiedad un cuento antes de irse a dormir, o jóvenes que, inspirados, devoran sus primeros libros de aventuras. Sin embargo, la alegría del reencuentro con los títulos que nos iniciaron en las letras lleva consigo el remordimiento del olvido. La literatura para niños y jóvenes, empolvada y abandonada por generaciones, reclama para sí un poco de atención exigiendo de sus amantes la difusión, valoración y lectura que se merece.

«Eternos y siempre nuevos», eso son los clásicos; muchas veces se ha querido entender esta clasificación como sinónimo de viejo, aburrido y obsoleto. Un verdadero clásico de la literatura es, como nos plantea la autora, aquel libro que siempre nos transmite un mensaje y cada relectura se vuelve un viaje inolvidable. Las bases de nuestra cultura se han construido a través de libros entrañables en cuya lectura, actualmente, pocos hemos sido orientados. Ana María Machado rescata la necesidad de recoger las aventuras de personajes, don Quijote por ejemplo, y presentarlas al público infantil. Estas, reunidas, son el mejor tesoro que se les puede presentar. Por qué no sumergirlos «Entre griegos y troyanos», cómo olvidar las aventuras de Aquiles y su fiel amistad con Patroclo, o qué curiosidad se resiste a la inscripción colocada en la dorada manzana de la Discordia. Estos argumentos son material inagotable, pero poco explotado por editores. La autora describe hermosas ediciones para niños de estas historias, lo que nos hacen pensar en la carencia que de ellas tenemos en nuestro medio.

Otra fuente de aventuras es, sin duda alguna, la *Biblia*. Machado señala cómo cada una de estas historias sagradas son capaces de transportarnos a otra realidad, a un mundo distinto de camellos y desiertos, de ríos y pozos de agua. Además, es un primer ejemplo de la existencia de distintas perspectivas de narración. Los Evangelios son prueba de ello, la misma historia contada por distintas personas las cuales resaltan aspectos distintos de una vida. Sin embargo, las creencias religiosas no agotan su fuente de argumentos fascinantes en sus libros santos. Su influencia se extiende para ser inspiración de «Torneos, proezas y caballeros». La defensa de la fe es representada en grandes ciclos de aventuras ambientadas en la Edad Media. Desde el famoso rey Arturo en la mítica Camelot, con sus valores de unificación y paz, hasta Rodrigo

Díaz de Vivar. El Cid Campeador de nuestra cultura hispánica es el héroe de la reunificación en su lucha por la difusión del mensaje de la Iglesia y en contra de las injusticias. Estos caballeros de reluciente armadura fueron a su vez la base que construyó a uno de los personajes más queridos del mundo hispánico, el ingenioso hidalgo don Quijote.

Todos estos argumentos que surgen como materia prima para la adaptación se suman, en el espíritu de aventura, a otros. Con el intento de confirmar la redondez de la tierra y la necesidad de saber qué había más allá del horizonte, aventureros se lanzan a la conquista de nuevas tierras que confirmen los sueños alimentados por sus fantasías. De esa manera, los nuevos mundos se convierten en materia de extraordinarias narraciones. La autora inicia así un recorrido por el proceso de consolidación de esta temática que se ha extendido a nuevos territorios al punto de exceder el espacio de nuestro planeta. Desde las aventuras de Marco Polo hasta las de Gulliver y Robinson Crusoe, islas desiertas y la búsqueda de lo que Moro denominó utopía se tejen para satisfacer las ansias de libertad y descubrimiento de ávidas mentes lectoras.

Pero todo este catálogo queda incompleto sin los «Encantos para siempre». La autora señala cómo la academia suele dejar de lado a los clásicos cuentos de hadas, aun cuando ellos han sido los de mayor acceso al público general. El prejuicio que las ha dejado de lado como demasiado simples y, por tanto, solamente útiles para niños está basado en una gran equivocación. Resulta curioso cómo estas obras no fueron escritas pensando en un público infantil y, sin embargo, su calidad artística fue reconocida por los niños que las adoptaron como propias. Machado presenta las características principales de este género. En primer lugar, la inexistencia de un único autor, cuestión que la relaciona al imaginario

colectivo de una sociedad, que ha permitido la existencia de distintas variantes y ha propiciado un interesante trabajo de recopilación. A esto se suma, en segundo lugar, su importante relación con los ritos de pasaje, la evolución biológica y social de los seres humanos. Al hablar de los cuentos de hadas no se puede dejar de mencionar la excelente labor de autores tales como Perrault, Andersen, entre otros. En este punto se trae a discusión la readaptación de las historias que han llegado a nosotros gracias a la genial labor de estos hombres. Ana María Machado lanza una dura crítica a aquellos que pretenden en nombre de un seudomoralismo, didacticismo o de lo que se considera políticamente correcto, expurgar de estas narraciones los datos que consideren fuera de los principios que dicen defender.

Clásicos, niños y jóvenes defiende y proclama la necesidad de que los niños lean. Tras haber traído a nuestra mente los títulos de la niñez, nos muestra las razones por las que aún hoy siguen siendo nuestros preferidos. Cada cuento de hadas que hemos leído o escuchado es una invitación a un viaje sin fin; a aventuras por mar, tierra y cielo. Este viaje ejerce sobre el lector un poder transformador, un mensaje de esperanza y seguridad. Lo convierte en un miembro más de fantásticas tripulaciones, un compañero de viaje, y en el camino va encontrando respuestas a muchas interrogantes. El público infantil ama estas aventuras por el papel principal que tiene en ellas y el adulto al volver a leerlas recuerda ese saber ancestral que todavía sigue dando soluciones e inspiración. En ellas se puede encontrar la representación del mundo y sus relaciones, a la naturaleza presente y divina en comunión con el hombre. Por todas estas características la adaptación y la reescritura no son solo más que importantes, sino una característica más de esta literatura.

Finalmente, una de las interrogantes planteadas por la obra es con respecto de la manera correcta

de leer. Lo más importante es tener una actitud crítica, pero lamentablemente esta no se está cultivando. Es necesario trabajar sobre las obras del pasado y contextualizarlas para así provocar el reconocimiento de la red de relaciones intertextuales, que se halla en los argumentos para infantes y jóvenes. De esta manera el placer por la lectura aumentará a la luz de un mayor entendimiento.

Con la agudeza del crítico y la emotividad de la experiencia personal, Machado nos ha obsequiado algo más que un catálogo de clásicos, muchos de los cuales con el paso de los años han ido cayendo lastimosamente en el olvido. Nos ha recordado la posibilidad y necesidad de la adaptación de las obras de la cultura greco-latina, pasando por las historias de magos y caballeros hasta las más recientes obras en las que magia y

fantasía se mezclan con la realidad, para entretener y educar a las mentes del mañana. Estas, guiadas por un mundo de hadas y dragones, sacian en ellas sus deseos de aventura y se sienten capaces de alcanzar las más altas metas.

Animados por el recuerdo del primer encuentro con algunos de los títulos mencionados por Machado, no se puede menos que avivar el fuego casi extinguido de una vocación por la docencia y su poder transformador, así como de la difusión de estas joyas artísticas. Fuego que ilumina el camino cuando el capitán vuelve a subir a cubierta y con voz potente manda desplegar las velas que, impulsadas por el viento, nos conducen a un nuevo y maravilloso destino. ■

MARIANA LEÓN CHÁVEZ



Dentro del armario. Narnia y la fuerza de las fábulas.¹

C. S. Lewis, *Narnia. El león, la bruja y el armario*. Traducción de Gemma Gallart. Barcelona: Planeta, 2005. 233 pp.

De dónde el alma toma la paz y la fuerza que infunden las fábulas? ¿Cuándo me siendo cansado de todo y saciado de los días, las fábulas me dan el efecto de un benéfico baño restaurador. La alegría y la tristeza aquí se vuelven infinitas (y justamente por eso amplían el ánimo en modo tan benéfico)

Søren Kierkegaard, *Diario*

La frase de Kierkegaard, colocada a modo de epígrafe a estas páginas, nos invita a otra pregunta que surge de la experiencia de la lectura de Lewis: ¿existe también un gozo, una paz y una fuerza en la páginas de las *Crónicas de Narnia*?, y de ser así, ¿de qué gozo se trata?

¹ Traducción de Igor Navarro Vilchez.

De lo que se aprende de la lectura de la obra de C. S. Lewis solamente es posible «comunicar» el acontecimiento que permite cambiar al sujeto lector. Sin embargo, muchos lectores, de todas las edades, justamente en las historias fantásticas del escritor, parecen encontrar una misteriosa completud. Con dificultad se puede definir completo un libro que habla de brujas, leones y paisajes mágicos. Obras como *El Señor de los Anillos* de Tolkien o las *Crónicas de Narnia* de Lewis, que se encuentran a duras penas citadas en alguna antología especializada, debido a un problemático esnobismo que asola el mercado editorial y las letras en general, son, por el contrario, leídas por decenas de millones de lectores en todo el mundo.

Muchas veces el arte de nuestro tiempo tiene una mirada sobre las cosas y sobre el mundo similar a la de un hombre confinado en un oscuro depósito: quizás hay de todo; pero, puesto que no lo ve, es inútil y hasta dañino. En este punto llega alguien que abre una puerta o una ventana que da al cielo abierto y entonces podemos salir; nos damos cuenta que también en el nuevo paisaje hay tanto que no podemos usar, es verdad, pero podemos finalmente ver; aunque ninguno puede atrapar las nubes, abrazar las montañas, o detener una cascada con la mano; ni siquiera es más «nuestra casa»: estar allí con el cielo alto sobre nuestras cabezas, es como quedarnos en el depósito con la luz encendida.

Con la historia de Narnia, Lewis ha abierto una ventana, y nos ha hecho ver que hay mucho más que aquello a lo que estamos acostumbrados, hay muchas mas glorias, bellezas y terrores; «otros ecos viven en el jardín», como había escrito T. S. Eliot en los mismos años con una exhortación programática en *Burnt Norton*, uno de los *Cuatro Cuartetos*: «Rápido, encuéntralos, encuéntralos». En *El león la bruja y el armario* Lewis nos describe de este modo la arrolladora cabalgata de Lucy y Susan, las dos niñas protagonistas, en el lomo

de Aslan, el león que es rey de Narnia: «Aslan corría y corría, sin excitarse y sin cansarse. Recorría caminos de hayas altísimas, bosques de encinas frondosas, prados florecidos e hileras de cerezos en flor, cándidos como la nieve; arriba por escarpadas pendientes golpeadas por el viento, abajo por pendientes cubiertas de retamas espinosas». Y en el último libro del ciclo de Narnia, *La última batalla*, contando otro recorrido prodigioso, nos dice: «¡Eso sí que era correr, muchachos!». Con Lewis el lector es arrastrado hacia paisajes siempre más vastos y al mismo tiempo profundos, y a medida que la visión se amplía también la mirada del corazón se intensifica. El solo tener en cuenta los lugares a los cuales es conducido el lector y de los personajes que nos hace conocer, produce vértigo: Venus y Marte, las fronteras bárbaras de la Antigua Grecia, Narnia con su compleja geografía, el filólogo Ransom y el científico Weston, el mago Merlín resucitado y todos los protagonistas de sus fábulas, los cuatro niños Pevensie y la Bruja Blanca, Tirian, Caspián, Radabash, Miraz el tirano y Shasta.

Aquí el lector es, antes que nada, involucrado en una *historia*, y no en un comentario o en unas reflexiones sobre el acontecer humano. Es el acontecimiento, lo que sucede, lo que tiene la prioridad, tanto que se le puede citar y recordárselo de memoria. Se recuerdan bien los pasajes de los libros de Lewis. A menudo sucede que se escucha a dos apasionados de esas novelas citar el uno al otro sus escenas preferidas. Esto no elimina la gran psicología sino que la amplifica, porque la vemos en acción. Vemos qué hacen ciertas personas, qué piensan en un cierto modo. Todavía, una vez después de miles de años, seguimos a los protagonistas en una trama de acontecimientos; vemos las cosas que les suceden y, junto a ellos, los lectores, luchan, esperan, sufren, según lo que encontramos a lo largo de la narración. Al final y no son más aquellos que eran al inicio. En una palabra, *han cambiado*.

Así como ninguno de los personajes de Lewis es más él mismo al final de su viaje, y lo mismo acontece a cualquiera que recorra el viaje con los ojos y la mente sobre la página impresa. Son historias fantásticas y, paradójicamente, la vida cotidiana sale de ellas extrañamente enriquecida. Fábulas, sin embargo, y nuevamente, la paradoja: el lector se encuentra muy a su gusto. Historias fantásticas, pero no inverosímiles. Escribe Lewis al respecto:

Sería mejor decir que la tierra de las hadas suscita un estremecimiento por algo que el lector no conoce. Lo pica y lo acosa (por el enriquecimiento de toda su vida futura) con el sentido profundo de algo más allá de su alcance y bien lejos de oscurecer o vaciar el mundo real, le otorga una nueva dimensión de profundidad. Él no desprecia los bosques reales porque ha leído de bosques encantados: aquello que lee vuelve todos los bosques un poco encantados. Es un deseo especial. El joven que lee las fábulas, desea y es feliz, precisamente por el hecho de desear. Porque su mente no está hecha para concentrarse en sí misma.

Lewis confesaba que él mismo se sentía entregado a la historia que escribía, y quedaba, no menos sorprendido que sus lectores sobre ciertos acontecimientos que tomaban rumbos inesperados, ciertos personajes que aparecían de pronto, ciertas conclusiones imprevisibles. «Antes vienen las imágenes, las escenas, después todo el resto».

Esta es, sin duda, la verdad de toda gran experiencia artística. La ficción narrativa, encuentra aquí su razón y fascinación. Se cuenta una historia que no existe (Aquiles, Don Quijote, Hamlet, no son personajes reales como Napoleón o Julio César) pero que también comunican al lector una experiencia humana real. Por esto, quien lee se conmueve, ríe, sufre, espera con los personajes narrados, participa de lo que les sucede a ellos, y junto a ellos cambia. Y así también para quien ha escrito e imaginado la historia. Él mismo

participa de una medida más grande que sí, más vasta que sus cálculos y que sus conjeturas. Los verdaderos escritores no se sorprenden menos que sus lectores.

Todos los protagonistas de Narnia están involucrados en historias mucho más grandes que ellos: es un profesor universitario de mediana edad, Ranson, que es raptado e involucrado en la guerra interplanetaria entre los ángeles y Satanás, y son tres niños que salen de Londres y cruzan la puerta mágica del mundo de Narnia. Se trata de personajes que parten según motivaciones muy diversas, casi siempre muy buenas y concientes: Ranson al inicio quiere salvar su vida y escapar; los cuatro niños del ciclo de Narnia descubren que son objeto de una antigua y oscura profecía que los espera como liberadores del encanto que oprime al mundo; la princesa Psiche de *Mientras no tengamos rostro*, se descubre prometida como novia a un dios. Pero, a medida que la historia avanza, estas motivaciones cambian, a menudo se alargan, y también toman desenlaces inesperados: Ranson no huye nunca, pero acepta concientemente tomar parte en el conflicto, e ir a Venus a combatir; los cuatro niños conducen efectivamente la guerra contra la malvada Bruja Blanca; Psiche decide ir como novia al misterioso dios de la montaña.

En un cierto modo, la medida de su corazón se ha ampliado, y el bien, quizás confuso, por el cual habían partido, se ha hecho más claro e intenso. El amor por la propia casa, por la propia vida, por la propia novia no quedan inmutados durante la aventura, y a ellos se agrega mucho más. La naturaleza del bien no es nunca una abstracción, sino una experiencia que se clarifica y se refuerza a lo largo del camino. A medida que la historia prosigue, los personajes «ven» más, «conocen» más y entonces «aman» y «sufren» más, en medida distinta. En Lewis, el bien es, de hecho, el reconocimiento de una medida

más grande que sus propios cálculos, aunque justos y concienzudos, una verdad más grande que su propio interés. Esta conciencia no queda nunca igual, está constantemente cuestionada, siempre lista a sorprender un nuevo elemento, una nueva sugerencia, una nueva posibilidad.

Entonces, es el sentido de la vida que cambia en las historias de Lewis. Quien parte de un modo, regresa diferente, cambia sus proyectos, acepta un nuevo recorrido aunque doloroso y erizado de peligros. La naturaleza del mal, presente en todas sus obras, encuentra aquí su raíz y su seducción: el mal nos hace creer siempre que es posible vivir sin sacrificio, sin deber aceptar el paso y el peso del destino en nuestras vidas. Nos hace creer que el fin de la vida es vivir, sin que nos deba costar nada. Es la pretensión de que las cosas puedan quedar así como las conocemos y las queremos, que nuestros pensamientos dicten leyes a la realidad y la fuerce. He aquí la tentación con la cual el diablo pone a prueba a la nueva Eva en *Perelandra*, en un mundo hecho de islas flotantes, rompiendo la prohibición de dormir sobre una tierra única fija, o bien la princesa Orual de *Mientras no tengamos rostro* que, celosa del esposo de su hermana, un misterioso dios invisible, la chantajea para que regrese con ella. Es precisamente la seducción de creerse Dios, de encontrar en nosotros mismos el fundamento, el poder y la razón del vivir. El siglo XX ha fundado sobre esta pretensión todas sus mentiras más radicales, algunas de las cuales todavía hoy siguen activas y vivas: la exaltación de la salud física como fin de toda una vida, el mito de la eterna juventud, la manipulación genética y la ausencia de obligaciones y vínculos no son sino el enésimo tallado de una antigua mentira, la única mentira, al final. Lewis y Tolkien, han narrado esta terrible tentación y el horror que de ella se difunde en quien la busca. Quien observa su vida, la pierde, y se vuelve una caricatura de sus

mismos deseos: la princesa Orual en Lewis que pierde el afecto de la hermana y con ello, también su rostro, por siempre escondido tras un velo negro. La pretensión de vivir sin sacrificio lleva sólo a una insoportable duración sin fin, aunque durara milenios de años como la vida de la Bruja Blanca de Lewis o la de los Espectros del Anillo de Tolkien.

La Bruja Blanca en *Narnia* demuestra su terrible poder y su control sobre el tiempo, deteniendo el ciclo de las estaciones. Un permanente invierno sobre Narnia, al que también ella está sometida. Pero, basta un solo instante de amor honesto por un rostro, una cosa o una tierra para llevarnos fuera de nosotros, para hacernos dar cuenta que, como afirma Claudel, «el fin de la vida no es vivir, sino amar y dar todo de nosotros mismos» a aquello que nos importa en esta tierra.

Las obras de Lewis son, en el fondo, grandes diálogos, siempre con dos protagonistas en su centro: el héroe con sus gestas, sus luchas, sus esperanzas y la alternativa que se interpone entre el bien y el mal, y Dios mismo, que a través de aquellas mismas circunstancias, así particulares y quizás efímeras, se hace camino, se hace su encuentro y provoca su libertad, les pide abrir su corazón y su mente. Citemos un episodio paradigmático: los cuatro niños prófugos que no quieren y no buscan ser reyes ni guerreros, se encuentran con Aslan, el gran león Rey de Narnia, y desde aquel momento nada será como antes. Aslan no sólo ama y protege a los cuatro niños protagonistas, sino ha decidido confiar todo a ellos: todo un mundo de héroes y guerreros mitológicos y de animales parlantes se arrodilla y sigue a tan solo cuatro niños. Es a ellos que se les ha pedido combatir el mal que acecha a Narnia, y ser los reyes. Los pobres niños, asustados, débiles y traidores (como Edmund, el segundo de los hermanos, que había decidido vender sus amigos a la Bruja) son objetos de un extraño

protagonismo. La Bruja Blanca reclama a Edmund como suyo, porque ha traicionado a sus compañeros. «Su sangre me pertenece», dice.

Las *Crónicas de Narnia* constituyen un libro completo, y no solo para la infancia, porque la plenitud o la totalidad que aquí está en juego es aquella, sobre todo de la mirada de quien escribe y por consecuencia, de quien lee: No hay ninguna clausura previa y la realidad puede hacer irrupción, de modo sorpresivo.

Esta es la verdad de un libro. Y como lo afirma Lewis, lo verdadero es verdadero a diez como a cincuenta años. Un libro vale la pena leerlo de niño, solo si vale la pena releerlo de adulto y quizás de anciano. En las fábulas de Lewis el lector «ve», es más, se sorprende en un panorama más amplio que sus propios cálculos.

Como Lucy, que abierto el ropero, como casi todos, se descubre catapultada en otro mundo. Un recuerdo final de la lectura: el viejo, lógico profesor Kirke, cuando los niños regresan a casa de la aventura de Narnia y le preguntan como harán para reconocer a otras personas que les haya sucedido la misma cosa, exclama escandalizado: «Oh, lo entenderán de inmediato: dicen cosas bizarras, y también su aspecto, la mirada. En resumen, el secreto sale afuera por sí mismo. Tengan los ojos abiertos. Que Dios los bendiga, pero ¿que les enseñan a los niños en el colegio?» ■

EDOARDO RIALTI



Hogwarts, fantasía sin límites.

El caso de Harry Potter.

J. K. Rowling. *Harry Potter y el misterio del príncipe*. Barcelona: Salamandra, 2006, 608 pp. J.K. Rowling.

Harry Potter y el prisionero de Azkaban. Barcelona: Salamandra, 2000. 359 pp.

Sería parametrado clasificar la saga *Harry Potter* en lo que corresponde al género de literatura juvenil, pues el mundo adulto y sus valores se encuentran confrontados en sus páginas. En la Edad Media, las *Cantigas* de Alfonso X, el Sabio o *El Conde Lucanor* o *Libro de Patronio*, del infante don Juan Manuel, eran textos dirigidos a niños y adultos, pero no necesariamente pensados para los niños. Harry Potter es un texto leído por los niños y adolescentes, pero que no deja de atender similarmente el universo adulto. Del mismo modo, si delimitamos la obra en lo que

corresponde a literatura fantástica, pues describe hechos sorprendidos en la vida cotidiana y enfatiza la trascendencia de los límites, corremos el riesgo de olvidar que la fantasía exagera emociones, entre ellas: el miedo, la incertidumbre, el terror. Por ende, el dramatismo de los hechos en cuanto a las relaciones familiares, amicales, educativas aportan una cuota de realismo suficiente.

Con *Harry Potter y el misterio del príncipe*, llegamos a la sexta aventura del mago más celebrado de los últimos años. Gracias al buen incentivo pedagógico, que invita, con entusiasmo, a la lectura, la saga de Harry Potter, pese a su evidente operación comercial, posee páginas sugestivas que se reconectan con la mejor tradición de la escritura infantil-juvenil.

Su tercera entrega, *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*, probablemente la mejor de la serie, sobre el cual nos detendremos, nos ubica en la historia del mago, un adolescente de trece años, quien luego de pasar unas abatidas vacaciones en la casa de sus tíos, retorna al Colegio Hogwarts e intenta hacer frente al presunto asesino de sus padres, Sirius Black, quien intenta acabar con su vida.

Este libro es una mezcla de tradición e innovación sabia y efectiva y está estructurado en veintidós capítulos que conservan una organización circular, pues se inicia y concluye con el tópico de las lechuzas, seres que se convierten en «mensajeros» y única posibilidad de vínculo entre él y sus amigos, pues con su familia este lazo es nulo. A partir de la relación con sus amigos Ron, Hermione y Hagrid él encuentra sentido a su onomástico, suceso que para él nunca tuvo un sentido, mas cuando éste incluye un contacto verdadero, a pesar de la lejanía espacial, se torna en una fecha festiva. Observamos cómo las lechuzas van conectando muchas acciones, son encargadas hasta el final de la obra de diferentes misiones y se pone en juego su fiabilidad.

En el inicio de la obra, observamos al adolescente Harry, cuyas vacaciones se tornan para él el peor momento del año, pues tiene que verse alejado de lo que más le interesa, la magia. Su tiempo libre es asumido por los tíos como el momento en que abandonado de todo lo que le interesa, se debe mantener «bueno», pero sin ningún ideal. Sabemos por Potter que él había conseguido una fascinación por los deberes que le es negada por estos tíos, que detrás de una pseudomoral gozan con cada humillación realizada. Los referentes se han perdido, la filiación se vuelve obtusa, esto es claro cuando nos presentan a Dudley, el hijo de estos tíos, quien se manifiesta idiotizado por los medios y sólo reacciona para divertirse del dolor del primo. Observamos la petición de horca en boca del tío Vernon asentida por la tía Petunia y apoyada incluso de los apelativos de la tía Marge, quien describe a Harry como débil y de mala raza.

Después de hacer uso de su magia para librarse de la tía Marge, y con la presión de un castigo severo por incumplir las normas en relación a los muggles (no brujos), Harry viaja en el autobús noctámbulo y es informado sobre el famoso asesino que ha escapado de Azkaban, Sirius Black. Según la leyenda Black sería el responsable de llevar a Lord Voldemort hasta los padres de Harry y de la muerte de éstos. Su última empresa sería matar a Harry. Por ello, el Ministro de Magia, Cornelius Fudge decide llevarlo a Hogwarts, único lugar seguro, que además se encuentra protegido por los dementores. Los dementores, como su nombre lo señala tienen mucho de «dementes», pues se configuran en terribles monstruos, que se encargan de absorber el alma de sus víctimas, robándoles la felicidad y todo recuerdo.

Vemos cómo Rowling rescata la importancia de la memoria como proceso de almacenamiento y recuperación de la información en el cerebro,

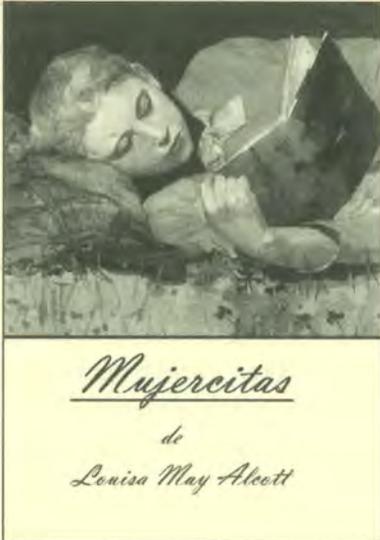
fundamental para el aprendizaje y el pensamiento. Y es que la tradición es valorada en este libro como piedra angular para comprender el misterio que encierra la vida de Harry Potter. Cuando éste aprende del profesor Lupin, el nuevo profesor de Defensa contra las Artes Oscuras, cómo utilizar el Encantamiento Patronus para protegerse de los efectos paralizantes de los dementores, él intenta recordar algo alegre, «desde luego, nada de lo que le había ocurrido en casa de los Dursley le serviría. Al final recordó el instante en que por primera vez montó una escoba», pero el recuerdo de la madre es el más fértil, pues a través de su visión se da un «reconocimiento», es decir, la capacidad de identificar estímulos previamente conocidos: «intentó mantener su pensamiento en el vuelo con la escoba, pero en su mente había otra cosa que trataba de introducirse». Es en la figura materna, que Potter intenta explicar el significado de las cosas. Y es su maestro Lupin, quien alumbra esta hipótesis, conduciendo a Potter al descubrimiento de la verdad en el encuentro con Sirius Black. Sin embargo, el docente tiene su propia historia, su naturaleza humano-lupina se torna peligrosa en algunas circunstancias. En el texto, el maestro-amigo Rubeus Hagrid, hombre sencillo y sincero es mostrado en su debilidad: la bebida, tras el fracaso de su primera clase, incluso llega a decir: «¡No valgo la pena!», y las partes se invierten, ya que Potter y sus amigos se convierten en su soporte. Severus Snape, el profesor que detesta a Harry nos recuerda al inspector Javert de *Los Miserables*, quien convierte las leyes en un fin y ha perdido toda capacidad de estupor en su vida.

La historia nos revela a partir del recuerdo de los personajes la realidad de los hechos y a un adolescente que va madurando corpóreamente, cognitivamente y ontológicamente, sin convertirlo en un eterno vencedor, pues comete yerros: pierde un partido de quidditch, olvida que había

prometido a Garrid preparar la defensa de Buckbeak por pensar en su nuevo regalo, la saeta de fuego. Lo importante recae en que reconoce su falta y se enmienda. Las experiencias exigen una respuesta contundente de Potter, quien opta por una positividad ante la vida.

Finalmente, señalar que el texto revela el arte de ingenio desde los mecanismos retóricos empleados, —pues se incluye el formato epistolar y periodístico, además de su toque humorístico—, hasta desembocar en una historia de constante aprendizaje en cuanto la amistad, la tradición y la maduración del hombre. ■

RUBY PÉREZ ESCAJADILLO



***Mujercitas* amadas por jóvenes de varias generaciones.¹**

Louisa May Alcott. *Mujercitas*.

Traducción de Gloria Méndez.

Barcelona: Lumen, 2004. 768 pp.

Mujercitas (*Little Women*, 1868), novela de Louisa May Alcott, suma, actualmente, casi 150 años, y ha sido, por mucho tiempo, la lectura predilecta de jóvenes, sobre todo los de sexo femenino. Recientemente, la casa editora brasileña Ática ha promovido su reedición, con la esperanza que este texto continúe hablando a los aspirantes a adultos. La iniciativa sugiere que el libro merece figurar en la literatura juvenil contemporánea, cuyas características ayudó a definir. Examinando, ahora, la trayectoria de la autora y las características de la obra, queremos entender las razones de la longevidad de la narrativa de Alcott.

¹ Traducción de Biagio D'Angelo.

HISTORIA DE UNA LUCHADORA

a) ¿Filosofía o dinero?

Mujercitas constituyó el primer suceso editorial de Louisa May Alcott, quien, cuando se publicó la obra, ya tenía una cierta práctica en el trabajo de escribir para ganar dinero. Al final, su objetivo era garantizar el sustento de la familia, pues su padre, filósofo y pedagogo, poseía enorme imaginación para concebir grandes planes, pero ningún sentido de la realidad para mantenerlos económicamente. En esta situación, la muchacha, apenas pudo, buscó alternativas en el mercado de trabajo y, aunque pueda parecer paradójico, fue publicando libros que la enriquecieron.

Es difícil entender la vida de Louisa May sin hacer referencia a su padre, Amos Bronson Alcott, nacido en 1799, profesor que abrazó el pensamiento trascendentalista y la pedagogía innovadora. El trascendentalismo empezó en la Nueva Inglaterra, y más precisamente en Concord, Massachussets, ciudad cuyo renombre remonta a las luchas por la independencia, pues de allí salieron los primeros patriotas que se habían rebelado contra la arbitrariedad y el dominio de la Inglaterra. Ralph Waldo Emerson (1803-1882) y Henry David Thoreau (1817-1862) fueron portavoces de este pensamiento, según el cual las personas eran originalmente buenas, debían orientarse por sus intuiciones y no por la razón y la lógica, obedeciendo exclusivamente a la orden de la naturaleza. Bronson Alcott fue amigo de ambos: el primero lo ayudó en períodos de crisis financiera, y el segundo le vendió la casa donde residió por un cierto tiempo.

La pedagogía de Bronson traduce el pensamiento trascendentalista, porque cree en la pureza y elevación de la mente del niño. Su método no parte de ideas inmediatas, pero, sí de la conversación, es decir del modo que de las preguntas y respuestas colocadas entre el alumno y el profesor emerge el conocimiento.

En los colegios en los que trabajó tentó poner en práctica estas nociones, pero la mentalidad conservadora de los padres de los estudiantes, que preferían ver a los hijos aprendiendo las lecciones tradicionales de la *Biblia* y de la matemática, lo llevaron al fracaso financiero.

Louisa, segunda hija del matrimonio de Amos Bronson con Abigail May, de Boston, presenció las dificultades de su padre. Cuando nació, el 29 de noviembre de 1832, en Germantown, Pennsylvania, él estaba dando clases en un colegio patrocinado por una secta religiosa, los *quakers*, empleo que perdió enseguida, y lo hizo regresar a la ciudad de su esposa. Allí fundó la Temple School y, por un breve período, su proyecto pareció tener éxito; sin embargo, luego las mejores familias de Boston comienzan a encontrarlo demasiado radical y retiran a sus hijos de esa escuela.

En Concord, Bronson intenta recomenzar y, entre sus experiencias más extravagantes, se conoce acerca del establecimiento de Fruitlands, una hacienda de producción de frutas y vegetales para la alimentación de la familia, situada en las proximidades de Harvard. El proyecto, vegetariano y bien intencionado, deja la familia en la miseria y es abandonado. De ahí en adelante son años seguidos de privaciones y mudanzas a otras ciudades de alrededor, mientras que la familia iba y venía de Concord, en la tentativa de encontrar una forma viable de manutención financiera.

b) Nace una escritora

Algunas escenas de la vida en Concord están retratadas en *Mujercitas*: la casa donde se aloja Amy, durante la convalecencia de Beth, fue alquilada por la familia en 1840; los Marsch habitan una residencia inspirada en Hillside, una mansión adquirida por Bronson con el dinero heredado por su esposa. Las dificultades financieras fueron probablemente mayores que

las mostradas en el libro y preocupan en la misma medida: en la ficción, Meg y Jo necesitan trabajar para compensar la ausencia del padre, manera delicada de revelar, por medio de la literatura, la inoperancia de Bronson en lo que se refiere a su deber de garantizar el sustento de los hijos. En la realidad, su hija Louisa, con menos de 20 años, y la hermana mayor, Anna, abren una escuela, comenzando pronto las actividades profesionales.

Es en 1854 que la muchacha descubre su vocación, igualmente retratada, pero en modo pálido y colateral en *Mujercitas*: ella comienza a escribir y publicar cuentos en el *Saturday Evening Gazette*, firmándolos con un seudónimo. El primer libro aparece en esa época, se tituló *Flower Fables* y le rindió 22 dólares. La carrera toma cuerpo mucho más tarde y tuvo como estímulo un evento político: en 1862, en plena Guerra Civil, cuando el Sur de los hacendados se rebela contra el Norte de la burguesía urbana de la Nueva Inglaterra, Louisa se ofrece como voluntaria, actuando como enfermera en Washington. Luego se enferma y regresa; pero, guardando las imágenes de lucha y de muerte, edita *Hospital Sketches*, obra que le rinde aproximadamente 600 dólares. Permanentemente frágil por la enfermedad, que nunca logró curar por completo, decide mudar de rumbo: de ahora en adelante se dedicará integralmente a la literatura.

La elección podría sugerir que, con más de treinta años, ella adoptaría el camino del idealismo, del cual alguna vez se acogió su padre. No es lo que sucede finalmente: sus historias presentan un modelo sensacionalista, recurriendo al suspenso y a la violencia para atraer la atención del lector. Firmadas con lo pseudónimo de A. M. Barnard, eran colocadas en periódicos populares ilustrados y dirigidos al gran público. Se obtenía buen dinero, pero la autora, cuando se volvió famosa, rechazó esos «hijos bastardos», que calificó de «basura romántica» y «cuentos de la necesidad».

La actividad de escritora le permitía ayudar económicamente a la familia, sin comprometer su salud y autonomía. Pudo, así, viajar por Europa entre 1865 y 1866, aunque partió desde los Estados Unidos en calidad de compañía y enfermera de una joven inválida. De todas maneras, tuvo condiciones para escoger su ruta de viaje y, cuando juzgó necesario, dejó la función de asistente y prosiguió su viaje sola. La libertad profesional le otorgaba también independencia de acción, en una época en que mujeres, principalmente solteras, no podían salir de casa sin estar acompañadas.

De regreso a Boston, Louisa May retoma el trabajo de escribir, asumiendo la función de editora de una publicación periódica dirigida al público infantil, el *Merry's Museum: An Illustrated Magazine for Boys and Girls*. El salario, de 500 dólares al año, debía ser bueno, porque ella altera también el objeto de su obra, pasando a dedicarse a la literatura para niños. La decisión se fortalece en el año siguiente, cuando Thomas Niles, de la casa editora Roberts Brothers, la invita a redactar una historia para niñas, y ella, basándose en su propia experiencia, comienza *Mujercitas*. La obra aparece en 1868, y el éxito es inmediato: en 1869, recibe de la empresa un cheque de 8500 dólares, lo que cierra definitivamente las amarguras financieras de la familia Alcott.

c) Militancia

De ahí en adelante, Alcott vivió una serie de éxitos editoriales, altamente provechosos, que le permitieron dejar el cargo editorial en el *Merry's Museum*. Entre 1868 y 1888, año de su muerte, publicó cerca de diez títulos diferentes, retomando algunos de esos personajes y situaciones de *Mujercitas*, como en *Little Men*, en el que reaparece el galán Laurie, o en los textos dirigidos por Jo Marsch, como la colección de cuentos *Aunt Jo's Scrap Bag* y *Jo's Boys*, su último libro. En este período, ella consolidó su obra, toda dirigida al

público juvenil, con la única excepción de la novela *Un moderno Mefistófeles*, en la que intenta regresar a la ficción destinada a los adultos, insistiendo en la temática amorosa y en el enredo de aventuras.

Por veinte años, mantuvo la fidelidad y el apoyo de los lectores, como muestra la venta inicial de 50 000 copias del último libro publicado. La popularidad hizo de ella una figura pública, y Louisa aceptó este papel, comprometiéndose con intensidad en los movimientos a favor del sufragio femenino. Más tarde, conseguido el primer objetivo, se movilizó contra el consumo de bebidas alcohólicas. Sin embargo, su salud continuó deteriorándose, y ella fue obligada a retirarse de las batallas ideológicas.

Muere el 6 de marzo de 1888, apenas dos días después del fallecimiento del padre, que, gracias al éxito de la hija, se había recuperado y había regresado a sus tareas de profesor y filósofo, ahora bien acogido por todos. La hija lo sustentó siempre, descansando solamente cuando el impertinente y poco práctico pensador había partido. Sus existencias, unidas por tanto tiempo, se cerraron casi simultáneamente, tal como en el libro más conocido de la autora, que se concluye cuando la cortina cae sobre el último acto de las vidas de las jóvenes señoritas de la Nueva Inglaterra.

LA NOVELA

Cuando fue lanzado, *Mujercitas* tenía en vista el público juvenil, para quien Louisa May Alcott escribía ya desde un tiempo. A causa del nombre, de los personajes y del enredo, se consagró también como literatura femenina, inspirando colecciones de obras similares, de las que, sin embargo, se distingue, porque no presenta contenido romántico, mucho menos sentimental, como sus seguidores. De estos son ejemplo los libros de M. Delly, del que *Mujercitas* se diferencia, por preocuparse con la formación de la personalidad

de las muchachas del título, dejando de lado la temática amorosa.

Se puede entender *Mujercitas* desde, por lo menos, tres ángulos diferentes; todos, sin embargo, complementarios.

El primero tiene en cuenta la perspectiva del lector actual, que verá en la historia el retrato de lo cotidiano de las adolescentes de la Nueva Inglaterra en la segunda mitad del siglo XIX, época de la Guerra Civil en los Estados Unidos, a favor de la liberación de los esclavos. El lector acompaña un año de la vida de estas jóvenes, que encaran dificultades de dinero, primeros juegos amorosos, enfermedades y amistades. Bajo algunos aspectos, la vida de ellas difiere de la nuestra: las diversiones nocturnas son modestas, restringiéndose a conversaciones, sesiones de sastrería, eventualmente un teatro o un baile. Sin embargo, bajo otro ángulo, ellas experimentan problemas que todavía vivimos: las más viejas necesitan trabajar, para completar el escaso presupuesto doméstico, la ausencia del padre requiere que la Sra. Marsch resuelva los conflictos sola, las hijas se pelean y no siempre se toleran.

Mujercitas narra también cómo estas adolescentes pasan de la edad juvenil a la madurez, al enfrentar y superar los obstáculos surgidos. Meg renuncia a la vanidad y a la vida mundana, Jo se conforma con el matrimonio de su hermana, que disminuirá el grupo que ama, Beth lucha contra la muerte, y Amy soporta la salida de casa por un breve tiempo. Cuando los Marsch se reúnen en la segunda Navidad, con la que termina la narrativa, las adolescentes ya no son las mismas: más adultas, están capacitadas a encarar situaciones nuevas para las cuales inventan soluciones creativas. Pueden mostrarse mujeres independientes, dueñas de una autonomía que las coloca adelante de su tiempo.

El libro tiene igualmente un plano alegórico, porque, por medio de la trayectoria de las

Mujercitas, se repite el tema del *Progreso del peregrino* (*Pilgrim's Progress*), obra de John Bunyan (1628-1688) publicada en el siglo XVII. Este libro, extremadamente popular y casi tan leído en los Estados Unidos y en Inglaterra, como la *Biblia*, siempre hizo parte de la educación religiosa de los norteamericanos, sobre todo en la Nueva Inglaterra, colonizada por los puritanos que escapaban de Europa por causa de la persecución a su culto. Ellos mismos se veían como peregrinos que, como el héroe, Cristiano, huían de la Ciudad de la Destrucción e iniciaban una jornada con rumbo a la salvación; en este recorrido, subían la Colina de la Dificultad, bajaban el Valle de la Humillación, luchaban contra el demoníaco Apollyon, conocían la Feria de las Vanidades y cruzaban, impávidos, el Río de la Muerte, para ser recibidos en la Ciudad Celestial.

Las jóvenes Marsch realizan un viaje similar: Amy pasa por un Valle de la Humillación; Jo se enfrenta con Apollyon, cuando se pelea y casi pierde la hermana más joven; Meg visita y rechaza la Feria de las Vanidades de los ricos que hasta entonces admiraba; Beth atraviesa el Río de la Muerte, para volver a ver a sus padres, separados por causa de la guerra.

Sin embargo, al transferir el clásico del puritanismo para el universo doméstico de la Nueva Inglaterra, Louisa May Alcott no quiere hacer literatura religiosa, ni catequizar; más bien, prefiere mostrar que todo se debe a la superación de las contrariedades o al perfeccionamiento del individuo. La Sra. Marsch expresa esta enseñanza con simplicidad, cuando afirma: «Nuestros fardos están aquí, nuestro camino está enfrente de nosotros mismos, y desear el bien y la felicidad es la guía que nos conduce a través de muchas dificultades y errores hasta la paz, que es una verdadera Ciudad Celestial.»

Emprendiendo el pasaje del texto religioso para una obra popular destinada al público

juvenil, Louisa May Alcott simplifica la lección original, transportándola para la vida cotidiana y construyendo, ella misma, un clásico que quedó grabado en la vida de las «mujercitas», y también

de muchos «muchachitos», de ese momento para adelante. ■

REGINA ZILBERMAN



B612, el asteroide que hizo niños a los adultos.

Ángel Pérez, Sandra Sato y Óscar Tokumura. *Más allá del principito. Reflexiones en torno la obra literaria de Antoine de Saint-Exupéry*. Lima: Círculo de Encuentro, 2004. 84 pp.

Hay un pequeño cuya voz ha retumbado siempre entre los adultos. Solamente ese pequeño, que vive en el asteroide B612, se ha atrevido a decir muchas verdades a esos adultos que hablan «como mayores» y suelen «confundir todo». Así que, como una respuesta de los adultos a este niño, Ángel Pérez, Sandra Sato y Óscar Tokumura

se reunieron para reflexionar sobre la obra más recordada y querida del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). Producto de ese intercambio de experiencias de su lectura de *El principito*, la Asociación cultural Círculo de Encuentro publicó *Más allá del Principito*.

En marzo del 2006 se cumplieron 60 años desde que el creador del niño que pensaba que «Las personas mayores son definitivamente extrañas» publicara la obra que lo consagró en el mundo de los niños y, por qué no decirlo, entre los adultos. *El Principito* (1946) ha cautivado a varias generaciones de lectores, como lo demuestran las cifras registradas (característica muy resaltada durante los días de la celebración del aniversario): «*Le Petit Prince* es el libro más traducido de la historia de la literatura». Ante esa mágica seducción, hombre serios, como el filósofo y escritor Ángel Pérez, quien hizo ya su ingreso en el difícil mundo infantil a través de «Un cuento de letras» y las *Memorias de un librero*, se han detenido a reflexionar sobre el creador de este niño, que vive acompañado de una flor.

En «Los cuentos sobreviven a las guerras», Ángel Pérez se detiene en varios episodios de la vida de Saint-Exupéry, quien superó todas las tragedias de su tiempo (la Guerra Mundial) gracias a su espíritu de «seriedad infantil» y guardó en su memoria los cuentos de hadas que su institutriz le narró. En *El Principito*, señala Pérez, se diferencia desde las primeras líneas lo esencial de lo accidental; la distinción entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños. Por su parte, la teóloga Sandra Sato Sakaguchi sostiene

en «El poeta y el encuentro» que el escritor concibe al adulto como un «nudo de relaciones». Así, indica que «en los diferentes pasajes y textos de la literatura exuperiana podemos ver, de alguna forma, el peso que tiene el vínculo, la relación y de manera particular el encuentro en su comprensión del ser humano». Sato, asimismo, explica los elementos que intervienen en *El Principito*: el desierto como marco del encuentro; la amistad, que comprende la relación con *el domesticar* como fruto del tiempo que se comparte con el otro; la amistad forjada «a partir de un ideal común, fortalecida por los innumerables ritos, anécdotas y sobre todo luchas y conquistas que los camaradas tienen que pasar». También se incluye la responsabilidad, donde no se puede olvidar a «la rosa» y la importancia del compromiso, y *la apertura al misterio* (se recuerda en este punto la reflexión del aviador tras su encuentro con el niño que le pidió en medio del desierto que le dibujara un cordero: «Cuando el misterio es demasiado impresionante, no es posible desobedecer»). Finalmente, el teólogo Óscar Tokumura en «El sentido épico de la existencia» nos recuerda que *El Principito* es más que una obra para niños, y divide su reflexión en tres partes: el aviador, el centinela y heroicidad en la vida cotidiana, en la que, como señala Sato, «los héroes son una especie en extinción». El teólogo destaca que en la obra de Saint-Exupéry el común denominador de sus héroes es la responsabilidad, y enfatiza que «el ser humano puede vivir de manera heroica la existencia en la sencilla perseverancia [...] La clave está en el mirar el sentido profundo de la realidad y hacerse responsable de la parcela del mundo que ha descubierto».

Más allá del principito. Reflexiones en torno la obra literaria de Antoine de Saint-Exupéry es una muy buena referencia para quienes nuevamente (y mejor preparados) quieran visitar el asteroide

B612 y hacer frente ya no «tan confusamente» como suele suceder entre los adultos cuando se encuentran frente a «un misterio demasiado impresionante», que está en lo cotidiano de la existencia, al niño conocido como *El Principito*. ■

PATRICIA VILCAPUMA VINCES



identidades **IDENTIDADES**



REGINA ZILBERMAN

Es profesora titular en la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil) del área de Teoría Literaria y Literatura Brasileña. Desde 2005 se desempeña como directora del Instituto Estatal del Libro, órgano de la Secretaria de Cultura del Rio Grande do Sul. Publicaciones recientes en el área de Literatura Infantil y Lectura: *Fim do livro, fim dos leitores?* (Editora SENAC, 2001), *Como e porque ler literatura infantil brasileira* (Editora Objetiva, 2005).

REJANE PIVETTA DE OLIVEIRA

Es doctora en Teoría Literaria por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil). Es profesora titular de los cursos Teoría Literaria, Literatura infantil juvenil y Literatura y otros lenguajes de la UniRitter (Porto Alegre, Brasil). Es coordinadora de la Maestría en Letras de la misma institución y de la Editora UniRitter. Ha publicado artículos sobre literatura infantil y juvenil en diversas revistas.

BIAGIO D'ANGELO

Es Doctor en Literatura Comparada por la Universidad Rusa de Estudios Humanísticos-Moscú. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS). Coordinador de la Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas, programa conjunto de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la UCSS. Es profesor visitante de diversas universidades extranjeras. Ha publicado ensayos y artículos en diversas revistas peruanas y extranjeras, así como estudios sobre Borges, Guimarães Rosa, Machado de Assis, literatura rusa, literatura italiana entre otras.

JURACY ASSMAN SARAIVA

Es Doctora en Teoría Literaria por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul y reconocida especialista de la obra del escritor J. M. Machado de Assis. Ha realizado estudios de posdoctorado en la Universidade Estadual de Campinas. Ha sido profesora visitante en la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela y profesora de los programas de posgraduados del Curso de Letras de la Universidade de Vale do Rio dos Sinos. Actualmente trabaja en la FEEVALE (São Leopoldo). Ha publicado ensayos y artículos en revistas de diferentes países.

MARA FERREIRA JARDIM

Es graduada en Letras por la Universidade Católica de Pelotas. Se ha especializado en Literatura Infantil-Juvenil. Ha cursado una maestría en Teoría Literaria en la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul y actualmente cursa un doctorado en Literatura Brasileña por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ha publicado artículos e investigaciones en diversas revistas. Actualmente es profesora de Literatura Infantil-Juvenil y de Literatura Occidental en el programa de letras de las Facultades Porto-Alegrenses y de cursos de especialización de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

ANA MARÍA LISBOA DE MELLO

Es profesora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil). Pósdoctora por la Universidad de Paris III (Sorbonne-Nouvelle). Recibió su Doctorado en Lingüística y Letras por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

I e t r a s

(Porto Alegre, Brasil). Especialista en Literatura Infantil-Juvenil, y en particular de la poesía infantil de la destacada poeta Cecília Meireles. Sus últimas publicaciones son *Oriente y Occidente en la poesía de Cecília Meireles* (escrito en colaboración con Francis Utéza, Porto Alegre: Libretos, 2006); *Poesía e imaginario* (Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002). Además ha coordinado, con otros autores, el volumen *Literatura infantil-juvenil: poesía y prosa*. (Goiania: UFG, 1995).

ROSA MARÍA CARRASCO

Es Doctora en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Complutense de Madrid. Ha dictado conferencias en el Perú y el extranjero. Ha publicado diversos artículos en publicaciones nacionales y extranjeras. Es presidenta de la Sociedad Peruana de Estudios de Léxico (SPELEX). Actualmente se desempeña como docente universitaria y prepara un libro sobre literatura producida por mujeres en Perú.

MARIANA LEÓN CHÁVEZ

Es Bachiller en Lingüística y Literatura en Literatura Hispánica de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha realizado colaboraciones en varias publicaciones y presentado ponencias sobre literatura infantil, área de investigación a la que se dedica actualmente. Se desempeña como jefe de práctica del curso de Redacción y Comunicación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es profesora del Área de Lengua y del curso de Literatura y Teatro infantil en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Además, trabaja como Productora General en la Editorial Estruendomudo para la cual prepara una próxima colección de libros infantiles.

SANTIAGO DISALVO

Es licenciado en Letras, especializado en Literatura Española Medieval, por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becario doctoral CONICET. Es especialista en las *Cantigas de Santa María* de Alfonso X. Actualmente es auxiliar docente en la Cátedra de Literatura Española Medieval y Renacentista de la UNLP. Miembro del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria.

ALESSANDRA DE SOUZA GIBELLO

Es Magíster en Educación Escolar por la UNESP (Universidade Estadual Paulista «Julio de Mesquita Filho», Campus de Araraquara). Actualmente participa del programa de Doctorado en Educación de la misma universidad con una tesis sobre Monteiro Lobato y la educación escolar en el Brasil de los años 30 y 40.

EVA PEREIRA

Es Doctora en Teoría Literaria y Literatura Comparada por la Universidade de São Paulo, Brasil. Es autora de diversos artículos publicados sobre temas de literatura comparada, literatura infantil, cultura popular y literatura brasileña. Actualmente es profesora de literatura brasileña en la Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas, programa conjunto de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

JULISSA CRUZ TIRADO

Es Bachiller en Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cursa la Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas

de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha colaborado con artículos de crítica literaria en varias revistas de crítica literaria. Actualmente, se desempeña como profesora del Seminario de Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Además, es correctora de estilo y auxiliar de edición en el Fondo Editorial UCSS.

LUÍS CAMARGO

Escritor e ilustrador de libros infantiles, nacido en São Paulo, Brasil. Desarrolla investigaciones sobre la poesía infantil en Brasil. Su tesis de maestría en la Universidade de Campinas se tituló «Poesía infantil e ilustración: estudio sobre *On isto on aquilo* de Cecília Meireles». Ha publicado diversos artículos y ha obtenido diversos galardones por sus trabajos de creación en literatura infantil.

ÁNGEL PÉREZ MARTÍNEZ

Es Licenciado en Filosofía por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima y Magíster en Filología Hispánica por el Instituto de la Lengua Española en Madrid. Posee el Diploma de Estudios Avanzados en Literatura Española de la Universidad Complutense de Madrid. Fue galardonado con el Premio Internacional de Crítica Literaria Amado Alonso 2004 por su obra *El Buen Juicio en el Quijote*, publicada Valencia el año pasado. Es profesor en las universidades de Lima y del Pacífico y consultor en varios colegios. Ha dictado diversos seminarios sobre Literatura Infantil y Juvenil y álbumes ilustrados. Entre sus publicaciones se encuentra la novela infantil *Memorias secretas de un librero* (Editorial Palabra, Madrid 2003).

JOSÉ MANUEL RODRÍGUEZ CANALES

Estudió Filosofía y Teología en la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú y Ciencias Sociales en la Universidad Católica Santa María de Arequipa. Actualmente es Director académico del Instituto para el Matrimonio y la Familia de Arequipa, Director del Centro de Estudios y Aplicación Pedagógica y profesor asociado de la Universidad Católica San Pablo de Arequipa. Se desempeña también como columnista de opinión en diversos diarios. Ha obtenido varios galardones en concursos de creación literaria.

PATRICIA VILCAPUMA VINCES

Es Bachiller en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de San Martín de Porres. Cursa la Maestría en Literatura y Cultura Brasileñas de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se ha desempeñado como redactora en diversos medios de comunicación y ha colaborado con artículos en varias revistas de crítica literaria. Actualmente, se desempeña como profesora del Área de Redacción de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSS y trabaja en el Fondo Editorial UCSS. Además, es miembro del comité editorial de la Revista *Cuadernos Literarios*.

EDOARDO RIALTI

Es Magíster en Literatura Medieval y Humanística. Ha dictado cursos en el departamento de Historia Medieval de la Università di Firenze (Edad Media y Literatura Contemporánea). Actualmente estudia Literatura Renacentista y es traductor y curador en las

mayores casas editoriales de Italia (Rizzoli, Marietti, Gribaudi, Il Cerchio).

RUBY PÉREZ ESCAJADILLO

Es Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Realiza un Doctorado en Literatura en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Miembro del Consejo Editorial de las revistas *Ínsula Barataria* y *Riesgo de Educar*. Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

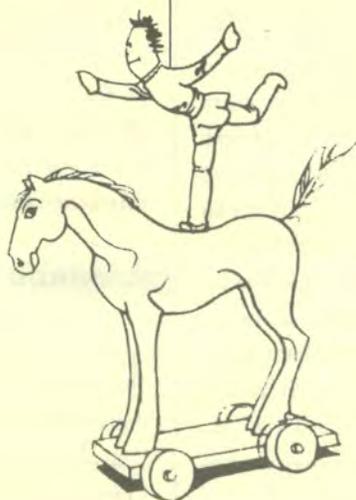
IGOR NAVARRO VILCHEZ

Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad San Martín de Porres.

Participa en varias publicaciones con críticas de cine y traducciones. Además, ha realizado diversos estudios de especialización en el área de Bibliotecología, en universidades extranjeras y nacionales. También es docente de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y Director del Centro de Información de la UCSS.

MARCO ARIAS PALOMINO

Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad San Martín de Porres. Ha sido docente de Investigación en dicha Universidad. Actualmente es Coordinador de Proyectos Educativos del Centro de Servicios Educativos (CESED) de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. ■



Fondo Editorial UCSS

LIBROS

- > *Verdades y veredas de Rosa. Ensayos sobre la narrativa de João Guimarães Rosa*
Biagio D'Angelo (ed.)
- > *Papeles sueltos. Antología de cuentos de J. M. Machado de Assis*
Biagio D'Angelo y Juracy Assmann Saraiva (eds.)
- > *Haroldo de Campos, Don de poesía*
Lisa Block de Behar (coord.)
- > *Virgilio. Bucólicas y Geórgicas*
Julio Picasso Muñoz (ed. y trad.)
- > *Espacios y discursos compartidos en la literatura de América Latina.*
Actas del Primer Coloquio del Comité de Estudios Latinoamericanos de la AILC/ICLA
Biagio D'Angelo (ed.)
- > *Más allá de la estepa. Viajes, utopías y caprichos de la historia*
Biagio D'Angelo
- > *Miradas cruzadas. Sobre la literatura italiana entre modernidad y postmodernidad*
Assumpta Camps y Biagio D'Angelo
- > *La nave de los pícaros. Investigaciones sobre la novela picaresca*
Fernando Rodríguez Mansilla
- > *Confluencias e intercambios. La literatura comparada y el Perú hoy*
Biagio D'Angelo (coord.)
- > *El rostro de un pueblo. Estudios sobre el Señor de los Milagros*
Gian Corrado Peluso (coord.)
- > *El sentido religioso*
Luigi Giussani
- > *Belleza y realidad. Lecturas de filosofía*
Costantino Esposito, Giovanni Maddalena, Paolo Ponzio, Massimiliano Savini.
- > *Deshaciendo agravios. La idea de justicia en el Quijote*
Ángel Pérez Martínez
- > *Educación es un riesgo*
Luigi Giussani
- > *Cuadernos de Horacio Morell*
Eduardo Chirinos

REVISTAS

Cuadernos Literarios

N.º 2: *El descubrimiento de Brasil*

N.º 3: *Queremos tanto a Julio*

N.º 4: *Un bel vivir. Homenaje a Álvaro Mutis*

N.º 5: *Muarles y tambores de Brasil*

Studium Veritatis

N.º 1, N.º 2-3, N.º 4-5, N.º 6-7

Riesgo de educar

