

Literatura argentina e infancia:
Un caleidoscopio de poéticas

II Jornadas Poéticas de la Literatura argentina para niños

Autoridades:

Decano Lic. Aníbal Viguera
Vicedecana Dra. Gloria Chicote
Directora del Departamento de Letras Dra.
Carolina Sancholuz

Profesora Adjunta Cátedra de Didáctica de la
lengua y la literatura II y Prácticas de la
Enseñanza Dra. Valeria Sardi

Comisión Organizadora:

Lic. Cristina Blake y Dra. Valeria Sardi

Comité Ejecutivo:

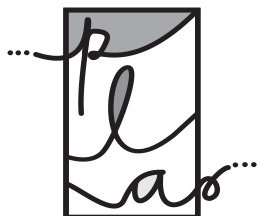
Prof. Sergio Frugoni, Prof. Germán Reimondo,
Prof. Carolina Mathieu, Prof. Mariana
Provenzano, Trad. Soledad Pérez, Lic. Adrián
Ferrero, Fernando Andino, Eugenia Fleitas

Comité de Referato:

Dra. Valeria Sardi, Lic. Cristina Blake,
Prof. Germán Reimondo, Lic. Adrián Ferrero,
Prof. Carolina Mathieu, Prof. Valeria Lúpori.

Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poéticas

Cristina Blake y Valeria Sardi **Compiladoras**



Vuelta a Casa
editorial

Literatura argentina e infancia : un caleidoscopio de poéticas /
compilado por Cristina Blake y Valeria Sardi. - 1a ed. - La Plata :
Vuelta a Casa, 2010.

278 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-987-24831-9-7

1. Estudios Literarios. 2. Literatura Infantil. I. Blake, Cristina,
comp. II. Sardi, Valeria, comp.

CDD 801

Fecha de catalogación: 29/10/2010

© Cristina Blake, Valeria Sardi, 2010
Diseño de Tapa: Paula Romina Dreyer

Editorial Vuelta a Casa
calle 35 N° 1496, La Plata (1900),
vueltaacasa@gmail.com
Buenos Aires, Argentina

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Impreso en La Plata

Índice

Introducción

Cristina Blake y Valeria Sardi 11

La literatura como “desafío de lenguaje”. Entrevista a María Teresa Andruetto

Cristina Blake y Valeria Sardi 16

Una apuesta a la irreverencia. Entrevista a Ricardo Mariño

Cristina Blake y Valeria Sardi 22

Parte I: Poéticas de la infancia: libro álbum

Isol poéticas de desborde

Melisa Chennales (IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”)..... 31

El niño en los libros álbum de Isol

Flavia M. J. Krause

(FFyL, UBA / Colegio de Todos los Santos) 40

Más allá de la imagen poética: la construcción del punto de vista en algunas obras de Iris Rivera

Gimena Crena (FFyL, UBA) 50

Textos potentes e inteligentes, nunca solemnes: análisis de cuatro historias de Isol.

María Elena Maglio (Libre ando Espacio de Literatura Infantil y Juvenil) 62

Parte II: Poéticas de la infancia: el niño lector y el niño personaje

Marizul sueña que sueña que sueña. Rescate de un libro olvidado

Soledad Pérez (UNLP) 73

Registro, canon y corpus de la literatura infantil. *Con este sí, con este no. más de 500 fichas de literatura infantil argentina (1992)* de Ruth Mehl y *La literatura para niños y jóvenes. guía de exploración de sus grandes temas (1975)* de Marc Soriano.

Laura Rafaela García (Becaria CONICET / Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos / Facultad de Filosofía y Letras, UNT) 87

Implicancias de la literatura infantil en la legitimación discursiva: la construcción de niños y niñas como sujetos autorizados

Adriana Marconi (UNLP)
y Esteban Julián Fernández (UNLP) 96

Parte III: Poéticas de la infancia: construcción del sí mismo

No tan “estrictamente confidencial”

Bárbara Barrangú (IES N°1 “Dra. A. Moreau de Justo”) 109

Una mirada sobre los adultos en la literatura infantil: con ojos de niñ@.

María Valeria Fratto

(Libre ando, Espacio de literatura infantil y juvenil) 118

Cada uno tiene su propio *Otroso*, lleno de laberintos, miedos y alegrías.

Graciela Noemí Carám (Colegio Nacional `Rafael Hernández', UNLP) 126

Parte IV: Poéticas de la infancia y poéticas de autor

El tema de identidad en la obra de María Elena Walsh

Alejandra Aracri (UNLP) 141

***La luna lleva un silencio* de María Cristina Ramos o el canto de lo mínimo**

Valeria Lúpori (UNLP / Escuela de Estética) 151

María Teresa Andruetto, una poética de la desobediencia

Elena Stapich (UNMdP) y María José Troglia (UNRN / Plan de Lectura) 160

El discurso del poder como vector subyacente en “Zorro y medio” y “La Nueva Ley” de Gustavo Roldán

María Gabriela Casalins y Mónica Analía Dias Leal (Instituto Eureka) 171

Mirar con ojos de sapo. Transculturación narrativa en Gustavo Roldán

Lucía González (UNLP) 184

La narrativa para niños se ve y se oye en los medios. Una contribución al estudio de los guiones televisivos escritos por Laura Devetach en los años setenta

María Florencia Ortiz (UNC) 194

La trasposición de la realidad en el mundo poético de María Elena Walsh.

Cecilia María Labanca (ES 36 – Pdo de Tres de Febrero) 207

Parte V: Poéticas de la infancia: ecos de la tradición literaria

Otros paradigmas en Literatura para niños. Las nuevas “Caperucitas Rojas”

María del Carmen Gurtubay, Estela Kallay y Andrea Vilariño (ISFDyT N° 53 de Alte. Brown) 223

La Odisea de un viaje: en torno de una ficción infantil de Héctor Tizón

Adrián Ferrero (UNLP) 234

El reino del revés: subversión en los “cuentos de hadas” como reflejo de una sociedad globalizada

Natalí Mel Gowland (UNLP) 245

Hacia una lectura etnográfica: Diálogos de “memorias” en *Stefano* de María Teresa Andruetto

Adriana Vulponi (UNC) 261

Introducción

Desde hace unos años, en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II venimos interesándonos por el campo de la literatura infantil en relación a la formación docente en Letras, especialmente, porque es un área vacante dentro del plan de estudios de nuestra facultad. Teniendo en cuenta esta deuda hemos incluido en nuestra asignatura como contenido del programa un panorama de la literatura infantil argentina y su incidencia en la formación de lectores. Asimismo, desde el año 2009 comenzamos a dictar seminarios de licenciatura para graduados y docentes organizados por la Universidad de La Plata junto al gremio ADULP con el objetivo de abrir un espacio que promueva la reflexión acerca de este campo y el desarrollo teórico-crítico de este género literario que, en el ámbito académico, recién está en ciernes.

Durante el año 2009, a partir de la gran convocatoria que tuvieron los seminarios y el interés generado por los alumnos en la cursada, decidimos organizar la “I Jornada de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños” con el propósito de instalar el tema de la literatura argentina para niños y sus poéticas en el campo de los estudios literarios y en relación con el ámbito de la educación desde el nivel inicial hasta el terciario y universitario. Este camino iniciado develó la necesidad de seguir ampliando los accesos de intercambio para la reflexión y la producción científica entre todos los agentes que promueven, difunden, escriben, ilustran, enseñan, narran, analizan textos literarios de este campo artístico rico en poéticas y estéticas. Estas deudas y necesidades surgen, sin dudas, porque más allá del crecimiento

editorial, la literatura argentina para niños ganó en las dos últimas décadas un lugar sin precedentes entre los lectores adultos y niños que se evidencia por su ingreso en la escuela, por los espacios específicos de promoción, por los talleres formales y no formales donde se divulga su lectura, por las nuevas mediaciones planteadas entre textos y niños donde ilustradores, bibliotecarios, talleristas, docentes, narradores, ilustradores funcionan como puentes para su acceso. Asimismo, las sedes e instituciones específicas que se dedican a establecer lazos con el mundo de este universo discursivo, los premios nacionales e internacionales, los planes de lectura nacionales y los proyectos curriculares escolares que se ocupan de jerarquizarla; funcionan como formas de legitimación cultural que detenta un campo estético nuevo y fértil. Pero, este desarrollo y proyección de esta esfera cultural no ha estado suficientemente acompañada por una legitimación académica que logre superar el prejuicio de que la literatura para niños es un género menor en el campo crítico literario. Por eso, nuestro desafío y emprendimiento es generar espacios de formación, divulgación e intercambio científico que propendan a su inserción académica y que considere la polifonía de voces que se ocupan de estudiar lo que la propia literatura para niños manifiesta: una representación del niño en diversos momentos históricos y contextos socio-culturales, una inscripción de esta literatura en la tradición literaria que instala procedimientos, temas, mecanismos de producción y de modos de leer que implican a los lectores leer literariamente, así como, reconocer las propiedades del género que articulan la ilustración y la palabra en dimensiones nuevas y originales.

Entonces, este libro acompaña el reconocimiento social entre adultos y niños de esta literatura y es el resultado del trabajo entusiasta de estos últimos años que llevan a cabo escritores, investigadores, especialistas, docentes, bibliotecarios, ilustradores y estudiantes que apuestan, como noso-

tras, a construir un universo de lecturas críticas y de análisis teórico-literarios en torno a la literatura argentina destinada a la infancia.

Nos hemos propuesto publicar las ponencias seleccionadas para ser leídas en las II Jornadas de Poéticas de la Literatura argentina para niños que tuvieron lugar en el Colegio Nacional “Rafael Henández” de la ciudad de La Plata, el 5 de noviembre de 2010 con el fin de poner en circulación la producción teórico-crítica de colegas argentinos interesados en el campo de la literatura infantil argentina.

Cabe compartir con ustedes: ¿por qué nos interesa abordar la literatura argentina para niños desde las poéticas? y ¿qué aportes puede brindarnos esta perspectiva teórica para pensar el campo de la literatura infantil argentina?

Una respuesta posible es que leer la literatura para niños argentina desde el recorte teórico-literario de las poéticas de autor nos permite abordar los textos literarios desde una lectura literaria para construir sentidos a partir del ejercicio hermenéutico que realiza el lector desentrañando los procedimientos que construyen la ficción, develando los mecanismos de construcción entre palabras e imágenes y descubriendo hallazgos en relación a cómo el autor y/o el ilustrador eligen contar una historia desde cierta gramática de la fantasía. En este sentido, leer desde las poéticas es entrar en una perspectiva donde el abordaje del texto nos habilita a descubrir los rasgos particulares que cada escritor pone en escena en sus textos y construye una voz autoral personal.

Asimismo, leer la literatura argentina para niños desde las poéticas es una apuesta a alejarnos de los mandatos de la psicología, lo didactizante, la moral o el mercado para priorizar el lugar del lector como artífice de ciertos recorridos de lectura a partir de los guiños que el escritor va haciendo.

Un aporte importante de este recorte teórico es que leer el corpus de la literatura argentina para niños desde las poéticas

también nos brinda la posibilidad de repensar los criterios de selección de los textos literarios para la construcción de un canon escolar de literatura infantil argentina ampliado. Es decir, nos da la posibilidad de pensar los itinerarios lectores en la escuela y más allá de la escuela atendiendo a aspectos claramente literarios y abandonar perspectivas ajenas a la especificidad literaria.

El libro está organizado en cinco partes que dan cuenta de cinco problemas vinculados con las poéticas de la literatura argentina para niños: “Poéticas de la infancia: libro álbum” –incluye textos vinculados con el análisis del género libro álbum-, “Poéticas de la infancia: el niño lector y el niño personaje” –agrupa ponencias que problematizan cuestiones vinculadas con las representaciones de infancia en la literatura-, “Poéticas de la infancia: construcción del sí mismo” –contiene trabajos que abordan el análisis de textos literarios vinculados a las escrituras del yo y cuestiones vinculadas a la construcción identitaria-, “Poéticas de la infancia y poéticas de autor” –presenta estudios que indagan las poéticas de autores del campo como María Elena Walsh, Laura Devetach, María Teresa Andruetto, Gustavo Roldán y María Cristina Ramos- y “Poéticas de la infancia: ecos de la tradición literaria” –engloba textos que analizan las relaciones entre la literatura para niños contemporánea y la tradición.

Los invitamos, entonces, a seguir involucrándose y a transitar estudios teóricos y aportes de cómo leer esta literatura desde el campo específico de la Literatura argentina para niños. Sin dudas conoceremos recorridos de lecturas, un corpus de la literatura canónica y una ampliación del canon escolar que incluye autores que escriben libros pensando en los niños y se alejan de ciertas representaciones cristalizadas de lo que es ser niño. Además, hallaremos propuestas que apelan al lector desde la problematización del discurso literario y ponen en discusión entradas críticas e interpretativas acerca de lectores, géneros

discursivos y poéticas de autor que circulan habitualmente en el canon escolar y editorial.

Esperamos así haber abierto otro espacio para la investigación, producción de propuestas escolares y curriculares, que prioricen un acceso a esta literatura desde aportes teóricos de la enseñanza de la literatura y de la teoría literaria.

La literatura como “desafío de lenguaje”.
Entrevista a María Teresa Andruetto
Cristina Blake y Valeria Sardi

Entrevistadora: ¿Cómo surgen las historias para niños, sobre todo teniendo en cuenta que también escribe para adultos?

Surgen del mismo modo que las historias para adultos. Casi siempre irrumpen, una imagen del mundo real que no he buscado, que llega de pronto y me impacta y sobre la que empiezo a interrogarme. Se trata de una interrogación que puede circular en mí durante mucho tiempo y que no siempre llevo adelante hasta el final, pero que a veces insiste y termina transformándose en escritura. Más o menos así comenzaron *Stefano*, *El País de Juan*, *Veladuras*, *El árbol de lilas* y una novela que saldrá el año próximo y se titula *La niña, el corazón y la casa*, entre otros. En algunos casos (una serie de cuentos en la que incluyo a *Trenes*, *El incendio*, *La durmiente*, *El caballo de Chuang Tzu*, *Solgo* y otros que permanecen inéditos) el origen fue no la realidad sino una cita literaria que echó a andar la escritura, en esos casos puse esa cita/motor como epígrafe; en otras ocasiones el origen de escritura fue un interés y un desafío relacionado con un género literario, como en el caso de *La Mujer Vampiro* o de algunos cuentos de *El anillo encantado*. Pero imagino que tu pregunta conduce a cómo sé yo que se trata de un libro para niños. No siempre lo sé, a veces tampoco lo sé cuando el libro está terminado, a qué editor ofrecérselo es algo que me preocupa no antes sino después, aunque muchas veces ya en algún momento del proceso de escritura, ya sea por la temática, el personaje o alguna particularidad que toma el lenguaje, pienso como probable su edición en una colección juvenil o infantil.

E: Tu literatura está fuertemente ligada a la memoria como por ejemplo *Stefano* y a lo político, como por ejemplo, *El país de Juan*, ¿por qué este interés, incluso en la literatura para niños?

Esas son zonas mías de interés permanente, leo mucho ensayo, mucha interpretación de la realidad, sigo habitualmente las noticias en los diarios y noticieros, me preocupa conocer/comprender la sociedad de la que formo parte, pero no son preocupaciones relacionadas de un modo explícito ni directo con la escritura, sino con mi vida, aunque, claro, mucho de eso que es tan mío, tiende a aparecer a la hora de escribir. De cualquier modo, nunca jamás el comienzo de un proyecto de escritura es una teoría, ni un argumento, ni una historia completa, sino una voz diciendo algo (tal vez una frase que escuché en un ómnibus o en la calle o en un bar) o una imagen (algo que vi casualmente) o una escena que la memoria trae de pronto, un recuerdo vivido u oído o visto hace años, algo que por su particularidad, su carga emotiva o su misterio, me atrapa y me interroga y me invita a proponerme ciertos desafíos formales: ¿cómo llevar adelante eso en una novela de viaje?, ¿cómo resolver la escena en el marco de una historia de fantasmas o como parte de un cuento maravilloso o cómo dar cuenta de una vida a través de cartas...?, ¿cómo seguir ciertas reglas?, ¿cómo hacer para forzar esas reglas sin destruir el texto?

E: En tu literatura hay una apuesta fuerte al trabajo con el lenguaje y a la complejidad narrativa del relato. ¿Cómo imaginás en relación con esto a tus lectores? ¿Por qué tu literatura tiene estas características?

Para mí la literatura es forma, pelea con las formas, desafío de lenguaje, es en esa batalla donde aparece ese plus de la lengua que, a pesar del que escribe y mas allá de sus intenciones incluso, permite decir sobre lo que se dice *otra cosa, más cosas*.

Mientras escribo me preocupa mucho el lector, pero no los lectores reales sino la categoría lector, un lector implícito/imaginario capaz de descubrir en un texto todos sus secretos, relaciones y guiños. Con ese lector “peleo” a la hora de escribir, intento seducirlo, escribo para ese lector que es al mismo tiempo una forma de mí misma. Después, cuando el libro se edita aparecen los lectores reales; con respecto a ellos –tanto se trate de niños como de jóvenes o adultos- diría que casi todos mis libros han necesitado para entrar en el campo, de la generosidad y el entusiasmo de algún lector puente, un mediador que ayudó a acercar, a acortar caminos. Especialmente los libros editados en colecciones infantiles o juveniles, no han sido de entrada sencilla, han necesitado de algún acompañamiento de un lector adulto o más entrenado. A esos lectores –docentes, bibliotecarios, especialistas, críticos- les debo toda la circulación que mis libros han conseguido.

E: ¿Cuáles considerás que son tus padres literarios? ¿O qué textos creés que han influenciado tu literatura?

Nunca sabemos cómo se amalgaman las numerosas influencias de lectura y de vida que nos constituyen, pero me siento marcada por los narradores y narradoras argentinos de los años sesenta, escritores con fuerte interés en lo social que forzaron el realismo hasta alejarlo definitivamente de lo costumbrista, por la escritura y la figura de Cesare Pavese, por los neorrealistas italianos, los escritores del sur norteamericano, la mirada de Chejov (y sus herederos) sobre su propio mundo, la narrativa argentina de mujeres y la poesía que he leído siempre.

E: Una temática que está presente en muchos de tus textos para niños es el erotismo, ¿por qué incluí esta temática u otras que habitualmente son vistas como tabú en la literatura destinada a los niños?

No lo sé, es que cuando escribo no pienso en otra cosa que en lo

que necesita o me pide la propia historia a contar. Todo lo que me planteo en el proceso de escritura tiene que ver con cuestiones formales, no con preocupaciones temáticas o de destinatario. Jamás pienso a priori en si eso va a poder ser leído por un niño o por un joven, tampoco en si se va a editar, por suerte no me preocupan esas cosas mientras escribo, sólo después, cuando el libro ya se ha escrito, empiezo a imaginar un sitio, una “casa” para él y salgo a buscar esa casa. Y cuando el libro está, cuando ha salido, trato de acompañarlo, de sostenerlo, en apoyo al libro mismo y a quienes han tenido la bondad de editarlo. Mi modo de apoyar, de sostener, es responder con seriedad a lo que se me consulta sobre el libro, reflexionar acerca de las cuestiones que los lectores diversos que van apareciendo, me proponen. Es decir, me interesan el pensamiento, la reflexión, la puesta en cuestión en torno a mis libros y a los libros de los otros.

E: En tu producción hay varios libros donde la ilustración tiene un lugar central o tan importante como tus textos, como por ejemplo *Trenes, La durmiente, Agua/cero, Solgo, El árbol de lilas*. ¿Cómo es la producción de estos libros?

En todos esos casos sucedió que en lugar de ofrecer mi cuento a un editor, se lo ofrecí a un ilustrador (Istvansch, Guillermo Daghero, Liliana Menéndez y otros que ilustraron cuentos aún no editados) e intentamos – ilustrador y escritor- ver qué sucedía en términos de imágenes con mi cuento, qué podía decirle a ese Otro mi texto. Es un camino más difícil, más lento, más costoso para ambas partes, pero cuando funciona, es también mucho más intenso, porque se le ha dado al proyecto todo el tiempo necesario y toda la incerteza (de realización y de edición) que también es necesaria para la creación.

E: En tu literatura lo poético y lo narrativo se entranan, ¿por qué elegís este modo de narrar tus historias? ¿Se vincula con tu doble dimensión de poeta y narradora?

Supongo que sí, que se vincula con ese tránsito mío entre la narrativa y la poesía. En general, lo que sucede es que yo me siento todo el tiempo “cruzándome de bando”, diluyendo los bordes de los géneros, atendiendo a sus reglas y a la vez forzándolos, escribiendo en ese cruce una poesía narrativa y una narración muy marcada por la poesía.

E: Tenés escritos textos de teatro para adultos, ¿por qué no has escrito textos en ese género para niños?

No lo sé, pasa que mis proyectos de escritura, como decía, no son decisiones puras de mi voluntad, dependen de algún impacto o de alguna propuesta que llega de modo azaroso, sorpresivo, llega casi siempre con la intuición de una forma estética. Los proyectos de escritura teatral, casi siempre han tenido que ver con propuestas colectivas, trabajo conjunto con actores. La obra *Diría nadie la última palabra*, por ejemplo, es una versión muy libre de mi novela *La Mujer en Cuestión*, la desarrollamos las actrices, una dramaturgista y yo mientras se iba ensayando/construyendo la obra. En el teatro, lo grupal constituye la esencia misma del género, tiene una potencia inusitada, y la escritura es sólo un elemento en el conjunto de lenguajes que constituye la obra.

E: ¿Qué figura de niño imaginás para tu producción al tenerlo como destinatario de tus textos? Si compararas tus producciones ¿considerás que operan en ella una representación de niño diferente?

Es que aun cuando parezca increíble, salvo en el caso de *Fefa* (episodios construidos a partir de episodios de infancia de mis hijas) y *Benjamino* (ejercicio de memoria y distorsión de relatos de mi abuela), donde la idea de receptor niño estaba más

presente, yo no me imagino al destinatario real, no es algo que me interese, me interesa resolver el cuento, ir más allá –todo lo que pueda- en ese tránsito. Después, cuando lo escrito me conforma, veo sí a quien se lo puedo vender.

E: ¿Cómo pensás tu literatura en relación al mercado y a la escuela?

Por eso tampoco pienso la literatura en relación a ambos extremos de tensión, todo eso (de lo que tengo plena conciencia en mi condición de persona que ha trabajado en el mundo del libro desde varios ángulos, no sólo como escritora) es algo que dejo para después. Cuando un libro ha sido editado, colaboro en el proceso de difusión, instalación. Respondo a invitaciones a escuelas donde ese libro se ha leído, le envío ese libro a algunas personas cuya lectura me resulta muy importante, contesto correos que me escriben docentes o niños o jóvenes, esas cosas sí hago, no me desentiendo del libro, eso no, pero mientras escribo no me interesa pensar en cuánto o en cómo se vendería mejor eso que estoy escribiendo. De ningún modo ese interés se instala en el proceso de escritura. Sólo una vez escribí, a demanda, un libro que me solicitaron para una edad determinada. Fue al comienzo, en mis primeros años de publicación, es un libro que no me interesa, que nunca menciono sino para decir esto que digo, es una experiencia de escritura que no repetiría.

Una apuesta a la irreverencia.
Entrevista a Ricardo Mariño
Valeria Sardi y Cristina Blake

Entrevistadora: ¿Cómo empezaste a escribir para niños y por qué decidiste dedicar tus textos al público infantil?

Mi encuentro con la literatura infantil fue casual (en cuanto que previamente no había en mí ninguna vocación ni profesión cercana a la educación o a la infancia y mucho menos conocimiento o lecturas relacionadas con este género. A los veinte años tenía escritos algunos cuentos para adultos y entre otras opciones que yo vinculaba al trabajo, como el periodismo, surgió lo de escribir cuentos para Centro Editor de América Latina, cuya colección para chicos dirigía Graciela Montes. Al margen de eso, la literatura infantil supuso para mí el descubrimiento de un género que tenía el atractivo de la apertura inmediata hacia lo fantástico, lo maravilloso y el humor, una escritura “suelta”, distinta a la gravedad con que me tomaba la escritura para adultos.

E: ¿Cómo surge el imaginario de tus ficciones? ¿Con qué materiales trabajás?

Me cuesta encontrar ejes comunes pero de todas formas encuentro que entre lo que escribí hay como haces: cuatro o cinco libros medio realistas, de temática histórica (*La expedición, Sangre india, La invasión* o *La revolución*); otro grupo de relatos relacionados con la ciencia ficción (“El mutante”, “Lo único del mundo”, etc.), varios libros marcados por la temática del miedo (*Ojos amarillos, La noche de los muertos*, etc.), y una mayoría que con cierta amplitud podría calificar como fruto de cruces entre el género de aventuras y el

humor. Supongo que mi registro más personal tiene que ver con este último conjunto y en ese sentido creo que son ficciones cuyo “material” es el lenguaje. Lo digo, no sólo por algún juego de palabras que pueda aparecer en la propia narración o en el nombre de los personajes, sino especialmente en los argumentos que suelen partir de una falla del discurso o con “maniobras” que sólo pueden ser operadas en la “escena” del lenguaje (ejemplo de eso es el cuento “Tres héroes”, en el que la morosa discusión de los tres payasos que deben sostener la (faltante) red hacia donde está cayendo la acróbata, excede largamente el tiempo que la mujer demoraría en estrellarse contra el piso). Pertenecen a la misma cantera, en la que el lenguaje es lo posibilitador, la mayoría de las ficciones que hice para lectores más chicos. En “El inventor de animales”, el punto de partida es el accidente de un camión que transporta libros. Al volcarse el vehículo, los libros se rompen y los animales dibujados se salen del paisaje y “caen” en la ruta, por lo que deben buscar un ilustrador que les haga un nuevo paisaje acorde a cada uno de ellos. Lo mismo se puede decir de argumentos como el de la cigüeña que se empeña en trabajar en una nursery, la versión de Blancanieves contada desde la óptica de uno de los enanos (“La gigante Blancanieves”), o el cuento “Un enano altísimo”. Son restos de cultura infantil o nociones que existen bajo la forma de frases, que tomadas literalmente, desarmadas o dadas vuelta por obra del discurso y los elementos formales de la narración, funcionan al menos para mí como disparadores y puntos de partida.

E: Se podría decir que tu poética se caracteriza por la apuesta a reinventar o subvertir los géneros como el policial, el de aventuras, el gótico y el fantasy, por nombrar algunos. ¿Qué es lo que te interesa de esta propuesta?

Los géneros son como matrices a partir de las cuales uno trabaja, casi siempre para no respetarlos del todo, para agregarles alguna

variante o combinación con algo exterior a ellos. Se podría decir que no hay manera de evitar los géneros, del mismo modo que no hay modo de utilizar el lenguaje que no incluya restos de formas conocidas. No hay literatura cuando se da el acatamiento absoluto al género, en todo caso el resultado es un subproducto literario cristalizado, como suelen ser todo lo que hace a la cultura de masas. En el otro extremo, es absurdo creer que puede existir una forma que no remita a nada ya hecho o que no esté encuadrado en las formas de direccionar la expectativa de algún género preexistente. Los géneros son como sintagmas con que nos expresamos, pero se supone que un escritor los utilizaría para colocarlos en alguna serie de sentido distinto al uso cristalizado y habitual. En mucho de lo que escribo para chicos creo que hay una presencia importante del absurdo como temática, algo tomado de la literatura y del teatro del absurdo, y esos temas suelen coincidir con alguna maniobra paródica, deliberada y “a la vista” que consiste en tomar elementos habituales de las narraciones y de la cultura infantil para hacerlas funcionar en otra clave. Hay un componente manierista bastante manifiesto en lo que hago, en el sentido de narrar mostrando y jugando con los artificios del narrar, muchas veces colocando la cuestión del narrar como elemento argumental. Diría, finalmente, que si puedo escribir es porque algo del orden de lo formal, y no sólo la llamada “historia” o argumento, provoca mi deseo, y a veces eso “formal” pasa por desarticular un género, hacer que se vean sus mecanismos, o jugar con sus claves conocidas. Y cuando digo género lo tomo en un sentido amplísimo, que abarque no sólo las formas literarias habituales sino el epitafio, el prospecto, las instrucciones de electrodomésticos, el tono del policial negro, la tontería del cuento infantil, la gauchesca, lo que sea. Tampoco me refiero exclusivamente a textos paródicos en su totalidad sino también a pequeños fragmentos, como cuando en el ya mencionado “La gigante Blancanieves”, el enano advierte cierta estupidez en la

manera de hablar de la gigante porque, dice, “habla como en los cuentos infantiles”, usando diminutivos todo el tiempo.

E: ¿Cómo pensás el humor para chicos y cuáles es tu relación con el humor?

Como fue dicho por Freud, el humor es siempre “de parroquia”. Se refería a que inevitablemente el humor tiene como material algún saber o norma compartido por quien dice la humorada y a quienes la festejan. Hay que tener una idea muy concreta de cómo debe ser algo para que produzca risa decirlo, realizarlo o contradecirlo de una manera que provoque esa sensación de absurdo. En ese sentido el humor que puede haber entre un adulto y un chico necesariamente debe tratar sobre la porción de cultura que tienen en común. Un cuento sobre una directora de colegio que tras su muerte, en su primer día como fantasma tiene un ataque de ira porque encuentra errores de ortografía en las lápidas, al menos en la intención toma una zona “cultural” compartida. En los chicos hay posibilidad de humor desde que hay lenguaje. El humor es algo que ocurre en el lenguaje. Un chico muy chiquito entiende y disfruta de la parodia de que le coman la panza porque ya sabe que significa comer y porque entiende que esa expresión “comer” puede no ser literal.

E: La crítica ha vinculado tu obra con autores como Cortázar y Borges. ¿Los considerarás padres literarios? ¿Qué referentes tenés en la literatura? ¿Leés autores de literatura infantil?

Son dos autores que he leído mucho. Lei a Cortázar con devoción durante mi adolescencia y con el tiempo me fui distanciando de su obra, aunque sigo valorando sus cuentos. Borges me interesa mucho más, pero supongo que uno es influenciado por todo lo que leyó, no sólo lo bueno, así que en mí debe haber señales hasta de los Corín Tellado que leí a los 13 años y que me crearon una especie de sensibilidad

melodramática; los *Lo sé Todo*, donde se confundían mitología e Historia, Prometeo y Julio César, y hasta los manuales de Física que leí con gusto en la Escuela Industrial. No leo literatura infantil, salvo cuando se trata del libro de algún amigo, pero a los veinte leí un libro importante en relación a esta pregunta: *Alicia* de Lewis Carroll, y esa sí que es una influencia que si no tengo me gustaría tener.

E: ¿Cómo fue el proceso de escritura de *Recuerdos de Locosmos*, un clásico de la literatura infantil? ¿Cómo surgió ese texto?

Se me ocurrió como un texto a medio camino entre el libro de viajes y el manual.

En *Locosmos* se reiteran listados, clasificaciones y taxonomías, algo con lo que Borges solía bromear. En “El idioma analítico de John Wilkins” (*Otras Inquisiciones*), Borges cita una presunta enciclopedia china para presentar una disparatada clasificación de los animales. En el prólogo de “Las palabras y las cosas” Michel Foucault dice que ese libro nació a partir de esa broma de Borges, y de alguna manera lo mismo pasa con *Locosmos* porque lo que me divirtió al escribirlo fue precisamente hacer listas y clasificaciones: de enfermedades, de deportes, de programas de radio, etc.

E: ¿Cuál fue el proceso de producción de *Un enano altísimo*? ¿Lo pensaste con Cubillas o él ilustró cuando el texto estaba terminado?

La ilustración fue hecha cuando el texto estaba terminado y fue la diseñadora quien tuvo la idea de poner fotos de mi cara en los dibujos correspondientes al personaje del escritor “Ricardo Mariño” que me parece graciosa y que alimenta la confusión siempre presente por la cual los chicos confunden voz narradora con escritor, pero justamente sirve para, una vez más, explicar

que hasta en el caso extremo de que se llame como yo y tenga mi cara, igual se trata de un personaje.

E: ¿Qué figura de niño imaginás para tu producción al tenerlo como destinatario de tus textos? Si compararas tus producciones ¿considerás que operan en ella una representación de niño diferente?

La verdad que no tengo presente un determinado tipo de destinatario virtual. La lectura que hacen los chicos reales de mis cuentos tampoco termina de hacerme ver un perfil preciso.

E: ¿Cómo pensás tu relación con el mercado y con la escuela?

Nunca sufrí imposiciones de ninguna editorial. En todo caso lo más nocivo que puede tener el mercado es la demanda, eso mismo que hace que la literatura infantil circule y muchos escritores vivamos de los derechos de autor, pero que acatada sin reservas te puede llevar a la tentación de publicar hasta el listado para las compras en Coto. Ese mercado no le impone nada al escritor pero sí lo mete en un circuito de continua necesidad de novedades y publicaciones que lo puede hacer perder de vista la literatura, si es que alguna vez estuvo entre sus objetivos. Por decirlo así, el mercado no demanda literatura sino libros que se vendan, y uno debería tratar de que las dos cosas coincidan. En cuanto a la escuela, es sin duda el escenario de circulación de los libros, en una época nada propensa a la lectura. Supongo que lo poco o mucho que leen los chicos argentinos se debe primordialmente a la escuela. A su vez, no se puede desconocer que en muchos casos la escuela contamina a la lectura de deber, la vuelve instrumento pedagogizante o le quita lo que tiene de búsqueda propia y la incluye entre las cosas que los adultos exigen que practiquen los niños. En sus mejores versiones, la lectura en la escuela es un espacio donde hay oportunidad de elegir el libro, leerlo y no tener la obligación de mencionar los personajes centrales, las sensaciones olfativas o el núcleo de la narración.

PARTE I
Poéticas de la infancia:
libro álbum

Isol ,poéticas de desborde
Melisa Chennales
(IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”)

I. ¿Por qué se desborda Isol?

Acercarse a la poética de Isol implica sumergirse en por lo menos dos lenguajes: el de la plástica y el de la literatura. Transitar esos lenguajes es inmiscuirse entre las metáforas coloridas, el humor musicalizado, las sombras riesgosas, los niños transgresores, los adultos transgredidos, las miradas extrañadas, y por sobre todo: en un viaje donde el lector se encuentra con una escritora desbordada en imágenes o una ilustradora desbordada en palabras.

El despliegue plástico y narrativo de Isol está vinculado con la provocación y el cuestionamiento de aquello que tradicionalmente estuvo enmarcado en el imaginario adulto respecto de las historias para los niños. Este cambio de perspectiva nos acerca a un imaginario propiamente infantil donde la otredad es el universo adulto. La mirada de Isol se desubica, no quiere enseñar nada, no persigue lo bello, sólo halla su centro en las líneas y palabras desbordadas.

Los lectores encontramos un producto editorial interesante pero además, el desafío de descifrar lo no dicho -en palabras- y sugerido a partir de las imágenes. Creemos, por otra parte, que el trabajo de Isol imagina un lector ajeno a las categorías editoriales, si bien sus obras son publicadas en colecciones que apuntan a un público infantil y que en última instancia responden a cierta demanda editorial, la apuesta que hace la autora se redobra transgrediendo el prototipo de lector-niño e incluyendo a éste lector-niño desde una posición que se

transforma en marca poética y recorrido múltiple de lectura.

Hemos elegido tres obras de esta artista integral: *Piñatas* (Del Eclipse, 2004), *El Globo* (FCE, 2002) y *Vida de perros* (FCE, 1997). Las tres fueron escritas e ilustradas por Isol y presentan algunas recurrencias de su poética.

II. *Lo que las palabras dicen*

Para facilitar el análisis hemos tenido que desdoblar esa integración lograda por la autora analizando por un lado las imágenes, y por el otro el texto. Esto nos enfrentó con la estructura misma y esta deconstrucción nos reveló la compleja esencia del libro álbum: su pluralidad de significación, dada por la suma de elementos, técnicas estéticas y narrativas que lo componen.

En *Piñatas* se narra la historia de un niño temeroso (antihéroe) que es llevado por su mamá a un cumpleaños y que en el momento de romper la piñata se inicia en un viaje que oscila entre lo onírico y lo fantástico, convirtiéndolo en un héroe de otro orden. El viaje se cierra con una explicación: el protagonista se había desmayado por un golpe que le dió el cumpleañosero en la cabeza y se restablece el orden del mundo conocido. La explicación realista opera como superadora del caos y hace que el niño (y el lector) puedan dar cuenta de lo ocurrido. Finalmente, su madre lo pasa a buscar por el cumpleaños para llevarlo de retorno a su hogar.

Desde el paratexto se imprimen dos sentidos: al comienzo se sostiene desde lo narrativo-gramatical incluyendo una canción popular mexicana¹ para romper piñatas, y al finalizar, luego de los créditos, se sostiene en la narrativa-visual, ya que incluye la imagen de dos piñatas que se alejan y se alegran de haber hecho un buen trabajo. Al considerar los paratextos se pluralizan los significados y se multiplican las posibilidades de otorgarles sentido.

El Globo narra la historia de Camila y su mamá. Un día Camila busca a su mamá por todos lados y no la encuentra. Su mamá se convirtió en un globo, la niña comienza a compartir con su mamá-globo paseos, juegos y a veces la extraña, pero se cumplió su deseo: su mamá no grita más.

Vida de perros narra las aventuras de un niño que le pregunta a su mamá por qué no es un perro. Las respuestas pragmáticas que le da su madre (basadas en las diferencias de conducta entre un perro y un niño) hacen que el protagonista elabore un plan, lo lleve adelante y logre ser lo que no es.

Las explicaciones precedentes están cerradas, nos convencen, pero se basan en la gramática textual no dan cuenta del modo en el que se completa el sentido de la narración, que tiene que ver – justamente - con lo que no está escrito y con la esencia del libro álbum. Lo no dicho en la narración se instala más allá del silencio como portador de imágenes que funcionan como pauta para la verbalización. El sentido se sostiene entre la tensión de lo narrado gramaticalmente y lo narrado iconográficamente. Esta sumatoria de recursos, amplía los horizontes para la interpretación.

III. *Una suma de arte:*

Algo no dicho en el texto - en relación al estado anímico del personaje - se descubre en la imagen; un indicio paratextual transforma lo dicho en otra cosa, a saber:

En la primera imagen de *Piñatas* la madre lleva al niño al cumpleaños. Y en la última imagen la madre lo pasa a buscar por el cumpleaños. Si consideramos el plano paratextual: la última imagen antes de ser la restablecedora del orden posibilita otra lectura. Es la apuesta de Isol, su marca.

En el nivel de las imágenes lo que ocurre no cumple el orden rectilíneo de la narración, justamente hace que el hilo

semántico se transforme en espiral de significado. Los lugares por donde transita el niño acompañado por la piñata (como guía) son sórdidos, poblados de seres de otro mundo, que hablan, que huelen a fruta podrida.

Ilustración 18-19, *Piñatas*

Ilustración 22, *Piñatas*

Las imágenes de las piñatas recuperan el mito mexicano que queda plasmado desde lo paratextual al incluir un canto popular para romper piñatas antes del comienzo. En la tradición mexicana las piñatas se rellenaban con frutas y los conos representaban los pecados capitales que debían ser rotos con un palo.

Isol mezcla el aspecto terrorífico tradicional con la piñata actual, referente de los cumpleaños infantiles. El protagonista revive la conexión tradicional de este elemento en su recorrido, transformándose anímicamente en alguien menos tímido y acercándose al prototipo de héroe.

Acercarse a la poética de Isol es enfrentarse con un despliegue de recursos que hace la autora no sólo desde el plano textual sino también desde las imágenes. En palabras de Arizpe y Styles: “Es la diferencia entre las palabras e imágenes la que nos hace reinterpretar cada una a la luz de la otra...”²

Si intentamos contar de qué tratan los libros a partir de la gramática de las imágenes no completamos el sentido, se pierde lo fundamental porque cerramos el vínculo y lo mismo ocurre si solo atendemos a lo narrado. Isol quiebra la linealidad entre lo dicho y lo ilustrado, inclusive va un paso más allá y hay elementos fundamentales que sólo están “escritos” o sólo están “ilustrados”.

Por ejemplo: las madres de los libros de Isol,

Ilustración 5-6, *El globo*

Ilustración 36, *Piñatas*
Ilustración 3, *Vida de perros*

Lo que vemos son temperamentos que no están plasmados en el texto narrativo y que se conforman como señales de la poética de la autora: estas madres están desbordadas, alejadas del imaginario del niño. En el caso de *Piñatas* la función de la madre es llevarlo y traerlo del cumpleaños; en *El Globo* la madre es presentada como alguien incapaz de sostener el diálogo, las imágenes sólo la muestran gritando hasta que sólo es un globo, y solo siendo un globo puede compartir paseos, juegos, etc. con Camila. *Vida de perros* establece una imagen maternal que dirige un diálogo que no está a la altura de las inquietudes del niño, una madre que dice desde un lugar completamente alejado al niño.

La posibilidad de “decir” desde la imagen es descripta por Istvan, así: “... si el ilustrador se asume como autor en vez de “repetir” lo que dice el texto, se compromete, pone el cuerpo, y “dice” desde su discurso gráfico”³

Isol asume su rol de escritora e ilustradora, de esta manera crea un libro álbum que responde a lo planteado por Fanuel H. Díaz:

(...) a pesar de los ricos escenarios que las imágenes reproducen, el texto en sí mismo funciona como un sistema autónomo capaz de aportar una lectura completa y total. Las ilustraciones pueden ser completamente prescindibles.

En los libros álbum no basta con que exista esta interconexión de códigos. Debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa. Es decir, deben someterse a una interdependencia de códigos⁴

IV. Zoom

Las imágenes de Isol se acercan, se alejan, se desbordan.

Los planos de color se salen, se confunden y recuperan algo de los dibujos infantiles que suelen ser censurados por las maestras de plástica (recordemos que unas de las cosas que primero les enseñaban a los niños era a “pintar sin salirse del borde”). Las imágenes son transgresoras porque plantean una mirada que se aleja de los parámetros tradicionales y se acerca a otros: lo que sobresale en sus libros es la perspectiva del niño y su mundo.

Las proporciones de las figuras denotan el poder que manejan los adultos en relación a los niños y por eso son más grandes y están fueran de foco.

Veamos unos ejemplos:

Ilustración 12, *Piñatas*

Ilustración 7, *El globo*

Ilustración 16, *Vida de perros*

Retomando la definición de Istvan: son estos recursos estéticos los que están narrando y completando el sentido.

Las imágenes se deforman, los ojos se salen y las bocas parecen no encajar en esos cuerpos chicos con cabezas grandes:

Ilustración 11, *Vida de perros*

Ilustración 14, *El globo*

Ilustración 2, *Piñatas*

La diferencia de tamaños refuerza la perspectiva desde donde se están narrando los hechos. El poder es representado en una madre, una piñata o un globo. El color negro, las proporciones desmedidas, la utilización de un concepto de lo bello que sale de los cauces tranquilizadores de las ilustraciones para niños, ofrecen la carga simbólica que deja de ser de Isol y pasa a los lectores, al respecto Fanuel H. Díaz nos dice:

Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los

textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de descodificación.⁵

Los personajes de *Isol* deben cambiar su estado –físico, psicológico o espiritual- sufriendo una transformación, ante esta emergencia vemos a una madre convertida en globo, un niño convertido en piñata y otro en perro.

Piñatas no realizadas (rotas) flotan en un mar que huele a fruta podrida porque existir implica acción. Ser cobarde es una decisión, pero no definitiva, siempre hay algo que puede cambiar.

Desde una mirada existencialista la autora reivindica varios ejes de esta teoría privilegiando el lugar del otro en la construcción de la propia subjetividad. El otro como marco referencial para el propio reconocimiento y la acción como única realidad.

Isol nos habla de metamorfosis, de cambios, de lo que somos y de lo que queremos ser. Su estética no es bella, justamente realza la fealdad convirtiéndola en arte. Sus historias no son historias para hacernos dormir. La muralla entre niños y adultos se diluye, se abre a que cada uno busque y encuentre libremente lo que tenga ganas.

Las sombras desbordadas como representación del mundo mítico en *Piñatas*, desborde del texto y del paratexto, desborde del mundo simbólico en el mundo real acercan al protagonista a la superación (deja de ser un tímido niño antihéroe y pasa a ser el centro de la fiesta).

El color se desborda del plano, en *El Globo* la mamá se desborda en gritos y el deseo de Camila se desborda en metamorfosis (viendo a su madre convertida en globo); en *Vida de perros* se da una situación similar cuando el niño logra

convertirse en perro (haciendo lo que hace un perro).

En los tres libros tratados en esta ponencia, la lógica infantil desborda al mundo adulto. La comunicación niño-adulto es mala, fallida o inexistente; en cambio, la comunicación entre pares se realiza: en *El Globo*, Camila logra comunicarse con una amiga, en *Vida de perros* el protagonista establece un vínculo -no sólo de comunicación sino también de amistad- con el perro y en *Piñatas* la comunicación es neutral con la madre y se da con las piñatas míticas y con los otros niños.

Para finalizar:

Un prisma desbordado deviene en palabras, líneas, adultos, lectores, niños. Todos asistimos a una poética que provoca por sobre todo y comparte plenamente la consideración de Fanuel Díaz:

La experiencia de leer un libro álbum nos pone al borde de un paradigma cultural. La lectura, como tradicionalmente la concebimos, nos impone dictatorialmente una dirección lineal. La palabra escrita se ordena en secuencias, como la música, como el cine. Sin embargo, las ilustraciones exigen una lectura espacial...⁶

Asaltar las direcciones, las secuencias e interrumpir la direccionalidad del sentido es la apuesta fundamental de Isol. El libro álbum es la herramienta elegida por la autora para desbordar el sentido abriendo y apostando a “otro paradigma cultural”.

Notas:

1- Dale, dale, dale,
no pierdas el tino,
porque si lo pierdes,
pierdes el camino.

2- Arizpe, Evelyn y Morag Styles: *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE, 2004. p. 51.

3- Schritter, Istvan: *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A., 2005. p. 52.

4- Díaz, Fanuel Hanán. *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007. p. 93.

5- Díaz, Fanuel Hanán. Op. Cit. p. 93.

6- Díaz, Fanuel Hanán. Op. Cit. p. 103.

Bibliografía:

Arizpe, Evelyn y Morag Styles (2004) *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.

Díaz, Fanuel Hanán (2007) *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Bogotá: Norma.

Isol (2002) *El globo*. México: FCE.

Isol (2004) *Piñatas*. Buenos Aires: Del eclipse.

Isol (1997) *Vida de perros*. México: FCE.

Schritter, Istvan (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar.

El niño en los libros-álbum de Isol *Flavia M. J. Krause* (FFyL, UBA/ Colegio de Todos los Santos)

Me propongo analizar la figura del niño a partir de algunos personajes infantiles en la literatura de Isol. Esta escritora percibe a los niños de una manera determinada cuando los piensa como lectores, como personajes, cuando piensa en la infancia.

Sus libros, los que ella escribe además de ilustrar, todos tienen al niño como protagonista y no solamente esto sino que además la focalización está puesta en él.

En este trabajo he seleccionado los libros de ella, en los que ese niño en el que se hace foco, interactúa y sobre todo cuestiona a un adulto que en este caso en particular, siempre es la madre. Esta elección se explica con mi propósito de estudiar cómo se construye la figura del niño en oposición a la del adulto.

Recientemente, en una entrevista que le hicieron a Isol, publicada en *La Nación*, ella respondía a una pregunta de la siguiente manera:

-¿Existe cierto prejuicio hacia la literatura infantil?

(Isol) -Está claro que un chico se puede divertir con la tapa de un frasco vacío o mirando una hormiguita durante una hora. Pero justamente cuando el objeto que le ofrecemos para jugar es el producto de una construcción y una mirada hecha por un adulto, [el libro] tendría que tener por lo menos un poco más de personalidad y creación. Creo que lo que pasa es que muchos artistas, escritores y dibujantes talentosos empezaron a hacer libros de imágenes, y no trajeron

consigo el prejuicio de "lo que es para niños no es para adultos". **Ese cambio** se nota, y también aparece una nueva generación de padres que disfruta ese aire nuevo. Lo que noto es que, como me pasa a mí, hay otros autores que también dicen que no hacen libros que no leerían ellos mismos. Mi criterio es mi herramienta principal. Claro que pienso que esto pueda ser compartido con un niño, **pero tampoco un niño es un marciano, tan diferente de mí**. La mirada del niño es creadora; en ese aspecto, **podemos disfrutar juntos de miles de cosas.**" (subrayado mío)⁷

¿A qué se refiere Isol cuando habla de cambios? ¿Cambios con respecto a qué? Seguramente se refiere a la concepción de niño como receptáculo de proyectos de los adultos para preservar los valores éticos y morales. Esta figuración es la que ha ido cambiando, esa idea paternalista del niño como ser desprotegido, inconcluso que tiene que aprender y ser guiado hacia esa idea de niño completo que tiene el adulto, los mayores.

Cuando Díaz Rönner⁸ hace un "brevisimo y necesario apunte histórico", señala entre otras cosas que "ningún texto infantil ha de salvarse, en primer término, de esa modelización pedagógica, ética y moral..." que ha impregnado toda la literatura pensada para los niños desde su surgimiento. De alguna manera está señalando el estigma fuerte de una literatura que ha sido pensada para enseñar valores y ha impregnado la literatura infantil y aún, en muchos casos, lo sigue haciendo.

Destaco aquel novedoso artículo de Larrosa en el que la visión del niño dista tanto de la anterior, que comienza diciendo que: "los niños, (son) esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua".⁹

Los "seres extraños" de Larrosa no son los niños incompletos que los adultos deben ayudar a completar sino que

son ese:

(...) otro porque es siempre otra cosa que la materialización de un proyecto, la satisfacción de una necesidad, el cumplimiento de un deseo, el colmo de una carencia o la reparación de una pérdida. Es otro en tanto que otro, no a partir de lo que nosotros ponemos en él. Es otro porque siempre es otra cosa que lo que podemos anticipar, porque siempre está más allá de lo que sabemos o de lo que queremos o de lo que esperamos. Desde este punto de vista, un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos.¹⁰

¿Existen vínculos entre esos niños como “seres extraños” de Larrosa, “absolutamente nuevos” y aquellos otros que “no son marcianos” de Isol, que no son tan diferentes a nosotros?

En principio, parecería que los niños no le son ajenos o extraños a esta autora. ¿Cómo son esos niños de y para Isol?

Vida de perros:

Citando otro trabajo mío sobre este libro, quisiera recuperar un fragmento de ese análisis acerca de un niño que pregunta a su madre:

“Madre, ¿cómo sabes que NO soy un perro?”. El niño cuestiona a la madre acerca de su saber, de su fuente de convicción, frente a la posibilidad de que él no sea un perro, cuestión que, en la visión infantil, es algo que “de vez en cuando debo preguntarle a mi mamá. Este niño de Isol pregunta diferente, no da por sentado que él no es un perro. Consulta, en cambio, los motivos que tiene su madre para saber que él no es un perro. Así, interpela a la madre, le pide que le refuercen el NO. Le pide el límite y la madre, que le responde mencionando

todas aquellas cosas que hacen los perros, implica que esas cosas son las que el niño no hace. Y justamente, ese es el problema: sabemos que esas cosas son precisamente las que el niño hace con su perro, esas cosas son las que naturalmente todos los niños hacen. El NO entonces, queda desdibujado, absurdo, se trastoca en un SI, porque el argumento completo de la madre se revierte en su contra: en la mente infantil el argumento toma la forma de un “tú no eres perro, porque los perros hacen x; yo hago x como mi perro; por lo tanto, yo y mi perro somos indiscernibles: yo soy perro”. En la pregunta, sobresale la palabra NO, con mayúsculas. Y como esa búsqueda del límite, del NO, no es satisfecha, el niño sigue sin comprender y aquella pregunta tiene que repetirse con frecuencia, “de vez en cuando”: “*De vez en cuando debo preguntarle a mi mamá: (...)*” (subrayado mío).

El niño de este libro indudablemente no entiende al adulto, a la madre, y aquí entonces, como señala Larrosa, es uno de esos seres extraños que no entiende nuestra lengua. Señalaba además, en mi análisis, que el niño de *Vida de perros* no tenía nombre, era un genérico, al igual que la madre y que esto permitía suponer que esa pareja estaría representando a todas las madres con sus hijos y, a su vez, a cualquier adulto que se relaciona con la infancia.

A ese niño se le plantea un enigma, no entiende y la madre, en su rol de adulto intenta explicarle. La lógica de ambos no coincide y de allí que vuelva a preguntar una y mil veces al no quedar satisfecho.

Esta misma circularidad que implica seguir preguntando es lo que lleva a no quedarse con las seguridades quietas y seguir jugando y creando, porque lo que existe no lo deja tranquilo al niño. Sostengo que esta posibilidad, la curiosidad, la tienen los niños en forma natural e inevitable.

Decíamos que los adultos creían (algunos actualmente siguen creyéndolo) que los niños son receptáculos vacíos. El

niño, como persona, era incompleto, vacío y espera respuestas. Este niño creado por Isol, en cambio, dista mucho de aquel pensado como pasivo y puramente receptor cuando interpela a la madre, no la entiende y sigue preguntando hasta el absurdo demostrando que no le alcanza.

Por otro lado, deja a la madre, al adulto, del otro lado, encerrada en la casa rodeada de sus círculos de valores morales, de pulcritud y conductas correctas, que fueron los que intentaron atraparlo (en las imágenes, los círculos están en la casa, la ropa de la madre, etc.). El niño se escapa de ellos para seguir su propia lógica y salir a jugar.

Es la autora y dibujante que crea el libro, otra adulta, que estaría dando lugar a ese nuevo niño inquieto y en constante interrogación. Isol lo imagina cuando lo dibuja y lo recrea y cuando lo piensa como destinatario de su obra.

Además, el procedimiento de focalización de la historia en el niño, hace que el relato se cuente desde un foco infantil, dándole al niño el lugar predominante y resaltando su mirada. De esta manera, no solo se estaría sacando los prejuicios con respecto a los niños, como ella misma afirma, sino que se estaría metiendo en los zapatos del él y mirando todo desde abajo, corriéndose ella misma de su posición de adulta.

El globo:

Este libro de Isol suele inquietar al adulto. ¿Es para chicos me han preguntado alguna vez? No sé – respondo, pero a ellos les gusta y a los grandes también, agrego.

¿Cómo no inquietaría a una madre el relato que “fantásticamente” hace realidad el deseo de una niña que se hace realidad cuando su mamá se transforma en un globo rojo, hermoso y calladito? “La verdad es que mamá gritaba mucho” – aclara la niña Camila. Y claro, es que estos seres extraños para Larrosa también eran salvajes, decía el autor. Nosotros, en

cambio, como adultos, nunca deseáramos la transformación de nuestro jefe en un globo calladito.

La autora adulta, en realidad, que imagina a esa niña, se estaría poniendo a la par del niño y desde allí, desde la infancia, se daría permiso para dar curso a la fantasía. Quizás porque el niño, a diferencia del adulto, tiene muchos menos impedimentos para dar curso a su imaginación, no se cuestionará si está bien o está mal que su madre deje de ser una persona. Cuando jugamos con un niño, cuando participamos de cualquier juego, nos internamos en otro lugar, ocupamos otro rol que el habitual. Pero para verdaderamente jugar con ellos, es preciso agacharse, ser como un niño.

El otro adulto, el personaje madre de ambos libros, si bien queda en desventaja cuando se maneja con lógicas incomprensibles o es el que se transforma en un objeto inanimado y hasta ridiculizado, también está acompañando a ese niño y funciona como posibilitador de la fantasía.

Retomando la referencia al niño salvaje de Larrosa, recuerdo el famoso libro de Sendak: *Donde viven los monstruos* y todo lo que se ha perdido en la traducción. *Where de wild thing are*, es el monstruo pero, más precisamente es “esa cosa salvaje” que tenemos dentro, que buscamos, anhelamos y es esa libertad para dejar que lo monstruoso por desconocido, lo casi inconciente, el niño desconocido, tenga un lugar tan cercano, esté en nuestro interior.

El niño calladito, que está esperando respuestas a las preguntas, a lo que no sabe, no es tal ya que se transforma en monstruo, es ese “otro” que mencionaba Larrosa, ese otro salvaje que nos interpela a nosotros, como adultos seguros y alejados de aquellos monstruos.

Algunos solemos decir: “ese niño es un monstruito”, cuando nos asombra, nos deslumbra, nos parece extraño algún comportamiento o frase. Ese otro es un extraño pero a la vez nos atrae y buscamos acercarnos a ellos, conocerlo, porque es el

niño cercano que vive con y en nosotros.

Hay un niño-monstruo de Isol que nació este año y se llama: Petit.

Petit, el monstruo:

¿Conocés a Petit? dice la primera página que muestra al niño-protagonista. Petit es otro niño más de la galería de Isol, con nombre propio. Este niño, también habla con su madre como en *Vida de perros* pero no es un genérico sin nombre propio. Aunque podríamos discutir si ese nombre, Petit, que significa niño pequeño, no es pensado otra vez como cualquier niño.

Este niño, a diferencia del niño del perrito Clovis que le pregunta a su mamá, le comunica sus deducciones con una afirmación problemática: “-Debo ser una especie de niño bueno-malo, tal vez. ¡No hay otra explicación!”

Petit está preocupado porque algunas veces es bueno y otras no, porque en ciertas oportunidades quiere ser bueno y le sale mal, porque hace cosas desagradables y sin embargo no parecen del todo malas, porque no sabe cuando sus cuentos son mentiras malas y cuando son relatos buenos. La madre le dice: “mmm, entiendo...” Y ni Petit ni nosotros entendemos qué es lo que esa madre entendió cuando de todas maneras le pone una penitencia y lo manda a la cama sin postre.

“-¿Seré una especie de monstruo inclasificable?” – se pregunta Petit. El niño está preocupado, no sabe:

“¡Y es que es difícil verlo claro! Porque Petit es malo cuando cuenta mentiras y bueno inventando cuentos.” Las mentiras son cuentos y los cuentos son mentiras. ¿Son buenos o malos los cuentos? Entonces, ¿ser bueno es no saber contar cuentos?

Un problema filosófico que suponemos preocupa más propiamente a un adulto que a un pequeño. Hay que añadir,

además, que nuevamente no es la madre la que deja claro qué está bien y qué no, y ni siquiera es la que lo incita a que se lo pregunte él mismo.

Me inquietó, además, esa primera pregunta: “¿Conoces a Petit?” ¿A quién le pregunta? ¿Al lector niño, al adulto, a sí mismo?

Petit, el pequeñín, se pone en un mismo plano con el adulto: se interpela, discute con él mismo, reflexiona como un adulto. Y se queda con dudas y la madre también:

(...) mmm, entiendo...” dice la madre cuando queda claro que no ha entendido nada. Tanto la madre como él mismo son un otro indescifrable.

En el final del cuento queda claro que ambos van juntos, se emparejan:

“Mamá es buena porque entiende y mala por dejarme sin postre.

¿Será que viene de familia?

Secretos de familia:

Ella, la pequeña protagonista de esta historia, no nos dice su nombre aunque conocemos su apellido al final: Espinoza. Un día, la niñita descubre a su mamá todavía sin peinar. Es un puercoespín - dice, es una madre extraña, diferente a cualquiera porque su pelo parece incontrolable. Supone que esta fatalidad le ocurre solamente a su madre y luego a ella misma por pertenecer a esa familia. Es entonces cuando, buscando algo de normalidad, deja un rato lo extraño, lo raro y visita a otra familia distinta. Descubre que esta extrañeza también ocurre en aquella otra familia y puede inferir que ocurre en todas.

En el final escuchamos a ambas, madre e hija: “- Ay, hijita, qué rara eres –dice mamá. -No tanto, mami, no tanto –

digo yo.”

La niña le explica a la madre y a la vez se habla a sí misma. Conversan en un plano de igualdad en el que hasta parece que es la niña la que le enseña a su madre.

Esta niña, otra vez sin nombre, supone que es extraña, ella y su familia. Cree que su madre, lo más cercano y tranquilizador, es rara. Luego confirma que no es así, que ella y su familia viven las mismas cosas que los demás.

Otra vez, no es la madre la que le enseña sino que esta niña inquieta, que se traslada de casa para observar e indagar, termina comprendiendo por sí misma.

Me pregunto entonces ¿estos niños de Isol, que representan a todos los niños, que fueron creados como personajes creados para los libros para niños, son tan raros?

Para empezar, no son únicos, son como cualquier niño que juega con su perro, que tiene una madre gritona, que descubre la intimidad de su madre una mañana cualquiera, que no sabe si es bueno o malo.

Esos seres extraños, salvajes, que no entienden nuestra lengua ¿Son muy diferentes de los adultos? Quizás somos nosotros también, los adultos, los que estamos empezando a ver que no somos tan diferentes de los niños, o por lo menos, no tanto. Somos nosotros también un otro para ellos, los niños, que no buscan en los adultos las respuestas, las soluciones. Ni unos ni otros somos extraños o raros porque hasta nosotros, los mayores, podemos compartir la búsqueda de no conformidad con el mundo actual y fantasear si nos permitimos salir de ese lugar en lo alto para mirar desde abajo con ojos de niño.

Notas:

7- Entrevista a Isol publicada en La Nación el domingo 8 de agosto de 2010:

http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1292428
consultado el 21 de septiembre de 2010.

8- Díaz Ronner, M., “Literatura infantil: de menor a mayor”. En: Historia crítica de la literatura argentina (dirigida por Noé Jitrik), Buenos Aires, Emecé Editores, 2007, p. 514.

9- Larrosa, J., “El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero.”. En: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades educativas, 2000, p. 169.

10- Op. cit

Bibliografía:

Díaz Rönner, M. (2007) “Literatura infantil: de menor a mayor”. En: *Historia crítica de la literatura argentina* (dirigida por Noé Jitrik), Buenos Aires, Emecé Editores.

Isol. (2010) *Petit, el monstruo*, Santiago, Ocho Libros.

____ (2003) *Secretos de familia*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

____ (2002) *El globo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

____ (2001) *Vida de perros*, (1997) México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2000) “El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero.”. En: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.

Más allá de la imagen poética: la construcción del punto de vista en *Haiku* de Iris Rivera

Gimena Crena (FFyL, UBA)

Garabateé este dibujo [...] y le expliqué:

–Ésta es la caja. El cordero que quieres está dentro. [...]

–¡Es exactamente como lo quería! [...]

–Te he regalado un cordero muy pequeñito.

Inclinó la cabeza hacia el dibujo:

–No tan pequeño... ¡Mira! Se durmió...

El principito de Antoine de Saint-Exupéry

Desde hace muchos años, la literatura para niños se ha embarcado en el juego de hacerle oír al lector su propia voz. Ha tratado de reconstruir su mirada y su forma de acercarse a la realidad.

Haiku de Iris Rivera –realizado en colaboración con María Wernicke (ilustración)– nos presenta una serie de imágenes poéticas que devienen pura fantasía y muestran la niñez en primera persona.

Nuestro trabajo se propone analizar este texto y mostrar aquellos procedimientos que hacen a la construcción de la mirada del niño: su forma de ver el mundo, de interpretarlo, de decirlo. Al hacerlo, mencionaremos brevemente otros textos de Rivera: *El señor Medina*, donde la lengua cotidiana es extrañada con el objeto de mostrar la mirada del niño y su relación con el lenguaje, y *Llaves*, donde la autora explora la relación entre la palabra, el juego y la imaginación.¹¹

Metáfora y acción: en busca de una nueva mirada

El señor Medina es la primera publicación de Iris Rivera.¹² En esta historia, el señor Medina se dedica a medir sus palabras. Por eso, en un bolsillo de su pantalón lleva, sin excepción, una cinta métrica. Con el tiempo, aprenderá que las palabras también pueden ser pesadas; por este motivo, cargará además una balanza.

En este texto, el lenguaje de todos los días se nos presenta extrañado. Según María José Troglia, "leer a Iris Rivera es penetrar en un universo a la vez reconocible y extraño. Lo familiar, las palabras de todos los días aparecen en su obra resignificadas, abriendo otras rutas para el sentido" (Troglia, 2005:5). "Medir las palabras": **una metáfora fosilizada, lexicalizada y disimulada en el registro cotidiano, se literaliza, se vuelve argumento, deviene acción.** El extrañamiento le permite recuperar su fuerza como metáfora y su dimensión inventiva en tanto el relato evidencia la relación entre lo figurativo y lo literal.

Sin embargo, el extrañamiento no es ni más ni menos que la búsqueda de otra mirada, la de aquellos que dan sus primeros pasos en el mundo del lenguaje sin comprender siempre sus juegos: ante nosotros, **la voz del narrador se apropia de la mirada del niño y transforma la retórica del discurso cotidiano en retórica de la fantasía.**

En "Jamón del diablo", otro cuento de Rivera, una afable niña come por error una porción de paté de jamón del diablo y se transforma en la más traviesa de todas; su madre, entonces, decide depositar toda su fe en un brebaje que logrará volverla a la normalidad: una sopa de cabellos de ángel. Otra vez, de la mano de la metáfora o de cualquier expresión cotidiana no literal, mirada del niño y fantasía se abren paso en el relato.

Decir yo, decir al otro, decir el mundo: imágenes poéticas y punto de vista

Haiku es la historia de dos amigas que se encuentran un día de diciembre, se conocen, comparten juegos y deben separarse un día de febrero. Las figuras alargadas, características del estilo de Wernicke, y el predominio de los colores terrosos traen algo de nostalgia a sus páginas: expresan "con pocos trazos y manchas de color todo un universo de sensaciones" (Flor, 2010). En ellas, interior y exterior conviven sutilmente: se crea "un clima de intimismo, aun cuando todos los espacios de encuentro y de juego infantil que se muestran son exteriores" (Troglia, 2009).

El mundo del otro se nos presenta apenas entramos en contacto con el libro: su título reviste una sonoridad extraña y nos trae ecos de lejanía. Y eso será lo primero que la voz del narrador –la narradora– nos dirá del otro –la otra–: viene "de un país que queda lejos". Sin embargo, una y otra tienen algo en común: la edad. Ser diferentes, ser iguales: la infancia como punto de contacto. El tiempo medido en términos personales va más allá del espacio medido en términos universales.

En este texto, el narrador tímidamente se anima a decir yo y comienza a presentar su mundo a la vez que descubre el mundo del otro. Se trata de entrar al mundo del otro y conocerlo, como se pretende cruzar el umbral y entrar a la casa, a las cajas llenas de nada, a los granos de arroz.

La infancia se presenta como el descubrimiento de sí mismo, del otro, del mundo y del lenguaje.

En una primera lectura, nos parece ver que el narrador va encontrando su voz a través del lenguaje poético, a través de la metáfora: la sombra de Haiku que se enrolla, la lluvia que se corta en flecos, los collares de canciones, los pájaros patas de tinta... De alguna manera, **la metáfora extraña el lenguaje como la presencia del otro extraña la realidad.**

La voz narrativa se nos presenta tímida y dubitativa; nos

sugiere y parece no saber ni tener las palabras suficientes para contarnos más que su amiga viene de "un país que queda lejos" y que, cuando sonrió, "los ojos se le escondieron a lo largo". Relata a la vez que recuerda y revive los hechos, mientras su voz deja traslucir la curiosidad y la sorpresa vividas: "adentro había otra caja, y adentro otra y otra caja, y al final una cajita llena de nada".¹³ Sin embargo, esta aparente deficiencia en el uso del lenguaje representa la construcción de un espacio propio de enunciación donde ambigüedad y sugerencia devienen lenguaje poético: en este lugar, la tarde es "la hora en que las sombras se estiran". Así, **la voz narrativa parece avanzar desde el lugar del no saber decir al decir poéticamente**. Se trata de una manera singular y propia de decir; de esta manera, **el lenguaje poético introduce una nueva mirada del mundo**.

Hasta ahora hemos utilizado la expresión "metáfora" para referirnos a las imágenes poéticas utilizadas por el narrador. Sin embargo, ¿son éstas metáforas? Una lectura más atenta de la historia, de las idas y vueltas de estas imágenes, de sus apariciones y reapariciones, nos dirá que no –por lo menos, en el sentido tradicional de la palabra–.

Etimológicamente, la palabra "metáfora", de origen griego, significa propiamente "traslado, transporte" e ingresó a la lengua española en el siglo XV.¹⁴ Para la retórica, es sin dudas la figura del discurso más importante. Desde sus orígenes se utiliza para hacer referencia a los tropos en los que se produce una transferencia de significado por analogía, es decir, una palabra es sustituida por otra en tanto comparten algún elemento semántico. A través de la metáfora, dos campos semánticos diferentes se ponen en contacto.¹⁵ Por ejemplo, "Sinfonía en gris mayor" de Rubén Darío comienza así: **"El mar como un vasto cristal azogado / refleja la lámina de un cielo de zinc..."**. En la metáfora "cielo de zinc", por analogía, es decir, por semejanza en relación al color, podemos reemplazar "de zinc" por "gris".

En *Haiku*, las imágenes poéticas van más allá de la metáfora y permiten que la fantasía se cuele en la historia. La niña lee una carta escrita por pájaros patas de tinta y, más adelante, siembra una pluma esperando que de ella nazca uno de estos pájaros. Las niñas juegan a cortar flecos y, más adelante, una de ellas, que los ha guardado cuidadosamente, los utiliza para regar la pluma. Al comienzo de la historia, una de ellas enrolla la sombra de Haiku y, páginas después, la otra la desenrolla para que Haiku pueda lamerle la mano y comer granitos de arroz. Decir y hacer se confunden: la imagen deja de ser referencia sustituible por otra y reaparece como acción y parte del argumento. **La imagen poética deviene fantasía y, al hacerlo, fisura realidad y lenguaje, es decir, va más allá del verosímil y de las convenciones de género.**¹⁶

La imagen poética se transforma en fantasía **reforzada por la imagen**: la manga que se transforma en campo de juego, los flecos de lluvia con que se riega la pluma, las patas de tinta que atraviesan la página, etc. En este sentido, recordemos que la imagen no posee simplemente una función ilustrativa sino que el libro álbum se caracteriza por ese "diálogo entre dos códigos simultáneos (imagen y texto) para la producción del sentido" (Bajour y Carranza, 2002).

Lejos de la lógica del desciframiento que relaciona imagen figurativa e imagen literal, el lenguaje poético se escapa de la mano de la fantasía. "Durante días buscamos la llave que abre los granos de arroz" comienza diciendo una página que inspira sonrisas o gestos de sorpresa en los lectores de todas las edades. Pero, ¿cuál es la llave que abre los granos de arroz?

Esta pregunta nos recuerda otras: las preguntas de *Llaves*, otro libro de Iris Rivera.¹⁷ El libro comienza con una "Entrada" donde nos parece oír ecos de *El libro de las preguntas* de Pablo Neruda:

¿A qué velocidad cae una gota de miel?

¿Son altos los toboganes de arroz con leche?
¿A quién le importa tener una catarata en la oreja?
¿Cuántos helados hacen falta para hacerse el distraído?
¿Todas las novias se sientan en la misma silla?
Las tablas de multiplicar ¿hay que acordárselas hasta la muerte?
¿Para qué sirve tolerar un moño en el pescuezo?

En el libro de Rivera, cada pregunta resulta el disparador de una de las historias que vendrán a continuación. La primera es "La llave de Josefina", historia publicada anteriormente en *Sacá la lengua*. Sobre este texto, **Cecilia Bajour (2001) afirma:**

La llave permite ir entrando a distintos mundos que a su vez se asocian infinitamente. Durante el camino, la voz del narrador se preocupa con insistencia por su lector ('hay gente que no tiene paciencia para leer historias'). El temor a que se haya ido a tomar la leche se conjura con un objeto mágico: la llave que abre las puertas de la imaginación. Si el lector toma la llave, es porque se ha llevado todas las historias que habitan este libro.

La palabra, a través de la imagen poética, aparece como la llave que abre la puerta de la imaginación. Como dice la "Salida" del libro: "Cada palabra es la llave que anda buscando una puerta".

En *Haiku*, la imagen poética va más allá de la metáfora tradicional entendida como figura retórica que enlaza un significado no literal con uno literal. Las imágenes poéticas que pueblan este libro se articulan para construir la voz del narrador y su mirada particular sobre los hechos a la vez que fisuran el

verosímil y permiten que la fantasía se cuele en el relato más allá de toda convención genérica. El resultado es un texto que no necesita ser descifrado, especialmente ante los ojos del niño lector, quien comprende la historia y la disfruta sin decodificarla.¹⁸

Haiku es una historia sobre el descubrimiento de sí, del mundo y del lenguaje pero también del otro, un otro que posee un mundo propio, un lenguaje propio. Y más: **es una historia sobre aquello indescifrable, aquello indecible detrás de nosotros mismos, de nuestro mundo, del otro y del lenguaje.**

Definitivamente, reducir *Haiku* a una sucesión de metáforas o figuras retóricas es imposible; intentar descifrar sus imágenes es como traducir un haiku, traducir la lengua del otro, traducir al otro, y pretender no perder nada en el intento.

Decir, decirse y borrarse: el haiku y *Haiku*

Sin dudas, este haiku de Basho que sirve como epígrafe al texto de Iris Rivera, es uno de los más conocidos:

En el estanque
se zambulle una rana
ruido de agua

¿Qué hay del haiku tradicional en *Haiku* de Iris Rivera y María Wernicke?

Roland Barthes comienza su texto "El haiku" con la siguiente afirmación: "El haiku tiene la propiedad un tanto quimérica de permitir que cualquiera imagine poder producir uno fácilmente"¹⁹ Se ha dicho una y otra vez que el haiku es una apreciación directa de los acontecimientos, en la que no median metáforas ni figuras retóricas complejas. Sin embargo, los especialistas explican que, en el haiku japonés se utilizan símbolos –comúnmente conocidos como *kanjis*– cuya característica principal es su gran cantidad de significados, es

decir, resultan fuertemente polisémicos, aún para el lector japonés.²⁰ Entonces, el haiku, aparentemente simple por su sencillez y brevedad, resulta un texto complejo caracterizado por su gran concentración de imágenes y su polisemia. Y aquí, sin dudas, encontramos un punto de contacto entre el texto tradicional japonés y la obra de Rivera y Wernicke: **ambos nos hablan de la imposibilidad de traducir el mundo y el lenguaje del otro, sin perder nada en el intento.**

Muchas veces se ha dicho también del haiku que es impersonal: en él predominan las estructuras nominales y es difícil encontrar pronombres.²¹ El poeta se esconde y procura sólo mostrar la naturaleza. En este sentido, en el texto de Rivera, **la voz del narrador alcanza un sutil equilibrio entre decirse y borrarse.** De ella sólo sabemos que es una niña y que ha conocido una nueva amiga que viene de lejos: ¿cuál es su nombre?, ¿de dónde es?, ¿dónde vive?, ¿cómo es su casa?, son algunas de las preguntas que se hacen los lectores más pequeños. Podría ser cualquiera de nosotros. Sin saber mucho sobre la voz narradora, el lector puede ingresar en lo más íntimo de su mundo: su infancia, sus recuerdos, sus afectos. Entrar en su mundo, como ella entra en el mundo del otro, en su casa, en sus cajas, en sus granos de arroz.

En las páginas de *Haiku* nos encontramos con lluvia, canciones, granos de arroz, una pluma que se planta. Aquí, tal vez, veamos otro punto de contacto entre el haiku tradicional japonés y el libro de Rivera y Wernicke: se repiten los elementos comunes a los haikus estivales—la lluvia, el canto de los pájaros, el arroz, la siembra— y el verano de aquí se confunde con el verano de allá.²²

En el texto mencionado, Roland Barthes nos habla de la sencillez del haiku y de su relación con la filosofía Zen. Según Barthes, la filosofía zen nos propone evitar el sentido, nos propone preguntar y no responder. Afirma:

El haiku opera por lo menos con el fin de obtener un lenguaje plano, que nada asiente [...]. Cuando se nos dice que es el ruido de la rana lo que despertó a Basho a la verdad Zen, puede entenderse [...] que Basho descubrió en ese sonido [...] un agotamiento del lenguaje: hay un momento en el que el lenguaje cesa [...] y es este remate sin eco el que instituye a la vez la verdad del zen y la forma, breve y vacía, del haiku.

Un haiku no es símbolo, no es metáfora, no es referencia a algo más allá de lo que muestra: es "un acontecimiento breve que encuentra de golpe su forma justa". Para Barthes, el haiku "reproduce el gesto designador del niño [...] que apunta con el dedo lo que sea [...] diciendo solamente: ¡eso!".

En su relectura del haiku, Rivera construye la voz de una niña que apunta con el dedo su mundo y el del otro, a través de una serie de imágenes poéticas que no necesitan ser traducidas.

Más allá de la imagen poética: el silencio

En alguna ocasión Iris Rivera ha tratado de dar respuesta a la pregunta: "¿Cómo sé si un texto es bueno o malo?". Para Rivera, los buenos textos, los que son parte de la literatura, son textos-cebolla: "se ofrecen a sus lectores desde sus muchas capas. Cada lector llega a la capa que llega. Y un mismo lector, en una lectura futura, puede llegar a una envoltura más profunda de la cebolla. Porque el texto es cebolla y el lector también (el lector también tiene capas)".²³

Así, los textos de Iris se nos presentan como textos-cebolla. En el caso de *Haiku*, nos encontramos con una capa de imágenes poéticas, una capa de fantasía y otra capa y otra capa. Más allá de todas las capas, hay algo que no se deja descifrar, que se pierde en la traducción. Más allá de todas las capas, el silencio: aquello indecible detrás de nosotros mismos, de nuestro mundo, del otro, del lenguaje.

Notas:

11- Vale aclarar que, en el caso de *Haiku*, dada su condición de libro álbum, es imprescindible tener en cuenta el diálogo entre texto e imagen. En este trabajo haremos algunas menciones a esa relación; sin embargo, nuestro objetivo nos ha llevado a poner especial atención en el texto.

12- Cuento ganador del Primer Premio del Concurso Nacional Docente de Cuentos Infantiles 1990 "Francisco Isauro Arancibia", organizado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y Ediciones Colihue.

13- A lo largo del relato, aparecen sutiles marcas de oralidad, como el polisíndeton y la repetición.

14- Cfr. Coromines, Joan (2009).

15- Cfr. Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005).

16- En función de lo visto: ¿cómo podríamos clasificar este cuento? ¿es realista, mágico, fantástico?

17- Este libro ganó el premio "Destacados de ALIJA 2006" en la categoría "Cuento". Algunas consideraciones del jurado: "*A veces con elementos mágicos o fantásticos, a veces con plena cotidianeidad, y siempre con una exploración incesante de la posición del narrador [...] los cuentos de Llaves generan movimiento, despabilan, acicatean cualquier intento de pasividad por parte del lector*".

18- Luego de leer el texto a un grupo de niños de ocho años, una pregunta cómo es posible que la niña del cuento enrolle una sombra. Negándose a dar una explicación, una niña le responde: "¿No te das cuenta que es imaginación?". Y su compañero queda conforme.

19- "El haiku" fue publicado por Barthes como parte de su libro *El imperio de los signos*. En nuestro caso, seguimos la traducción de Javier Sicilia y Jaime Moreno Villarreal publicada en la revista *Xul*, N° 3, diciembre de 1981.

- 20- Cfr. "La experiencia del haiku" en Silva, Alberto (2005).
- 21- Según Alberto Silva (2005), en un haiku "no faltan las frases carentes de verbo. Pocos adverbios y adjetivos emplea el haiku. Como es corriente en japonés, en el haiku tampoco se usan artículos, tornando imprecisos los procedimientos de identificación. Ni se marca con frecuencia el número, y entonces no sabemos si un sustantivo está en singular o plural. Por hábito se omiten los pronombres personales: a menudo aparecen verbos sin sujeto, o al menos sin sujeto explícito o unívoco".
- 22- Según Alberto Silva (2005), "a la primavera corresponden: cerezos, golondrinas, mariposas, neblinas, montañas risueñas... Al verano: alondras, chicharras, las lluvias de mayo, el arroz que se planta, la luna en verano... Al otoño: garzas y crisantemos, la luna sin más precisiones, la cosecha de arroz... Al invierno: la nieve, la escarcha, la montaña durmiendo, unos campos yermos, desolados...".
- 23- Rivera, Iris. "El zapallo y la escritura se parecen en la manera de germinar, de brotar y de crecer" en *Imaginaria*, N° 237, 12 de agosto de 2008. El texto corresponde a *la ponencia presentada por la autora en el Foro "Pido gancho. Textos, voces e imágenes", en el marco de las Jornadas de Formación e Intercambio "Mediadores a la vista", durante la 18ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (Buenos Aires, 26 de julio de 2007).*

Bibliografía:

- Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela (2002). "Libros-álbum: libros para el desafío". En: *Imaginaria*, N° 87 (actualizado el 6 de agosto de 2003).
- Bajour, Cecilia (2001). "Reseña: *Sacá la lengua*". En: *Imaginaria*, N° 53.
- Barthes, Roland (1981). "El haiku". En: *Xul*, Año I, N° 3.
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.

Coromines, Joan (2009). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.

Flor, Javier (2009). "**Reseñas: Haiku**". En: *Peonza*, N° 92.

Rivera, Iris (texto) y Wernicke, María (ilustración) (2009). *Haiku*, Buenos Aires, CalibroscoPIO.

Rivera, Iris (2008). "El zapallo y la escritura se parecen en la manera de germinar, de brotar y de crecer". En: *Imaginaria*, N° 237.

Rivera, Iris (1992). *El señor Medina*. Ilustraciones de Gustavo Roldán (h). Buenos Aires, Ediciones Colihue. Colección El Pajarito Remendado.

Rivera, Iris (2006). *Llaves*. Ilustraciones de Javier Sánchez. Buenos Aires, Edebé. Colección FlecOS de sol.

Rivera, Iris (1999). *Sacá la lengua*, Buenos Aires, El Ateneo.

Silva, Alberto (2005). *El libro del haiku*, Buenos Aires. Fuente: *Traducir Japón*, Blog de Alberto Silva, <http://traducirjapon.blogspot.com/search/label/traduccion?max-results=20>.

Última consulta: 02/10/2010.

Troglia, María José (2005). "Iris Rivera: el poder de las palabras". En: *Boletín de Jitanjáfora*, Año 5, N° 6.

Troglia, María José (2009). "Reseñas: Haiku". En: *Jitanjáfora, redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura*, <http://www.jitanjafora.org.ar/resenas00.htm>

Última consulta: 02/10/2010.

Textos potentes e inteligentes, nunca solemnes: análisis de cuatro historias de Isol.

María Elena Maglio

(Libre ando Espacio de Literatura Infantil y Juvenil)

Elijo para trabajar cuatro textos de autoría integral –esto es ilustración y textos- de Isol: *Vida de perros*, publicado en 1997, *El globo*, editado en el año 2002, *Piñatas*, publicado en el año 2004 y por último *Tener un patito es útil* del 2007. Todos ellos me resultan textos cautivantes, a los que uno no puede dejar de mirar cuando los lee por primera vez; sin embargo, en la mayor parte de ellos, la historia que se cuenta es bastante simple: un niño que juega con su perro Clovis, una niña cuya madre, de tanto gritar un día se transforma en globo y un pequeño que cuenta la utilidad de tener un pato de juguete (en este caso hay una yapa, porque también el pato nos cuenta por qué resulta útil tener un niño). El caso de *Piñatas* es un poco más complejo porque hay algo más que el relato de cómo un niño medio timorato estalla una piñata de cumpleaños.

Quisiera entonces indagar sobre la potencia de estas historias, cuál es la novedad de estos cuentos, qué otra cosa no dicha dentro del género libro álbum vienen a contarnos.

A su vez me acercaré a estos textos con una mirada cargada de algunos conceptos que creo necesario explicitar antes de comenzar a trabajar específicamente con cada una de las historias elegidas.

En primer lugar, tomo como propias las palabras de María Adelia Díaz Rönnner cuando señala en *Cara y cruz de la literatura infantil* que

La literatura para chicos deber ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos

que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas.

Por lo tanto, centraré la mirada en los textos, en sus elementos y en el modo en que funcionan los mismos, dejando de lado cuestiones como quién podría ser el destinatario de estas obras, para niños de qué edades son recomendables, etc.

Por otra parte y teniendo en cuenta que todos los textos elegidos pertenecen al denominado libro álbum creo importante afirmar que se trata de un género en el que “se utilizan dos códigos –la imagen y el texto- para contar su historia (2). Esto implica la imposibilidad de una lectura independiente de cada uno de esos códigos. No es posible la lectura sólo del texto o de la imagen porque el significado tiene que ver con la totalidad, con el juego que se establece entre cada uno de esos lenguajes, qué cosas dice uno de ellos y qué contrapunto genera con el otro.

En *El globo y Vida de perros* se habla de dos mundos que corren en paralelo: el universo de los niños y el espacio de los adultos.

Según Salome, una bella niña de siete años con la que compartimos un taller mensual de lectura de historias desde hace dos años, la historia de Clovis y el niño *Vida de perros*, está “re bueno”, y se reí, mucho, mientras toma el libro y lo vuelve mirar después de haber escuchado una lectura colectiva. Qué te pareció “re bueno” – le preguntamos. Que el perro monte al chico, es buenísimo – nos responde, mientras continúa riendo, mirando el cuento. O sea, ese mundo de niños es un territorio en el que se han trastocado algunas cuantas certezas del otro mundo, el de los adultos. Se trata de un espacio en el que niño y perro son pares, son iguales, forman parte de una cofradía en la que el tiempo es más denso. O más hondo. Un tiempo de otro orden, tal como propone Graciela Montes en *La Frontera indómita*, en el que se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está

cuando se hace arte. De todo eso habla también *Vida de perros*. La madre no ingresa en ese mundo porque tiene todo muy claro, sabe perfectamente por qué su niño no es un perro; puede ponerlo en palabras certeras, que no admiten matices, por eso queda fuera del juego.

Vienen a mí ecos de lecturas hechas en otros espacios, en otros tiempos. Octavio Paz propone, refiriéndose al poema, en *El arco y la lira*:

(...) el poema no sólo reclama la coexistencia dinámica y necesaria de los contrarios, sino su final identidad. Y esta reconciliación, que no implica reducción ni trasmutación de la singularidad de cada término, sí es un muro que hasta ahora el pensamiento occidental se ha rehusado a saltar o a perforar. (...) La oposición entre esto y aquello es, simultáneamente, relativa y necesaria, pero hay un momento en que cesa la enemistad entre los términos que nos parecían excluyentes. (...) Hay un punto en que esto y aquello, piedras y plumas, se funden. Y ese momento no está antes ni después (...) Es cada momento. Es el tiempo mismo engendrándose, manándose, abriéndose a un acabar que es un continuo empezar. Ahí, en el seno del existir —o mejor, del existiéndose—, piedras y plumas, lo ligero y lo pesado, nacerse y morirse, serse, son uno y lo mismo.

Ése es el mundo que habita Clovis y el niño, en el que cada uno son un niño y un perro pero a la vez dan vuelta esos roles y el perro monta al niño, y Salome ríe, ríe profundamente.

Esto mismo se refuerza con el título “Vida de perros”, que indudablemente nos remite a una existencia dura, llena de carencias; y algo de eso hay en esta historia, en que finalmente el niño es expulsado de la casa y duerme afuera junto con su mascota. Pero también esa “vida de perros”, uno descubre a poco de haber iniciado la lectura, que describe de modo literal cómo vive este pequeño junto con su animal. Y es una vida llena

de libertad, en la que ambos habitan el tiempo y el espacio del juego.

En *El globo* también se presentan dos mundos bien diferenciados, el de Camila, la niña, y el de la madre, que grita y grita hasta convertirse en un globo rojo. En esos dos mundos, cada una de ellas está sola, no media entre ellas la palabra sino que hay grito o silencio. Casi al comienzo de la historia, en la página cuatro se dice a modo de síntesis de todo el relato que la madre se convirtió en un globo y no gritaba más; el primer dato que registra Camila sobre la desaparición de su madre es el silencio: “hay mucho silencio” Luego el texto va desgranando esa síntesis, describiendo a la mamá: “gritaba mucho, al perro, al horno, a mí (la niña), a todo lo que se moviera” (pp. 7 y 8). Entonces viene la escena en que la madre se infla, se pone colorada y se transforma en un “globo hermoso, rojo y brillante” (p. 12). La página siguiente dice, en referencia a ese globo, “calladito”.

¿Qué tenemos hasta aquí? Dos mundos aislados, entre los cuales no media la palabra. O hay grito o hay silencio, como si el texto le reservara otro lugar al lenguaje. Sin embargo, cuando el deseo se hace realidad Camila ingresa en otro espacio, el territorio del deseo y allí sí existe la posibilidad de encontrar(se). En ese territorio la pequeña pasea con su globo. Es interesante observar qué hace la pequeña con este objeto en que se ha convertido su madre: “lo lleva al parque, lo cuida y juega a los saltos lunares” narran el texto y las imágenes de las páginas quince a dieciocho. Nuevamente Isol nos propone aquí un desplazamiento: es la niña quien desarrolla actitudes maternales hacia ese globo en el que se supone se ha convertido su madre.

Sobre el final, cuando Camila pasea en la plaza y se enfrenta a otra niña, hay encuentro, hay diálogo entre dos muchachas que comparten, a través de la palabra, sus pareceres. La ilustración las muestra muy similares en su aspecto, una

tomada de la mano de su mamá, la otra, de su globo; con la otra mano, cada una señala lo que le gusta de la otra muchacha: “¡Qué lindo globo!” le dicen a Camila. Ella responde: -¡Qué linda mamá!” (p. 19-20). El texto finaliza en la página siguiente cuando enuncia que ambas se van pensando “y bueno... a veces no se puede tener todo”. La ilustración, que ocupa ambas páginas, muestra la sonrisa en el rostro de cada una de las niñas, aunque pone a Camila en primer plano; la pequeña está satisfecha con lo que tiene aunque obviamente sabe profundamente que no lo tiene todo, porque básicamente no tiene mamá, ha desaparecido, se ha ido, se ha transformado en otra cosa... el texto no se preocupa por explicar eso como tampoco le interesa dar cuenta claramente de lo que ha ocurrido: la madre de verás se ha transformado en un globo, o se fue de viaje, o abandonó la casa y la pequeña repone la ausencia suplantando la madre por el globo, o nada ha ocurrido y es sólo imaginación de la niña que ha bloqueado sus oídos y ya no escucha los gritos de la madre.

Istvan Schritter sostiene que “el libro-objeto (es) un todo pleno de inteligencia (...) que incorpora un recurso extraño a los libros comunes para multiplicar significados literarios y gráficos (...) Formas distintas de leer que invitan a reflexionar sobre lo que se lee y en dónde se lo lee. Texto, imagen, diseño, desafiando al lector a decodificar lenguajes y discursos. (...) Reflexionar qué y cuánto se lee, cuando se lee un libro para niños. Pensar tanto en el contenido como en el cuerpo del libro, pensar el libro, pensar, pensarse” (p. 80-82)

En el caso de *Tener un patito es útil* está idea de “libro-objeto” se encuentra puesta en primer plano: es un libro de una sola gran página que se presenta plegada como si fuera un acordeón. Los lectores lo despliegan en el acto mismo de leerlo. Este curioso diseño se transforma en una cinta de Moebius en la medida que al llegar al final de la narración del niño –que se encuentra efectuada sobre hojas amarillas- se inicia otro relato

en el que asume la voz el pato; ahora, las hojas son de color celeste, las ilustraciones son exactamente las mismas que el lector ya ha podido disfrutar. Varían sí, los textos: una misma realidad, que admite, por lo menos, dos puntos vista bien diferentes. Porque no es que se varía sutilmente el tono o que se muestran imágenes o detalles distintos –recursos que pueden observarse en un texto como *Voces en el parque* de Anthony Browne. La imagen es idéntica y se repiten en el mismo orden; así, en la ilustración del niño con el pato sobre su cabeza, el texto que la acompaña dice “lo uso de sombrero” y en la otra anuncia “lo uso de mirador”. Es decir, son las palabras las que cambian y las que permiten dar sentido a ese diseño sumamente innovador. Se reivindica la palabra, su posibilidad de nombrar el mundo pero no el universo unívoco de los grandes conceptos, sino la realidad diferente de un niño y un pato de juguete.

Este objeto se entrega guardado en un estuche que refuerza la sorpresa al momento de sacarlo y que sirve de marco para toda la propuesta.

En Libre ando lo hemos utilizado en muchísimos talleres; infinidad de niños y adultos lo han podido mirar a partir de que estuviera subido a nuestra valija. Es curioso observar que siempre sucede más o menos lo mismo: lo estiran en el piso, parado, de modo de poder ver las dos historias al mismo tiempo. Entonces el cuerpo se hace lectura o la lectura acapara el cuerpo y juegan de un lado a otro del libro descubriendo palabras, imágenes, pareceres. Saltan de un lado a otro, o lo usan para pasar caminando con el libro entre sus piernas. También hay quien lo puso de cerco todo a su alrededor para sentarse a leer allí dentro otras historias. Indefectiblemente, cuando llega a su fin la lectura, lo pliegan y lo meten dentro del estuche. Entonces, el mundo se reacomoda y ese libro “relargo, larguísimo”, tal lo ha descrito Guadalupe en un taller se vuelve a transformar en un libro que pareciera no tener de particular. El estuche le permite a *Tener un patito es útil* contar con un lomo para ubicar

“correctamente” en un estante de la biblioteca; sólo que el juego continúa: el lomo se encuentra al revés, es decir, sobre el margen superior del libro y no al izquierdo como lo es en los libros tradicionales. Nuevamente, Isol nos hace jugar hasta más allá del final, como si nos quisiera convencer que el juego no termina allí donde se supone que debiera hacerlo. Entonces, la utilidad de tener un pato o un niño que propone el título se le devuelve al lector en la medida en que nos permite pensar a nosotros y a chicos, a chicos muy pequeños, que la realidad es una trama compleja, que no tiene mano única, que hay muchos sentidos y que nada está dado.

Por último, leemos el texto *Piñatas*. Es el único de todos los libros analizados que ha sido publicado en Argentina, dentro de la colección de libro álbum de la editorial Ediciones del Eclipse, en el año 2004.

Antes de adentrarme en la lectura quisiera traer el concepto que elabora Istvan Schritter de “proyecto gráfico”:

Va aún más allá del diseño gráfico del libro: no sólo oficia de nexo articulador entre texto e imagen, sino que actúa como mirada que abarca todas y cada una de las partes del libro desde lo conceptual, generando por sí mismo nuevos sentidos y fundando nuevas lecturas. (pp. 68-69).

Me resulta un concepto que logra reunir diferentes elementos que van apareciendo cuando uno toma en sus manos este libro. No es necesario abrirlo para que el juego comience: tapa y contratapa son cara y reverso de una piñata.

La historia que se cuenta, nuevamente pareciera ser muy sencilla: un niño tímido e inseguro que va a una fiesta de cumpleaños no muy entusiasmado; llega justo para el momento de la piñata. El cumpleañosero lo obliga a tomar un palo y le venda los ojos. Ahí sobreviene la oscuridad y comienza otra historia. El protagonista ingresa a la “ciudad de las piñatas rotas”, un

extraño mundo al que van a “festejar” las piñatas luego de ser estalladas en las fiestas infantiles. Mundo extraño que el niño comienza a recorrer bastante temeroso; esto se lee no sólo en los primeros textos (pp18 y 21) sino, y fundamentalmente en la expresión de su rostro, que recién aparece más relajado, disfrutando del paseo en la página 23, cuando la piñata del cumpleaños de Juan le hace contemplar una multitud de piñatas destruidas, festejando luego de haber cumplido su misión.

La idea de proyecto gráfico no sólo aparece en la tapa sino que a lo largo del texto se usan diferentes tipografías para que cada uno de los personajes; asimismo hay un uso de viñetas, que acompañan determinadas acciones que van sucediéndose a lo largo de la historia. El uso de la página negra –aunque haya pequeñísimas manchitas blancas- para introducirnos en ese otro mundo que visitará el protagonista resulta otro elemento que carga de significación al texto.

Continuando con la lectura, vemos que como último punto del paseo visitan el “mar quieto”, en el que hay “piñatas que nunca se rompieron (...), tuvieron miedo y se escondieron hasta ponerse viejas y blandas”. Casi al final del viaje, el niño se transforma él mismo en una piñata “grande, muy grande”; con bastante miedo asume su papel hasta que descubre que ser “el rey de la fiesta” no está nada mal. Justo en ese momento, nuevamente aparece la página negra y entonces el mundo real pareciera restituirse; lo que ocurrió fue sólo un desmayo del niño. Continuamos la lectura y las certezas se desmoronan nuevamente: después de los créditos y como última, última página dos piñatas rotas festejan el “buen trabajo” realizado. Nuevamente Isol nos vuelve a hacer jugar, desdibujando los límites entre ficción y realidad, cuestionando permanentemente qué es lo que está sucediendo o mejor dicho, abriendo sentidos, proponiendo desde la superficie más material del texto que la realidad no tiene sentidos unívocos, que cada uno construye significaciones desde donde puede y quiere.

Bibliografía:

Colomer, Teresa (1999) “El libro álbum: Invención y evolución de un género para niños”. En *Parapara*, Banco del Libro, Caracas.

Díaz Rönner, Maria Adelia (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Isol (1997) *Vida de perros*, México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2002) *El globo*, México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004) *Piñatas*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

_____ (2007) *Tener un patito es útil*, México, Fondo de Cultura Económica.

Montes, Graciela (1999), *La frontera indómita En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.

Paz, Octavio (1986), *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica.

Schritter, Istvan (2005) , *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Parte II
Poéticas de la infancia:
el niño lector y el niño personaje

Marizul sueña que sueña que sueña.
Rescate de un libro olvidado
Trad. Soledad Pérez (UNLP)

“Y si todavía tuviese el Françoise le Champi, (...) no lo miraría nunca; demasiado miedo tendría de insertarle poco a poco mis impresiones de hoy, cubriendo completamente las de antaño; mucho temería verlo transformarse hasta ese punto en una cosa del presente, que cuando le pidiera que suscitara una vez más al niño que descifró su título en el cuartito de Combray, al no reconocer su acento, el niño dejara de responder a su llamado y quedase enterrado para siempre en el olvido...”

Marcel Proust,
En Busca del tiempo perdido.

El propósito del presente trabajo es atreverse a lo que el narrador de Proust no podía: volver a leer un libro que uno adoró en su infancia, pero con ojos de adulto. No sólo es retomar lo que alguna vez embelesó y colmó la imaginación de mundos alternativos, sino agregarle la mirada que ha cambiado no sólo con la edad, sino con tantas otras lecturas, y realizar una 'lectura literaria' del mismo al sumarle conocimientos teóricos y metodológicos.

Ante la consigna planteada en el Seminario "[La literatura argentina para niños: géneros y poéticas](#)" de buscar “*textos que se alejan de ciertas representaciones cristalizadas de lo que es ser niño para proponer mundos imaginarios que apelan al lector desde la problematización del discurso literario*” (Blake y Sardi, 2009), no surgió ninguna duda de que *Marizul sueña que sueña que sueña* era el libro ideal para volver a leer, analizar y rescatar del olvido.

Teniendo siempre presente el contexto en donde surgió esta obra, la abordaremos desde el punto de vista de la *metaficción*, ya que saltan a la vista en ella mecanismos que se incluyen en esta teoría y han sido utilizados aquí de manera 'intuitiva' y magistral.

El libro y su contexto

Este libro fue publicado por la Editorial Atlántida el 25 de abril de 1983, la cual fue su única edición. Sin embargo, como lo expresa su autor, Bernardino Rivadavia, al cierre del libro, fue terminado de escribir el 9 de febrero de 1979. No parece un mero detalle el hecho de que éste sintiera la necesidad de dejar en claro el momento exacto de escritura, si tomamos en cuenta el contexto histórico y político que se estaba viviendo...

Bajo una dictadura que controló todos los aspectos de la sociedad y de la cultura, y vigiló de cerca muy especialmente lo que se escribía, publicaba y destinaba a la enseñanza de los niños, no había lugar para la creación propiamente literaria en los libros infantiles. Lo permitido era una escritura paternalista, de enseñanza de 'valores' (transmisión de 'buenas costumbres', respeto a las autoridades), que apuntaba a un adoctrinamiento y a una homogenización de los pequeños lectores, colmada de situaciones y personajes "*estereotipados y previsibles*" (Devetach, 2006). Se prohibieron libros para niños por decreto, se quemaron miles de libros considerados 'peligrosos' o 'subversivos', se forzó el exilio de editores y escritores por publicarlos...

Sin embargo, "*se seguía escribiendo, aunque de manera un poco subterránea (...) era una forma de resistencia*" (Machado y Montes, 2003), como, por ejemplo, lo vemos en esta obra, que podría, aún hoy, considerarse literariamente innovadora, y aplica técnicas que actualmente interesan al ámbito académico, y no sólo en la literatura infantil y juvenil.

No parece casual que recién se haya publicado en 1983,

aunque todavía en un régimen dictatorial, ya en su inminente caída. Podría verse como precursor (a pesar de su lamentable lugar de olvido) de *“una eclosión de la producción literaria para chicos y jóvenes y de los intentos de instalación de un campo particular con actores y reglas propias”* (Carranza, 2005) que tuvo lugar con el retorno de la democracia.

Marizul sueña que sueña que sueña, una lectura literaria

Existía, y aún hoy existe, el prejuicio de que los textos literarios destinados a los niños son 'simples'. Se considera que sus argumentos son lineales, *“sin digresiones ni tramas secundarias; [con] un orden cronológico de acontecimientos; un número limitado de personajes fáciles de recordar –personajes 'planos' (...), 'buenos' o 'malos'; (...) una voz narrativa bien definida, un narrador omnisciente que pueda brindar comentarios, explicaciones y exhortaciones a los lectores, sin dejar nada no-dicho ni ambiguo; (...) [sin] construcciones temporales y espaciales complejas”* (Nikolajeva, 2004: 167);²⁴ con finales cerrados; se evita la ambigüedad, y también se espera que el lector implícito esté en una posición absolutamente pasiva, dispuesto a recibir una única línea interpretativa.

En un texto como el presente, nada de esto es así. Aquí se pueden encontrar mecanismos y estrategias que corresponden a la (posterior) teoría de la **Metaficción**, que se define como *“...ficción que conscientemente llama la atención sobre su estatus de texto y de ficción (...) para reflexionar sobre los procesos a través de los cuales se construyen, se leen y se interpretan las ficciones narrativas”* (McCallum, 1999: 138), e incluye categorías previas como la de *intertextualidad*.

En *Marizul...* hay una referencia explícita al lector, rupturas secuenciales, estructuras narrativas complejas, alusiones a otros textos, tanto de la literatura infantil como de la literatura 'a secas', y mucho más, a pesar de su brevedad (cuenta

con sólo veinte páginas). El lector debe tomar un rol activo y asumir que hay más de una interpretación posible, y que entre las varias interpretaciones no hay jerarquías.

Una estrategia metaficcional que encontramos en este relato es la “**puesta en abismo**”, que es “*una representación o segmento narrativo que se encuentra incluido dentro de una narración mayor, y el cual refleja o reproduce un aspecto de la narración primaria más grande (...). Generalmente sirve para indicar modos en que se puede interpretar la narración mayor (...) [y] juega con la recursividad de la estructura de un 'relato dentro de un relato dentro de un relato'*” (McCallum, 1999: 146).

La estructura de este cuento posee un relato-marco, que podría identificarse como un 'cuento de hadas', cuyo problema es que el rey padece de insomnio y le pide al mago de la corte que lo cure. Con el pretexto del efecto somnífero de la fruta que éste encanta, y cuya sobrina come por accidente, entramos, a modo de muñeca rusa, a tres relatos más (tres sueños que ella tiene), uno dentro del otro. La introducción a cada uno y la salida de estos es formulaica, con frases como: “*y entonces Marizul se durmió y entró en un sueño*”; “*y se durmió y entró en otro sueño*”; “*ya casi se dormía en el sueño y entraba en otro sueño*”; luego: “*se despertó fugazmente en la tierra de lo que no fue para despertarse en la desordenada tierra de lo que se perdió y casi al instante se despertó sentada en el sillón del gabinete de su tío*”; y en último lugar, “*y entonces Marizul se despertó*”. En el final, luego de despertar en un sueño y otro y otro, siguiendo el orden de contención, se llega a un cierre típico de cuento de hadas, con la resolución del problema inicial: el rey “*simplemente no podía dormir porque su hijo, hasta ahora no se había enamorado*”, que sigue el patrón del tan conocido 'y se casaron y fueron felices para siempre'. Pero, sorpresivamente, ocurre un nuevo despertar, aunque no se sabe a qué. El lector

queda desorientado, preguntándose ¿quién es la Marizul que sueña todo esto?, ¿en qué mundo se encuentra?, ¿cuál es su realidad?

En cada sueño hay un anfitrión que es un personaje maravilloso perteneciente al folklore universal, cada uno de un color diferente, y le obsequia a nuestra protagonista, antes de que despierte, un “*recuerdo*” que se relaciona con uno de los cinco sentidos: en el primer sueño, en “*la tierra de lo que se perdió y jamás se encontró*”, la recibe el “*Genio de escarlata*” y le da el “*cofretillo de todos los perfumes*”; en el segundo, en “*la tierra de lo que no fue pero bien pudo haber sido*”, está el “*Hada de Lapizlázuli*” y le regala el “*cuerno de todos los sonidos*”; en el tercero, en “*la tierra de lo que se te ocurra por más loco que sea*”, el “*Gnomo de Azafrán*” le brinda la “*esfera de todas las imágenes*”; y, luego de despertar nuevamente al cuento de hadas, aparece un “*duende todo de verde*”, que le da el “*bombón de todos los sabores*”, tras lo cual ella despierta no se sabe dónde. El hecho de que no haya habido un obsequio relacionado con el sentido del tacto, nos hace pensar que este último despertar en realidad sería un último sueño, y que allí aparecerá este souvenir faltante que le será dado antes de que despierte definitivamente.

Si nos dirigimos al paratexto inicial, nos encontramos con un trabajo de **intertextualidad**, a la que Genette define como: “*relación de copresencia entre dos o más textos (...); presencia efectiva de un texto en otro*” (1982: 10). Tenemos un epígrafe que toma una frase de *La Tempestad* de Shakespeare, “*estamos hechos de la misma madera que nuestros sueños*”, por el que se puede deducir un intento de inscripción en una genealogía literaria 'alta'. También vemos una dedicatoria a grandes autores y obras que son parte de la llamada 'literatura universal' e incluso de la filosofía, y a la herencia de relatos familiares orales: Jorge Luis Borges, Ray Bradbury, Lewis Carrol, “*la musulmana*

Scheherezade”, Immanuel Swedenborg, René Daumal, y “*mis abuelas, quienes con sus relatos alimentaron mi memoria de impensado plagiarlo*”:²⁵ Rivadavia lo considera plagio involuntario, en este trabajo lo leeremos con la lupa intertextual.

Debido a que “*las estrategias metaficcionales tienden a ser usadas en combinación, lo que significa que los textos individuales tienen un curioso hábito de resistirse a la clasificación*” (McCallum, 1999: 142), no podemos ubicar en una categoría única a los mecanismos utilizados aquí. De las tres categorías principales de intertextualidad, por ejemplo, este texto pertenecería a todas.

La primera se refiere a “*textos que citan o aluden a otras obras literarias o no*” (Wilkie-Stibbs, 2004: 181). Este relato alude constantemente a personajes, características de los mismos, y situaciones de *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo*. Por ejemplo, al leer que: “*Como Marizul era muy golosa, no dudó mucho y, a pesar de que era también respetuosa, no dudó en comerse el tentador fruto*” –lo que hace que se duerma instantáneamente–, nos viene inmediatamente a la memoria la torta con la etiqueta de “*cómeme*” que Alicia encuentra y devora sin pensar en las consecuencias, por lo que aumenta extremadamente de tamaño.

Los “*dos señores que venían por un sendero cercano y que discutían a viva voz*”, nos recuerdan a la escena del segundo libro de *Alicia* con Tweedledum y Tweedledee. Cada uno afirma “*¡yo soy el más capaz!*” y le plantean a Marizul, a través de acertijos –como “*yo me olvido que me acuerdo que me acuerdo que me olvido*”, y “*yo me acuerdo que me olvido que me olvido que me acuerdo*”–, que ella decida la discusión. A esto ella responde, con la misma lucidez de su antecesora victoriana, “*yo recuerdo que recordaba pero ahora me olvidé hasta del olvido, si recuerdo el olvido no me olvidaré el recuerdo y podré ayudarlos finalmente. Es cuestión de esperar*”.

También, en el final de ambas *Alicias*, Alicia despierta de

un sueño; al final de este libro, leemos: “*Y entonces Marizul se despertó*”.

Por otra parte, “*el gran sillón en donde su tío solía meditar en cosas de mago*” es, para Marizul, una especie de alfombra mágica como la de Aladino, del tan conocido relato de *Las mil y una noches*: es un “*soñador vehículo*” para su “*insólito viaje en sillón*”.

Además, frases como “*los caminos eran circulares*”; “*si (...) los dos sueños te resultaron idénticos, ya eran distintos, porque en el segundo estaba el recuerdo del primero*”; “*no es necesario que me cuentes nada –dijo el mago–. Yo he soñado tus sueños mientras dormía*”; y la idea del soñador que sueña que sueña que sueña y es soñado y soñado por otro que es pero no es el mismo, aluden claramente a “*Las ruinas circulares*”, cuyo epígrafe es, justamente, una frase de *Alicia a través del espejo*.

La segunda categoría intertextual es la de “*textos de imitación que buscan parodiar, hacer un pastiche, parafrasear, 'traducir' o suplantar el original (...), y que generalmente funcionan como pre-texto del original para lectores posteriores*” (Wilkie-Stibbs, 2004: 181). En este texto encontramos reescrituras de relatos ya canónicos de Borges, como:

-“*El jardín de senderos que se bifurcan*”, que para Marizul será “*la tierra de lo que no fue pero bien pudo haber sido*”. Allí “*las cosas pasan y son, pero el azar bien les pudo haber hecho tomar un camino diferente. Por ejemplo, en esta tierra hay una Caperucita Roja muy amiga del lobo, (...) un Julio César que jamás salió de Roma (...), un Sócrates labriego, un Don Quijote sensato acompañado de un Sancho Panza muy loco...*”.

Aunque Rivadavia hace algo más: incluye en su lista de cosas que podrían haber sucedido hechos tanto reales como ficcionales, por lo que complejiza aún más esta idea. Hay cosas que podrían haber sido *escritas* de otra manera y han cosas que podrían haber *sucedido* de otro modo... ¿Quién decidió que

fuesen como son? ¿Hay alguien que escribe nuestra historia?

-Por otra parte, tenemos “El aleph”, que aquí es “*la esfera de todas las imágenes*”, pero también “*el cofrecillo de todos los perfumes*”, “*el cuerno de todos los sonidos*” y “*el bombón de todos los sabores*”. Para los prodigios que cada uno de ellos ofrece, se hace una enumeración muy similar a la de Borges, sólo que apelando a (casi) todos los sentidos: ver “*...las perdidas pinturas de Grecia, el amanecer del primero de los días, los jardines flotantes de Babilonia (...), la ciudad de Machu Picchu en todo su esplendor de vida*”; sentir “*el olor a pólvora y a mar de la batalla de Trafalgar (...), las fragancias de los ungüentos del antiguo Egipto*”; oír “*el canto de las sirenas que pretendieron conquistar a Ulises, el graznar de los cuervos de la torre de Londres, el violín de Paganini (...), el sollozo de aquel califa cuando perdió Granada*”; saborear “*los dátiles de la vieja Arabia, el frescor de la hierbabuena (...), el cacao de los aztecas...*”.

Y una tercera categoría intertextual es la de “*textos genéricos en los que grupos de códigos compartidos e identificables y convenciones literarias se unen en patrones reconocibles que permiten que los lectores creen expectativas y sean capaces de (...) ubicarlos*” (Wilkie-Stibbs, 2004: 181).

Éste es un relato que se sitúa, como ya hemos dicho, dentro del género 'cuento de hadas', cuyas características son conocidas por todos los lectores –tanto niños como adultos– para darles un giro paródico. Como dice Machado, “*como esos cuentos tradicionales son los clásicos infantiles más difundidos y conocidos, sabemos que podemos referirnos a ellos y guiñarle el ojo al lector, pues él conoce el universo del que estamos hablando*” (2004: 93).

Aquí encontramos una fórmula de inicio que nos es familiar: “*Érase que se era, en un reino que quedaba lejos de todas partes...*”. Hay personajes y elementos característicos, como un mago de la corte, un rey, un príncipe, una doncella y su

madre viuda, y conjuros. También tenemos la boda de la doncella protagonista con el príncipe: “*la más linda fiesta de todos los tiempos. Acudieron todos los habitantes del reino*”. Aparecen arcaísmos, como: “*alzádose*”, “*encomendáis*”, “*sois*”, “*dejadme pensar*”, “*seréis*”, “*tendréis*”. Pero, por ejemplo, se hace una broma con respecto al rol de la manzana en este tipo de cuentos: cuando el mago ofrece hechizar una de estas frutas para hacer que el rey logre dormir, éste responde enojado “*¡Manzanas, no! Nunca me han gustado las manzanas*”, con un claro guiño a su conocido poder maligno en “Blancanieves...”. Y, en oposición a la clasificación típica de estos cuentos en personajes buenos o malos, aparece una viejecita que “*no es buena ni mala, es bue-la*”. Finalmente, se quiebra el final feliz con la ruptura estructural que descoloca al lector.

Otra estrategia metaficcional que se utiliza en este texto tiene que ver con las “*intrusiones narratorias y autorales*” (McCallum, 1999: 142), que sirven para “*comentar sobre los procesos involucrados en el acto de contar una historia y para poner en primer plano, implícita o explícitamente, la ficcionalidad de la narración*” (ibid). Se produce una ruptura del pacto de “*suspensión del descreimiento*” (Machado, 2004: 89), que hace que un texto resulte verosímil sin importar su grado de fantasía.

En *Marizul*... esto sucede en dos niveles: el del cuento propiamente dicho, cuyo narratario se identifica con un niño-lector; y el de los sueños-relatos dentro de ese cuento, cuya narrataria es Marizul. Estos sueños poseen el mismo mecanismo que los cuentos, ya que hay un narrador que le relata a esta niña de qué se trata esa tierra onírica y qué sucede allí.

Con respecto al cuento en sí, esta ruptura del pacto sucede cuando se lee, por ejemplo, “*en los tiempos de **nuestro cuento***”²⁶; frase que deja perfectamente en claro que se trata de una ficción;

y cuando se menciona que puede existir “*un lector como el que nos está leyendo que no está leyendo*”, frase que alude directamente al lector empírico.

Y, por otra parte, en los sueños-relatos, la narrataria tiene bien en claro que está viviendo una ficción, que está soñando. Piensa cosas como “*no me extrañaría que me durmiera también en este sueño*”; “*este sueño me gusta mucho*”; “*creo que me estoy despertando*”. Y también su narrador “*gnomo de azafrán*” le dice, por ejemplo, “*lo has notado en este sueño...*”.

Lo interesante que hace Marizul, como destinataria de la narración, es atreverse a dudar de la veracidad de lo que se le dice, y en ningún momento se plantea que eso que oye no sea un constructo ficcional. En “*la tierra de lo que se perdió y jamás se encontró*”, en un fragmento cargado de significancia, si se tiene en cuenta el contexto epocal, ella se cuestiona si es verdad lo que se le cuenta.

– *¿Y la gente que se pierde?*

– *No, ellos no están aquí –dijo **muy serio** el genio (...) – porque el hombre que se pierde si no es encontrado por otros halla de por sí su rumbo que bien puede ser distinto, semejante o igual al que seguía. Y aunque se sienta perdido ya se ha encontrado al seguir caminando. Algunos se entristecen en tan situación porque no se dan cuenta de que ya están haciendo un nuevo camino.*

Marizul no estaba muy convencida de lo que decía el genio.

– **Al fin de cuentas esto es un sueño –se dijo– y en los sueños todo lo que se dice es cierto en los sueños.**²⁷

Como plantea McCallum, la metaficción sirve para “*plantear preguntas acerca de las relaciones entre los modos en que interpretamos y representamos tanto la ficción como la realidad*” (1999: 138). En el presente texto, es notorio que el “*genio de escarlata*” se pusiera serio ante esta pregunta, ya que

a las anteriores las contestaba con mucha afabilidad. *“La gente que se pierde”* remite a “los desaparecidos”, una connotación muy clara para los argentinos. Lo que sorprende es que esta niña no se convenza con la respuesta, y esto hace que el que lee se plantee si debe creer todo lo que se le dice en la realidad...

Esta lectura entre líneas, muy probablemente podría haber hecho que este texto fuese considerado 'subversivo'...

A modo de conclusión, quisiera objetar otro prejuicio... Se suele pensar que un texto con tanta complejidad como el analizado es muy difícil para los niños. Es claro que no traerán al texto un gran conocimiento sobre otras obras, por ejemplo, para relacionarlas intertextualmente con éste, o una gran capacidad interpretativa. Sin embargo, ¿por qué privarlos de su lectura? Este tipo de texto puede *“fomentar una conciencia de cómo funciona un relato e implícitamente enseñar a los lectores cómo se estructuran los textos a través de códigos y convenciones específicas (...), y facultarlos para que sean más competentes en su lectura”* (McCallum, 1999: 139); y crear una base desde donde seguir leyendo, como una introducción a la literatura 'mayor'.

Por otra parte, no hay que olvidar que muchas obras de la biblioteca 'adulta' tienen una importante deuda con otras que se suelen relegar a la habitación del niño. Lo vimos con Borges y las *Alicias*, por citar un ejemplo. Y el hecho de que estén separados de la 'gran' literatura *“no significa que esos libros con tapas de colores e ilustración en su interior no 'dialoguen' ni mantengan deudas con los serios libros del living”* (Mariño, 1999).

Y finalmente, celebro que este autor aún ignoto para mí haya creado una obra infantil que representa un desafío literario, nada menos que en el año que yo nací, y a merced del terrorismo de Estado. Como dice Laura Devetach, “...no hay nada mejor en un mundo de califas y oropeles que ser

Scherezadas y valorar la artimaña creativa, que es nada menos que el arte de darse maña para que las buenas palabras crezcan” (2002).

Notas:

24- Todos los textos en inglés han sido traducidos por mí para este trabajo.

25- Remarcado mío.

26- Remarcado mío.

27- Remarcado mío.

Bibliografía:

Blake, Cristina y Valeria SARDI (2009). Programa del Seminario “La literatura argentina para niños: géneros y poéticas”, UNLP.

Blake, Cristina (2007). “Leer literariamente literatura para niños”, en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, Buenos Aires, El Hacedor.

Borges, Jorge Luis (1998). *El Aleph*, Madrid, Alianza.

Borges, Jorge Luis (1998). *Ficciones*, Madrid, Alianza.

Carranza, Marcela (2006). “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”, en *Imaginaria*, n° 181,

<http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>, página consultada el 18/01/10.

Carrol, Lewis (1994). *Alice's Adventures in Wonderland*, Londres, Penguin Popular Classics.

Carrol, Lewis (1994). *Through the Looking Glass*, Londres, Penguin Popular Classics.

Devetach, Laura (2006). “Primer cubo: algunas ideas sobre *La torre de cubos*”, en *Imaginaria*, n° 176.

<http://www.imaginaria.com.ar/17/6/la-torre-de-cubos.htm#4>, página consultada el 24/03/10.

Genette, Gerard (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.

Machado, Ana María y Graciela MONTES (2005). *Literatura*

infantil- Creación, censura y resistencia, Sudamericana, Bs. As., Cap. 6.

Machado, Ana María (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*, Norma-Catalejo, Bogotá, Cap. 7.

Mariño, Ricardo (1999). “Cambiando de tema...”, en *Imaginaria*,

<http://www.imaginaria.com.ar/00/4/cambiandodetema.htm>, página consultada el 24/03/10.

MCCallum, Robyn (2004). “Metafiction and Experimental Work”, en *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, HUNT, Peter (ed.), Nueva York, Routledge.

MCCallum, Robyn (1999). “Very Advanced Texts: Metafiction and Experimental Work”, en *Understanding Children's Literature*, HUNT, Peter (ed.), Nueva York, Routledge.

Nikolajeva, Maria (2004). “Narrative theory and children's literature”, en *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, HUNT, Peter (ed.), Nueva York, Routledge.

Rivadavia, Bernardino (1983). *Marizul sueña que sueña que sueña*, Buenos Aires, Atlántida.

Shavit, Zohar (1991). “La noción de niñez y la literatura para niños”, en *Criterios*, La Habana, N° 29.

Wilkie, Christine (1999). “Relating Texts: Intertextuality”, en *Understanding Children's Literature*, Hunt, Peter (ed.), Nueva York, Routledge.

Wilkie-Stibbs, Christine (2004). “Intertextuality and the child-reader”, en *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, HUNT, Peter (ed.), Nueva York, Routledge.

**Registro, canon y corpus de la literatura infantil.
Con este sí, con este no.
más de 500 fichas de
literatura infantil argentina (1992) de Ruth Mehl
y La literatura para niños y jóvenes.
guía de exploración de sus grandes temas
(1975) de Marc Soriano.**

Laura Rafaela García
(Becaria CONICET /

Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos /
Facultad de Filosofía y Letras, UNT)

El objetivo de este trabajo es profundizar en el análisis de dos textos críticos sobre literatura infantil, ambos proponen una selección de autores, temas y obras que conforman el campo de la literatura para niños y definen las particularidades de su objeto de estudio.

Es interesante revisar las ediciones del texto de Marc Soriano, que tiene una primera publicación en 1975 y una última versión, que el propio autor actualizó, en 1994 pocos meses antes de su muerte; esta última es objeto de análisis en este trabajo. El estilo crítico de Soriano tiene la particularidad de buscar respuestas y enlazar la problemática social con la dinámica cultural, lo cual le exige la actualización de la primera versión del texto. La traducción del francés al español estuvo a cargo de Graciela Montes, quien realizó una adaptación a la realidad latinoamericana con notas propias en una versión publicada por Ediciones Colihue, en 1995. Me parece importante destacar el contacto entre autor y traductora, ya que da cuenta de una mirada compartida sobre la literatura infantil y garantiza en la traducción la continuidad de la ideología del autor.

Las investigaciones de Soriano y de Mehl no presentan

una gran diferencia temporal, lo cual señala el crecimiento del campo o su consolidación en la década del noventa. Además, dejan ver el creciente interés de la crítica por la literatura infantil y la importancia de organizar, a través de estas guías, registros que permitan a cualquier lector interesado en el tema tener un panorama general del campo a explorar. En este sentido, al ser considerados como registros se podría pensar que la pregunta que recorre ambos textos es qué leer a los chicos. Es importante reconocer la voluntad intelectual de ambos autores de registrar, por un lado, esto se puede leer como un momento de toma de conciencia de la evolución del campo literario destinado a los niños y, por otro, como la necesidad de organizar el campo de manera más o menos arbitraria para reunir allí las principales características que definen al género.

Por una parte, la mirada de Soriano responde a un panorama que no sólo se limita al campo infantil francés sino que se extiende a un plano internacional, y las notas de Montes aportan la bibliografía y la relevancia de los temas para el campo literario argentino. Mientras, el trabajo de Ruth Mehl detalla el contenido de los textos y los autores que definen un corpus infantil nacional, mostrando la variedad del campo y las principales disputas al interior del mismo.

Otro aspecto a considerar de ambos textos es la estructura que, en líneas generales, tiene características similares. Ambos comparten la estructura particular de “guías” que reúne las siguientes características: orden alfabético, que facilita el acceso a cualquier lector interesado y abre la puerta a profundizar los aspectos de interés personal; selección de vocablos, autores o textos para chicos que dan cuenta de un corpus constitutivo de la literatura infantil como género; forma enciclopédica, que tiene la originalidad de mostrar un horizonte general del campo en el momento de producción de la guía y la importancia de completar o actualizar los aspectos necesarios en relación a los cambios culturales. Se trata de textos que

comparten una temática común y tienen una organización alfabética, sin olvidar las señaladas diferencias del campo abarcado en uno y otro caso.

En cuanto a la estructura, el texto de Soriano incluye una “Breve historia de la literatura para niños y jóvenes”; el desarrollo por orden alfabético de las exposiciones teóricas o temáticas, las noticias acerca de autores, obras clásicas representativas y disputas del campo y, por último, “Cuatro preámbulos y 23 consejos sencillos para ayudar a los padres y a los chicos a elegir sus libros”. En el prefacio Soriano aclara que su interés no es hacer una historia de la literatura infantil, que tendría parámetros más determinados; sino que asume la forma “enciclopédica” por la libertad que le permite en el abordaje de los temas. También, Soriano afirma en el prefacio del trabajo: “Creo, por otra parte, que es la forma que le conviene al lector atento pero siempre apresurado de hoy en día”.

Además de la temática, los textos de Soriano y Melh tienen en común la invitación que hacen al lector. Ellos proponen que sus textos sean leídos como “guías”, es decir, pretenden acompañar al lector interesado en ampliar su conocimiento sobre el campo literario infantil. Soriano define su trabajo como “compañero de ruta que transmite información y reflexiones para ayudarlo a uno a precisar las propias”. Es importante pensar que los destinatarios de estos textos de crítica infantil pueden ser especialistas en el género, mediadores culturales, docentes y padres de niños interesados en orientar los hábitos de lectura de sus hijos. En este sentido, se puede destacar que la elección de la forma enciclopédica está unida al posicionamiento del autor del trabajo, quien contempla la variedad y las características de su público.

Por su parte, el texto de Ruth Mehl requiere de un lector activo, dispuesto a interactuar con la información propuesta; como se anticipa en el título del texto, a lo largo del mismo se manifiesta la posibilidad del lector de elegir y seleccionar de una

totalidad. El texto tiene varias secciones y se organiza, para empezar con una introducción, una guía de ruta, entre otros paratextos; siguen las fichas bibliográficas con diferentes íconos que indican la edad de los destinatarios del texto, datos del escritor y del ilustrador y comentarios críticos; después, las fichas críticas sobre los libros, organizadas por orden alfabético; la biografía de escritores e ilustradores; la sección mesa redonda contiene ensayos de autores argentinos de literatura infantil reconocidos; y, por último, se incluye una lista de Editoriales y Colecciones, el Índice de obras comentadas y el Índice de Autores.

Este texto pone en evidencia la necesidad de avanzar sobre una zona de vacancia en la literatura argentina como es el campo infantil y las investigaciones sobre el mismo. El valor de la obra de Ruth Melh está en la recopilación que la autora hace priorizando los textos y sus historias destinadas a los chicos; además de dar a conocer el trabajo de un importante grupo de ilustradores, que junto con los autores definen la identidad de la literatura infantil argentina.

La guía de Ruth Mehl muestra el heterogéneo corpus de textos de autores argentinos que componen el campo de la literatura infantil en los ochenta y los noventa, que crece con la publicación de colecciones y el apoyo de editoriales fundacionales para la literatura infantil argentina, como son Centro Editor de América Latina y su colección Los cuentos del Chiribitil, Ediciones Colihue con Libros del Malabarista, El pajarito Remendado, Los Morochitos, entre otras; Libros del Quirquincho Coquena Grupo Editor y Plus Ultra, entre otras. Lo importante del texto es que no sólo permite elaborar una lista de autores canonizados hoy en la literatura infantil como Laura Devetach, Ricardo Mariño, Syria Poletti, Graciela Montes, Ema Wolf, Graciela Beatriz Cabal, etc. sino que abre el campo y nos permite reconocer el trabajo de otros autores poco conocidos, que de lo contrario pasarían al olvido o se desconocerían sus

producciones destinadas a los niños.

Por otra parte, ambos textos tienen en común una serie de temas que señalan las principales disputas del campo literario infantil y que se reiteran en los ensayos de autores argentinos como María Adelia Díaz Rönner, Graciela Montes, Laura Devetach, entre otras que incursionan en los primeros ensayos sobre el género. De acuerdo con Williams, podríamos definir el *tema* como una determinante verdadera y variable, que junto con *la posición* o la elección de un modo de organización del texto y *el modo de composición formal* definen el concepto de género. Como rasgo constitutivo del género, el tema tiene que ver con relaciones existentes entre las diferentes formas del proceso material social y el sistema literario, es decir, el tema surge del campo de acción o la cualidad del objeto o del proceso en particular; el tema está sujeto a las variaciones sociales, culturales e históricas.

Los temas recurrentes en los ochenta y los noventa dentro de la crítica literaria infantil, que se destacan en los textos de Soriano y Mehl, son:

- a)- las disputas de la literatura infantil por ser considerada como un género y liberarse de la mirada marginal de los autores y críticos literarios, que la diferencian de la literatura.
- b)- la relación entre lo menor y el tono didáctico o el objetivo pedagógico atribuido a los destinatarios y la prolongación de esta idea a la mirada del género. Este punto está directamente vinculado con otro de los temas, como es el concepto de infancia, que evoluciona a partir de los aportes de Piaget y los estudios culturales sobre la infancia. También, tiene que ver con la relación simétrica o asimétrica entre el niño y el adulto.
- c)- el interés por fomentar la lectura en los chicos: el rol de los padres y la escuela. La lectura como proceso y su relación con la alfabetización.

d)- los guardianes de la literatura infantil: autores, narradores, mediadores, talleristas, docentes, padres, etc. Sus intereses y limitaciones en el acercamiento de los chicos a la literatura.

e)- los textos: los clásicos y los nuevos, lo permitido y lo prohibido en literatura para chicos. Las disputas con la escuela y los docentes que tienen como objetivo que los chicos lean los textos más representativos de la literatura, sin considerar sus intereses como lectores.

Los autores de ambos textos asumen diferentes puntos de vista para tratar los temas, por lo cual hay entre ellos una relación complementaria para el desarrollo del género. Soriano presenta un enfoque interdisciplinario y suma a la literatura infantil el aporte de la psicología, la antropología, la historia, la sociología, etc. Por lo tanto, su abordaje de los temas parte de una mirada general, transmite una visión global de los temas específicos del campo y el aporte de la bibliografía sugerida por Soriano y por Graciela Montes, convierten a este texto en un antecedente clave para la investigación de la literatura infantil.

Mientras el trabajo de Ruth Mehl ofrece un corpus de textos de autores nacionales y la posibilidad de profundizar en su argumento, para elegir desde ahí leer o no el texto, de acuerdo a los intereses del lector. En la sección mesa redonda de la guía define la posición de los temas señalados en la lista anterior y otros propios del momento de escritura, con ensayos de autores que integran el corpus de escritores argentinos para chicos.

Para concluir podríamos decir que estas dos guías pueden ser consideradas como textos claves para organizar el campo de la literatura infantil. Como afirma Andruetto “cada (buen) lector construye su canon, más allá de lo que canonicen la academia, la escuela o el mercado” (2009:8). Es decir, que estos textos tampoco tendrían que considerarse unidireccionalmente en la lectura y conformación del campo literario infantil. Ambas

guías nos proponen cánones asegurados por la calidad de los autores, en términos de Andruetto, el canon se pueden definir como “una lectura del presente hacia el pasado, para decidir qué enseñar, qué antologar, cómo hacer para que ciertos libros permanezcan vivos y sean leídos por las generaciones que nos siguen” (Andruetto, 2009:7). Pero, el desafío está en leer estos trabajos sin desconocer los riesgos de todo canon: elitista y en permanente apertura (Bloom 1998: 215).

A partir de estas guías podríamos reconocer algunas de las características de la literatura infantil. La variedad de textos y la libertad que le propone al lector para que organice su propio recorrido son elementos constitutivos de la literatura. Sin duda, los primeros pasos de ese recorrido en el caso de los chicos deben estar orientados por el entorno del lector, encargado de garantizar la calidad estética de las primeras experiencias.

Uno de los principales criterios de selección en la elaboración de cualquier canon es la calidad estética, que consiste en textos que garanticen una propuesta directa a la imaginación a través del uso de recursos, la originalidad del punto de vista para contar la historia, el uso de imágenes absurdas e interesantes, el sentido del humor en la construcción de los personajes y sus aventuras, que entretienen y dejan pensando al lector. Sin duda, estas garantías de calidad literaria trascienden a la literatura infantil, pero la particularidad del género infantil está dada por la concepción que se tenga de la infancia y la creatividad para despertar la sensibilidad infantil. Se trata de explorar a través de los textos la mirada que el escritor tiene de esta etapa y aportar una mirada sobre la producción destinada a la infancia con el convencimiento de que “es allí donde se libran las más grandes batallas de la cultura y el arte” (Soriano, 1995: 7).

Otra de las características que podemos deducir es que la literatura infantil está acompañada por la ilustración, que superó a los dibujos con valor decorativo del principio para presentar en

muchos casos interpretaciones que se destacan por el trabajo complementario al texto. En este sentido, un ejemplo representativo dentro del campo es el libro álbum como género creciente, que se define por el dominio de las imágenes en el espacio visual de la página (Díaz, 2007:92).

La última característica a enunciar tiene que ver con la formación de un importante grupo de intelectuales que integran o entran y salen del campo infantil argentino. Estos escritores tienen la particularidad de ser los autores de textos destinados a los niños y ser autores a la vez de los textos de crítica, que contribuyen a constituir un campo de estudio con identidad propia como es la literatura infantil.

Bibliografía

- Andruetto, María Teresa (2009). “Algunas cuestiones en torno al canon”. En: *Hacia una literatura sin adjetivos*, Córdoba, Comunicarte.
- Bloom, Harold (1998) “Elegía al canon”. En Emric Sulla (comp.): *El canon literario*, Madrid, Arco.
- Bourdieu, Pierre (1995). “El punto de vista del autor”. En: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- Díaz, Manuel (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Gerbaudo, Analía (2007). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*, Córdoba, Jorge Sarmiento Editor.
- Mehl, Ruth (1992). *Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Petit, Michèle (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Madrid, Editorial Océano.
- Soriano, Marc (2001). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

**Implicancias de la literatura infantil
en la legitimación discursiva:
la construcción de niños y niñas
como sujetos autorizados**
Adriana Marconi (UNLP)
y Esteban Julián Fernández (UNLP)

Como trabajadores sociales, lectores e interventores, a través del lenguaje en la realidad social de niños y jóvenes, nos parece esencial reflexionar en torno de la literatura infantil como herramienta de construcción identitaria. Ello nos permite explicitar que, en todo texto literario, el autor proyecta en él su ideología, su concepción de mundo, de las instituciones, de las relaciones entre los seres humanos, entre otras, pero la plurisignificación de los textos permiten que en él el lector también proyecte su mirada del mundo y las inscripciones debidas a su proceso vital.

En este sentido, se hace explícita la función del lenguaje poético en tanto herramienta que, trascendiendo la inmediatez del lenguaje y sus arbitrariedades como construcción socio-histórica, se inscribe en la subjetividad de un otro-lector, el cual es interpelado en su condición de sujeto y respecto a dimensiones de su existencia tales como pertenencia de clase, género, etnia, por referir algunas.

Esta interpelación que se provoca desde el autor hacia el lector sirve de base a la identificación de este último pues el escritor mantiene un diálogo con el sujeto que ya está significado, al unísono que inaugura significaciones plurales que tienen asidero en la singularidad y en el propio recorrido social del lector.

Partimos de la hipótesis que es posible encontrar una mirada de la generación que articula las representaciones de la

niñez existentes en tanto dibujan construcciones diversas del mundo inscriptas a través de la vivencia de etapas políticas muy distintas de nuestro país. Tomamos por esto para nuestro análisis tres autoras que representan generacionalmente tres momentos distintos de la escritura para poder descubrir en ellas matices en la mirada de conformación del sujeto niño: Laura Devetach, María Teresa Andruetto e Isol.

En las tres autoras se inscriben tipos diversos de mirar el mundo. En Devetach el clamor por la libertad y la igualdad se mantiene vigente a lo largo de su extensa obra, es una defensa en favor de los movimientos libertarios que se cuele en su poesía haciendo que los de su generación volvamos a las plazas con la guitarra y los sueños.

Monigote en la arena es uno de los dos textos que seleccionamos de la autora para realizar nuestro trabajo.

El texto de la autora comienza marcando la figura de la niña como creadora “—Por ser tan linda y amarilla te voy a dejar un regalo —y con la punta del dedo dibujó un monigote de seda y se fue” (Devetach, 1984). A través de ese pequeño trazo del dedo y de la palabra nace el personaje que presenta un problema que preocupa a los hombres: la fugacidad de la vida. La autora metafórica ese instante ineludible y doloroso en el que cada ser humano irremediamente está solo ante su final. Ese circunstancia que no puede transferirse ni negociarse. Aquí se puntualiza lo efímero, y paradójicamente, la pulsión vital y la alegría al advertir esa condición que se expresa a través de las palabras del viento, quien anuncia: “Monigote en la arena es cosa que dura poco. Tenemos que hacerlo jugar” (Devetach, 1984). Donde el imperativo es vivir con libertad aunque conlleve la muerte.

El monigote no es un niño pero actúa como metáfora de este. Mostrando la fragilidad del niño ante la dependencia del adulto quien tiene la terrible misión de evitarle los males de la vida que amenazan su infancia pero infringiendo en esa tarea la

pérdida de la libertad. Los objetos (el agua, las nubes el viento) presentan la omnipotencia frente a la minusvalía, pero en paralelo la imposibilidad de reconocer las necesidades e intereses de los niños cuando quiebran la normalidad, lo que debe ser, lo naturalizado por la sociedad. Monigote tiene la capacidad de diferenciar la conveniencia de la inconveniencia que es la sabiduría del deseo, según Spinoza, la única necesaria y suficiente para que la potencia individual sea ampliación y no destrucción.

El juego aparece como acontecimiento vital para el desarrollo de la niñez pero en contraposición a las conveniencias del “niño”. El juego como posibilidad de devenir con otros de conocer el mundo y recrearlo. La vida sería así el riesgo pero también el sentido enfrentado al permanecer como objeto dependiente del deseo de cuidado del otro. Dice Deleuze, “no es ahí donde está lo importante, porque lo importante es lo que pasa, lo que atraviesa, lo que cambia. La lógica de la vida no es una lógica del ser sino del devenir” (citado por Larrauri, 2000). El niño es el padre del hombre, la infancia es determinante en la vida de los seres humanos. Aparece así otra noción a pensar: el cuidado, visto desde el relato como la interpelación a la totalidad del ser que potencia del mundo.

El otro cuento que tomamos como soporte para el análisis es *La planta de Bartola* (Devetach, 1985), incluido en la *Torre de cubos* y que fuera prohibido durante la dictadura militar por cuestionamientos ideológicos-sociales y lingüísticos. Otra vez aparece la idea de infancia como creadora donde la inocencia actúa como bandera. Aparece claramente lo colectivo en oposición al individualismo del mercado, ya que la solidaridad, es el núcleo del cuento. El lenguaje poético presenta el conflicto ancestral entre los que tienen y los que no tienen, pero si bien critica la propiedad privada y el principio de autoridad, estas nociones no aparecerían como cuestiones a enfrentar sino como ilógicas ante el pensamiento de la equidad social. El

adulto se expresa como en otro idioma que resulta fuera de contexto, “anormal”, para el microcosmos infantil. Presentando esa realidad desfavorable, materialista, avasalladora, como sin sentido por lo que es posible derrotarla desde el humor y el ridículo y a través del juego, de la música, de la diversión; es decir, a través del ejercicio de derechos inalienables de niños y niñas.

María Teresa Andruetto se sitúa en el modelo instituido hurgando en los lazos que nos unen, escribiendo en la época de la fragmentación del lazo social. Hay un imperativo en sus textos de recobrar la afectividad de palpar en nuestra humanidad y mantenerla vigente, como el elemento que nos permite ser, como lo que nos provee los síntomas de lo humano: el miedo y la risa. En el primer texto seleccionado, *Jaque al rey*, cuento incluido en *Misterio en la Patagonia* (Andruetto, 1994), lo interesante es que sitúa la carencia, la privación y la vulneración de derechos en niños de clase alta. Otorgando visibilidad a ciertas formas de maltrato que al darse en una posición social determinada no adquieren visibilidad pública. El personaje niño se alimenta, sí, pero hay una falla en su comensalidad, en su relación con otros de los cuales el niño es víctima. No por acción como en el caso del globo sino por omisión. Habría como un primer análisis que da cuenta de un entorno familiar. Pero si nos alejamos del mismo a través de un *zoom* aparece o una réplica de un Mundo Feliz de Huxley, donde la alienación produce la pérdida del sentimiento que inhabilita para el dolor como para el goce. La “normalidad” solo tiene un momento de ínfima ruptura en el movimiento del peón, la figura más pequeña del tablero, que podría haber provocado el quiebre de la historia en un efecto mariposa pero rápidamente la compostura viene por la reposición más novedosa de una máquina. Los síntomas de este mundo normativizado desde todos los espacios aparecen asimismo en el apelativo “capacitación” ocupando el espacio de la educación que incluye en su significación la relación entre

dos sujetos. Porque la infancia es esa tensión en su estado puro: deseo no domesticado, aún no domesticado ante el susto la reacción es la vuelta al mandato “la preparación de un té con esencias tranquilizantes” (*Jaque al Rey*, p. 36)

En el encuentro del niño con sus padres aparece la única referencia a una humanización: el miedo que se presenta en dos vertientes miedo a la soledad que reclama la relación niño adulto protector y miedo a la ruptura de la normalidad ante lo imprevisto. Es imposible captar en Mariano la máquina deseante que actúa como potencia constitutiva del ser niño: el que tiene y reclama el afecto de adultos contenedores, y pelea por su libertad y su aprendizaje vital. Aparecería como la cara opuesta al Monigote.

El segundo texto que tomamos de Andruetto fue *Fefa es así: “De golpe”* (Andruetto e Istvan, 1998). Texto que evita los lugares comunes y el didactismo que suele haber en los textos para primeros lectores. El personaje es un personaje colectivo, no un personaje individual. El personaje es la estructura familiar de la cual Fefa es una vocera. Ella es la que muestra la complejidad de la estructura y la que dinamiza esa estructura. Los aspectos costumbristas estarían en el resto de los personajes. Los aspectos de ruptura estarían ubicados en la voz de la niña pero desde una posición en la que se respeta ese ser niña. Para Deleuze y Guattari, “hablar de la voz de los niños es hablar de aquella voz que se cuestiona las cosas, que desconfía de lo que ve, que no lo comprende porque no comparte los juegos de las mentiras y los compromisos sociales, que otras veces pregunta lo que no debe, y que otras veces, se deja ir, pierde sus contornos, en una facilidad de deriva o de fusión característica que permite otros lazos y otros flujos de intensidades entre sujetos, o entre sujetos y objetos” (Mallol, 2010).

En *Fefa es así: De golpe* (Andruetto e Istvan, 1998), se incluyen dos historias que plantean un juego del decir: no alcanza a decir en la primera y en la segunda: dice lo sucedido y

que no debe: conformando una fuga del lenguaje ya que –no le digas al abuelo, literalmente otorga el permiso de decirle a cualquier otra persona.

El texto reviste al sujeto niño como sujeto complejo, contradictorio no transparente, pero esto no le quita su infancia. Presenta una ruptura con la representación homogénea y lineal de ser niño -mide consecuencias-. Lo que se mantiene en Fefa es la familia tipo argentina, un esquema familiar clase media con división de género tradicional.

La polisemia del lenguaje le permite a Fefa poner en ridículo a la familia. La irrealidad de la vida cotidiana donde los significados plurales de las palabras permiten, justamente, que la niña objete los enunciados de su madre. Más que una creación es una buena observación de la familia. Hechos comunes cotidianos donde la magia de los creadores radica en el humor que provoca en el lector porque niños, niñas y adultos se encuentran identificados con los personajes. Posibilita repensar la historia desde el lugar de los otros, esos otros que hacen a la conformación familiar. Posibilita desplazarse hacia las identidades de los otros sujetos próximos a nuestras existencias. El segundo personaje complejizado es la madre, aparecen los miedos del ser mamá y la incompletitud del quehacer doméstico. Como ya aparece en textos posteriores de la autora la temática del género femenino no le es ajena. La emoción de Fefa concentra la emoción de quienes la rodean. O mejor, el único sentir explícito generalmente es el de Fefa,. Sin embargo, este sentir es el que posibilita al lector presumir los sentimientos de esos otros. Lo espacial inscribe las relaciones de los sujetos. Y este entretejido está dado entre la escritora y el ilustrador (Istvansch), una dinámica construida por ambos, donde no se distingue donde empieza el texto y donde empieza el dibujo, como se observa en la página 14 “sueño sueño, sueño, sueño”. En este caso el dibujo no ilustra al texto, sino que lo completa, lo ensancha, y a veces lo contradice.

Existe una intertextualidad, no con otros textos literarios sino con discursos de la cotidianidad infantil. Le acentúa un peso a la palabra del niño donde el poder deja de ser del adulto para ser del niño, es él quien lo detenta (travestimos burlesco o transformación satírica según Genette, se respeta el contenido del texto permutando el sentido, existe una modificación ideológica que se explicita en el traslado del poder del adulto al niño, Fefa marca el ritmo de la historia -el adulto no tiene la última palabra-). Reivindica la palabra de los niños y las niñas, eso rompe con la realidad: la palabra de Fefa es la palabra. No cabe la objeción de los adultos ante el discurso de la niña.

Fefa no muestra una típica niña. Existe en este sentido una fuerte ruptura con la representación estereotipada del ser niña en nuestra sociedad teniendo en cuenta que las niñas, más que los niños, han sido invisibilizados en la historia, en las ciencias sociales y los estudios del lenguaje, producto de modelos patriarcales de pensamiento insertos en los imaginarios sociales. El título reafirma la identidad infantil como una potencialidad de ser independiente de los deseos del mundo adulto y de la adjetivación del narrador, no hay juzgamiento de ella en la escritura. Afirmado el título en las ilustraciones que acompañan el sentido del ser niño.

Isol, naturalmente fruto de un postmodernismo a ultranza rompe con toda representación cotidianizada y lineal para abrirse a la búsqueda de los múltiples sentidos haciendo hincapié en la importancia del respeto a la singularidad. Una irónica que se ríe de sí y del mundo como una niña traviesa y que mantiene viva la mirada infantil actual. Una niña que ve cuando mira. A Isol podríamos pensarla como una escritora dentro de la corriente del realismo mágico, ya que sus textos muestran lo común y cotidiano como algo irreal o extraño. Pero no es éste un realismo cualquiera sino netamente infantil. El papel de la niña Isol narradora del acontecer del cuento es fundamental, mostrando imágenes mágicas o raras como cotidianidad

“normal” y viceversa, dando cuenta de aspectos cotidianos de la realidad como extraños o sobrenaturales. Esto aparece claramente en *Secreto de Familia* (Isol, 2003). Donde los otros yo irrumpen en cada uno más allá de su deseo.

En el relato se observa una **estrategia** narrativa personal, una forma de representación indirecta del pensamiento de la cronista que juega como un monólogo **narrado por ella misma**.

Una especie de narración de su psiquismo, donde la pequeña narradora cuenta sus dudas atroces y sus observaciones. En un texto de múltiples sentidos, con una especial simbología, la niña descubre los discursos diversos que atraviesan a cada uno de los personajes, el Dr. Jekyll y Mr. Hyde que pueden vivir en cada uno, hasta en ella misma, Esos personajes que la cubren, ¿son sólo contenedores? ¿O pueden ser el oso de las cavernas o el salvaje puercoespín pero con el disfraz de la normalidad? Y acá es desde donde se vislumbra otra cuestión en la construcción del ser niño: el secreto. No aparece en el cuento lo que no aparece en general en la realidad el espacio donde el secreto se transforme en pregunta, en duda dicha, en confesión sin culpa. El espacio del decir del niño no aparece y creemos porque no es un lugar construido aún en nuestro mundo adulto para hacer realidad la idea de construcción de un sujeto autónomo para lo cual es imprescindible dotarlo de palabra con sentido con poder de creación. El secreto aparece aquí dotado, no de complicidad, sino de sospecha, angustiante. En este como en los demás textos de la autora el diálogo con el adulto aparece obstruido como la reencarnación del principito “citar” si bien no existe la prohibición de hablar, el adulto carece de la posibilidad de escuchar e interpretar al sujeto niño. La narradora de “el Globo” transcurre desde su óptica infantil en un tiempo y espacio donde se imbrican las irrupciones de lo mágico naturalizándose. La transformación de su violenta madre en un asible y tranquilo globo no causa extrañeza

a la narradora ni a sus lectores como si la lógica de la vida fuera la adecuación de las cosas a un ritmo. Lo inquietante y lo que genera tensión en la niña no es la aparición del elemento mágico (la transformación) sino el comportamiento de un adulto (figura protectora desde la significación imaginaria que se vuelve disruptora de la realidad infantil y de sus necesidades). Se naturaliza lo mágico a partir de la interpelación de una figura de autoridad. Esto inhabitual está materializado en un globo que para el pibe tiene una connotación vinculada a la celebración, al juego, al tiempo libre.

En *Isol* la imagen actúa como texto, esta economiza la descripción de los personajes y la trama. Dibujo y texto trabajan como un todo que da sentido a una historia en su complejidad. En el final aparece la ruptura hacia una lealtad construida desde una fuerte significación imaginaria que aún continúa pesando en los tiempos de la posmodernidad: la familia. La intervención plantea una decisión estratégica en términos de pérdidas y ganancias “no se puede tenerlo todo” piensa la protagonista y en términos de perder mamá ganamos calma. Se produce un desplazamiento de sujeto a objeto donde la niña puede pasar a anunciar e implícitamente denunciar el impacto emocional del maltrato.

Existe una doble representación de la irrupción de lo mágico porque paradójicamente aunque mágico amplía los límites de lo posible que sería una infancia sin maltrato y justamente sería lo mágico lo que impone límite, a una realidad frecuente desestructurante de la identidad infantil. Para el grito crece el globo. La naturalización del elemento mágico de traduce en desnaturalización de la figura adulta. El globo conserva rasgos de la madre (se infla, se pone roja) pero el quedar “calladito” le resta los atributos de poder. Se transforma en objeto querible, presente en el universo de la narradora como acompañante de sus juegos sin perturbar su posibilidad de ser.

La representación del objeto globo torna a la madre objeto a la vez que la sujeta a la idea de niña/o y a la necesidad que ser niña/o conlleva.

La relación madre/hija se ve totalmente desacralizada y fuera de los cánones que estamos acostumbrados a ver en la literatura infantil. Camila no tiene una madre tierna y dulce, sino una mujer que frecuentemente eleva el tono de voz. Cuando la mamá se transmutó en un globo y es en esa escena donde se observa el absurdo en la búsqueda que la nena hace de su mamá en lugares insólitos. Recurso humorístico que suaviza un poco lo fuerte de la historia. La historia se retoma desde el momento en que la mamá se convierte en globo, no es una mimesis, no parece un globo, la sustancia globo habita el cuerpo de la madre desterritorializándola mostrando un cambio de roles, y es Camila quién lleva a pasear a su madre al parque, la cuida y juega con ella. En la plaza hay un intercambio subjetivo entre una nena que pasea junto a su madre y Camila en la cual la primera dice “- ¡Qué lindo globo! y Camila responde: ¡Qué linda mamá!” (Isol, 2002). Hay un cambio en la posición del ser niño. La mamá es tenida por la niña y no a la inversa, lo que faculta la posibilidad/necesidad de que los sujetos adultos sean para los sujetos niños y no a la inversa convirtiendo en esa imagen la democracia del rol por la función. Camila y su mamá/globo se encuentran con otra nena junto a su madre, mostrando el deseo de ambas, lo que cada una quisiera tener y no puede, ya que una quisiera un globo, y la otra una mamá. Ambas, en el final, se conforman con un mismo pensamiento: “y bueno... a veces no se puede tener todo” (Isol, 2002). El final de esta historia no es el esperable en un libro para niños, ya que la mamá de Camila se quedará calladita y convertida en globo para siempre.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bajour, Cecilia y Marcela Carranza. *El libro álbum en Argentina*. Revista virtual *Imaginaria*, N 107, 23/07/03.

<http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>.

Carranza, Marcela (2010) *Modos de construir sentidos en el libro Álbum: Historia de la ilustración en la literatura infantil. Postítulo de literatura infantil*. CEPA.

Dolto, Françoise. (2001) *Infancias*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Isol. Entrevista en “Ergocomics”, Revista de cómics chileno y latinoamericano. En

<http://www.ergocomics.cl/sitio/index.php?idele=20060416171758>

Mallol, Anahí. *Apuntes para una poética infante*. Ponencia II Congreso Internacional de Literatura para Niños Biblioteca Nacional. Agosto 2010 Argentina.

Parte III
Poéticas de la infancia:
construcción del sí mismo

No tan “estrictamente confidencial”
Bárbara Barrangú
(IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”)

La práctica de la escritura de ficción presupone una intención de mostrar lo que se ha escrito. Los escritores consagrados publican sus textos y los que no lo somos anhelamos esa publicación. Publican, publicación, publicar... Hacer públicos esos cuentos, poesías, ensayos para que alguien más los lea. Pero pensemos por un segundo qué ocurre cuando eso que queremos hacer público proviene de los lugares más privados de las personas. Escribir para que otro lea lo que se supone que no correspondería que esté leyendo. Leer aquello que tendría que permanecer en la intimidad de las personas.

La escritura de cartas, diarios y autobiografías como recurso literario permite al escritor contar la historia desde el punto de vista de un personaje en particular que no sabe que lo estamos espiando. Porque al final de cuentas lo más interesante que tienen este tipo de textos es que nos convierten en testigos privilegiados de ciertos hechos que deberían haber quedado entre cuatro paredes. Que se anime a tirar la primera piedra quien nunca se sintió tentado de espiar el diario íntimo de su hermana, las cartas y hasta los mails que recibe alguna persona que vive con nosotros. Por suerte, la literatura nos ofrece este campo en el que no es necesario resistir esa tentación.

En esta oportunidad recorreremos dos autores que le dan voz (o tinta para ser más precisos) a distintos chicos que eligen estos géneros para contar sus historias. Luis María Pescetti y Graciela Cabal nos alcanzan un manojo de escritos personales de sus personajes para que conozcamos sus alegrías, sus angustias y sus inseguridades. Los invito, entonces, a recorrer

este mundo privado hecho público para deleite de todos los curiosos.

En “Cartas a Papá Noel” Luis María Pescetti recurre a una tradición que, en muchos casos, es el primer encuentro que los chicos tienen con el género epistolar. Cuando se acercan las fiestas y luego de armar el arbolito es indispensable escribir la carta a Papá Noel pidiéndole los regalos que queremos para esa navidad y, sobre todo, convencerlo de qué bien nos portamos durante el año y cuánto nos merecemos esos regalos. A diferencia de Clara, la protagonista del texto de Pescetti, yo nunca recibí una respuesta de Papá Noel. Y supongo que en caso de que alguno de ustedes haya tenido esa suerte, no le tocó encontrarse con un Papá Noel tan desordenado que lo obligase a repetir el pedido varias veces y aún así no lo entendiera del todo.

Luis María Pescetti toma esa tradición infantil y la parodia a partir de la creación de un personaje que más que un ser capaz de recorrer todo el mundo en un trineo tirado por renos y llevarle regalos a todos los chicos en navidad parece un empleado de una oficina de trámites en la que los documentos que nos obligan a presentar (originales, copias certificadas y copias de copias certificadas) son arrojados a una especie de limbo del que quizás nunca vuelvan a salir. Y cuando el damnificado en cuestión decide hacer el reclamo para volver a encaminar su trámite, el empleado le tira la pelota de las responsabilidades a otro y a juntar el papelerío de vuelta si se quiere continuar con la causa. Esto es casi, casi lo que le pasó a Clara.

En la primera carta de Clara, el narrador adopta la voz de esta nena de seis años y nos presenta una sucesión de enunciados que un manual de lengua de los más tradicionales calificaría de inconexos:

Hola, Papá Noel, soy Clara
Te quiero mucho. Hoy fuimos a la playa y tomamos

un helado. Tengo seis años. En patín jugué al jockey y ningún día lo habíamos jugado con palo para que no nos lastimáramos.

Permítanme defender a Clara, tiene seis años, debe hacer apenas unos meses que aprendió a escribir, tiene toda la primaria y secundaria para aprender a ser coherente y cohesiva. Además ésta es una escritura privada y a Papá Noel no le molestó. A lo sumo dejemos de hurgar la correspondencia privada y listo.

Si decidimos seguir con la lectura veremos que la carta continúa con una invitación a una clase de educación física con la presencia de los padres que de inmediato se deshace porque “(vos) sos papá pero Noel, que es distinto” aunque enseguida replica “pero a lo mejor si querés vení lo mismo total en la entrada nunca se fijan”. Y tengo que confesar que este párrafo me dejó un tanto preocupada ¿De quién es papá Papá Noel? ¿Quiénes son sus hijos? Todavía no pude responderme esas preguntas. Igualmente a Clara no le inquieta demasiado porque posteriormente inicia su lista de pedidos que incluya desde un disfraz de doctora verde y una Barbie hasta una vaca, una abeja y un acordeón. Como corresponde a toda epístola lleva un cierre muy respetuoso que no tenemos que perder de vista, le manda un beso.

A pesar de que anteriormente me mostré sorprendida por la suerte de Clara al recibir respuesta de su destinatario reconozco que tampoco es para tanto visto y considerando que se trata de tres renglones locos en los que queda bien claro que Papá Noel no entendió para nada cuál era el pedido de la nena. A partir de ahora se sucederá un intercambio de correspondencia en el que la protagonista intenta aclarar la confusión sin demasiado éxito. El tono en los escritos de Clara se va modificando y no la culpa. Al equívoco en la lista de regalos se suma el pedido de enviar nuevamente la primera carta porque

ésta fue archivada (ya se está pareciendo a la realización del trámite que mencioné al comienzo, ¿no?). El final de esta tercera carta escrita por Clara denota su malestar: ya no envía ningún beso, se despide con un seco “bueno, chau”.

En esta parte del texto aparece un nuevo personaje: Esther, la secretaria de Papá Noel (yo no sabía que tuviera una, pero suena bastante lógico) que además de contarle todos los pormenores de su trabajo, le comunica que han encontrado su primera carta y que ahora le solicitan decida cuál de los dos pedidos quiere que sea atendido. La paciencia de Clara va llegando a su fin: “Pónganse las pilas” reclama con toda razón.

La encargada de esta nueva respuesta es Silvia Noel, la secretaria de la secretaria de Papá Noel, contándole las causas por las cuáles ninguno de sus anteriores emisores pudo escribirle esta vez. Finalmente el texto se cierra con una carta de Clara en la que muestra su decepción pero sin descuidar los buenos modales:

Querido Papá Noel, y tu secretaria y la secretaria de tu secretaria y el reno con diarrea: les escribo esta carta después de abrir los regalos. Muchas gracias por el elefante de porcelana blanco, es muy práctico, y sobre todo tan bonito. Los videos de carreras de coches son sumamente interesantes. ¡Con el álbum de figuritas del fútbol español aprendí cosas importantes! Qué bueno que conseguiste el disfraz verde de doctora que te había pedido en mi primera carta y que después cambié de opinión. Y ese cenicero con forma de ajedrez, también muy lindo. El Power Ranger rojo es muy parecido a la Barbie de casamiento. Los borceguíes de alta montaña, aprovechando que eran número 43 se los regalé a mi tío Alberto.

Con profundas emociones
Clara

Luis María Pescetti adopta una situación de la vida cotidiana de los chicos y la transforma en un relato desopilante. Introduce posibles fallas de logística en el “operativo regalos de navidad” y un organigrama de empleados que no pueden terminar de cumplir con su trabajo de forma eficiente. Despoja a los personajes pertenecientes a la fantasía infantil de su romanticismo característico y emplea este género (el epistolar) posibilitando la cadena de errores e interpretaciones en el diálogo de los protagonistas diferidos en el tiempo y el espacio.

Por otra parte elegimos la novela de Graciela Cabal titulada *La pandilla del ángel*, un texto en el que las escrituras del yo aparecen o bien a través del regalo de una abuela en la noche de año nuevo o por las circunstancias que empujan a un chico del interior a dejar su escuela, sus amigos y su ciudad. En ambos casos se evidencia la necesidad de los protagonistas de expresarse a través de la palabra escrita ante la falta de escucha de los mayores o la vergüenza de confesar un devenir de sentimientos a los que todavía no le encuentran demasiada explicación.

La obra nos presenta dos personajes principales: Camila y su primo Tomás. En algún lugar del texto la escritora Graciela se convierte en la abuela Graciela quien, con el pretexto de que toda escritora debe tener uno, le regala a Camila un diario íntimo para que nadie se entere de sus secretos. Bueno, nadie no porque “con las abuelas es distinto”. Camila tiene un montón de inquietudes alrededor de tener un diario íntimo, por ejemplo se compadece de los pobres varones que no los tienen, porque “los diarios íntimos son cosas de chicas” y discute con su mejor amiga acerca de qué hacer si el preciado diario se extravía. Camila escribe una advertencia en la que solicita explícitamente que si alguien lo encontrase por favor lo arroje al fuego sin leerlo. Me pregunto qué pensaría si supiera que todos nosotros estamos espiando sus confidencias... La

lectura del texto intercala los puntos de vista de los dos chicos, a través del diario o de las cartas que Tomás le escribe a su papá y a su novia dado que sus papás se separaron y su mamá se lo llevó a vivir a Buenos Aires. Estos fragmentos aparecen en una caligrafía diferente a la del resto de la novela, una caligrafía que pretende imitar la letra de los chicos y nos despabila mientras vamos recorriendo el texto.

Son interesantes las conversaciones que Tomás reproduce en una de sus cartas y que reflexionan acerca de la escritura: “que la abuela no es loca, que escribe cuentos, nomás” o “que todos los escritores son un poco trastornados. Y que justo por eso escriben: para poner la locura en los papeles y que mucho no se les note.”

La abuela se les acerca continuamente asechándolos con la lectura del cuento que está escribiendo acerca de un ángel que aparece en el parque Lezama. El proceso de la escritura de un texto literario se refleja en su totalidad: la inspiración, la reescritura, la interrupción del proceso creativo, etc. y se relaciona con los acontecimientos que se van desencadenando. Los primos registran en sus relatos su contacto con la literatura: copian fragmentos de canciones, de poemas y hasta se permiten reflexionar acerca de los significados de estos. Cuando Camila dice que hay algunas cosas de esos poemas que no entiende su profesor le responde: “¿Quién dijo que hay que entender todo?”

Las cartas de Tomás (como las de Clara ¿Se acuerdan?) van mostrando su decepción y su tristeza ante la falta de respuesta de su papá. Pasa del “te espero con la valija preparada, Tomás” a un “sin otro particular, te saluda atte. Tomás Evans”. Enfurecido por la indiferencia de su padre, Tomás recurre a la más estricta formalidad como si se tratara de un desconocido.

Existe otra destinataria de las cartas de Tomás, Mary. Un personaje que él mismo nos presenta como su novia hasta que descubrimos que este noviazgo sólo existe en su

imaginación. Las cartas dirigidas a ella responden al formato más estereotipado de las cartas de amor e incluso le escribe poemas. Aquí la autora introduce una cuota de humor ya que esos poemas que Tomás se atribuye son de escritores tales como Neruda o John Lennon de los que toma prestados casi todas sus palabras. Como en el poema que le dedica a su novia titulado “Mary en el cielo con diamantes”.

La vida de Camila también se ve salpicada de literatura por todas partes: desde su amiga Romi convencida de que es hija adoptada porque, dice, sus padres le hacen las mismas cosas que la madrastra y las hermanastras a Cenicienta (lavar los platos, barrer o levantar la mesa). Hasta las continuas peleas de su abuela escritora con su nueva máquina de escribir que se rehúsa a aprender a usar. Pasando por otros dos regalos importantes que Camila recibe de parte de su abuela: la máquina de escribir vieja y la novela *Mujercitas* cuya lectura servirá de tema de conversación entre nieta y abuela cuando frente a una situación muy triste no se sepa exactamente qué decir.

La novela da un giro repentino cuando los chicos cansados de las injusticias a las que se sienten sometidos deciden “meterse” dentro del cuento del ángel que la abuela había dejado librado a su suerte. Este relato enmarcado por la novela también se permite sus guiños con respecto a su carácter literario como cuando describe, entre los milagros realizados por el ángel, el haber podido analizar sintácticamente los *Cuentos de la selva*, ¡Como para canonizarlo!

Ahora los chicos que antes habían sido fuente de inspiración del cuento, se transforman en personajes tan importantes que son los que llevan a cabo el final de la historia.

El último capítulo de la novela coincide con las últimas páginas del diario de Camila que ya no sabe si se trata de una cosa o la otra y que no puede definir quién escribió este fragmento final. Le da miedo pensarlo... pero a veces cree que

el final del cuento se escribió solo. Y así como nosotros disfrutamos entrometiéndonos en los secretos de Camila y Tomás su abuela escritora reclama su derecho a la lectura como fuente de inspiración para futuras obras famosas.

Los textos que recorrimos, “Cartas a Papá Noel” y *La pandilla del ángel*, tienen la particularidad de narrar las vivencias de estos chicos en primera persona, tomando sus voces como portadoras del relato pero sin que ellos hayan tomado la expresa decisión de hacernos conocedores de los hechos. Los héroes de estas historias cuentan sus pesares y sus satisfacciones sin embargo desconocen que nosotros, los lectores, estamos ahí husmeando en sus secretos. Son los autores los que nos abren esa hendidura a través de la cual podemos colarnos a espiar a nuestro antojo. Cada página se convierte en una nueva oportunidad para recolectar nueva información acerca de los personajes a los que estamos acompañando. Aunque no hay que olvidarse que los autores a veces se encariñan con sus protagonistas y se transforman en sus cómplices. Existe una posibilidad de que, por lo tanto, no nos cuenten todo lo que saben... y que, como ocurre con casi todas las buenas historias que encontramos en los buenos libros, simplemente nos estén dando una enorme cantidad de pistas para que pongamos a trabajar nuestra fantasía y nos involucremos como lectores que lejos de quedarse sentados esperando un torbellino de información participan de los textos proponiendo otras lecturas, diversas interpretaciones y hasta se permiten imaginar nuevas historias para estos personajes.

Bibliografía

Cabal, Beatriz (2007). *La pandilla del ángel*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Pescetti, Luis María (2008). “Cartas a Papá Noel” en *Nadie te creería*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, pp. 35 –40.

Una mirada sobre los adultos en la literatura infantil: con ojos de niñ@.

María Valeria Fratto

(Libre ando, Espacio de literatura infantil y juvenil)

El objetivo de esta ponencia es analizar el lugar del adulto en los textos literarios para niños. La pregunta que motiva el trabajo es desde qué lugar se presenta cada uno de ellos, qué le aportan a la historia, qué posibles identificaciones le proponen al lector infantil, cuáles son los sentimientos que movilizan.

La propuesta pretende analizar cuál es el rol que juega cada adulto en el cuento y a partir de ello qué lugar le dan a los otros personajes de la historia.

Mi formación profesional pertenece a una disciplina cuya práctica es el sujeto en situación de aprendizaje y los factores que intervienen en el mismo. Soy Licenciada en psicopedagogía e intentaré arrojar una mirada sobre el análisis de los textos desde esta práctica, desde mi experiencia de trabajo con niños, niñas y sus familias, tanto en talleres literarios como en la clínica psicopedagógica.

Para ello tomaré conceptos, entre otras ideas, del psicoanálisis y de la sociología.

Analizaré dos textos de autores argentinos contemporáneos, ellos son: Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge) de Luis María Pescetti, e “Irulana y el Ogronte” de Graciela Montes. Ambos son textos de autores cuyas obras plantean una complejidad que pueden ser abordadas tanto por niños, niñas y jóvenes como por adultos.

La selección de ambos relatos ha sido resultado del trabajo en talleres literarios de Libre ando con niños y niñas de entre 4 y 8 años, los cuales al leerles los cuentos han realizado

una serie de intervenciones y han planteado interrogantes que movilizaron mi escucha y la posibilidad de encontrar respuestas.

El texto de Luis María Pescetti “Caperucita roja, (tal como se lo contaron a Jorge)” (Alfaguara 1996), con ilustraciones de O’Kif es un libro álbum que presenta la historia de un padre que le relata el cuento de Caperucita roja a su hijo. Como el juego de cajas chinas, uno le cuenta el cuento de un padre que cuenta un cuento. Allí se muestra lo que sucede en el imaginario del lector u oyente del relato, para mostrar las distintas representaciones de los cuentos que se construyen en la mente de uno y de otro, de acuerdo con su experiencia y contacto con el mundo de los relatos. El ilustrador utiliza las formas de la historieta a través de los globos de diálogo o pensamiento, para indicar las imágenes que cada personaje compone en su mente. Las representaciones mentales que hace el padre están en sepia mientras que las del hijo están en colores. Frente a estas imágenes, un grupo de niñas comentó “el nene es mas imaginativo, por eso aparecen colores; en cambio el padre que cuenta como es un cuento clásico, de la época, no había tantos colores”. Otra de las diferencias que se observan es cómo en uno y en otro varían las imágenes representadas, donde por ejemplo cuando se dice “*ella vivía cerca de un bosque con su mamá...*” el padre evoca de su discurso el bosque mítico, con árboles, cabaña, un conejo que asoma, mostrando una representación muy distinta de la imagen que genera su hijo, quien compone un bosque con flora y fauna de la selva. Del mismo modo, el leñador que imagina el niño es su padre con traje de súper héroe. Claramente podemos ver las diferentes representaciones que pueden establecerse mentalmente a partir de un relato oral, donde las propias experiencias subjetivas, la significación que se tiene del mundo, los estereotipos y clichés, la simbología y lo cultural conforman un escenario personal e intransferible que propone la literatura. Tal como plantea Marc

Soriano en el Manual de literatura para niños y jóvenes (Colihue 1995) “*La literatura es un objeto social que evade los sentidos convencionalizados, únicos y cerrados. Las fragmentaciones, dispersiones, montajes y transgresiones que constituyen el material literario abren a lo desconocido, transportan a universos extranjeros para habitar el mundo poéticamente y no únicamente estar adaptados a un universo productivista. Lo imaginario pone en movimiento, lleva a otro lugar, hacer surgir el deseo. Se reorienta entonces la mirada sobre lo real no como lo dado, incuestionable sino como una concreción posible en un universo mucho más vasto*”.

Tomaremos la primera página donde la escena que se observa es al padre diciéndole a la madre del niño “*no te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer*”, y la ilustración es la mamá al lado de la puerta en actitud de salir mientras que el padre y el niño se quedan en casa. Se puede inferir que este hecho estaría representando lo que el psicoanálisis plantea como el corte de la díada madre-hijo a través de la intervención del padre; simbólicamente, ella sale de la escena y quien se queda es el padre con el hijo. Dar salida a la madre, permite que el padre instaure la ley de prohibición del incesto, y ubique al niño dentro de la cultura, le dé el permiso para salir al mundo, salir del hogar en términos de exogamia, es decir salida hacia fuera del ámbito familiar más inmediato para conectarse e interesarse por otros que no sean sus familiares más directos. Esto le permitirá al niño ir construyendo su propia identidad, que implican la pertenencia, el reconocimiento mutuo. Se desplaza del centro de la escena al sujeto egocéntrico por el sujeto atento a la realidad contextual ¿cómo es, qué se hace, por qué pasa, cuándo sucede, quiénes son los otros...? esto lo abre a otros puntos de vista que lo descentran y le permiten ampliar el mundo socio- afectivo e intelectual. Es una manera de ir objetivando la realidad: la realidad como objeto que puede conocerse y sobre la cual hay cosas para aprender; en la que

sucedan cosas más allá de que ellos mismos se lo propongan y que no dependan ni de su propósito personal ni de su único punto de vista.

Por otro lado el rol que cumplen los relatos, la literatura también permite establecer contactos con otros mundos posibles, identificaciones con otros adultos diferentes, con normas sociales, costumbres, historia. Esto permitirá desarrollar una concepción constructiva de la realidad, elaborarla, y aceptarla de acuerdo a su propia subjetividad.

El padre no elige una historia azarosa sino que es justamente el cuento de Caperucita roja quien servirá en este encuentro. El mismo es un relato donde no aparece personificado un padre, sino que está la niña, su madre y la abuela. Sin embargo cuando el niño imagina la cara del cazador que viene a salvarlas, ubica el rostro de su padre en dicho personaje y lo caracteriza como un súper héroe, admirado por los niños, que en la página siguiente firma autógrafos. Como si le prestara un padre a esa historia, al suyo propio. Podría inferirse entonces, la internalización que el niño tiene de esta función paterna, el cual lo vendría a “salvar” de quedar atrapado en el deseo materno, es quien logra reparar la tragedia. Y es por otro lado en esta historia, quien se queda al cuidado del niño. Aparecería el rol de este padre como dador, quien otorga, acompaña, habilita, abre.

Otro aspecto interesante de observar en este cuento es la relación que se establece con la voracidad. Por un lado, es la temática que plantea el cuento tradicional de Caperucita roja; es el conflicto que establece el lobo frente a la niña y su abuela, lo que desencadena el melodrama. Y por otro lado, es un tema latente en el relato de Pescetti, ya que desde el comienzo el padre hace alusión al alimento y la página final es el niño que se imagina que se comerá un sándwich de lobo. La voracidad también es una temática abordada por el psicoanálisis y un conflicto universal del Ser Humano a resolver en su desarrollo

psicoemocional. La voracidad estaría representando el poder versus la debilidad, el tener algo del Otro que no me pertenece para hacerlo suyo, como no reconocimiento de las diferencias, no reconocimiento de las subjetividades.

Y desde aquí puedo vincular este texto de Pescetti con el mencionado “Irulana y el Ogronte” de Graciela Montes e ilustraciones de Claudia Legnazzi. En ambos cuentos aparece el tema del comer, el devorar, la voracidad. En ellos se da un pasaje de la pasividad a la actividad, los niños no son devorados sino que logran sobreponerse a la adversidad, haciendo un pasaje del sometimiento al poder enfrentar el peligro, el poder, a aquellos aspectos desconocidos y que dan miedo, que hay que enfrentar para poder sentirse poderosos.

El texto de Graciela Montes desde su subtítulo se presenta como “un libro de miedo”. Allí cuenta la historia de un pueblo, de un ogronte y de una niña llamada Irulana. El relato gira en torno a cómo actúan la gente del pueblo y la misma Irulana frente a este ogronte, que parece modificarlo todo. En un trabajo con niñas de 8 años en un encuentro literario de Libre ando, al escuchar este relato comentaban lo “injusta de la historia porque todos estaban pendientes de lo que hacía el ogronte, de lo que le pasaba, de su humor, y de que era peligroso”. Y así era, hasta que la niña decide hacer otra cosa.

Este es un cuento donde los adultos del pueblo se asustan tanto de este ogronte enojado que huyen, salen corriendo, lo abandonan todo. Mientras que la niña *“es la única que no corre. Se sentó a esperar en un banquito... en una calle vacía, todas las calles estaban vacías en ese pueblo”*. En este punto del relato, mi hija de 3 años me pregunta “y la mamá?, dónde está la mamá de la nena?”, con la preocupación característica de una niña que siente que frente al miedo y la soledad no se puede estar solo, se necesita del sostén y la contención de una mamá que aúpe, intervenga, contenga.

Sin embargo, se puede inferir que Irulana no está sola.

Porque, ¿qué es estar sola? ¿Es la soledad? Al decir de otro psicoanalista, Donald Winnicott “es una capacidad individual el estar a solas, partiendo del supuesto de que esta capacidad constituye uno de los signos más importantes de madurez dentro del desarrollo emocional. Se trata de la experiencia, vivida en la infancia y en la niñez, de estar solo en presencia de la madre”. Así, pues, la capacidad para estar solo se basa en una paradoja; estar a solas cuando otra persona se halla presente. La capacidad para estar a solas es una aptitud, una construcción, es la relación que se establece con los propios recursos internos. Tiene que ver con el evocar esa función materna interiorizada y sentirse acompañado por ésta. Será entonces que Irulana puede enfrentarse con este Ogro, con este Otro amenazante porque cuenta con recursos internos de los que se vale para asumir un hecho desfavorable

Otro aspecto que aparece en este cuento es la utilización del lenguaje, de la palabra como liberadora, salvadora, cuyo relato es “*Irulana se puso de pie en su banquito y gritó bien pero bien fuerte, IRULANA*”. En este punto también habría un paralelismo con la condición del Ser Humano, que deviene como tal gracias al lenguaje, a que hay otro adulto que nombra, que habla, decodifica e interpreta aún desde antes del nacimiento. Es otro que da una identidad y a la vez da un nombre, califica. Igual que Irulana, quien utiliza su nombre, su Ser para defenderse de lo que amenaza con comérsela; su nombre que le permite recortarse, subjetivarse, humanizarse frente a un Ogro, que estaría personifica lo temido, aquellos aspectos desconocidos y aquellos relacionados con lo poderoso.

Así como la literatura, que aporta todo un universo de palabras y símbolos, lenguaje e identidad, experiencia y diversidad. La literatura inscribe un modo de hacer y de ser, de interpretación de símbolos y signos; permite elaborar situaciones traumáticas y conocer sobre otros mundos. Y fundamentalmente, cumple un rol paterno al inscribir en la cultura, a través

del poder simbólico de la palabra y sus interpretaciones.

La literatura no puede reducirse a un instrumento, a una mera herramienta de comunicación. A partir de esto, surge como idea de transgredir los límites asignados, de ser un poco más sujetos de deseos, protagonistas de la propia historia.

Y para cerrar este trabajo, que sigue abierto a continuar el análisis, en ampliar los puntos de vista y profundizar nuevas miradas, releo una frase y elijo dejarla como síntesis de lo expuesto:

“Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia. Es el texto el que lee al lector, en cierto modo el que lo revela; es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones que él no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan”. (Michelle Petit, 1999)

Bibliografía:

Soriano, Marc, “La literatura para niños y jóvenes”, (1992) Ed. Colihue, Bs. As.

Erikson, E. (1968) “Identidad, Juventud y Crisis”, Paidós, Bs. As.

Freud, S. (1992) “Tres ensayos de teoría sexual”. Amorrortu Editores. Tomo VII

Winnicott, D. (1965) *El proceso de maduración en el niño*.

Capítulo II “La capacidad para estar a solas” Ed. Laia, Barcelona.

Cada uno tiene su propio Otroso, lleno de laberintos, miedos y alegrías.

Graciela Noemí Carám

(Colegio Nacional 'Rafael Hernández', UNLP)

El presente trabajo está atravesado por dos flechas que lastiman nuestros pareceres, la primera obedece a la triste discusión sobre la importancia de la literatura juvenil y la segunda a la representación identitaria de ser un joven.

Para la primera flecha responderé con lo siguiente:

En una entrevista, publicada en la revista "Cuatrogatos" de marzo del 2001, ante la pregunta: ¿La literatura infantil hoy sigue siendo marginal?, Graciela Montes contesta: *Menos que antes, sin duda. Aunque todavía son muchos los que se resisten a mirarla en serio. La actitud más frecuente es la condescendencia.*

Y esto resulta tan cierto como inaceptable puesto que la literatura para niños ha tenido, tradicionalmente, un foco muy marcado en la transmisión de una moral específica. Con el pasar de los años, estas "morales" se han ido adaptando y es por ello que en muchos cuentos tradicionales, se han alterado los finales o incluso su núcleo argumental.

Si en la literatura infantil funcionaron durante un tiempo los cuentos de duendes y hadas fue porque esos mitos tuvieron aceptación universal. Hoy los medios de comunicación dan otros referentes a los niños, quienes demandan historias más verosímiles y cercanas a su realidad.

Para la segunda flecha adhiero a lo expresa el sociólogo Marcelo Urresti en una entrevista que figura en el diario 'La Nación', del 20 de septiembre de 2009, titulada: "Nunca fue tan difícil ser joven", donde Urresti ante la pregunta -**¿Es difícil ser joven en la Argentina?, contesta:**

Creo que sí, mucho más que en épocas anteriores. La Argentina siempre fue una sociedad que garantizó el ascenso social, que pasa básicamente por las generaciones nuevas, que son las que van superando los niveles de educación y bienestar material y social de sus padres. En este momento, la crisis del mercado de trabajo genera un futuro incierto. Esto complica los espacios de socialización habituales de los jóvenes, como la capacidad de los padres de dialogar con ellos en vistas a un futuro, o la de la escuela para adquirir sentido como lo que permite insertarse en un mundo social protector. Cuando estas cosas faltan, los jóvenes razonablemente no ven salidas y esto torna inestables las condiciones del presente.

Por eso he elegido *Otroso* de Graciela Montes, porque conjuga ambas flechas y las anula, ante la sapiencia de aquellos que desprestigian la literatura infanto-juvenil plantea problemáticas que van más allá de lo que supuestamente nos da la literatura canónicamente aceptada, y, además se incluye en este nuevo mundo de los jóvenes que como dice Urresti, están esperando respuestas y no preguntas

Otroso se construye, desde el inicio mismo de la narración, mediante el entrecruzamiento de dos planos que se articulan a partir de la imagen del ovillo. Por un lado, la reescritura del mito del Minotauro y por el otro la historia en sí: En el barrio de Florida, un grupo de chico decide construir un mundo subterráneo con una compleja red de túneles y galerías para protegerse de los ataques de la Patota. Así surge el mundo secreto de *Otroso*, donde se compartirán emociones, sentimientos, vida en sí.

Los títulos de los capítulos y las numerosas referencias, remiten a la progresión de la escritura, artificio que aumenta la ilusión de una historia que crece a medida que es leída. Paralelamente el narrador disminuye su intervención desde sus primeras palabras: “Se empieza como se puede”, se cuestiona la autoridad de su voz y se pone de relieve que no hay una única verdad posible, sino polifonía y versiones encontradas “esta

historia que les voy a contar aquí no sé muy bien por dónde empieza y ni siquiera por dónde termina” (9). Las acciones fluyen, la novela se funda en el interior de una conciencia, cuyas decisiones de apoyan en la voluntad “había todo lo que quiero que entre adentro de esa historia” (9). El desplazamiento de la figura del narrador repercute en el lector, que queda así liberado para optar entre interpretaciones posibles. La metáfora del hilo no involucra sólo al que narra, sino también al que lee, puesto que debe “tejer” su propia interpretación ` leer un libro no tiene por qué ser fácil. A veces también hay que encontrar “el hilo para salir del Laberinto” (10) Una concepción en la poética de Montes, quien recupera la distinción entre el lector que solo decodifica del que construye sentido. Así se:

a) Diagnostica la situación presente de su comunidad: el mundo de arriba y el de abajo; b) Se reconstruye la historia olvidada de esa comunidad: se adjudican nombres, se establecen costumbres, se muestran habilidades y defectos.

c) Se alerta sobre la realidad y se llama a tomar conciencia: la Patota es un grupo agresivo que nunca llega a tomar forma ni nombres.

Si nos detenemos en estos tres puntos, podríamos decir que la historia permite abordar una aparente contradicción entre el barrio y el mundo; entre los ricos y los comunes; en la construcción de una frontera que delimita la manera de constituirse en grupos, de tener distintos vínculos; donde se opone lo compacto e informe (la Patota como sujeto) y la individualidad (los chicos, sus padres, los vecinos). La historia abunda en valoraciones de conductas sociales, en la valoración de la individualidades (María Blanca, Rosita, la abuela Hernández), en el sentido de cooperación y la diferencia de roles e un grupo; todo acompañado por medio del uso de lenguaje de los mundos planteados.

La poética de *Otrosos* pone en evidencia algunos

procedimientos constitutivos de la obra de Graciela Montes, significativos a la hora de pensar la renovación que aportan a la literatura argentina para niños y jóvenes

1°. La dicotomía entre lo distópico y lo utópico. En un barrio de vida aparentemente tranquila (mundo utópico) aparece un elemento perturbador y distópico: la Patota. Montes imagina una sociedad con rasgos negativos: empequeñecida, que vive un mundo cada vez más amenazante. Construye así, la metáfora de una humanidad imaginaria que va bien encaminada de la mano de los más jóvenes.

2°. La metáfora política. La Patota no es sino una metáfora política de nuestra sociedad presente y de la historia argentina mediata e inmediata. Escrito en 1991, época absurda de neoliberalismo, achicamiento y reducción del Estado, reducción de la clase media, de la dignidad nacional, de la calidad de vida, del modelo de igualdad social, de las conquistas laborales, “la Patota pegaba y corría” (119); tema también *presente en Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*

3°. La concepción del lenguaje como vía exploratoria/transformadora de la realidad: no solo por el uso de los neologismos *banarina*, *armórgano*, sino porque el lenguaje construye realidad, materializa. Montes insiste en varias de sus obras (*Doña Clementina, queridita, la achicadora; Irulana y el ogronte*) en el poder instaurador de realidad del lenguaje.

A partir de esta elección nos propusimos trabajar con este texto para poder llevar “la literatura del colegio” a nuestra vida cotidiana, interpolarnos en las problemáticas planteadas, los valores, las disyuntivas, la vida en sí.

De hecho, el trabajo realizado con alumnos de Primer Año del Colegio Nacional “Rafael Hernández” da cuenta de cómo la obra se lee en clave de metáfora donde todos podemos ser personajes de nuestro propio Otroso.

Así fue que presentamos la obra a los chicos: lo primero que destacamos es que *Otroso* tiene un lugar: Florida, existente y comprobable en todos los datos que se aportan, cada calle puede ser reconocida en un mapa; pero no tiene un tiempo, ¿cuándo se desarrolla la historia? , pues aquí y ahora, ayer o mañana, lo mismo da. Portal abierto a la integración del lector con la historia contada. Y así fue, todos empezaron a entrar en la duda: dónde construir el *Otroso*. Pero también la pregunta ¿por qué se llama *Otroso*? Y solas salieron las respuestas: otro mundo + mundo soñado; otro soñado; Otro Terreno Raro/Real Oculto Soñado Opuesto...

Y llegamos a quiénes eran los personajes de esta historia que está cruzada por espacios bien definidos: el arriba del barrio/el debajo de este otro mundo; de este lado de la vía donde están los sucedidos, del otro lado, donde pertenece el narrador. Y empezamos a analizarlos... tenían una identidad y un entorno familiar perfectamente delineados, llegados a este punto, mis alumnos decidieron tratar la historia en presente, ya estaban en el plano de la realidad de *Otroso*, ya no era una historia cualquiera , era una historia donde ellos también estaban y aparecieron los primeros protagonistas:

*Ariadna González: tiene la piel pálida y suave, el pelo largo y protesta por sus nalgas bien formadas que se llevan la admiración de los hombres.

Su padre es electricista, Gervasio González es un hombre hosco, no parece interesado en lo que sucede alrededor. Su madre, María Blanca es la loca del barrio, suele cantar y estar como ausente pero sólo a veces...

*Hugo Berestein: usa pulóveres largos, tiene el pelo muy negro y largo, y siempre lleva una bufanda.

Su padre, Leonardo, es contador. La madre, Clara, charlatana y una típica *idhise mame*.

*Batata Tomasini: se llama Emilio, pero nadie lo recuerda porque por su nariz lo llamaron siempre el Batata; es alto y tiene

granos en la cara; lo que más le gusta es la música y tocar la guitarra.

El padre, Antonio Tomasini trabajaba en la ferretería de padre de Rosita Jaramillo y detestaba su trabajo y su hijo lo sabía y lo confirmaba cuando al llegar a la casa tiraba el guardapolvo de empleado y se ponía a tocar el violín. La madre, no había madre sino madrastra, Analía Russo de Tomasini, que vivía para la mellizas y la casa, y al Batata no lo maltrataba pero tampoco lo incluía.

*Teresa Díaz: la Tere es flaquita y pelirroja. De los cinco hermanos, ella es la menor. Su papá, Julio Chacho Díaz, tiene un taller mecánico y la Tere siempre anda por allí. Su mamá, María Cecilia Rípoll, no quería que su hija estuviera en el taller, sus tías pensaban que ese gusto por la mecánica la hacía “un poco rara”, su madre estaba orgullosa solamente de su pelo.

*Rosa Jaramillo: es rubia y de cara redonda. Su padre, Bautista es el dueño de la ferretería, siempre fue rico. Tiene una hermana, Nancy, cinco años mayor que ella. Y es la preferida del padre, al punto que recibe mejor educación, porque el padre considera que para qué gastar en Rosita, si es un poco lenta. La madre, Mimí, es más compinche con Rosita, es una mujer suave y simple, que despierta pena en su hija, mientras que su padre le hace sentir miedo y hasta rabia.

A estas altura del texto, los personajes ya estaban en el aula, cada uno tenía un punto en común con alguien: apellidos de distintos orígenes que remitían a un entorno familiar determinado, a distintas realidades, y aparecieron los padres que hacían diferencias entre hermanos, las familias ensambladas, las madres sobreprotectoras...pero había más...las cuestiones sociales: ser rico, trabajar de lo que no me gusta, carreras no terminadas, padres sin trabajo, padres con mucho trabajo...

Otroso invadió el aire y pidió ser escuchado, cada chico y chica del aula quería contar su historia, quería decir, contar,

compartir su otroso y lo hicimos, hablamos , oímos, discutimos y llegamos a intrincados laberintos donde descubríamos lo que era ser hijo y ser padre, lo que era la realidad y lo que era el otroso de cada uno...

Ya estaba, la autora había conseguido lo que quería... el relato se nos había hecho carne, éramos uno más de la historia, y digo éramos, porque yo no quedé afuera, mi condición de adulto no invalidó la inclusión por parte de mis alumnos a que yo también fuera parte de nuestro otroso y también me convirtiera en un habitante más.

Y así surgió la necesidad de reinventarnos y jugamos a ser uno más del grupo, entonces apareció N. que en verdad es chiquita, morocha, muy pobre pero como *Rocío es blanca y le gusta tocar el piano; y la verdadera tiene un papá albañil, pero Rocío tiene un papá que construye casas y adora a Rocío su hija única (aunque son tres hermanos y otro en camino) y su mamá es rubia, muy blanca y cantante, y siempre le canta a su única hija y faltan los abuelos que siempre llevan a Rocío a pasear y les dan muchos regalos...Ah!!!* Me olvidaba son todos blancos, porque la verdadera Rocío y su familia son bolivianos; por eso Rocío escribió: *“yo inventaría otro mundo porque podría ser un lugar mejor, por eso yo invente otro mundo más feliz y con el nombre de Rocío”.* (Sic)

Y así surgieron muchos otros y otras que mezclaron sin darse cuenta su realidad con su fantasía y se dieron la oportunidad de rebautizarse y recrear a padres y madres con los dones, las carencias y las falencias que da la vida. Como V. que es Manuel y dice *“tengo dos padres normales, no tengo hermanos pero tengo una mascota, mi padre es peluquero (y es cierto), mi madre ama de casa y yo estudiante del gran Colegio Nacional. Mi vida no es como aparenta ser “perfecta” sino todo lo contrario. Odio mi vida, todos los días la misma historia, me levanto, me lavo los dientes, discuto con mi madre, me baño, como, mi mama queda llorando angustiada y yo me voy al*

colegio en el micro.

Mi padre, dentro de esta historia sería el pobre, me da mucha pena de él, todos los días parado, trabajando, para que yo este mal con mi vida. Él tiene muchas várices en la pierna izquierda, no tiene el dinero para operarse. Desde muy chico no supe que difícil es ser padre, ahora de grande entendí el gran esfuerzo que es.

Yo tengo 13 años, mi padre 43 y mi madre 53.

Siempre de chico quise tener poder (magia), para poder crear un mundo perfecto, donde todos los días pueda ingresar a él desde mi mente y trasladarme (y vivir en él) luego hacer lo que me plazca.

Me gustaría que en ese mundo, mi padre al que tanto amo, pudiese hacer lo que quiera desde comprarse algo hasta su salud mejorar. Y en cuanto a mi madre, que deje de ser madre depresiva a la que las 24:00Hs está atendiendo a dos hombres todo el tiempo” (sic)

Cuando llegamos a esa etapa, nos metimos en otro laberinto..., porque el otro mundo subterráneo ya no nos importaba, se había transformado en ese otro mundo soñado pero se nos presentaba el problema de la Patota, ¿quién, quiénes, qué era la Patota?

Entonces surgió la otra necesidad: por qué cada uno de nosotros quería un otro mundo y de qué Patota nos queríamos proteger, alejar, huir... Y así como Rocío se lo había inventado para ser más feliz, otros lo querían: “*porque no aguanto más vivir así, como una persona excluida de todo con todos los problemas y preocupándome por todo y todos. Con todos menos mi familia*”, o “*para refugiarme los días que estoy triste o no me siento bien, también para cuando estoy enojada y necesito hablar con alguien por ejemplo mis amigas. Huiría o no dejaría entrar a la gente grande o que no necesite salvo mis abuelos que yo los necesito siempre y los amo y dejaría entrar a mis amigas o a mi hermana y mi perra que estoy con ellas cuando estoy triste.*

Tendría una radio, una tele y pequeñas cosas que necesite en ese momento”.

Y mientras seguíamos avanzando en la obra, pegábamos en otra pared del laberinto y nos quedábamos enganchados discutiendo y discurriendo porque habíamos encontrado dos frases que realmente nos dolieron. “*Ya me estoy dando cuenta de que, para construir otro mundo, lo más difícil es hacer sitio y deshacerse de lo que sobra*” (31) y “*...todos dicen saber más de lo que saben y haber visto más de lo que vieron.*” (33)

Comenzaron a aparecer interpretaciones y muchas preguntas: el futuro, las apariencias, la mentira, un mundo que exige y no da nada a cambio y más.

La metáfora había cobrado vida y se movía con rapidez en las mentes, ya nadie se planteaba si era posible crear un mundo subterráneo para protegerse, ahora importaba saber cómo definir a un enemigo; cómo darse cuenta cuando te engañan como Ricardo Renner a Rosita; cómo surge el amor a través de una mirada como Ariadna y Hugo; qué lugar ocupa cada uno en el grupo de pares; ser líder, amigo, compinche, compañero, traidor...

Y en el medio de todos ellos, los adultos. Y vaya si se barajaron juicios. Pero el que ganó fue el pedido sordo de coherencia por parte de los grandes, estos jóvenes pedían coherencia en los adultos, para pensar.

Transitamos todos los laberintos de *Otroso*, acompañamos a los personajes cuando peleaban con cada minotauro que apareció y, finalmente, vimos cómo desaparecía el mundo inventado por Graciela Montes para tomar conciencia de que nuestro otroso continuaba en cada uno de nosotros, que debíamos seguir luchando para encontrar el camino correcto, que debíamos plantearnos que ningún minotauro nos derrotaría porque al fin y al cabo es como decía en el libro, al final: “*Al fin de cuentas una historia es, como el hilo de Ariadna, un círculo sin fin que cambia de forma y siempre es el mismo*” (139)

Y sí, la maestría de Graciela Montes había hecho que todos *viviéramos* la obra, y como dije al principio “la literatura del colegio” entró en nuestra vida cotidiana y juntos lo disfrutamos, porque como dijo Pitágoras: “Educar no es dar carrera para vivir, sino temprar el alma para las dificultades de la vida”, y esto se lo debemos a la excelencia de una autora de libros para chicos.

Bibliografía

Alvarado, M. y otros, (1981). *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena. Madrid, 1981.

Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en al masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Alvarado, Maite. “Enfoques de la enseñanza de la escritura” en Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

Barthes R. (1987). “Sobre la lectura”. En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, pp. 39-49.

Bombini, Gustavo (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Bourdieu, Pierre. (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

Chartier, Roger (1995). “Cultura popular: retorno a un concepto historiográfico”. *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora, pp. 128-129.

de Certeau, Michel (2000). “Leer: una cacería furtiva”. En: *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Madrid.

Lacau, M. H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

Montes, Graciela (1994). *Otroso*, Buenos Aires, Alfaguara.

Rodari, G. (1982): *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Reforma de la Escuela.

Trabajos escritos de los alumnos de 1º 1ª y 1º 6ª del Colegio Nacional ‘Rafael Hernández’ de la Universidad Nacional de La Plata:

Urresti, Marcelo: *La Nación*, del 20 de septiembre de 2009: ‘*Nunca fue tan difícil ser joven*’

www.educared.org.ar

www.graciela montes.com

www.iigg.fsoc.uba.ar

www.imaginaria.com.ar

www.jitanjafora.org.ar/archivos/montes.pdf

www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar

<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/>

<http://www.me.gov.ar/monitor/nro8/entrevista.htm>

www.fc.edu.uner.edu.ar

Parte IV
Poéticas de la infancia
y
poéticas de autor

El tema de identidad en la obra de María Elena Walsh *Alejandra Aracri (UNLP)*

Porque el idioma de infancia
es un secreto entre los dos,
porque le diste reparo
al desarraigo de mi corazón.

La obra de María Elena Walsh marcó un hito incuestionable en la literatura infantil para chicos. Entre sus conquistas se encuentran: la renovación de la polémica de los géneros mayores y menores, el renacimiento del gusto por la poesía y la canción popular en los niños, la instalación de la función poética en el lenguaje de la escritura para chicos (Soriano, 2005). María Elena Walsh provoca el cambio de paradigma en la literatura infantil en la década del 60 ¿pero de qué manera? ¿En qué ámbitos se produce la renovación?

Luego de una extensa cronología de obras y autores infantiles argentinos que va desde 1880 hasta 1960, Dora Pastoriza Etchebarne concluye su libro diciendo.

La carencia de cuentos infantiles resulta evidente... a pesar de ello mantenemos la esperanza de que habrá una reacción favorable en el campo de la literatura infantil.

El libro de Pastoriza de Etchebarne se publicó en 1960, el mismo año en que se publica Tutú Marambá, cuatro años más tarde se publicarán *El reino del revés* y *Zoo loco*.

¿De que adolecían los libros para chicos antes María Elena Walsh? De pedagogía y de nacionalismo sobre todo; de

diminutivos y de flora y fauna autóctonos, de próceres, y viajes místicos, de niños que se portaban muy bien o muy mal. En este clima tenso y estructurado, donde la literatura infantil tenía una función más o menos explícita de transmisión de una serie de valores y de construcción de cierto imaginario nacional, la obra de María Elena Walsh es una bocanada de aire fresco. Esta renovación se explica frecuentemente por procedimientos como el uso del disparate, la erradicación de los diminutivos, la importación del Limerick y del nonsense. Pero estos elementos no pueden ser suficientes para desterrar y construir una literatura tan poderosa, o dicho de otra manera estos procedimientos se fundan sobre estrategias que implican una idea de la literatura, del género y la tradición más amplios.

Uno de los grandes aportes de MEW a la literatura nacional se logra paradójicamente con un conjunto de tópicos ingleses y géneros típicos de la literatura popular anglosajona. En estos tópicos y géneros me voy a detener para explorar a través de lo inglés como se produce esa renovación de la literatura infantil, sus actores y objetivos

El lugar que le otorga a MEW a lo inglés es un lugar equiparable al de la tradición hispana.

Hay una reconstrucción de una herencia, principalmente en inglés, y después la inspiración americana donde hay mucha sencillez, mucho disparate. Esas fueron mis dos fuentes.

Esta herencia es de naturaleza doble. Por un lado se trata de una herencia personal, hay que recordar que lo inglés participa de la tradición familiar de la autora, sabemos que su padre hijo, de padre inglés y de madre irlandesa, solía cantarle Nursery Rhymes, composiciones del más puro folklore inglés. Además lo inglés es una herencia literaria que adopta María Elena Walsh cuando afirma “quisiera ser la hija de Lewis Carroll”.

Las tradiciones inglesa e hispanoamericana hasta el momento eran irreconciliables. Imposibles de combinar. Paul Hazard consideraba a las Nursery Rhymes extrañas para los latinos ya que “parecen venir de lo más profundo del alma insondable de un pueblo nuestras nanas no son sino un pálido reflejo”. No creyó lo mismo María Elena Walsh.

En ZOO LOCO : 1964 María Elena realiza la tarea de exportación de un género típicamente inglés a la literatura argentina. En el prólogo de este libro podemos advertir una serie de ideas que revelan la concepción personal que tiene MEW sobre la literatura popular.

En general (los limericks) cuentan soberanas tonterías, cosas requetesabidas o descomunales mentiras. Algo parecido ocurre con nuestras coplas populares de Hispanoamérica.

La asimilación de lo inglés popular y lo hispanoamericano popular, no era algo tan sencillo de ver en el momento en que se publica ZOO LOCO. Ambas tradiciones circulaban sin mezclarse en el campo cultural argentino, por un lado las obras provenientes del mundo europeo o norteamericano, circulaban en forma de traducciones y adaptaciones que leían las clases favorecidas en los tomos de “El tesoro de la juventud” y en los libritos de la editorial Tor las clases populares. Por otro lado la corriente hispanoamericana circulaba en selecciones de lecturas preparadas para ser leídas en la escuela e incluían fragmentos de autores españoles como Jorge Manrique, Fray Luis de León, Miguel de Cervantes, Juan R. Jiménez; de autores latinoamericanos como José Martí y Amado Nervo y de autores argentinos desde Sarmiento a Baldomero Fernández Moreno. MEW supo ver cuanto de común tenían dos formas tradicionales aún cuando tuvieran un tronco lingüístico distinto y pudo conjugar limericks y coplas con una gran naturalidad sobre todo porque no había en ella una

voluntad de acopio nacionalista. Más adelante en el prólogo continúa.

Los chicos y la gente sencilla se divierten mucho con estos juguetes hechos de palabras, por eso se me ocurrió intentar hacer algunos limericks en castellano. Mentiras: no se me ocurrió nada. Los limericks se aparecen de pronto, como un bicho en la punta del lápiz, y se ponen a correr por su cuenta sobre el papel.

Como las coplas, los limericks son obras populares por lo tanto sus destinatarios son los chicos y las gentes sencillas. Las obras populares mantienen gracias a su carácter conversacional a dos generaciones en contacto. Esta relación se vio amenazada por la aparición del libro infantil, que comenzó a mediar en las prácticas lectoras, por otro lado ya en la década del 60 se observa el avance de los medios de comunicación masivos como la televisión, factores que inciden de manea directa en las relaciones culturales. María Elena Walsh supo ver esta amenaza y decidió actuar en consecuencia:

Pensad que nuestros niños desprovistos de abuelas tradicionales o nodrizas memoriosas, lo primero que aprenden son los jingles publicitarios de lo que se deduce que en las actuales nodrizas del niños es la televisión. (Walsh, 1993)

Aquí el sustrato inglés de los limericks, y las Nursery Rhymes viene a enfrentarse a lo inglés vacío de contenido, a los Jingles, esa voz que es ajena no en términos lingüísticos, sino en términos de tradición, MEW ejerce su rol de transmisora de cultura como lo haría una nodriza memoriosa y trae al campo de discusión un aspecto olvidado de los debates sobre la literatura infantil la tarea de transmisión de una tradición, de la cultura, de padres a hijos:

El acto de escribir para niños significa en definitiva reconstruir, recoger piezas dispersas de un rompecabezas. Reconstruir o reinventar una tradición rota o fragmentada. Reconstruir datos de la propia infancia de los niños actuales amenazados en su inocencia por toda una sociedad insensible.

En esta transmisión de lo inglés está presente la transmisión de una herencia personal, las lecturas de la infancia fueron recordadas y reelaboradas para ser compartidas con la nueva generación. Pero al mismo tiempo lo inglés como tradición literaria viene a continuar la tarea de los padres ingleses, al utilizar el nonsense para desarticular una literatura didáctica y escolar.

Por otra parte definir a los limericks como “juguetes hechos con palabras” hace de los poemas objetos hechos para circular en un juego entre chicos y adultos. Sabemos que el lector infantil, si bien es capaz de gustar de los objetos estéticos al no estar alfabetizado, depende de un adulto para acceder a la literatura, el adulto es entonces un mediador que selecciona, lee y recita al niño. La lectura que se debe desautomatizar es la de los mediadores, agentes activos en el proceso lector de la primera infancia y la desautomatización se logra a partir del juego. No hay otra manera de leer ZOO LOCO sino es jugando, y esto hace que la atención se vuelva sobre las palabras, hay que mirarlas más atentamente para conseguir un efecto. El adulto que lee los poemas de Zoo loco o del Reino del revés tiene que estar dispuesto a jugar con el niño como un niño. La distancia generacional que instauraba la pedagogía de la literatura producía textos, llanos, poesías simples y monótonas.

También se pone en ejercicio un nuevo rol del escritor con respecto a la tradición. Las obras populares eran vistas como piezas arqueológicas por los investigadores y escritores y para transmitirlos era necesario conservarlas en antologías y

compilaciones fieles. María Elena Walsh interactúa con este tipo de textos y va más allá una distancia erudita, ingresa en la lógica de la tradición y las reelabora para transmitir las. Por eso aclara, “mentiras: No se me ocurrió nada”, el texto ocurre, es una voz que se actualiza, y se trata en definitiva de otro ejercicio de memoria tan válido como la transcripción, la compilación o la traducción, tareas clásicas de escritores cultos.

MEW es original en tanto se relaciona de una manera original con la tradición, no ya como objeto de instrucción o como legado a preservar, sino que la incorpora al proceso de escritura. ZOO LOCO es más que un ejercicio del disparate o un guiño a sus maestros ingleses, es el ejercicio de la tradición y una postura como escritora frente a la tradición de manera activa y creadora.

También existe un nuevo aporte de lo que se entiende por inglés que en nuestro campo cultural siempre significó un rasgo de cultura y se asocia a la alta literatura. El prólogo de Zoo loco inicia con estas sencillas palabras:

En inglés se ha escrito una gran poesía y al pie de ella, como los yuyos junto a los árboles, florecen unas curiosas historietas en verso que se llaman Limericks.

En esta simple línea se esboza la relación de dos literaturas que comparten procedimientos y objetivos pero que son de naturalezas distintas, los yuyos, esas composiciones más humildes, más espontáneas son las obras populares.

En este prólogo María Elena Walsh reorganiza los elementos que participan de práctica de lectura: escritor, lector y objeto literario son vistos de manera renovada, el escritor como miembro de una cultura en la que puede intervenir creativamente, el niño y los adultos en un mismo estatus lector, las piezas literarias vacías de contenido didáctico, hechas para el juego de los lectores.

Este proceso de redefinición de tareas se produce también en relación al género infantil con respecto a la literatura para adultos. El género infantil siempre ha tenido un lugar marginal en el campo literario para expresarlo en términos de Bourdieu. El reconocimiento de la literatura infantil como discurso estético pertenece hoy a un debate ya cerrado, pero no era así en la década del 60. María Elena Walsh opera sobre esta zona de conflicto de manera similar a lo ya analizado en ZOO LOOCO.

Uno de los ejemplos más hermosos que muestra esta relación entre la literatura infantil y la literatura para adultos es La ratita Ofelia. El referente de este poema es la Ofelia de Hamlet, uno de los grandes clásicos de la literatura inglesa.

Una sola imagen construye el poema: la ratita muerta en la piscina, y solo esta imagen basta para generar una serie de imágenes que evocan la escena trágica del suicidio de Ofelia

¿Quiso mirarse la trompa rosada
Porque estaba muy enamorada?
¿Se cayó al agua disparando
De unos ojos amarillos y gatunos?

El poema tiene un referente claro en la obra de Shakespeare, sin embargo no pierde ni por un momento su destinatario: los niños, no incurre sin embargo en una vocación formadora, no subyace como intención discursiva enseñar “Shakespeare” a los más pequeños, porque el texto no es una traducción. Tampoco, y aquí está el arte supremo de esta composición, se puede decir que exista una relación textual de parodia, o sátira, no provoca risa, se produce un verdadero pathos.

Allá se va muerta,
con su gran pollera
hecha de hojas de la primavera.

Es un texto infantil que se relacionada de un modo distinto con la literatura mayor. Como han notado muchos críticos el problema de la que es la literatura infantil no es una cuestión genérica, sino de rótulos. El término infantil que acompaña a la literatura es peyorativo y restrictivo. Sin embargo coincido con Franz Roesell cuando dice:

(...) lo infantil en la literatura está, insisto no solamente en el lector, en ese conjunto de rasgos suyos que el autor debe identificar y manejar con soltura. Lo infantil es sobre todo una determinada sensibilidad, característica pero no exclusiva del niño.

Aquí cambiado la postura que siempre tuvo la literatura para chicos con respecto a la de adultos. La lectura del suicidio de Ofelia fue trasladado a una clave infantil, sino que todo el episodio trágico de Ofelia ha sido reelaborado desde una óptica diferente y es el lector adulto el que tiene que identificar los términos ¿de quién son los ojos amarillos y gatunos de los que pudo haber intentado escapar Ofelia? Este texto puede leerlo un niño, un adulto que conozca o no a Hamlet, pero en todos los lectores se producirá el mismo efecto de tristeza. Esa sensibilidad que María Elena Walsh se basa en un modo de entender la tradición y la literatura que se sale de las lecturas canónicas y de prácticas cristalizadas y distantes. Una sensibilidad que ejerce el compromiso con lo que hace y lo que dice. Completando la cita Franz Rossel se entiende cual es la originalidad el éxito de MEW en la literatura para chicos:

Toda obra maestra de literatura infantil es el resultado de un descubrimiento de una intuición de una revelación de un compromiso del espíritu del autor, inevitablemente un adulto, con las esencias y posibilidades de lo humano que se revelan a través de los niños.

Esas posibilidades de lo humano no son solo la alegría, el asombro, el juego, pueden ser también la compasión y la tristeza, que participan también de las posibilidades de lo humano.

A más de cuarenta años de la publicación de ZOO LOCO la incorporación de los textos de María Elena Walsh a los manuales escolares puede implicar la repetición de viejas traiciones, sino no leemos su obra como un gran aporte a la tradición y a la construcción de la identidad de nuestra literatura. El cambio de paradigma que realizó María Elena Walsh no se basa solo en unos ejercicios literarios novedosos, no ejerce con el nonsense un desvío de las normas de sentido gramatical para provocar y su único enemigo no es el didactismo literario. El descubrimiento, la intuición y la revelación de María Elena Walsh radica en entender a la literatura como hecho social, con agentes y destinatarios que no están inmersos en un género menor sino en un modo de percibir la belleza, el arte y la literatura, María Elena Walsh en definitiva tiene el reconocido merito y el honor de ser pionera en esto de darle la anhelada infancia a la literatura argentina.

Bibliografía:

Bibliografía de la autora

Walsh María Elena. *El reino del revés* (2000), Buenos Aires, Alfaguara.

Walsh, María Elena. *Zoo loco* (1980), Buenos Aires, Sudamericana.

Walsh, María Elena. *Tutú Marambá* (1983), Buenos Aires, Sudamericana

Bibliografía de consulta

Cresta de Leguizamón, María Luisa. (1980) *El niño en la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Leiza, M. ; Duarte, M. *Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil*.

Origi, Alicia. "*Fue revolucionario pensar que la poesía no debía tener contenido didáctico*": Entrevista con M. E. Walsh. *Imaginaria* revista quincenal de literatura infantil y juvenil. Disponible en:

<<http://www.imaginaria.com.ar/01/9/walsh1.htm>>. Consulta. 22 de septiembre de 2010.

Origi, Alicia. *El placer de crear, con integridad*. *Imaginaria* revista quincenal de literatura infantil y juvenil. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/01/9/walsh1.htm>>. Consulta. 22 de septiembre de 2010.

Pastoriza de Echebarne, Dora (1962). *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.

Rosel, Franz Joel. (2005) *La literatura infantil: un oficio de sirenas y centauros*. Buenos Aires, Lugar editorial.

Soriano, Marc, (2005) *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

**La luna lleva un silencio
de María Cristina Ramos o el canto de lo mínimo**

Valeria Lúpori

(UNLP /

Escuela de Estética N° 1, Escuela de Teatro La Plata)

Este nuevo libro de poemas de María Cristina Ramos fue publicado en España en 2005 y cinco años más tarde en Argentina. Dice la autora que el título del libro: “Nace de un poema, y el poema de mi fascinación por los cielos patagónicos y por la memoria de las preguntas que, con respecto a la luna, me rondaban en la infancia. También es uno de los vanos intentos de captar los misterios de la naturaleza”.²⁸

Se presentan en este primer párrafo, condensados, casi todos los temas que surgieron en nuestra lectura y que, a continuación, analizaremos. Para comenzar, el título ***La luna lleva un silencio*** retoma un verso del poema “¿Qué será?” pero mediante un hipérbaton: *Lleva la luna un silencio* dice el poema que, aunque aparece recién en la página treinta y seis, resulta estructurante de todo el poemario. Creemos es el poema al que refiere Ramos anteriormente. De niña indagaba sobre la luna, como poeta recuerda las preguntas que la rondaban en su infancia. Y este ¿qué será? es su vano intento por captar los misterios de la naturaleza y cuestiones sobre la luna; nos preguntamos: ¿es tan vano?

Desde los primeros versos del poema aparecen las oposiciones (luz-oscuridad, silencio-escucha, arriba-abajo) que atraviesan todo el poemario y nos remiten al término “binomio fantástico” del que habla Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*. Estas oposiciones nacerían de la relación de la imaginación con la mente. La mente nace en la lucha, no en la quietud. Henry Wallon, en *Los orígenes del pensamiento en el*

niño, afirma que el pensamiento se forma por parejas, hay un enfrentamiento que es generación. Es necesario que haya una cierta distancia entre las dos palabras, que ambas se diferencien, “y que su aproximación resulte prudentemente insólita, para que la imaginación se vea obligada a ponerse en marcha y a establecer, entre ambas, un parentesco, para construir un conjunto (fantástico) en que puedan convivir los dos elementos extraños”²⁹

Iremos analizando el poema “¿Qué será?” y estableciendo relaciones con otros del mismo libro.

En la primera estrofa leemos: *La luna lleva una sombra/ que a veces es claridad*. Aparece un enfrentamiento de términos, los opuestos quieren definir lo mismo, son dos caras de la luna: oscura y luminosa. La estrofa se completa con una pregunta que continúa el tema de los opuestos complementarios: *¿será de un ángel que espera/ en las orillas del mar?* Luz y sombra, el arriba y el abajo. El ángel representa el cielo, el arriba, es un personaje fantástico -como en otros poemas aparecen el hada y el fantasma- en oposición al mar, el abajo.

La segunda estrofa es la que, en hipérbaton, lleva el título del poema: *Lleva la luna un silencio/ que casi puedo escuchar* y, en la nueva oposición –silencio/escucha- aparece otro tema importante en el poemario, el silencio. Bachelard sostiene en *La poética del espacio*³⁰ que hay poemas que van al silencio como se desciende a una memoria, tal vez aquella memoria de las preguntas sobre la luna realizadas en la infancia por Ramos. El silencio obliga al poeta a escucharlo y, frente al silencio, se instala la voz, ser frágil y efímero, que puede dar testimonio de las más fuertes realidades. La voz une al hombre con el mundo. Pero antes de hablar, hay que oír: *algo como un cantar suave/ que acaba y vuelve a empezar*. Leemos un intento por especificar mejor ese silencio: es algo que no puede definir, describir. Dice Octavio Paz³¹ que la poesía es la Memoria hecha

imagen y la imagen convertida en voz. “Alto trinar” (14) es otro de los poemas que se construyen en el decir –trinar-. En contrapartida está también planteada la imposibilidad de decir. En el poema “Palabras” (32) las palabras no alcanzan a significar lo que el yo poético quiere decir; por eso, y en bastardilla, se juega a las adivinanzas: *Con un vestido de bronce, / badajo, golpe, sonido. / De tañidos puebla el aire.../* Pero mejor, no lo digo. Se muestran diferentes formas del decir. En el poema “Decir” (42): *El mar quiere decirle/ secretos a la arena;* pero inicialmente no puede y se entristece: *Pero se calla/ pero se apena,* entonces busca otra manera de hacerlo: *El mar se esconde entonces/ en una caracola/ y susurra, apenitas, / un silencio de ola.* Es nuevamente el silencio el que comunica, el que logra decir, hablar: el mar... susurra... un silencio de ola, reforzado por la aliteración en s.

Ramos recurre a la comparación o traslación de conceptos: lo que primero es sombra que lleva la luna, luego es silencio, es algo, es latir, es brillo; también busca definirlo por lo que no es: hada, fantasma pequeño. Para Lila Daviña “El lenguaje literario con el que opera nuestra autora va creando constantemente asociaciones de sentidos por el procedimiento del cambio de significación que resulta de la sustitución de una palabra por otra que se refiere a ella de modo traslaticio. Mediante metáforas analógicas o sustitutivas los textos poéticos van generando mundos”.³² Así, la estrella es una pequeña nuez en el nogal del cielo (“La ventana”, 66); la pluma que perdió el ángel del poema “Nieve” (28) es lluvia de oro fino, es también una palabra suave que vuelve del olvido. En general predominan las metáforas impuras en donde están presentes ambos términos: el real y el evocado más accesibles para la comprensión del lector-oyente niño.

El silencio de la luna es, paradójicamente, un cantar (suave), podríamos leer hasta aquí. Además, este cantar es

ininterrumpido, continuo, *acaba y vuelve a empezar*, cumple un ciclo, como la luna en su traslación. Esta idea de continuidad, de retorno a lo mismo, de tiempo circular, aparece en varios poemas dada por los dos primeros versos que son también los que cierran el poema, valga como ejemplos: *Un loro perdió una pluma/ verde de verde crisol* (“Resplandor”, 8), *¿Será verdad que hay un cielo/ en el fondo de la mar?* (“¿Será verdad?”, 12). Pero recordemos que cuando un poeta repite las palabras añade otro significado, dice algo más: *Una sirena sonríe/ sobre el llano de la mar* (“Sobre el llano de la mar”, 44). Este poema sugiere un cuento sin contarlo: las viejecitas cuentan interminablemente la historia de un pirata que cuenta el cuento de la sirena: *que no pueden olvidar/ porque ni bien lo terminan/ ya lo vuelven a empezar*.

Por otro lado, y volviendo al poema “¿Qué será?”, el cantar, si puede adjetivarse -suave- es porque, pese al *casi*, algo puede escucharse, ¿qué? Pero aquí hay otro aspecto a considerar, sinestésico si se quiere: la autora recurre a los sentidos, primero la vista: sombra-claridad; ahora es el oído el que está presente: silencio-cantar. Hay cierta imposibilidad resaltada al decir: *casi puedo escuchar*, el *casi* refuerza la idea de que no se oye completamente, ¿dónde está esta imposibilidad, en la lengua poética, en la poesía, en la escritura?

La tercera estrofa repite los mismos recursos: conjunción dialógica o binomio fantástico: *Un latir como de ala/ antes de darse a volar/ un brillo como de escama/ como de plata lunar*, es decir, lo alto, el aire, el cielo, que permiten el vuelo; y el abajo, sugerido por *escama*, el río, el mar. Pájaro y pez, oído y vista. Sobre el binomio fantástico, a nivel de creación artística, citamos a Uspenski: “La afinidad fonética obliga al poeta a buscar nuevos nexos semánticos también entre las palabras: de esta forma la fonética genera el pensamiento”³³

El yo poético emerge en *puedo, sé*, unificando la

escritura.

En la cuarta estrofa aparece un personaje fantástico, el hada, que había aparecido anteriormente en el poema “Caracolas” (22), el cual en su última estrofa porta una sinestesia:³⁴ *tras un silencio de luz/ viven las hadas*. En el poema que nos ocupa “¿Qué será?” el hada relumbra: *Sé que no puede ser hada/ la que se ve relumbrar*. El relumbrar es una sensación, el yo poético está seguro de lo que ve pero ignora qué es, desconoce la percepción. En los dos versos siguientes se corre de algunas posibilidades fantásticas: *porque las hadas no pueden/ en la luna respirar*. Que las hadas no pueden respirar en la luna es real; pero se nombra como real la existencia de un personaje de la fantasía, irreal: juego o guiño a los niños lectores. Dice Jacqueline Held: “... lo fantástico, a mitad de camino entre lo real y lo irreal, es una zona frontera inasequible, media luz, luz crepuscular cuyos contornos se esfuman, ese “otro lado del sueño” del que habla Víctor Hugo, ese “detrás del espejo” de Lewis Carroll, perspectiva en la que lo cotidiano asume un rostro diferente y en la que vemos todas las cosas bajo otro aspecto”³⁵ Agrega la misma Held: “El niño prolonga una visión animista del mundo, que existió, es cierto, pero que luego se transforma, según el caso, en protección, refugio de las exigencias exteriores que molestan o medio para distraerse cuando se aburre”³⁶ Para nosotros los adultos, razón e imaginación no se construyen una contra otra, sino más bien una por otra. Las raíces de la fabulación no se vuelven racionales intentando suprimirlas de la infancia, sino, por el contrario, ayudando al niño a manejar esta fabulación con más y más finura, alejamiento y distancia.

Como plantea la quinta estrofa, tampoco la sombra es, y aquí aparece otro personaje fantástico, *un fantasma pequeñito*. El primer poema del libro se llama “Fantasmita”, instaura la estética de lo mínimo, de la miniatura, que aparecerá a lo largo del poemario: un loro, el aire, las semillas de la sandía,

caracolas, peces, la rana, el cangrejo, el hilo, las anécdotas o historias mínimas, etc. Ramos llama nuestra atención sobre los pequeños detalles que nos rodean en el mundo objetivo y los conecta con nuestro mundo subjetivo e interior. Esta poesía nos ayuda a descubrir el mundo, a aprehenderlo y explicarlo. Recurrimos nuevamente a Bachelard cuando sostiene que poseemos el mundo tanto más cuanto tenemos mayor habilidad para miniaturizarlo. En la miniatura los valores se condensan y se enriquecen. La miniatura literaria—es decir el conjunto de las imágenes literarias que comentan las inversiones en la perspectiva de las grandezas— estimula valores profundos. La miniatura adopta las dimensiones del universo: lo grande está contenido en lo pequeño. El poeta está siempre dispuesto a leer lo grande en lo pequeño. Esto lo ejemplifica un poema como “Abrir la ventana” que plantea un viaje a o con la imaginación, sin más necesidad que asomarse a la ventana: *Correr la cortina, / abrir la ventana, / mirar la amarilla/ flor de la retama. / Subir la escalera, / cruzar la terraza, / buscar la menuda/ luz de la torcaza. / Cazar una nube/ de sueño que pasa, / llenarse de cielo, / volverse a la casa;* atendiendo a cosas simples como mirar la flor de la retama, mirar la menuda —y aquí de nuevo destaca la miniatura y la sinestesia— luz de la torcaza, lo plantea como un largo viaje, con numerosas acciones pues en cada estrofa hay tres verbos. Plantea Held que la frecuencia del tema de la miniatura está ligada a la importancia que siempre reviste el problema de la talla para el niño y a su gusto por un universo “reducido”, mundo en el que se vuelve “grande”, “fuerte”. Y nada de esto pasa desapercibido para Ramos quien mira minuciosamente los detalles del mundo y los intereses de la infancia... El poema “El bastón” (46) es una anécdota, un relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento. Cuenta la historia de un cangrejo que antes ayudaba: *Dicen que el viejo cangrejo, / antes, tocaba el tambor/ para avisar a los peces/ si venía un pescador.* Y ahora

es él quien recibe ayuda en agradecimiento por lo realizado: *Ahora, camina lento/ y las piedras, con temor, / guardan sus bordes filosos/ por no herir su cascarón.* Hay también un cuento versificado,³⁷ el poema “En sombra mayor” cuyo título es una sinestesia ya que sugiere la música, las notas musicales, pero refiriéndose a la noche aunque sin nombrarla; juega con la sonoridad. Reunidos los ratones, llegado el murciélago cantor invitado –la miniatura nuevamente-: *Comienza el concierto/ en sombra mayor, / pues nunca han podido/ comenzarlo en sol.* Este es el conflicto del cuento: nunca pueden juntarse de día o, sinestésicamente, en clave de sol. Aquí también aparecen oposiciones luz-sombra, silencio-sonoridad. El desenlace relata: *Todos se van antes/ de que salga el sol. / El último en irse/ apaga el farol.*

Volvemos a preguntarnos: ¿Qué plantea el poema? ¿La imposibilidad de la palabra o un silencio profundo, totalmente comunicativo, no mediante la palabra sino mediante los otros sentidos? Desde el título vemos que es un poema sobre el conocimiento. Mediante la poesía, Ramos conoce sobre el mundo y transmite sus conocimientos, de un mundo que se presenta dividido pero que puede reunirse constantemente, tanto desde la palabra como desde el silencio. Los opuestos coinciden, reintegran la unión perpetua de lo que estaba particularizado y escindido: luz-oscuridad, silencio-escucha, arriba-abajo, sol- luna son símbolos binarios presentes en la poética de Ramos.

El poema “¿Qué será?” estructura todo el libro, todos los poemas mencionados fueron relacionándose a partir de este. Falta analizar otros. Pero este ¿qué será? no ha sido un vano intento por captar los misterios de la naturaleza y cuestiones sobre la luna; a permitido a sus lectores disfrutar de los sonidos, las rimas, imaginar, soñar, reencontrarse o descubrir la poesía.

Notas:

28- Ramos, María Cristina. *La luna lleva un silencio*, Buenos Aires, Aique-Anaya, 2010, p.78.

29- Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Colihue, 2008, p. 19.

30- Bachelard, Gaston. *La poética del espacio*. México, FCE, 1965.

31- Paz, Octavio. (1990) *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Seix-Barral, Argentina, p. 136.

32- Daviña de All, Lila. “Historias de un mundo nuevo”

33- Rodari, op..cit. p. 171

34- Le Guern, Michel. La metáfora y la metonimia. Madrid, Cátedra, 1973, Define las sinestesias como analogías (diferentes de las metafóricas y simbólicas) que aparecen a un nivel puramente perceptivo, y que un análisis lógico o sémico no llega a captar. Se trata de un fenómeno extralingüístico; una correspondencia entre las percepciones de los diferentes sentidos, con independencia del empleo de las facultades lingüísticas y lógicas. La *correspondencia sinestésica* puede expresarse: por sustitución: ofrece la misma estructura formal que la metáfora o por el empleo de un instrumento de comparación. Existen *metáforas sinestésicas*: introducen una imagen asociada en correspondencia con un sentido distinto del que permite captar el denotado

35- Held, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. España, Paidós, 1981, 29.

36- Held, op.cit. 33

37- El cuento versificado tiene la estructura propia del cuento (introducción-nudo-desenlace) enriquecida con los recursos propios del lenguaje poético: rima, métrica y tropos. Hay descripción de personajes y ambientes, suele haber diálogos y se exponen voluntades encontradas que generan un conflicto que será resuelto.

Bibliografía:

Andricaín, Sergio y Rodríguez, Antonio O. (2003) *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires, Lugar Editorial.

Bachelard, Gaston. (1965) *Poética del espacio*. México, FCE.

Held, Jacqueline. (1981) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. España, Paidós.

Le Guern, Michel. (1973) *La metáfora y la metonimia*. Madrid, Cátedra.

Paz, Octavio. (1990) *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Seix-Barral, Argentina

Ramos, María Cristina. (2010) *La luna lleva un silencio*, Buenos Aires, Aique-Anaya.

Rodari, Gianni. (2008) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Colihue.

María Teresa Andruetto,
una poética de la desobediencia
Elena Stapich (UNMdP)
y María José Troglia (UNRN /Plan de Lectura)

Introducción

La obra de Andruetto recorre casi todos los géneros; sus lectores son niños, jóvenes y adultos; sus libros se leen en la escuela y fuera de ella. Ese carácter tan abarcativo de esta obra, lo que en una entrevista la misma Andruetto denomina “*un deseo de escritura total*”, es lo que, en principio, la diferencia de otros autores que generalmente se consideran parte del campo de la literatura infantil. Andruetto siempre ha permanecido ajena a las determinaciones de un mercado editorial que señala ciertos rasgos de pertenencia: un modo de escribir, unas temáticas, unos géneros. En relación con este mercado, que muchas veces dicta las listas de textos que se leen en las escuelas, la autora ha asumido una posición personal: publicar, tener una participación activa en espacios de la crítica, promocionar sus libros, son ciertamente modos de inscribirse en el mercado, pero se distancia en la medida en que se resiste a las clasificaciones y las etiquetas, a la edición compulsiva, a escribir “a pedido” según las temáticas de moda o las que demanda la pedagogía.

En el intento por perfilar esta poética surge así un primer problema: al intentar recortar un *corpus* para leer críticamente, literariamente sus textos, pero situándonos dentro del campo de la LIJ, encontramos que este límite es elusivo, sus líneas son fluctuantes, y que, tal vez con excepción de algunas novelas –como *Lengua madre* y *La mujer en cuestión*– la mayor parte de su obra es inclasificable si el punto de vista que se adopta es de

un lado u otro de una línea imaginaria que tenga en cuenta la edad de los hipotéticos lectores.

Es a partir de estas consideraciones que comenzamos por caracterizar su proyecto de escritura como una “poética de la desobediencia”, en tanto resiste a las clasificaciones por edad y por género, a las determinaciones de lo que “se vende”, según las reglas de juego del campo editorial, a las normas no escritas pero fuertemente determinantes dentro del campo de la LIJ, que establecen una censura sobre el sexo (que se transgrede en *Stefano*, por ejemplo) y sobre lo político-social (que atraviesa a *El país de Juan*, otro ejemplo), y se rebela también frente a las condiciones de “lecturabilidad” que los textos deben ofrecer para ser incluidos dentro de una colección destinada a niños y/o adolescentes (*La durmiente*, recomendada “a partir de 6 años”, según indicación de contratapa).³⁸

1. Reescritura de la tradición

Una línea posible de seguir en el mapa intrincado de esta escritura es la que trazan las reelaboraciones de historias de literaturas antiguas, algunas de raíz oriental. Lo arquetípico, la parábola, lo ancestral, regresan en textos escritos sobre la huella de la tradición oral, en los que el discurso se despliega a través de avances y retrocesos, de reiteraciones, de acumulaciones, de paralelismos, de encadenamientos de fórmulas de inicio y circularidades.

“Aquella torre estaba más allá de las tierras verdes.

Más allá de las cadenas montañosas del Zagros.

Más allá de ese desierto cuya arena tiene el color de la manteca.

Más allá.

Más allá del río de café que muere entre las dunas.

Más allá de los palmares.

Más allá de los pueblos que migran de un sitio a otro en busca de alimento.

Más allá.”

La cita es de *El anillo encantado*, libro de cuentos que –desde este punto de vista- podría agruparse con *Huellas en la arena* y con *Solgo*.

Graciela Pérez Aguilar (2007) hace una distinción entre los cuentos moralizantes y los pertenecientes a las grandes tradiciones místicas y filosóficas:

No proponen "pequeñas lecciones de adaptación a la vida en sociedad" sino que presentan de un modo inmediato ciertas leyes generales que hacen a una sabiduría muy profunda. (...)

Los han empleado los sufíes en el islamismo, los jasídicos dentro del judaísmo, los maestros zen en el budismo y, desde luego, podemos recordar las parábolas de Jesús en el evangelio.

Y es muy posible que estos grandes maestros recurrieran a ellos no sólo para acercar esas enseñanzas a personas simples, que no podían comprender enunciados muy generales, sino también con pleno conocimiento de que el poder de multisignificación de esos relatos (que es también el poder la literatura) haría estallar muchas más resonancias en cada uno de sus discípulos.

Porque la característica de estos cuentos (como también de la mejor literatura) es que admiten ser leídos en diversos niveles: desde el más sencillo y literal hasta el más complejo y metafísico.

Una cuestión que se presenta a partir de esta línea de vinculación con lo tradicional es el modo en que se superponen tres situaciones diversas. Por un lado, la reelaboración de textos, que se explicita en notas al pie, como es posible hallar, por ejemplo, en *Huellas en la arena*: “Reconstrucción de una de las historias del kabuki...”, “Escrito a partir de una parábola...”, “Recreación de un cuento popular...”, “Versión libre de una

leyenda...”

Por otro lado, algunos de los cuentos no poseen estas notas y es de suponer que se trata de textos escritos “a la manera de”, lo que los coloca dentro de la categoría del pastiche, en el que se diluye la relación intertextual y cobra relieve el ejercicio interestilístico. Al decir de Genette: “*El que realiza un pastiche se apodera de un estilo [...] y ese estilo le dicta su texto*” (2000: 100).

En tercer lugar, hay que señalar que este estilo que establece su filiación con los relatos tradicionales, el folklore, la oralidad, impregna otros textos de Andruetto. Ecos de este modo de narrar se encuentran, por ejemplo, en *El árbol de lilas*, en su recursividad, en su estructura circular y en su engañosa sencillez de parábola.

2. La productividad de los cruces: diálogo con otros escritores o el caso de los epígrafes / diálogo con los ilustradores

Los textos de Andruetto hablan de otros, con otros y hablan también sobre ellos mismos, sobre cómo están hechos. Este procedimiento de reescritura y versiones de otros textos, como veíamos, encarna esa “*vocación de no desperdiciar nada*” que la autora dice tener.

En algunos de sus libros, como *Trenes*, *El incendio*, *La durmiente*, una cita de otro autor, que funciona como epígrafe, es el puntapié para desencadenar un juego con las palabras –propias y ajenas–, que generan historias cargadas de sentidos.

En *Trenes*, por ejemplo, un pequeño poema de Ramón Gómez de la Serna se vuelve a contar disponiendo las palabras en diálogo con las imágenes de modo que el texto es el mismo y es otro al mismo tiempo. Así sucede también en *El incendio* donde una cita de Kierkegaard es la semilla para desplegar una puesta en escena asombrosa, una historia en rima que monta las

palabras originales, haciendo aparecer sentidos nuevos e inquietantes. *El incendio* es un libro audaz, que se funda en el collage, la inversión y la yuxtaposición y que juega, ésa es la palabra justa, entre lo sobrio y lo exagerado, lo dicho y lo que no se espera que se diga.

La autora, al caracterizar su modo de escribir, expresó en una entrevista: “*Se trata de una pelea con las formas. De una materia cruda que va en busca de cocción estética*”. Esta idea de “cocción estética” resulta muy interesante porque permite comprender y analizar algunos de los procedimientos que aparecen en su literatura: textos donde las palabras parecen pelear con ellas mismas, empujarse, elegirse, desplazarse hasta alcanzar un producto cuidado, sobrio, bien pensado:

“Un teatro petulante
entre barrios rimbombantes
y mujeres atrevidas.
Una ciudad atrevida
con mujeres petulantes
y un teatro peculiar.
En fin, un teatro rimbombante
en una ciudad singular” (de *El incendio*)

El mismo procedimiento aparece en *La durmiente*, a partir de una cita de José Antonio Martín. Este texto, que explora estrategias del cuento maravilloso como la acumulación de fórmulas, las reiteraciones, los paralelismos, las enumeraciones y que, como dijimos, la editorial clasificó para lectores “*desde 6 años*” es absolutamente rupturista respecto de una tradición de cuentos para chicos, ya sea por la temática que aborda (la exclusión social, la lucha de clases, la revolución) como por los procedimientos de construcción del texto que Andruetto elige con el ilustrador, Istvansch, para disparar sentidos nuevos, que van mucho más allá de las palabras. Sentidos que la autora se encarga de insinuar desde el mismo título: este libro trata de una

mujer que duerme, pero no es la bella. *La durmiente* es un libro que además de replicar esta estrategia que explicamos, se inscribe en otro recorrido: el de las versiones de un cuento de hadas muy conocido, con elementos nuevos que ponen en diálogo la historia, la política, las artes y la literatura.

Estos tres textos que mencionamos, *Trenes*, *El incendio* y *La durmiente* son libros-álbum. Andruetto ha abordado el libro-álbum en colaboración con reconocidos artistas plásticos. El resultado es un conjunto de libros exquisitos, cuidados, donde las palabras se combinan con las imágenes, el diseño, las texturas, para producir objetos nuevos, integrales.

La imagen, dice Teresa Colomer (1996), permite ampliar las posibilidades de complicación narrativa de la historia, vulnerar la linealidad del discurso, habilitar juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción, establecer divergencias significativas, presentar alusiones culturales y literarias. Y eso es precisamente lo que ocurre en estos libros y en otros, donde Andruetto ha optado por este “género”, como *Agua/cero* en colaboración con Guillermo Daghero.

“En realidad yo creo que podríamos poner en debate si el libro-álbum es literatura infantil. No sé, como hipótesis... quizás no sea específicamente literatura, tal vez sea un género 'otro'”, observa Istvansch (2007), quien ha trabajado en varios proyectos con la autora. El libro-álbum es precisamente un “género otro” en el sentido de que quiebra con muchos (casi todos) los rasgos que convencionalmente asociamos con la literatura infantil: los libros son objetos que merecen una lectura diferente porque portan sentido en su diseño gráfico, en el papel con que están impresos, en las tipografías, los colores, los formatos, las ilustraciones, también en los textos verbales, pero no sólo en ellos. Entonces, los libros-álbum son un objeto nuevo dentro del campo de la literatura, pero -como dice Istvansch-, probablemente no pertenezcan sólo a éste, sino también al de la

plástica, al del diseño.

Estos libros, que en sí mismos son transgresores, se acoplan perfectamente en el programa estético de la escritora ya que desafían las categorizaciones: son libros para todas las edades, no son exclusivamente obras literarias sino que participan de un cruce de lenguajes, ocupan una posición muy particular en el mercado editorial y para el campo de la teoría y la crítica literaria, son diferentes y cada uno único, no hay dos libros-álbum que se parezcan.

3. La imagen de la infancia

La imagen de la infancia como constructo social elaborado en el siglo XVIII, producto del ascenso al poder de la burguesía, con sus mitemas cristalizados – la infancia como paraíso, el niño como el futuro, los niños como encarnación de la pureza y la fragilidad, etc.- viene siendo problematizada desde hace tiempo. Lentamente, esta tarea deconstructiva ha ido permeando desde los discursos sobre los niños hacia los discursos para los niños. Es así que en los últimos años asistimos a la aparición de libros infantiles que presentan nuevas imágenes de la infancia, no sólo desde la construcción de personajes –niños que cuestionan, que transgreden, que no se pliegan al deseo de los adultos- sino también en la previsión de un lector perspicaz, alguien que no necesita que le den predigeridas las significaciones del texto.

Dentro de esta emergencia de otro imaginario sobre la infancia, algunos libros desmontan la idea de que existe una sola infancia. ¿De qué infancia hablamos?

Corea y Lewkowicz plantearon esta cuestión en un momento particularmente adecuado -1999- por tratarse del fin del ciclo neoliberal y el comienzo de una crisis que desembocaría en el quiebre del 2001. Señalaron que estamos ante el fin de la infancia –al menos, tal como se la había conceptualizado desde el siglo XVIII- en tanto que la escuela y

la familia perdieron su poder instituyente, quedando a la intemperie tras el retiro del estado de sus funciones básicas. El mercado, por su parte, construye subjetividades a partir del consumo. En tanto consumidor, el niño no es alguien en estado de latencia y en tensión hacia el futuro, sino que es puro presente. En tanto consumidores, se borran los límites entre los adultos y los niños. Surge entonces la posibilidad de pensar en al menos dos posibles infancias: la del niño consumidor y la del niño de la calle, inexistente para el mercado y, por lo tanto, invisibilizado, y del que nada se espera.

Este es el niño que emerge y cobra visibilidad en algunos libros como *Cena da rua*, *Hugo tiene hambre*, *Mientras las piedras duermen* o *El país de Juan*.³⁹ En este último libro, María Teresa Andruetto traza –como suele ocurrir en sus textos- un viaje de ida y de regreso, una migración desde el campo hacia la ciudad y el retorno al campo. Su programa de escritura: “...contar la pobreza en un tono de cuento maravilloso.”⁴⁰

Villa Cartón está donde está desde que el mundo es mundo. Nadie sabe quién le dio ese nombre, ni tampoco cuándo, pero hace mucho que se pusieron las primeras chapas y los primeros cartones y alguien colocó piedras y ladrillos sobre los techos para que no se volaran. A Villa Cartón van a parar los que llegan desde el norte a buscar trabajo en la ciudad. Y a ese sitio llegaron Juan y sus padres.

Y se hicieron cartoneros, como todos los que viven en la Villa, porque allí, hasta los niños más pequeños separan los cartones sanos de los rotos, los mojados de los secos.

Y los venden. (2010: 19-20)

Este es el país de Juan, donde los niños no pueden comprar ni darse el lujo de ser frágiles. Como en los cuentos maravillosos, hay pruebas difíciles que se superan, un regreso al hogar y un final tal vez no feliz pero sí esperanzado.

4. Cierre: Incluso los niños

Si la obra de María Teresa Andruetto parece circular por los bordes, en la cornisa de un edificio que ella misma va construyendo, si parece resistir a toda clasificación, a los estereotipos, a las consignas, no cabe duda de que los chicos, que suelen andar por las cornisas inventando mundos propios, están invitados a esta fiesta de palabras e imágenes que ocurre en sus libros.

La poética de Andruetto es personalísima, se puede pensar, se puede analizar, se puede escribir sobre ella, pero hay algo inasible en sus textos, que sea quizás la marca misma de lo literario: aquello de lo que no se puede hablar, porque sólo vale la pena leerlo, en perfecta soledad, como dice ella misma refiriéndose al acto de escribir, para que sus palabras resuenen más allá, en otras voces.

Una poética de la desobediencia, para lectores que prefieren “el enigma a la consigna”;⁴¹ para todos los lectores, incluso los niños.

Notas:

38- La lecturabilidad es definida por Kaufman y Rodríguez (*La escuela y los textos*, Santillana Aula XXI, 2001) como "la vinculación entre los intereses y habilidades del lector por un lado y las características temáticas y retóricas de los textos por el otro".

39- Schujer, S. y Weiss, M. (il.) (2006); *Hugo tiene hambre*. Bogotá: Norma; Lago, A. (1994) *Cena da rua*. Belo Horizonte: RHJ; Ramos, Ma. C. (2009) *Mientras duermen las piedras*. Buenos Aires: Edelvives.

40- De la entrevista publicada en el portal Educ-ar, citada en la bibliografía

41- Graciela Montes acuña la expresión en el artículo "El placer de leer", publicado en *La frontera indómita*, por Fondo de Cultura Económica en 1999.

Bibliografía:

Colomer, T. (1996) "El álbum y el texto" en *Revista Peonza*, n° 39.

Corea, C.; Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Bs. As.: Lumen

Genette, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Klibanski, M. (2009) *María Teresa Andruetto: Leer y escribir para comprender* Entrevista en Portal educ-ar. 30 de marzo de 2009. *On line*

Pérez Aguilar, G. (2007) "Cuentos con luz propia". En: *Imaginaría* N° 198. 17 de enero de 2007. *On line*.

Schritter, I. "Todo lo que ven son papelitos" Entrevista de María Emilia López en López, Ma. E. (comp.) (2007) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Bs. As.: Lugar Editorial.

Textos de María Teresa Andruetto citados:

- Lengua madre* (2010) Buenos Aires: Mondadori
La mujer en cuestión (2009) Buenos Aires: Debolsillo.
Stefano (1997) Buenos Aires: Sudamericana.
El país de Juan (2010) Buenos Aires: Aique.
La durmiente (2010) Buenos Aires: Alfaguara.
El anillo encantado (1993) Buenos Aires: Sudamericana.
Huellas en la arena (1997) Buenos Aires: Sudamericana.
Solgo (2004) Buenos Aires: edebé.
El árbol de lilas (2008) Córdoba: Comunicarte.
Trenes (2007) Buenos Aires: Alfaguara.
El incendio (2008) Buenos Aires: Libros del Eclipse.
Agua/cero (2007) Córdoba: Comunicarte.

**El discurso del poder como vector subyacente
en “Zorro y medio” y “La Nueva Ley”
de Gustavo Roldán**

María Gabriela Casalins y Mónica Analía Dias Leal
(Instituto Eureka)

“El cuento popular de la Argentina conserva, recrea y enriquece la herencia del cuento popular español y revive la tradición oral occidental, que asimiló elementos milenarios de la tradición oriental pero adquirió características propias que la singularizan”.

Vidal de Battini, (1984).

1-¿Literatura para niños o Literatura?

Un interrogante habitual cuando se habla de Literatura infantil es el problema del destinatario y, por tanto, el lugar desde donde un autor de literatura infantil escribe sus textos. ¿Es la Literatura infantil una literatura de destinatario restringido y por ello de “discurso restringido”? En un análisis excesivamente reductivo se podría decir que el destinatario de este tipo de literatura regiría su finalidad, su intencionalidad y los modos de su discurso. Sin embargo, al enfrentar la poética de un escritor como Gustavo Roldán creemos que la pregunta debiera formularse desde otro ángulo: ¿qué concepción del niño como destinatario de su literatura tiene el autor? Y, a partir de ella, ¿cómo se organiza su discurso poética? Desde nuestra aproximación a estos dos textos de Roldán, “Zorro y medio” y “La nueva ley”, trataremos de dar respuesta a este planteo en cuanto a un tema: el discurso del poder.

Ambos textos introducen el tema de la reescritura de un cuento tradicional argentino: en el final de su libro “Cuentos de

Pedro Urdemales”, es el mismo Roldán el que se explica en una apostilla titulada “¿Dónde encontramos estos cuentos?”, a partir de la cual deja en claro sus fuentes, la tradición oral y los libros: “En primer lugar en el bosque chaqueño, junto al Bermejo. Ahí los escuché antes de ir a la escuela, de boca de arrieros y domadores que todavía los siguen contando. O sus hijos, o los hijos de sus hijos. Si eso queda muy a trasmano se puede recurrir a los libros, aunque a veces están más lejos que El Impenetrable.” (Roldán, 2000: 62).

En cuanto a reescritura, ambos textos aportan sus peculiaridades de estilo y posicionamiento frente a la comunicación, y traslucen que no existe, entonces, en ellos la búsqueda de la originalidad a través del contenido, sino más bien, la instalación de una nueva manera de “decir lo dicho” con una finalidad que, a nuestro criterio, transparenta la concepción del autor acerca del destinatario y de sus posibilidades. Se trata más bien de una “postura política”, de un programa de ideas y de la consideración de Roldán de la posibilidad del niño y de cualquier lector de acceder, a través de su texto, a la comprensión de dichas ideas, casi diríamos de una manera didáctica, lo cual hermana estos textos con las antiguas tradiciones del relato medieval de carácter didáctico-moralizante. Tomaremos primero el texto “La Nueva Ley” para luego abocarnos al análisis de “Zorro y medio”.

2- La nueva ley.

Estableceremos un análisis comparativo entre el cuento tradicional argentino, basándonos en una de las versiones compiladas por Berta Vidal de Battini en su libro, Cuentos folklóricos de la Argentina. Ya desde el título vemos la toma de posición política: El cuento tradicional se llama “El nuevo decreto” mientras que el de Roldán, “La nueva ley”. El cambio de sustantivo no es casual: la ley implica una aplicación que

tiende a la universalidad y no es contingente, el decreto es de aplicación inmediata, momentánea y atada a la contingencia. La ley requiere una elaboración consensuada y una aprobación que debe pasar por un largo proceso de discusión. El decreto, en su inmediatez, viene a solucionar una problemática puntual, no tan abarcadora. Así desde el inicio, se plantea el problema del peso social de la ley, tema que veremos resuelto en el final del cuento.

Otro de los cambios que introduce el autor se da en la elección de los protagonistas. Si bien son animales en ambos cuentos, en el cuento de Roldán el zorro ha sido reemplazado por el tigre y el gallo por un mono. Y si bien mono y gallo coinciden en ser presa apetecible para cualquier depredador y son capaces de subir a los árboles para ponerse a salvo, es notoria la ductilidad del mono y su hábito trepador, así como su seguridad: “Desde la punta del algarrobo no le tenía miedo a ningún tigre” (Roldán, 1999: sin página). Por otra parte, zorro y tigre comparten la astucia del carácter y su fama de “engañadores”: hasta aquí, un esquema similar.

Sin embargo, hay un cambio de perspectiva: en “La nueva Ley” los hechos están vistos desde la presa: es el mono quien ve acercarse al tigre, es la visión desde “el inocente” del peligro de avasallamiento que implica confrontar la figura del depredador. En el texto tradicional, el zorro inventa la artimaña de un decreto que le muestra al gallo incauto, y que no es más que un trozo de periódico. Como es de prever, en ambos casos inician el diálogo los agresores, sin embargo es notorio el cambio de tono del tigre presentado por Roldán si lo oponemos a la prepotencia del tuteo del zorro en el cuento tradicional, tuteo que instala un posicionamiento político frente al ciudadano-gallo, en este caso, y que nos recuerda sin duda al abuso de autoridad y al menosprecio que detentaban personajes como el Juez de Paz o los milicianos en el trato dado al gaucho en El Gaucho Martín Fierro de Hernández, cuando sucede la leva, o en la frontera o, en el caso de aquel juez viejo que le quita la

mujer a Cruz y lo lleva a convertirse en un hombre fuera de la ley. Maneras de trato propias del que se cree superior por detentar una situación de poder, formas discursivas peyorativas y de marcada tendencia a la dominación que pueden revelarse en esta frase de evidente menosprecio por la inteligencia del interlocutor, cuando el zorro le lee el texto del decreto al gallo en el cuento “El nuevo decreto”: “Los zorros no comer, ni las gallinas ni las aves. Y los perros no comer los zorros”. (Sugobono, 1997: 109)

Por el contrario, en “La nueva ley”, vemos a un tigre que se dirige a su presa con extremo respeto, jamás tutea y menos menosprecia al interlocutor. Es educado, persuasivo, encantador: “¿Conoce la última novedad?” y después: “Usted está pensando que a mí me mueven malas intenciones. Pero se equivoca y se lo quiero demostrar. Esa época ya terminó, lo comprueba el papel que tengo en la mano”. ¿Referencia a la época política post-dictadura? ¿advertencia al lector de los peligros de un discurso político plagado de falsas promesas, ya experimentada desde 1983 hasta 1999 la democracia y sus juegos, los intereses creados de la clase política argentina y su afán de manipulación de la voluntad popular, aquí representada por el mono?

En definitiva, tal vez esta pseudo-respetuosa manera de dirigirse del Tigre quiera acercar al destinatario de este cuento a este tipo de discurso político donde lo que vale es el simple hecho de ganar adeptos para la propia causa, es decir, “comerse a la presa”, adueñarse de su voluntad, de su cuerpo y de su alma, con el fin de prosperar en el ámbito del poder.

En ambos cuentos, por otra parte, aparece la idea de que “todos somos iguales en democracia”, aunque los tonos utilizados difieren sustancialmente: El mismo tigre le dice al mono, con tono conciliador y contemporáneo: “Todos somos amigos” (Roldán, 1999: sin página). Esta cuestión, por supuesto, no la comparten ambas presas -el gallo y el mono- ya

que deciden no bajar del algarrobo. No todos somos iguales, algunos somos monos con posibilidades evasivas y burlescas ante la agresión, otros somos gallos, capaces de cantar amaneceres y de no ocultar la claridad de la verdad, y otros, parece querer decirnos Roldán, somos tigres astutos pero hambrientos, con intenciones de aniquilación y usufructo del otro.

La invitación a bajar del árbol guarda el mismo esquema: en “La nueva Ley” se sucede un trato persuasivo y respetuoso, que esconde la doble intención: “Me gustaría que baje usted y lo lea, para que quede convencido” (Roldán, 1997: sin página), por el contrario, en “El nuevo decreto”, como hemos visto, la intención queda expuesta a través del trato confianzudo: “Por qué no bajás, así charlamos un rato” (Sugobondo, 1997:110).

La cuestión de la resolución o el remate tiene que ver con las habilidades de los que van a ser agredidos: hay una estrategia específica de defensa en el personaje del mono de Gustavo Roldán, ya que, ante la insistencia del tigre que intenta hacerlo bajar para autenticar con su firma la nueva ley, informa que una jauría se aproxima para firmar la ley, cuestión que trae a colación la fuerza de la unión popular frente al abuso de poder, incluso si éste tiene una engañosa coraza de supuesta “legalidad”. Es la fuerza del pueblo, encarnada en los perros que, a diferencia del cuento tradicional, Roldán no hace aparecer en escena. Su sola mención sirve como estrategia para lograr el retraimiento y la huída del depredador. Es como plantearse que este pueblo argentino es capaz de descubrir la agresión del poder porque la ha vivido en carne propia y es, a la vez una advertencia del débil que puede transformarse en jauría, si se intenta avasallarlo nuevamente.

¿Quién detenta entonces el discurso del poder? ¿El tigre con su tono persuasivo y su hambre solapada o el mono con su capacidad de autogestionarse y reconocer cuáles son sus

derechos? El cuento plantea a sus lectores la posibilidad de analizarlo y trasciende así al relato tradicional que se focaliza más en la broma inteligente del gallo y su “viveza criolla” muy al estilo del burlador burlado, como en el caso del Viejo Vizcacha en Martín Fierro. En el cuento de Roldán el remate nos remite a la burla del supuesto agredido, quien retoma las palabras melifluas del agresor para decirle: “eh, don tigre-gritó el mono riéndose-, ¿no ve que ahora todos somos amigos? ¡Hágales firmar el decreto!” (Roldán, 1997: sin página).

3- Zorro y medio:

En este apartado estableceremos una comparación entre el cuento *Zorro y medio* de Gustavo Roldán con *el Enxiemplo V del libro del Conde Lucanor* de don Juan Manuel: *Lo que sucedió a una zorra con un cuervo que tenía un pedazo de queso en el pico*.

La poética de ambos textos conforma una trama en la que se presenta de manera explícita el discurso didáctico-moralizante.

Si cotejamos la actitud de los personajes principales veremos a un zorro en el primero y a una zorra en el segundo texto, buscando la forma de engañar a quienes consideran sus oponentes con el fin de saciar sus deseos. Para estos personajes “el fin justifica los medios”. Y valiéndose de un lenguaje prolijo y cuidado, intentarán subestimar a sus oponentes.

El recurso utilizado por ambos personajes, cierne sus bases sobre la lisonja o zalamería para alcanzar los fines que se han propuesto: “*Comenzó a pensar cuál sería la mejor manera de acercarse, si con zalamerías, si con indiferencia, si con sonrisas, si...*” (Roldán, 1999: sin página) y si lo comparamos con el cuento del Conde Lucanor, la cita textual nos sorprende por su notoria similitud: “*Don Cuervo, desde hace mucho tiempo he oído hablar de vos, de vuestra nobleza y de vuestra*

gallardía, pero aunque os he buscado por todas partes, ni Dios ni mi suerte me han permitido encontraros antes. Ahora que os veo, pienso que sois muy superior a lo que me decían...” (Don Juan Manuel 1972).

La comparación entre estos textos obedece a que los dos utilizan como recurso la observación de sus adversarios para conseguir sus objetivos. La mentira, la lisonja, la adulación, la sobrevaloración de las habilidades de los personajes son materia preciosa para el Zorro y la Zorra que valiéndose de su astucia e inteligencia alcanzan su meta. Por otro lado, los personajes que se dejan adular, muestran su costado de narcisismo y egocentrismo. En el cuento del Conde Lucanor esta cuestión se manifiesta en forma más explícita que en el cuento de Zorro y medio.

Así leemos en el Conde Lucanor: *“Cuando el cuervo se vio tan alabado por la zorra, como era verdad cuanto decía, creyó que no lo engañaba y, pensando que era su amiga, no sospechó que lo hacía por quitarle el queso”*. (Don Juan Manuel 1972).

En Zorro y medio el Zorro con un dejo de picardía observa al tigre y corre dando gritos que lo asustan sobretodo porque el Zorro pone cara de desesperado: *-Qué vienen los doscientos perros! ¡Que ya se escuchan los ladridos!* (Roldán 1999)

Ambos personajes el Cuervo en el cuento del Conde Lucanor y el Tigre en Zorro y medio son figuras crédulas. Que ya han sido engañadas y sin embargo caen nuevamente en el discurso adulator y engañoso de sus captores.

Un lector avezado

Numerosos estudiosos del origen del cuento popular señalan la influencia de la cultura clásica y oriental que recibe como herencia España y que conserva y reelabora durante la

Edad Media y se retoma en los siglos posteriores. Según Battini: en *Cuentos folklóricos de la Argentina* “*estos cuentos y sus motivos, en su casi totalidad, han sido recreados por nuestros narradores y adaptados a la región y la comarca*”

En el paratexto con el que se abre el cuento, el lector ya puede observar la importancia del personaje Zorro. Así como también se abre la incógnita sobre cuál será su destino ya que se hace referencia a un zorro –nombre elidido- y medio. El Zorro, caracterizado desde la antigüedad como un personaje astuto e inteligente se encontrará con otro zorro aún más creativo que él. Luego de simular preocupación por la vida de su “amigo” tigre a quien en otras oportunidades ya había engañado: “*¿se habrá olvidado ya de las últimas malas jugadas?... Y ya se sabe que amigos como yo no se encuentran todos los días*” (Roldán, 1999: sin página) consigue en primera instancia el objeto de su deseo: un gran banquete que intentaba saborear el tigre. La ambición de este Zorro no le permitió ver la viveza del otro zorro, por suyo pero en estado de desesperación. Un zorro flaco y viejo con cara de hambriento, desbarata el proyecto del astuto Zorro y con la apariencia de un ser indefenso logrará hacerse un gran festín. Tal vez esté implícito el viejo refrán popular de que las “apariencias engañan”. Y así en un juego dialéctico y muy respetuoso el zorro y el zorro viejo medirán su astucia, vale la pena refrescar la lectura de este momento: *-Es que tengo que tirar toda esta comida. -¿Tirlarla? ¡Cómo la va a tirar! -Ajj... -dijo el zorro escupiendo- está envenenada. Por suerte me di cuenta apenas hice un bocado. -¡Pero amigo, tiene que ir rapidísimo hasta el río a enjuagarse la boca! Vaya y límpiase bien, que yo me quedo cuidando todo este veneno.* (Roldán, 1999: sin página)

Por otro lado, podría leerse también la concepción popular de otro refrán que consiste en valorar la sabiduría del más viejo, “el diablo sabe por diablo pero más sabe por viejo”. Lo que hace que el Zorro viejo salga triunfante radica

precisamente en mostrar una debilidad física pero una rapidez mental, tal vez, basada en la experiencia vivida.

De esa estrategia discursiva subyace la moraleja que ha recorrido la cultura del cuento tradicional popular: el burlador, burlado; el cazador, cazado; y como se señala en el final del cuento de Roldán: a zorro, zorro y medio.

La figura de un lector modelo crítico como lo llama Umberto Eco, se encuentra en el caso del cuento del Conde Lucanor, de manera explícita ya que el texto presenta como característica de época el relato enmarcado. No obstante en el cuento de Roldán se deja traslucir que se está buscando la complicidad de un lector que juegue con los mismos parámetros relativos a lo axiológico. Quien al finalizar el texto, concluirá que dados los resultados de ambos textos en cuanto al final de los personajes en cuestión, conviene dedicarse a ser sincero y honesto en la vida y a desconfiar de todo aquel que en aras de conseguir los frutos deseados, arguye en falsas verdades. Cabría la pregunta de los narradores sobre el planteo de la verdad, o cuál es su conveniencia a la hora de actuar con cierta diplomacia. El cierre didáctico moralizante lo ofrecen ambos textos aunque de manera más explícita el Conde Lucanor señala: *“Quien te encuentra bellezas que no tienes, siempre busca quitarte algunos bienes”*. Juan Manuel. *Libro del Conde Lucanor et de Patronio (1972)*.

Según Vidal de Battini, en su obra ya citada previamente, las características de nuestro pueblo hacen que busque evocar estos relatos que tienen como personajes animales “humanizados”. Relatos breves, graciosos y con un tinte aleccionador son los preferidos por el público tanto adulto como infantil.

El Diccionario de Símbolos de José Cirlot (1997) describe la figura del zorro como un personaje que encarna el mal y que expresa las aptitudes inferiores, las tretas del adversario. Por eso piensa cómo vencer al tigre y al zorro viejo.

El disfraz que mejor le sienta es el del ser preocupado por sus semejantes en apariencia, pero en el fluir de su conciencia se ve cómo va pergeñando las ideas que luego pondrá en práctica. El tigre suele aparecer también como una figura domada, según el Diccionario de Símbolos. En el texto, el Tigre no sólo aparece como “domesticado” por el Zorro sino que frente a determinada circunstancia huye y se esconde en los matorrales. Corre desesperadamente sin mirar si es perseguido por los doscientos perros, creyendo ciegamente en el discurso del Zorro y luego se echa a dormir. El Tigre es un personaje crédulo y obsecuente con el Zorro aún cuando ya ha sido engañado. Se muestra como un ser que no pelea y que frente a la adversidad deja el objeto de su deseo, su conquista para huir a otros rumbos. “*Corrió y corrió y cruzó ríos y pantanos y siguió corriendo...*” (Roldán, 1999: sin página)

La antítesis de este personaje es el zorro viejo, quien se muestra como un ser que ya no tiene nada que perder y en eso radica su ganancia. “-Y, sí... -dijo el zorro flaco-, yo me dije: *entre morir de hambre y morir envenenado, prefiero una muerte rápida... y ahí nomás me lo comí...*” (Roldán, 1999: sin página).

El zorro viejo finalizada su tarea vuelve a su lugar, al monte, mientras que el Tigre sigue corriendo y durmiendo.

En el caso del cuervo tal vez, su credulidad también radique en que es descripto en el Diccionario de Cirlot como el símbolo de un ser que vive en las alturas, aislado del mundo, por eso se lo considera un ave solitaria que vive en un plano superior al de los demás. El saberse visto de esta manera hace que la Zorra puede engañarla con bellas palabras pero que ofrecen una verdad a medias. Este hecho se confronta con los personajes de Roldán que viven con los pies en la tierra.

4- A modo de conclusión: El “poder” de la palabra en la Poética de Roldán

Como hemos visto este análisis intenta develar la

presencia del discurso del poder en un cuento cuyos destinatarios son los niños. La didáctica de Roldán queda evidenciada en el voto de confianza que, tácitamente, le otorga al lector, a quien cree capaz de decodificar el discurso del poder y, a su vez, aplicarlo a su realidad inmediata. Texto para niños o para adultos, lo mismo da, ya que al decir de Gustavo Roldán en su biografía de la Revista digital Imaginaria: “Creo que los chicos entienden todo y quieren saber de todo. Desconfiar de su capacidad es desconfiar de la inteligencia, de la sensibilidad del otro. Y desconfiar de la capacidad de la palabra es, en última instancia, desconfiar de nosotros mismos. Podemos desconfiar de nosotros mismos, pero, si jugamos en serio, las palabras siempre van a alcanzar. Sobre todo lo que hay detrás de las palabras”

Roland Barthes en *El Placer del texto* (1974) remitiéndose a la etimología del vocablo “texto” indica: “texto quiere decir tejido, pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad)” (Barthes: 1974, p. 81), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se construye, se trabaja a través de un “entrelazado perpetuo”.

Los elementos que se tejen en el texto, demuestran las siguientes proposiciones: un texto es interdisciplinario, propone un campo metodológico, es un juego que solicita un trabajo, una producción; exige una lectura plural y en el que se encuentran innumerables “citas sin comillas” (Eco. 1992). El lector no sólo realizará la lectura, sino que el autor modelo del texto escribirá para un “lector modelo crítico”, por el que no sólo se cumpla el objetivo de la lectura sino que también la reproducción del texto; ya que Barthes dice que “el texto es un juego que busca un lector que lo reproduzca” (1974).

Si consideramos este marco lingüístico cabría la pregunta: ¿existe una literatura para niños? Nuestra respuesta es

no. Existe la literatura y como tal abarca la esencia de lo humano y la problemática de su conciencia. La búsqueda de la verdad, la actitud del hombre al enfrentar las situaciones sociales, políticas y económicas de una comunidad también son los ejes por los cuales atravesará el compromiso del autor, la competencia del lector y la pervivencia de la literatura más allá de las fronteras y de los siglos.

Adherimos a la idea del profundo valor de la palabra que Gustavo Roldán expresara en su Autobiografía antes citada, básicamente porque creemos que la literatura es literatura, más allá de su destinatario y también es lo que hay detrás de las palabras. Los niños, en definitiva, podrán bucear en estas profundidades en diversos niveles de profundidad y accederán a estos textos una y otra vez para descubrir este tesoro escondido.

Bibliografía:

- Barthes, Roland (1974). *El Placer del texto*. México, Siglo Veintiuno.
- Cirlot, Juan Eduardo (1997). *Diccionario de símbolos*. Madrid, Siruela.
- Eco, Umberto (1979). *Lector in Fábula*. Barcelona, Lumen.
- Eco, Umberto (1992). *Los límites de la Interpretación*. Barcelona. Lumen.
- Hernández, José (2005). *Martín Fierro. Biografía de Tadeo Isidoro Cruz. El fin*, Buenos Aires, Cántaro.
- Juan Manuel (1972). *Libro del Conde Lucanor et de Patronio*, Buenos Aires, Huemul
- Roldán, Gustavo (1999). *Zorro y Medio. La Nueva Ley*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Roldán, Gustavo (2000). *Cuentos de Pedro Urdemales*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Roldán, Gustavo (2000). “Autobiografía”. En: *Imaginaria, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Año 2000, N° 23, Publicación digital.
- Sugobono, Nahuel (1997). *Cuentos y leyendas de la Argentina*. Barcelona, José J. de Olañeta, Editor.
- Vidal de Battini, Berta E. (1984). *Cuentos y leyendas de la Argentina*. Tomo 1. Buenos Aires. Ediciones Culturales Argentinas. Ministerio de Cultura y Educación.

Mirar con ojos de sapo.
Transculturación narrativa en Gustavo Roldán
Lucía González (UNLP)

En la “carta a los chicos” de *Sapo en Buenos Aires*, Gustavo Roldán nos dice que las historias que están en ese libro serán contadas por un sapo que vio con ojos de sapo y que dice con boca de sapo. En “El árbol más alto”, del libro *El monte era una fiesta*, el tatú busca un árbol para mirar lejos, simplemente eso, mirar hasta donde se alcance. Tener boca de animal y no poder volar no parecen ser barreras, sino puntos de partida en donde es difícil ver la llegada. Gustavo Roldán tiene también su punto de partida: el monte chaqueño. Desde aquí es desde donde me interesa analizar algunos de sus textos. Analizar algunos relatos situados en el monte chaqueño, en donde ese espacio, ese “medio ambiente” no es sólo una referencia geográfica situada fuera del texto, sino un espacio que se reinventa con cada historia y con la voz de cada personaje. Para hablar de espacios me parece que es sumamente interesante citar a Barthes, quien hace referencia a aquellos signos lingüísticos que denominan a ciertos lugares:

“Existe una clase de unidades verbales que posee, al más alto grado, un poder constitutivo: es la clase de los nombres propios. El nombre propio dispone de tres propiedades que el narrador atribuye a la reminiscencia: el poder de esencialización (puesto que no designa más que un solo referente), el poder de citación (puesto que se puede convocar a discreción toda la esencia encerrada en el nombre, profiriéndolo), el poder de exploración (puesto que se “desdobla” un nombre propio exactamente como se hace con un

recuerdo): el Nombre Propio es de esta manera la forma lingüística de esta reminiscencia. (...) El Nombre Propio es también un signo y no solamente un índice que designaría sin significar, como lo quiere la concepción corriente, Peirce a Russell. Como signo, el nombre propio se presta a una exploración, a un desciframiento: es a la vez un “medio ambiente” (en el sentido biológico del término), en el cual es necesario sumergirse bañándose indefinidamente en todos los ensueños que comporta, y un objeto precioso, comprimido, embalsamado, que es necesario abrir como una flor.”⁴²

A veces nos encontramos con el nombre propio dicho sin más: Fortín Lavalle; otras se menciona sólo “el monte”, sin embargo creo que este espacio, en Roldán tiene la fuerza de un Nombre Propio con la impronta y características que le adjudica Barthes. Es un monte que se va diagramando con sus propias leyes y lógicas, en el cual, como lectores debemos sumergirnos en todo lo que nos ofrece y, al mismo tiempo, está comprimido y repleto de significaciones en sí mismo, a las cuales debemos ir acercándonos poco a poco. Es que este espacio no se delinea en un solo relato o en un solo libro, ni siquiera en aquellos en los que se le da un nombre preciso. Por el contrario, esto no es suficiente, porque lo que hace Roldán no es representar un paisaje sino significarlo. Y esto se percibe en la gran parte de su obra que está situada en esta geografía, el monte se va abriendo poco a poco, vamos descubriendo a sus personajes y para ellos es necesario poner a dialogar más de un relato del autor: el sapo es aquel que viaja y que cuenta historias, una especie de guía para el resto de los animales, el bicho colorado es aquel que está repleto de preguntas y busca incansablemente las respuestas, la vizcacha y la lechuza parecen ser las más viejas, las que creen poseer toda la sabiduría y las que les temen a los cambios. Como dicen Foffani y Mancini: “El paisaje no es el marco que

encuadra la historia o a los personajes; el paisaje es la historia misma, porque así como el personaje engendra el paisaje, en un movimiento de endogénesis, también los personajes y sus historias sólo pueden ser concebidos en ese paisaje.”⁴³

En algunas “palabras de autor” y “cartas al lector”, Roldán comenta que el monte chaqueño es el espacio de su primera infancia, en donde andaba descalzo y escuchaba las historias de los animales. Es decir, escribe desde el recuerdo. No es un lugar que esté borroso y que con su escritura simplemente rellene vacíos, pero sigue siendo un espacio de otro tiempo, por más que lo siga frecuentando. Ya que luego le ha llegado el momento de ponerle calzado a sus pies, de ir a la escuela y de ver el mundo de otro modo. Es un espacio real pero es también el espacio de una primera infancia, de un primer contacto con las cosas y es hacia ahí a donde vuelve con su escritura. Precisamente en *El viaje más largo del mundo*, los animales del monte deben hacer un largo recorrido por tierra, por aire, por río, volando, caminado, corriendo, para llegar a lo que ellos llaman como *ese lugar*. Al final del recorrido resulta que *ese* es *este lugar* para el narrador. Me permito pensar que lo mismo le ha sucedido a Gustavo Roldán: los animales del monte se han instalado al lado suyo a la hora de escribir, junto a sus herramientas de trabajo. *Este* lugar es para el chaqueño la escritura misma, el ámbito de la palabra, entonces, como dice Foffani y Mancini, “no es una escritura de la geografía sino una geografía de la escritura”⁴⁴ No es un espacio dado, sino por el contrario construido. Es un Fortín Lavalle que se va constituyendo en centro del mundo, en el centro de la literatura de Gustavo Roldán. No se trata de un determinismo geográfico, de un no poder salir al mundo, sino todo lo contrario: es construir un espacio nuevo desde la reminiscencia de un lugar bien preciso en el mapa y desde ahí concebir al mundo y sus distintas realidades posibles.

Como lectores se nos abre un abanico de elementos

reinventados, resignificados, explotados en su máxima expresión: el cuento popular, el animismo en los animales, temas universales como el amor, la violencia, la envidia, la duda; un diálogo entre la literatura para adultos y la considerada específicamente para chicos. Es decir, con la conjugación de todas estas cuestiones se dibuja un paisaje que más que anclarnos nos permite una nueva visión del universo que nos rodea.

Este punto de partida nos permite, de ahora en más, analizar algunos textos del escritor chaqueño bajo el concepto propuesto por el crítico Uruguayo Ángel Rama para analizar la literatura latinoamericana. Se trata del término *transculturación*, inicialmente utilizado por Fernando Ortiz para dar cuenta de la realidad de la cultura de este continente desde la época de la colonización, oponiéndose terminantemente a la palabra *aculturación* utilizada por los anglosajones. Esta última postura considera a las culturas latinoamericanas como meramente pasivas ante el efecto de las europeas. Por el contrario, Ortiz piensa en un proceso de interrelación, en donde los elementos latinoamericanos no han sido meramente absorbidos y aplacados sino que sobrevivieron transformándose en algo nuevo, producto de la interacción entre lo originario y lo propio de las culturas extranjeras. Es decir, lo que Ortiz ve, y es sumamente novedoso en esto, es la posibilidad de una respuesta creadora. Ahora bien Ángel Rama, en la primera parte de su libro *Transculturación narrativa en América Latina*, aplica el concepto acuñado por el escritor cubano para analizar la literatura de nuestro continente. En ella hace un recorrido por las distintas posturas narrativas desde el fin de la colonia hasta el siglo XX pasando por el regionalismo y el vanguardismo, analizando las distintas formas en que diversos autores han utilizado elementos regionales pero sin por eso alejarse del impulso modernizador y de las literaturas extranjeras.

En los últimos treinta años, la crítica literaria ha ido

profundizando el estudio del proceso de *transculturación narrativa* de la literatura latinoamericana, que da cuenta de la negociación entre lo regional/nacional y lo urbano/universal. Allí se observa cómo cierta posición del regionalismo, que Ángel Rama caracteriza como *plasticidad cultural*, incorpora elementos novedosos a los propios y genera una respuesta inventiva. Así, la escritura de algunos autores supera la dicotomía trazada y, sin renunciar por ello a *lo regional* (paisajes, personajes, lenguajes) producen una obra integradora de los polos regionalismo/modernización.

Es interesante pensar a Gustavo desde este lugar por varios motivos. En primera instancia implica considerar a este autor en el marco de la historia y del desarrollo de la literatura latinoamericana y no sólo argentina, así es posible leer sus textos y reflexionar sobre su proyecto creador en relación con muchos otros autores. Esto mismo implica otro salto (si se me permite denominarlo de esta forma) que sería pensarlo más allá de la categoría de literatura infantil, muchas veces imprecisa y poco abarcadora. Es decir, más allá de a quiénes se puede pensar que el texto está destinado, lo que importa es que se está hablando sobre una literatura que no se cierra sobre sí misma, sino que dialoga con obras y autores más allá de las fronteras geográficas o etarias.

Analizaré a continuación algunas obras de Roldán en las que se puede ver perfectamente cómo evita el encasillamiento en el regionalismo, cómo construye el monte y lo resignifica para crear un espacio en donde puedan conjugarse lo popular y lo urbano, lo regional y lo universal. En primer lugar, parto de la siguiente cita de Saer, que resulta más que interesante: “Escribir sobre algo es intimar con ello precisando no únicamente los aspectos intelectuales sino también los emocionales”⁴⁵ Estas palabras resultan más que sugerentes a la hora de abordar la obra del autor chaqueño ya que si algo imponen sus textos es una intimación con el monte: sus olores, sus sonidos, su

iluminación. Pero, al mismo tiempo, Roldán escribe sobre una forma de ver el mundo con la cual también nos hace intimar hasta incluso llevarnos, como lectores, a ver así. Vemos con ojos de sapo, de pulga, de bicho colorado, vemos, incluso, con ojos de niño. Y esto se puede interpretar en dos sentidos: en primer lugar, porque Roldán escribe mirando hacia un recuerdo, que no es sólo el monte, sino el niño que fue y esa manera de vivir Fortín Lavalle, y, en segundo lugar, porque los animales que he mencionado y que son los protagonistas de la mayoría de sus relatos, son pequeños en tamaño y se enfrentan a grandes adversidades o grandes inquietudes y dudas. Pero no es sólo una cuestión de tamaño, algunos de ellos son pequeños también en edad: el coatí en “El árbol más alto”, la pulga en “Las pulgas no vuelan”, entre otros. Además, aunque estos animales no fueran de corta edad siempre están la vizcacha y la lechuga que representan una madurez pacata.

El partir desde un lugar, el situarse a escribir desde un espacio permite, también, contar desde un “fuera de lugar”. Esto sucede con aquellas situaciones que están fuera del monte, que no encajan allí sino es bajo el signo de una interrogación y de lo desconocido. Muchas veces sucede en los relatos que lo que no se ha visto nunca llega como un eco lejano e insta una duda casi (ya que a veces hay una grieta por donde ésta se escapa) imposible de resolver. Otras sucede que lo extraño llega en forma de relato por alguno de los habitantes del monte. Es el caso, por ejemplo, de *Sapo en Buenos Aires*. Este libro está compuesto por una serie de historias en las que este animal cuenta a otros cómo es Buenos Aires. Es interesante cómo se introduce la gran ciudad desde la boca y los ojos del sapo. El libro comienza con un regreso, con la “vuelta al pago”, el monte es el lugar al cual se vuelve para contar lo que se ha visto. A propósito de Tizón, Foffani y Mancini dicen: “Como procedimiento narrativo 'regresar' significa haber colmado con la experiencia del viajero el hueco que dejan las cosas a las que

se renuncia al partir, haber completado la imagen de la realidad con la imaginación que se despliega cuando el objeto es recordado y, por consiguiente, poder transformar las imágenes y los hechos en las palabras de sus relatos”⁴⁶

En este libro, además del monte como contexto, tenemos otro espacio que es construido, resignificado y no representado, la ciudad. Es interesante cómo esto se hace desde el monte mismo: Buenos Aires no puede aparecer sino es en aquel otro espacio, mediante un recuerdo, a través de la boca de un animal. Roldán transgrede espacialmente lo local y desde el lenguaje también ya que impone otra forma de hablar de lo urbano: todo es mirado desde otro sitio y resulta extraño y absurdo. Aquí aquello que podría ser considerado como regional es utilizado hábilmente para producir la sensación de extrañamiento en el lector.

Uno de los relatos que resulta más interesante para analizar es el que cierra el libro: “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”. Allí los animales le piden al sapo que les cuente alguna historia que los hombres les suelen contar a sus “pichones”. El sapo elige contar la historia de “Caperucita roja” la cual, mediante las intervenciones de sus interlocutores se transforma en un relato muy diferente al que pueden conocer los lectores. Aquí Roldán hace varios movimientos interesantes: en primer lugar, el sapo no parece llevar el relato desde la ciudad con demasiadas modificaciones (con salvedad del final tradicional, que es omitido), sino que cambia en el monte mismo y con las voces que lo pueblan. Por otro lado, aquí se está poniendo en cuestión el tipo de relatos que son destinados a los chicos. Como primera medida el cuento tiene modificado el final, por lo que no concluye felizmente, esto es cuestionado por uno de los animales al preguntar: “¿Y esos cuentos le cuentan a los pichones?”⁴⁷ Evidentemente hay un doble juego, porque Roldán elige compartir esa historia con su público. Por otro lado, y esto sería lo más interesante para el tema que nos ocupa,

se discute sobre la forma de contarles a los chicos. El sapo habla de tú y de vosotros y es mirado con extrañeza por el resto. Ahora bien, no sólo no se habla así en el monte, sino que tampoco en la ciudad. Se está reclamando por una forma propia de contar, la cual no implica esclavizarse a lo regional sino resignificarlo junto con lo que no pertenece a ello, como los cuentos tradicionales, para trascender y transgredir ambas cosas en una escritura original.

En “Prohibido el elefante”, texto que se encuentra en el libro que lleva su mismo nombre, tenemos un camino distinto al recorrido en *Sapo en Buenos Aires*. Aquí no se vuelve sino que se va, pero no de una forma física sino desde lo temático. En el libro anterior era lo regional lo que se inmiscuía y modificaba lo urbano y lo universal, aquí, por el contrario, es lo de afuera lo que viene a resignificar lo regional. La historia da cuenta de la discusión que se genera entre los animales del monte a raíz de la posible apariencia del elefante. Este animal aparece en varios relatos de Roldán como lo desconocido que se intenta definir, aproximarse a lo que verdaderamente es. El marco en el que se da esta discusión es una situación política opresiva en la que sólo tienen poder de decisión el tigre y el jaguar. Sin embargo, no hay una visión que victimice al resto de los animales sino por el contrario, se resalta la comodidad que les genera el no tener que pensar a causa de no tener la libertad de elegir y, también, es puesto de relieve, la manera en la que todos sospechan de todos y repiten frases como “Esas son ideas del sapo, son ideas foráneas, contrarias al sentir nacional”.⁴⁸ Este tipo de frases y de situaciones políticas son bien conocidas en Argentina y en toda Latinoamérica y, puestas en el monte, denotan su total absurdo y falta de lógica. Al mismo tiempo resignifican lo regional porque trascienden las historias populares que tienen como protagonistas a los animales y que pueden tomar como temática el amor, la envidia, la amistad. Aquí lo que se pone en discusión es la política y la forma de organización de un conjunto de seres.

Aquí Roldán utiliza los cuentos con animales para hablar de algo que raramente se encuentra en este tipo de relatos: lo colectivo. Los animales, en su literatura, siempre actúan en conjunto.

Me parece adecuado terminar con un breve análisis de *Las tres dudas del bicho colorado* ya que lo considero paradigmático, en el sentido del análisis planteado, en la obra de Roldán. En este texto tenemos un bicho colorado que tiene varias preguntas a las cuales no le puede hallar respuesta. Si bien no cierra, porque Roldán sigue escribiendo textos situados en el monte, es un corolario de esta parte de su literatura porque le pone nombre propio a ese monte: Fortín Lavalle. Si bien creo que la palabra monte actúa también como un nombre propio ya que muchas veces lo acompaña el adjetivo chaqueño y los animales y algunos términos en guaraní que aparecen muchas veces ayudan a situarlo geográficamente, esta vez la referencia es más que precisa. Por otro lado, y mucho más importante, es que se le da a este lugar la categoría de “centro del mundo”. Sin embargo, llama la atención que no sea sino después de más de veinte años que se le confirme un nombre propio, esto indica, como se ha dicho más arriba, que es un espacio construido mediante la escritura, no dado a priori. Es un centro del mundo instituido por el momento en el que un chico, hace mucho tiempo, jugaba a la pelota. Para nosotros queda la pregunta, ¿Ese chico es el propio autor? Sea así o no, ese “centro del mundo” es una reminiscencia, y como tal va tomando distintas formas y características a medida que, mediante la escritura, se intenta llegar a él. Lo que queda claro, durante todos estos años en los que se ha desarrollado la escritura del autor chaqueño, es que el “centro del mundo” no es un lugar fijo, no es de ninguna manera un anclaje, sino un punto de partida: un sitio desde el cual mirar (con ojos de sapo, de pulga, de tatú), un sitio que propone movilidad porque propone diversidad de voces.

Notas:

42- Barthes, Roland. “Proust y los nombres” en *El grado cero de la escritura y Nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2003. Pág 176

43- Foffani, Enrique y Mancini, Adriana. “Más allá del regionalismo: la transformación del paisaje”. En *Historia crítica de la literatura argentina, tomo XI.*. Jitrik, Noé (Ed). Buenos Aires. Emecé. 2000. Pág. 279.

44- Ibídem. Pág. 273.

45- Juan José Saer, “Juan”, en *Juan L. Ortiz, Obra completa*, Santa Fe. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, 1996. Citado en Foffani y Mancini, op cit. Pág.270.

46- Foffani y Mancini. Op cit, p 280.

47- Roldán Gustavo. “Cruel historia de un pobre lobo hambriento” En *Sapo en Buenos Aires*. Buenos Aires. Coluhue. 2007. P. 64

48- Roldán Gustavo. “Prohibido el elefante”. En *Prohibido el elefante*. Buenos Aires. Primera Sudamericana. 1988. P. 40

Bibliografía:

Barthes, Roland (2003), “Proust y los nombres”, en *El grado cero de la escritura y Nuevos ensayos críticos*, Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Foffani y Mancini, (2000), “Más allá del regionalismo: la transformación del paisaje”, en *Historia crítica de la literatura argentina. Tomo XI*. Jitrik, Noé (Ed.), Buenos Aires, Emecé.

Rama, Ángel (2007), *Transculturación en América Latina*, Buenos Aires, ElAndariego.

Roldán, Gustavo (2002) *El viaje más largo del mundo*, Buenos Aires, Ediciones SM.

_____ (2008), *Las tres dudas del bicho colorado*, Buenos Aires, Ediciones SM.

_____ (1988), *Prohibido el elefante*, Buenos Aires, Primera Sudamericana.

_____ (2007), *Sapo en Buenos Aires*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

**La narrativa para niños se ve y se oye en los medios.
Una contribución al estudio de los guiones televisivo
s escritos por Laura Devetach en los años setenta**

María Florencia Ortiz (UNC)

El reciente premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil otorgado a Laura Devetach en su VI Edición pone en evidencia a través del reconocimiento a su trayectoria, su clave participación en el campo de la literatura infantil argentina y más allá de nuestras fronteras. Aunque dicho premio se suma a una legitimidad ya ganada desde hace años por esta autora, es posible leer en el carácter de dicho galardón una llamada de atención sobre la historicidad del campo, su densidad y sus tensiones entendidas en término de tendencias, modas, tradiciones y canon.

Este hecho que resulta de una decisión de orden interinstitucional y editorial, nos insta a revisar ciertas marcas que dejaron algunas de las expresiones, que merecen ser rastreadas en el contexto de dos décadas clave – las del 60 y 70- dentro de una comprimida e intensa etapa histórica del campo de la literatura y de la cultura para niños. Desde los años cincuenta se venía desarrollando una crecimiento editorial para la franja infantil; pero es en estos años que – en un contexto generalizado de expansión de la industria cultural en nuestro país - un conjunto de autores de la LIJ dan claras señales de un alejamiento de su tradición más antigua, la que subordina lo literario para niños al reinado de la enseñanza moral y sus ramificaciones didácticas.

Este trabajo pretende contribuir a pensar el dinamismo de un género que renueva permanentemente sus marcas en un doble sentido: la subordinación de lo literario a nuevos condicionantes (la vigencia de “una literatura para niños

enraizada en la transmisión de contenidos morales”, Carranza, 2009); así como las huellas instauradas por textos precursores de una renovación que propusieron nuevas temáticas, se abrieron a los lenguajes emergentes de la cultura y recuperaron las tradiciones de la cultura infantil horizontalizando, desde el punto de la concepción estética, el arte para niños y para adultos.

Esta autora, como todos aquí bien sabemos, ha dado muestras de un protagonismo sin descanso desde aquellos años a la actualidad: escritora de literatura para niños y para adultos, de artículos periodísticos, guionista de radio y televisión, ensayista, docente de nivel primario, secundario, terciario y universitario; directora de colecciones, coordinadora de talleres y de otros espacios de capacitación y de formación; referente indiscutible del canon de autores de la literatura infantil contemporánea.

Su amplio recorrido por diversos espacios que constituyen las prácticas de este campo, puede ser leído en una clave que revele el aporte original y singular de la obra de esta autora y la menos visible trama que hizo posible un lento proceso de autonomización del campo (discutible aún en el presente) así como las condiciones para el surgimiento y la expansión de un discurso literario apartado de ciertos cánones. Como parte de una investigación mayor, nos interesa detenernos aquí en una de sus primeras producciones que coinciden con los años en los que esta autora se radicó en Córdoba.⁴⁹

Su paso por esta ciudad estuvo marcado por un clima de efervescencia cultural y política,⁵⁰ identificado por el gran protagonismo estudiantil y juvenil, del que fue partícipe. En este período hizo una temprana incursión en la escritura de guiones radiales y televisivos; participó de un proyecto discográfico y formó parte de proyectos pedagógicos de vanguardia que la involucraron en distintos niveles del sistema educativo.⁵¹ Sus cuentos para niños fueron premiados en

diversas instancias y también salió a la luz su primer libro para adultos. Desde fines de los sesenta hasta el año de su mudanza a la capital en el '76, se intensificó su producción en teatro y televisión y logró en ambos rubros premios a nivel nacional. Entre 1969 y 1971 participó activamente en los Seminarios-taller organizados por la Secretaría de Extensión Universitaria en Córdoba.

Nos interesa destacar en relación a esta etapa de su producción, un aspecto sobresaliente de sus guiones televisivos, de sus obras teatrales y sus cuentos: un tipo de humorismo que sacudía las viejas representaciones de infancia y se oponía a una visión dogmática predominante en ciertos sectores educativos y en la literatura infantil de esos años. Se trata de una marca que se vincula con la producción de María Elena Walsh, la escritora “faro” de aquellos años (Díaz Rönner, 2000), pero también con un movimiento colectivo que albergó la ciudad de Córdoba: la expansión de un teatro independiente, en algunos casos estrechamente vinculados a un espíritu renovador y revolucionario, que tenía en común el carácter interdisciplinario.

Pipirulines o ¿piedra libre para el arte para niños en la pantalla chica!

Una particularidad del “clima” vivido en estos años en ciertos ambientes de la cultura cordobesa fue la fluidez y comunicación entre actores, músicos, escritores y artistas en general. Esto favoreció el surgimiento de vasos comunicantes entre lo que se hacía para los niños con ámbitos de la cultura “adulto”. El resultado fue una intensa contaminación y alimentación mutuas, así como una red de relaciones interpersonales y de alianzas entre intelectuales, pedagogos, artistas, músicos, escritores y otros agentes culturales.

La gran convocatoria de los Seminarios de Literatura Infantil organizados por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (consecutivamente: 1969-

1970 y 1971), de los que participaron esta diversidad de agentes de la cultura, fue un termómetro que dio cuenta del interés generalizado por la cultura de y para la infancia. Se trata de un momento clave en el que, al decir de Sergio Pujol, la infancia fue “el laboratorio de la utopía” (Pujol, 2004).

Un ejemplo de lo anterior es *Pipirrulines*, el programa televisivo para niños *emitido por el 10*, el canal de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 1972 y 1973. Se pasaba los días sábados al mediodía, en vivo (no han quedado grabaciones), y la totalidad de sus libretos (alrededor de 60) fueron escritos por Laura Devetach. En la puesta frente a las cámaras participaron actores, titiriteros, músicos, escenógrafos y técnicos.⁵² El proyecto original presentado por la autora al canal, afirmaba: “la idea central es la posibilidad de ver la realidad cotidiana de una manera más rica, revalorando o desmitificando cierto tipo de cosas que a menudo el ritmo de la vida moderna y el medio no nos permite. No se logra esto por medios mágicos o ajenos a la persona humana sino simplemente liberando las posibilidades de goce más simples y más profundas que están relegadas dentro del individuo por factores complejos y fácilmente reconocibles”.⁵³ Esta idea inicial puso en marcha un producto cultural innovador, en manos de un equipo de trabajo que hacía dialogar lenguajes heteróclitos, a través de situaciones conflictivas de la vida cotidiana encarnadas en personajes niños y adultos. El carácter experimental del proyecto estaba claramente orientado hacia la búsqueda de una ficción que diera cuenta de una manera de entender lo real capaz de filtrar esos interrogantes que los adultos se hacían.⁵⁴

El nombre del programa recuperaba un juego con el cuerpo que había dado nombre a la obra de teatro recientemente premiada (*Bichoscopio*)⁵⁵ y hacía referencia a los cinco dedos de la mano. En la apertura, previa a la aparición de los créditos, la cámara ponía en primer plano una “danza de manos” que finalizaba configurando dos lentes tras los cuales se asomaban

los rostros de tres actores que entablaban el siguiente diálogo:

- Cuántas cosas se pueden ver, ¿no?
- Es muy lindo...
- De repente uno se da cuenta que tiene manos y que se puede jugar a que los dedos son los pipirulines de un aparatito que sirve para mirar
- Pipi, ¿qué?
- Pi-pi-rru-li-nes
- Se puede jugar a doblarlos de a poco para armar un bichoscopio.
- ¿Un bichoscopio?
- Sí, un bichoscopio. Este aparatito. ¡Si supieras todo lo que se puede ver con un bichoscopio!”
- A ver... A ver, a ver...
- ¡Adelante!”⁵⁶

La puesta en escena, como marco general del programa, del descubrimiento de las manos y su potencial para construir un “aparato” condensa una metáfora que identifica a la poética de esta propuesta televisiva: el juego habilita el espacio imaginario (en tanto dimensión siempre latente) y abre el mundo conocido, “real”, a sentidos insospechados, lo libera de ciertas imposiciones. Un nuevo régimen de la realidad se hace posible, gracias al juego con el cuerpo y sus lenguajes. Esta directriz condensa lo infantil como característica que se aleja de lo normativo/didáctico y del “aniñamiento” y se acerca a lo lúdico en un sentido muy amplio.

Recordemos brevemente el contexto que hizo posible la continuidad –por dos años- de una oferta con estas características, alejadas de lo comercial y de lo didáctico. Desde mediados del cincuenta hasta mediados de los sesenta, se produce un crecimiento en la expansión de la televisión cuyo

impacto ha sido evaluado como la aparición de una nueva forma de entretenimiento y de un nuevo y -a partir de entonces- fundamental consumo cultural. Según Valeria Dotro (1999), quien analiza los programas emitidos desde la capital, en estas décadas las propuestas televisivas para niños se diversifican en: dibujos animados (Disneylandia), series infantiles, telecomedias y programas infantiles propiamente dichos. Dentro de estos últimos, a su vez, se ofrecían en estos años dos tipos: “de entretenimiento” y didáctico. En el primer grupo, se incluyen *Las aventuras del capitán Piluso* (con Alberto Olmedo y Humberto Ortiz), los programas de Carlitos Balá y Titanes en el ring. En el otro grupo se incluyen a *Te veo veo*, conducido por Pipo Pescador y *La luna de Canela*. En este panorama, Laura Devetach había explorado el “terreno” como guionista de *Hola Canela*, el programa que esta locutora protagonizó en Córdoba antes de mudarse a la capital. Sin embargo, *Pipirrulines* descoloca esta clasificación, ya que si bien conjuga algunos de los elementos propios de los denominados “didácticos” (caracterizados por una clara intencionalidad pedagógica, aunque apuntando a una participación creativa de los niños y a la transmisión no escolarizada de saberes), predomina en su forma el carácter estructurante de una narración ficcional.

En primer lugar, es notable la diferencia con otras propuestas en las que los conductores hombres dominaban la pantalla. Los capítulos unitarios de este programa tenían como protagonistas a una pandilla, cuyos personajes eran: títeres, el perro Martinzul, el oso Valentino, el cocodrilo Mufadrilo, el chanchito Lunes y la osa Brunilda; y un conjunto de actores que representaban a los adultos de una comunidad, la que vivía en torno a “la calle del Piolín”. Ellos eran: el guardián, la princesa, la maestra Honorinda, el lustrabotas, el Señor Peperina, Chicle Malote y otros.

Los roles adultos representaban la autoridad y el orden aunque se veían siempre relativizados, caricaturizados o

parodiados; mientras que los roles de los niños se asociaban a características menos encapsuladas. Por el contrario, curiosos, tiernos, impertinentes, caprichosos, peleadores, los personajes infantiles en escena realizan una variedad muy amplia de situaciones, entre ellas: picardías, chiquilladas, ocurrencias, construcciones de objetos, berrinches, peleas y otras circunstancias en que exploraban y transgredían lo prohibido. Sobre la base del guión, los actores y los titiriteros improvisaban y contribuían a darle su impronta a cada personaje. Las problemáticas que le daban unidad a cada capítulo ponían en primer plano la rebeldía infantil y conducían siempre una resolución compartida que involucraba el ingenio o el absurdo, y el acuerdo o negociación entre los niños y con los adultos.

El espíritu de lo lúdico en los diálogos ponía en funcionamiento diversos planos de las normas del lenguaje y su intrincado vínculo con las prácticas sociales. El efecto humorístico de muchos de estos juegos con las palabras estaba relacionado con la capacidad de muchos de ellos de “reciclar” el lenguaje, de renovar o darle una vuelta de tuerca a las expresiones más familiares y comunes del habla, que apelaban a la intertextualidad con relatos tradicionales y con programas infantiles contemporáneos. Apelaban a frases hechas, a saberes conocidos por los televidentes orientando su nueva significación hacia algún sentido no previsto. A esto se le sumaban neologismos, parodias de jingles publicitarios y una presencia constante del registro poético a través de las canciones en vivo.

El carácter maleable del lenguaje verbal se desplegaba en una diversidad de situaciones que ocurrían en espacios privados (el comedor o el jardín de una casa, la cocina, el estudio de “Reporter Oso”) y espacios públicos (la escuela Fufifa, la plaza de Pipirulines y la calle del piolín), cuya caracterización estaba dada por escenografía simple, en la que cobraba gran protagonismo un desfile de objetos e inclusive de seres vivos (loros y otras mascotas). El escenógrafo, el conocido ilustrador

“Cachoito” de Lorenzi, hacía gala permanentemente de un gran ingenio ya que creaba para cada programa objetos de fácil manipulación que sorprendían al espectador: la vida cotidiana se desplegaba a través de diferentes escenarios que mostraban todo tipo de oficios artesanales o comerciales (como los vendedores ambulantes), femeninos y masculinos, la vida en el campo, la música. Pero por sobre todo, una materialidad idónea para el juego y la transformación física y simbólica de “lo real”.

Finalmente, estas acciones remataban en escenas que apuntaban a la metaficcionalidad del relato construido en cada capítulo. Los actores y los títeres entraban y salían de las ficciones que ellos mismos generaban, frente a cámara, desarmando y armando el pacto que la televisión generaba como caja que se abre y se cierra a la invención de mundos cotidianos, nuevos o inventados. Hacían visible el proceso de producción teatral y televisivo, desmontando el artificio para acercar el arte a la vida.

Todos estos recursos tenían como principal desafío la combinación del legado más tradicional de la cultura infantil (los cuentos tradicionales, los títeres, el lenguaje del cuerpo y de la música), con estos recursos que la tecnología ofrecía sin los intermediarios comerciales que coparon luego este espacio hasta hoy. El resultado de esta apuesta colectiva permitió enriquecer los géneros conocidos, sin cancelarlos ni anularlos sino obligando al destinatario infantil a ser cómplice de una recreación y a tomar conciencia sobre sus posibilidades y limitaciones. Recrearon en clave infantil y en clave cordobesa, el eslogan de la revuelta francesa “la imaginación al poder”.

El cruce y la original relación de este polifónico legado con el fuerte impacto de la cultura audiovisual, creó las condiciones para nuevos soportes, canales y también nuevos géneros híbridos, escandalizando a muchos pensadores y pedagogos de aquellos años. Recordemos que los medios masivos eran mirados con gran recelo por los sectores más tradicionales de la cultura para los niños, ya que se veía

principalmente a la televisión como la gran enemiga de los libros y la lectura, debate que se acentuó en años posteriores.

Este proyecto televisivo, junto a otras producciones que circularon en aquellos años (en su mayoría inéditas), pusieron en juego una noción más desenfadada de la infancia, abrieron una vía de conexión del mundo adulto con el mundo de los intereses y de la cultura de los niños y al mismo tiempo contribuyeron a diluir los límites de los universos simbólicos de “lo infantil” y lo “adulto”. Contribuyeron a pensar en los niños como sujetos merecedores de un legado cultural ensanchado y depositarios de los deseos de transformación de una sociedad a partir de nuevas formas de lazo social entre las generaciones.

Este breve repaso por los guiones de *Pipirulines* escritos por Laura Devetach y su concreción, permite esbozar algunas líneas sobre las marcas de una época, en esta ciudad y su impronta en el campo de la LIJ. La nota particular de su producción artística está dada por una forma pionera de apostar a los componentes lúdicos y humorísticos en la escritura para niños. Un tipo de humor emparentado al que popularizó María Elena Walsh con su obra, pero que en el caso de Laura se nutría de un clima colectivo de experimentaciones y de cruces, que trascendía lo escolar, se alejaba del paradigma solemne y formativo imperante.

Esta apuesta colectiva contribuyó a incorporar las producciones para niños en el territorio de una cultura humorística que recuperaba algunos de sus postulados de libre manipuleo del lenguaje, apelación al goce y el juego. Pero principalmente una visión desenfadada de la infancia que dejaba atrás la visión idealizada del niño, para rescatar lo indómito de su identidad como paradigma de “lo otro”, asumiendo la asimetría constitutiva de la relación adulto niño como una distancia cultural desde otras dimensiones simbólicas y estéticas. Un humorismo que ponía en primer lugar el aspecto más político de su función social: el que lo liga a la libertad,

Notas:

49- En dicha investigación me propongo construir un panorama de la literatura infantil argentina rastreando las relaciones entre los libros, las prácticas lectoras, el público lector, los géneros discursivos, sus vinculaciones con otras prácticas y otros lenguajes de la cultura (el teatro, la radio y la televisión). Es decir, señalar el carácter fronterizo de la literatura destinada a los niños; entramando el abordaje de los textos con el análisis de los discursos y sus prácticas destacando el espesor de lo social en sus condiciones de producción y circulación así como su impacto en la conformación del campo y en la generación de nuevos significados.

50- El hito histórico del “Cordobazo” se produjo en 1969.

51- Entre 1973 y 1974, como docente de la Escuela de Teatro de la UNC, participé de la renovación curricular, y se involucró desde adentro en un movimiento denominado el Nuevo Teatro Cordobés (Heredia, 2000), que conjugó los postulados de la vanguardia política y estética.

52- Según documento titulado “Programa Pipirulines – Canal 10- SRT- Respuesta al memorándum del departamento cultural”, escrito alrededor de fines del año 1972, este equipo estaba integrado por: Laura Devetach, José Belotti, Graciela Mengarelli, Daniel Giménez, Alberto Cebreiro, Horacio Acosta y Ricardo Rud.

53- Documento “Proyecto para un programa de T. V. para niños”, Laura Devetach, Córdoba 10/2/72.

54- Algunas de estas inquietudes quedaron plasmadas en dos documentos que registran las discusiones del equipo de trabajo, a las que convocaban a especialistas en diversos temas afines, con el objetivo de autoevaluar la experiencia. Se han conseguido dos documentos: 17/11/1973 y 1/12/1973).

55- Bichoscopio fue interpretada entre los años 1970, 1971 y 1972, en distintos escenarios de Córdoba y Buenos Aires. Recibió el Premio Diario Córdoba, en el rubro Mejor espectáculo Infantil de la temporada, Córdoba, 1970; y el

Premio Argentores 1972, en el rubro Mejor Producción Teatral para Niños.

56- Documento: “Pipirulines. Programa Piloto. Actores y titiriteros: Horacio Acosta, Arty Barrionuevo, Shuto Díaz y Paco Giménez. Libretista: Laura Devetach. Invitados especiales: Dúo Nora y Delia y Papirolas.” (s/d)

Bibliografía

Benjamin, Walter (1989): Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Nueva Visión, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2006-2007): “Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente”, El monitor de la educación, N° 10, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Colomer, T (1998): La formación del lector literario, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Barcelona.

(1999) Introducción a la literatura infantil y juvenil. Síntesis, Madrid.

Carli, Sandra (2002): Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955, Miño y Dávila, Buenos Aires.

(1999) “Escuela nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la Historia Cultural argentina (1920-1983), en *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Adrián Ascolani (comp.), Ediciones del Arca, Rosario.

Carranza, Marcela; Bajour, Cecilia (2001): “Humor de algo riesgo”, ponencia presentada en el IV Congreso de Literatura Infantil y juvenil (Cipolletti, Rio Negro).

(2005) “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil” disponible en:

<http://www.imaginaría.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>

(2009): “¿Por qué la literatura es también para los niños?” disponible en:

<http://www.imaginaria.com.ar/?p=4173>

Cresta de Leguizamón, M. Luisa (1984): *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*, Plus Ultra, Buenos Aires.

Devetach, Laura (1991): *Oficio de palabrera*, Colihue, Buenos Aires.

Díaz Rönner, M. A (2000): “Literatura infantil: de “menor” a “mayor””, en *Historia crítica de la literatura argentina*. (dirigida por Noé Jitrik), Volumen 11, Emecé Editores, Bs. As.

(1996) “*Breve historia de una pasión argentina: la literatura para niños*”, en *Revista La Mancha, Buenos Aires, N 1, julio*.

(1989) *Cara y cruz de la literatura infantil y juvenil*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Dorfman, A y Mattelart, A (1986): *Para leer al pato donald. Comunicación de masa y colonialismo*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Dotro, Valeria (1999): “Televisión infantil y construcción del niño televidente entre 1960 y 1990. Del Capitán Piluso a Chiquititas” en: *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Carli, S. (dir/comp.), Stella / La Crujía, Buenos Aires.

Fobbio, Laura (2010): “El nuevo teatro cordobés y el niño como espectador activo” en: *Revista Telón de Fondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, Buenos Aires, UBA, N°11, Año 6, julio. Disponible en:

<http://www.telondefondo.org/home.php>

(2009): “El nuevo teatro para niños del Libre Teatro Libre: juego, crítica, humor y transgresión”, en *Actas del VI Encuentro Interdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas/ 2009*, CIFYH, SECYT, UNC. Disponible en:

<http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro>

Flores, Ana Beatriz y otros (2010): *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*, Ferreyra Editor, Córdoba (en prensa).

- Garralón, Ana (2001): Historia portátil de la literatura infantil, Anaya, Madrid.
- Invernizzi, H- Gociol, J (2003): Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar, Eudeba, Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2000): "El enigma de la infancia." en Pedagogía Profana. Ediciones Novedades, Educativas, Buenos Aires.
- Lypp, María: "Origen y función de la risa en la literatura infantil", en Colección clave sobre historia, crítica y teoría literaria infantil Banco del Libro, Caracas, s/d.
- Luraschi, Sibbald (1993): María Elena Walsh o el desafío de la limitación, Sudamericana, Buenos Aires.
- Mariño, Ricardo (1999): "Cambiando de tema ..." Revista *La Mancha, Papeles de Literatura infantil y juvenil*, N 8, Buenos Aires.
- Montes, Graciela y Machado, Ana María (2003): Literatura infantil. Creación, censura y resistencia. Buenos Aires. Sudamericana.
- Montes, Graciela (1990): El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- Noffal, Rossana: "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina"
<http://www.antroposmoderno.com/antro->
- Origgi de Monge, Alicia (2004): *Textura del disparate. Estudio crítico de la obra de María Elena Walsh*. Lugar editorial, Buenos Aires.
- Pujol, Sergio (2004): "La infancia en los sesenta. Laboratorio de la utopía", en Cuadernos Hispanoamericanos N 634, Enero, pág 73/ 80. Disponible en:
www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/.../209461_0040.pdf
- Soriano, M (1995): La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Colihue, Buenos Aires.

La trasposición de la realidad en el mundo poético de María Elena Walsh.

Cecilia María Labanca

(ES 36 – Partido de Tres de Febrero)

Debo confesar que me ha resultado más difícil de lo esperado abordar un estudio crítico de tan sólo parte de la obra de quien durante más de cincuenta años ha sido y es el referente más nombrado del universo poético infantil de los chicos argentinos.

La dificultad surge –precisamente– del enorme e indiscutido reconocimiento nacional que la figura de María Elena ha inspirado desde hace años en el ámbito de la literatura infantil pero más puntualmente en éste del bicentenario en que se han concretado múltiples homenajes a su persona, reediciones de sus textos y canciones, puesta en escena de sus personajes casi eternos...

Más allá del tiempo transcurrido escuchamos aún hoy el mismo entusiasmo, los mismos énfasis y la euforia colectiva y contagiosa de hace décadas, en los patios y aulas de cualquier escuela argentina, donde se reciten y entonen sus célebres canciones.

Es por esto que el tema central de esta breve investigación tratará de desentrañar dónde reside la clave de semejante éxito. Dicho en otras palabras: ¿Qué extraña fibra interior del alma de todo niño supo tocar definitivamente -y por lo visto para siempre- esta juglaresa que acaba de cumplir sus primeros 80 años en una Argentina empeñada en bucear incansablemente en sus propias raíces?

Mi hipótesis de trabajo es que la incorporación en sus poesías y canciones de los principales recursos surrealistas tales como: el avasallador poder de la imaginación y sus

'aproximaciones insólitas', la presencia del azar y la búsqueda del humor a través del absurdo, le permitió subvertir esquemas y llegar al corazón del niño a través del juego verbal, la sorpresa y la risa, revitalizando definitivamente el panorama poético infantil.

Para corroborar lo dicho he centrado mi atención en tres poemas, a mi modo de ver absolutamente significativos: del análisis inicial de “El reino del revés” pasaremos a la “Canción del correo” (donde certificaremos curiosas coincidencias con Julio Cortázar, quien también había elegido suelo francés para vivir y crear), e ingresaremos por último en el mundo alocado de su casi inmortal “Doña Disparate”

Sin embargo, el estudio final de “Manuelita la tortuga” nos deparará una sorpresa absolutamente reveladora y nos llevará a reflexionar sobre la esencia de la poesía y la intuición poética, de la mano de María Hortensia Lacau.

Para hacer un poco de historia vale recordar que la producción de las más renombradas canciones y poesías infantiles de M.E.Walsh se remonta a los últimos años de la década del 50 y a la del 60. El ámbito de sus primeras creaciones: la Europa que había visto nacer el surrealismo y que todavía contemplaba maravillada esa gigantesca rebelión cultural que significó tal movimiento, fue el escenario que le prodigó la libertad necesaria para romper muchos moldes y normas literarias, permitiéndole encontrar su propio camino, absolutamente original e intransferible. Es que María Elena, como su Manuelita,...”un día se marchó. / Nadie supo bien por qué/ a París ella se fue...”

En efecto, cómo podía escapar esa casi-adolescente sudamericana, recibida en Bellas Artes, al influjo creativamente devastador que proclamara André Breton en 1924 y según el cual (Pellegrini, 1961:15):

El surrealismo es un medio de liberación total del espíritu.

(...) no es una forma poética. Es **un grito del espíritu** que se vuelve hacia sí mismo decidido a pulverizar desesperadamente sus trabas.” (“El subrayado es nuestro.”) (Pellegrini, 1961)

Daré comienzo al estudio de la delicada trama del universo poético de María Elena Walsh por el poema que dio título a uno de sus libros: “El reino del revés”. (Walsh, 2000: 23) (Walsh, María Elena (2000). *El reino del revés*, Buenos Aires, Alfaguara.)

Como corresponde a un país – o reino, en este caso – “dado vuelta”, en él todo deberá ser contrario al “orden natural de la vida”. Así, en el reino de la naturaleza: “*nada el pájaro y vuela el pez*”; “*los gatos no hacen miau y dicen 'yes'*.”

Con respecto al espacio, se alteran las medidas y se suprime la ley de gravedad: “*cabe un oso en una nuez*” y... “*un perro pequinés(...) se cae para arriba*”. En cuanto al tiempo y sus huellas: “*usan barbas y bigotes los bebés*” y... “*un año dura un mes*”. El imperio de un orden “justo” desaparece y los supuestos “valores” se invierten: “*un ladrón es vigilante y otro es juez*”. Se alteran las reglas matemáticas: “*dos y dos son tres*”. Y, por último, se impondrán las asociaciones más insólitas y aparentemente descabelladas, según los mejores mandatos del automatismo pregonado por el movimiento. Así leemos: “*un señor llamado Andrés/tiene 1530 chimpancés*” y “*una araña y un ciempiés/van montados al palacio del Marqués/ en caballos de ajedrez.*”

En la “Canción del correo” (Walsh, 2000:76) objeto de nuestro siguiente análisis, son absolutamente notorias las coincidencias con otra celebridad de las letras argentinas, habitante también de París en los años 50, gigante desbaratador de realidades tangibles, mago del lenguaje, de lo disparatado y febril, de lo onírico y tortuoso, lo extremadamente original y absolutamente rioplatense. Ya muchos estarán evocando la

figura desgarbada de Cortázar, con su voz gangosa, su enorme timidez y ese asombro frente a la realidad que bautizó con el neologismo de antigua raíz temporal: 'Cronopios'. A su *'Historias de Cronopios y de Famas'* pertenece un breve pero revolucionario texto titulado "Correos y telecomunicaciones". (Cortázar, 1966: 40).

Resulta inevitable establecer puntos de coincidencia entre este texto y la "Canción del Correo", de María Elena (Walsh, 2000:76). En ambos autores es notorio el común espíritu de liberación de normas y alteración de la realidad, clara señal de compartir un mismo tiempo e idéntica inquietud frente a lo establecido. Uno y otro proponen una nueva mirada sobre la realidad, en consonancia con los rasgos distintivos del su/superrealismo. Es preciso entrecerrar los ojos -como alguna vez explicara el mismo Cortázar refiriéndose al "Discurso del oso" (Cortázar, 1966:98)- y empezar a ver otra realidad detrás de la realidad.

En el caso que nos ocupa, desde la primera estrofa la autora nos sumerge de un golpe en el mundo mágico de la imaginación: "*Veo, veo, veo/ vuelan estampillas por el correo. / Mariposas son/ que de noche duermen en el buzón.*" ("El subrayado es nuestro.")

Si bien el escenario del correo no es un reino del revés, en él suceden "desajustes" que nos remiten al plano de la imaginación para eliminar toda traba racional y crear libremente una realidad entre onírica y disparatada que moverá a risa. El primer elemento que acusa un cambio inquietante está relacionado con el tiempo y hay una burla encubierta al formalismo riguroso de lo establecido: las fechas negras se transforman y... (la Paloma) "*Ya no sabe qué sucede /con el sello fechador:/ pinta en vez de fechas negras/ monigotes de color.*" ("El subrayado es nuestro"). En seguida, el deseo de escapar de la rutina bajo la forma del vuelo, coincidente con el texto de Cortázar, si bien en éste es sólo un desorden caótico en el interior

del local, pura risa y juego de absurdos: “*De repente un telegrama/ se dobló como un avión/ y salió por la ventana/ volando en tirabuzón*”. (“El subrayado es nuestro”). Y en Cortázar:

Quando los mirones y la policía invadieron el local, mi madre cerró el acto de la manera más hermosa, haciendo volar sobre el público una multitud de flechitas de colores fabricadas con los formularios de los telegramas, giros y cartas certificadas.

En tercer lugar, es todo el mundo del lenguaje el que se desbarata porque sí en la “Canción del Correo”: “*Muchas letras se levantan/de su cuna de papel/ y se escapan caminando/ como hormigas en tropel.*”

A continuación, la segunda coincidencia con el creador de *Rayuela*: “*Para colmo una encomienda/ se desanudó el piolín/ y se fue muy desenvuelta/ a jugar con aserrín.*” En Julio leemos: “las encomiendas (...) las untaban con alquitrán y las metían en un balde lleno de plumas. (...) ”sin piolín a la vista”, decían...”

Por último, María Elena desemboca en la alteración profunda de la Paloma Mensajera, jefa de la sucursal, perdido todo sentido de la realidad:

“*La Paloma se pasea/ del pupitre al pizarrón/ con los lentes en la pata/ de la desesperación.*” Y concluye: “*La Paloma está nerviosa,/ la Paloma está tan mal/ que se emborrachó de tinta/ y se come el delantal.*”

Frente a tanta alteración de la realidad, es imposible no intuir la risa en cada rostro niño, enfrentado a semejante caudal de absurdo. Al respecto, Aldo Pellegrini, en su lúcido estudio sobre la poesía surrealista (Pellegrini, 1961: 26) dice:

El **humor** representa la protesta contra el orden convencional. Es la manifestación más neta del disconformismo.

(...) Frente al humor se resquebrajan normas y principios que parecían inmovibles (...) El humor actúa sobre la seguridad del espectador conmoviendo todos sus fundamentos.” Y más adelante: “(el humor) se alimenta de todas las formas de lo arbitrario y de lo **absurdo**, y puede decirse que en una u otra forma no hay texto poético auténticamente surrealista que no lo contenga. (“El subrayado es nuestro.”)

Tras semejante “desaguisado” que ha tenido como escenario una sucursal de correo, la vuelta al mundo de las mariposas nos deja nuevamente – sobre el final de la historia - en una esfera semi-bucólica de diafanidad y belleza, como final casi obligadamente feliz.

Con la tercera poesía elegida, “Doña Disparate” (Walsh, 1965:83), la autora nos hace partícipes de la declarada locura de esa figura tan particular que no sólo ha logrado perder la razón (“*Se olvida el rodete/ detrás de la puerta,/duerme que te duerme/ cuando está despierta.*”) sino que parece haber contagiado de la misma condición a todo ser vivo que circula alrededor, llegando hasta animalizar a los objetos inanimados más disímiles, que conforman su pequeño mundo. (‘*¡Guau!*’, dice el *felpudo.*’ *¡Miau*’, dice la *jarra.*’) (“El subrayado es nuestro”).

Pero la protagonista no se conforma con “disparatar” sobre sí misma y su entorno. En la última estrofa la locura juguetona de Doña Disparate llega a contagiar a la misma autora: “*se 'ecovica' digo/ se equivoca siempre*” (“El subrayado es nuestro.”)

En los mecanismos de construcción de este texto no podemos eludir la característica quizá más notoria del surrealismo: las “**aproximaciones insólitas**”.

En palabras de Aldo Pellegrini:

La reunión de dos realidades alejadas ha sido designada con

el nombre de 'aproximaciones insólitas' y se basa en **la capacidad que tiene la imaginación de captar relaciones que la razón jamás hubiera sospechado**. La imagen resultante tiene un evidente carácter arbitrario, y lo arbitrario, como dice Breton en el “Primer Manifiesto del Surrealismo”, tiene una enorme dosis de contradicción. En este sentido las aproximaciones insólitas constituyen un símbolo de la unión de los contrarios, de la identidad de los opuestos. (Pellegrini, 1961:22)

Coincidentemente con lo explicado por Pellegrini, la imaginación de María Elena sobrevuela el mundo de lo real y su Doña Disparate (Walsh, 1965: pág.83) “*Se quita el zapato,/ se pone el tranvía,/ bebe la botella/ cuando está vacía.*” Y más adelante: “_ ¡Señor **boticario**,/ véndame **tornillos!**/ ¡Señor **verdulero**,/hágame un **vestido!**” (“El subrayado es nuestro.”)

En cuarto y último término de estas reflexiones sobre la obra poética de M.E. Walsh abordaremos su –a nuestro juicio– más famosa poesía, cuyo personaje ha logrado escapar del papel, las grabaciones y las innumerables ilustraciones de que fuera objeto, hasta alcanzar forma de estatua evocativa a la entrada de la que fuera su tierra natal en la imaginación de su autora. Me refiero, por supuesto, a “Manuelita la tortuga” (Walsh, 2000: 55), que un buen día decidió partir de su 'pago' sin que nadie supiera muy bien por qué.

Son muchos los “por qué” que movilizan la última parte de esta investigación: ¿Por qué el personaje de Manuelita alcanzó tanta 'fama y renombre'? ¿Qué sutiles fibras humanas logró descubrir María Elena y las plasmó en su personal necesidad poética, fruto de la más pura intuición? ¿Qué revela ese animalito-títere en manos de su titiritera?

Vamos a adentrarnos en el universo de la poesía pero antes me gustaría recordar algunos conceptos sobre la poesía, expuestos por María Hortensia Lacau en su obra “*La poesía infantil y sus proyecciones*”, citando a Horacio Armani nos

revela: (Lacau, 1986:15)

“...**la razón de la poesía ha sido siempre el conocer**, aunque no por los métodos ortodoxos de la filosofía, creadora de sistemas, sino por medio de intuiciones. Éste es el aporte que siempre ha ofrecido la poesía a la religión y a la filosofía, porque no es una cosa mental; **la casi totalidad de su esencia se encuentra en la emotividad y la intuición.**”(“El subrayado es nuestro.”)

Volviendo a María Elena, en la primera de las siete estrofas que nos relatan el viaje de “Manuelita la tortuga” comienza la autora por la ubicación contundente en un espacio cargado de aguda sonoridad: “Pehuajó” (“El subrayado es nuestro.”) y, en seguida, el conflicto: un día (repentinamente) se marchó y seguramente sembró dolor con su partida: “*nadie supo bien por qué*”, atenuado con los dos versos finales: “*un poquito caminando/ y otro poquitito a pie*” en los que los diminutivos repetidos “poquito” y “poquitito” tratan de debilitar la dureza de la determinación. También se insinúa el propósito de lograr hacer reír a través del absurdo, en la falsa oposición entre “caminando” y “a pie”.

A partir de la segunda estrofa, María Elena da un salto hacia atrás en el tiempo, intentando explicar el por qué de la determinación: Manuelita toma conciencia del paso del tiempo. Sin embargo, la tan temida vejez -para la mujer en particular- y su relación con la pérdida de belleza recibe un tratamiento humorístico para disminuir la fuerza del 'se afligió' inicial “*yo no sé por qué/ estoy arrugándome, /si desde hace **ochenta años**/ tengo un **cutis de bebé**.*” (“El subrayado es nuestro.”)

En la siguiente estrofa, la autora retrocede un poco más en la historia de su tortuga y casi por única vez en sus poesías para niños aparece el tema del amor. “*Manuelita una vez se enamoró*”: así de simple. Pero junto con el amor surge el temor a

perderlo “¿*Qué podría hacer?/ Vieja no me va a querer*”.

El único diálogo de la poesía con que se abre la cuarta estrofa nos presenta como interlocutora a una perdiz -algo así como la voz de la conciencia o Pepito Grillo para Pinocho- quien intenta retenerla “*no te vayas a París*” y le recuerda su verdadera identidad: “*las tortugas sin arrugas/ se echan todas a perder*”. Esta estrofa sólo aparece en algunas versiones del poema, señal quizás de que no le convencían mucho a la autora-Manuelita el tono moralista del último verso. De todos modos, en su cuarto lugar, oficia de engranaje central en el sube -y- baja de la poesía total.

De las tres estrofas restantes, dos están íntegramente dedicadas a su estadía en París. En la primera nos ubica históricamente en un tiempo remoto, quizás para darnos idea de la antigüedad de Manuelita; pareciera un rodeo antes de imaginar qué podían haberle hecho en París a nuestro ejemplar sudamericano. Entonces sí, llegamos a los versos que constituyen el mayor alarde de imaginación: “*En la tintorería de París/ la pintaron con barniz*, (todo brillo da sensación de esplendor juvenil)/ *la plancharon en francés* (¿qué otra cosa podía hacerse con sus memorables arrugas?); finalmente, (...) *le pusieron peluquita/ y botines en los pies*.” (“El subrayado es nuestro.”) Hay una personificación del personaje pero la autora parece haberse alejado de los juegos surrealistas que encontramos en las poesías anteriores.

En la última estrofa nos sorprende nuevamente con el tema del viaje _ esta vez de regreso; sin duda, el retorno después del “descenso al conocimiento de sí misma” _ y allí, un muy hábil manejo del interminable tiempo en la vida de las tortugas, preparando la sorpresa final de todo buen cuento: “*Tantos años tardó en cruzar el mar, / que allí se volvió a arrugar*.” (“El subrayado es nuestro.”)

Y así, tras un aparente fracaso del personaje “... *por eso regresó/vieja como se marchó*,” (“El subrayado es nuestro.”) y

frente a lo que podría verse como la inutilidad del esfuerzo, surge la contundente luminosidad de los dos últimos versos: (regresó) (...) a buscar a su tortugo/ **que la espera en Pehuajó.** (“El subrayado es nuestro.”). Nunca un presente narrativo tuvo más fuerza que este “espera” en la poética de María Elena Walsh. Es un presente atemporal, cargado de esperanza y tiempo, que asegura indubitablemente el final feliz para la vida de Manuelita.

Por último, el estribillo de cuatro versos octosílabos, siguiendo la más fiel tradición hispana, encierra en su pregunta breve y simple: “Manuelita, dónde vas”, la interrogación de todo ser humano sobre su propio destino y se constituye en verdadero punto de partida para el viaje iniciático de adquisición de identidad.

Los lectores y escuchas de María Elena no olvidaremos nunca el traje de malaquita y el paso tan “**audaz**” de Manuelita, en el que intuimos la fuerza avasalladora del amor, quizás el único motor capaz de impulsarla a atravesar el mar “un poquito caminando/ y otro poquitito a pie”.

A modo de conclusión, comprobamos que la autora nos plantea un abanico de conflictos: el destierro voluntario, la decisión de dejarlo todo para ir en pos de un sueño de belleza y, sobre todo, el tema del viaje en pos del autoconocimiento.

Es imposible no asociar aquí la figura de “El patito feo”, de Hans Christian Andersen (Andersen, 1990:83) quien después de largo y doloroso viaje descubre finalmente quién es. Y también las frases particularmente lúcidas de Jorge Luis Borges, en su “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”, el cuento en el que, el gran amigo de Fierro descubre de una vez para siempre quién es:

Cualquier destino, por largo y complicado que sea, consta en realidad de un solo momento: el momento en que el hombre sabe para siempre quién es. (Borges, 1957:55)

Y luego:

Comprendió que un destino no es mejor que otro, pero que todo hombre debe acatar el que lleva adentro. (Borges, 1957:57)

Recapitulando lo expuesto en esta breve investigación, estamos en condiciones de corroborar la hipótesis planteada al comienzo y afirmar que la clave del éxito logrado por María Elena en muy buena parte de sus poesías-canciones de las que aquí analizamos sólo tres, a modo de ejemplo, radica en su particular modo de “jugar” con el mundo real.

En efecto, por influencia del movimiento surrealista y su particular concepción de la vida y el arte, la autora transforma la visión habitual del mundo y las cosas a través de asociaciones insólitas, dejando lugar al libre juego de la imaginación, demoliendo los límites de la razón y permitiendo la “desordenada” irrupción del absurdo y el humor.

Al mismo tiempo, en casi toda esta exitosa producción de María Elena se constata una notoria ausencia del plano emocional y un predominio de objetos y animales desprovistos de sentimientos, junto a la desaparición casi absoluta de adjetivos, reveladores de connotaciones emotivas en el plano lingüístico.

Ahora bien, en el planteo inicial de esta ponencia anticipamos que Manuelita la tortuga nos reservaba una “sorpresa reveladora”. Es hora de resolver los tres interrogantes con que comenzamos el análisis de la cuarta y última poesía.

Nos preguntamos entonces: ¿Por qué el personaje logró tanto “renombre y fama”? Creo que esta obra en la que no es difícil percibir los elementos autobiográficos de la juventud de la autora y su autodesierto en París surgió de una verdadera “necesidad poética”, en términos de M.H.Lacau, y por lo mismo alcanzó esa magia indefinible que rodea a toda poesía en tanto aporta un verdadero **conocimiento intuitivo** sobre el hombre

y/o el mundo.

Para responder en segundo término a la pregunta sobre qué fibras humanas logró tocar de manera definitiva María Elena Walsh, bastará recordar que, a lo largo de esas siete estrofas la autora embarcó a su personaje en la odisea de llegar al conocimiento de su verdadera esencia: descubrió – a través del viaje Pehuajó–París – y nuevamente Pehuajó –cuál era su definitivo destino: **regresar** a buscar a su tortugo y al lugar donde él la espera.

Y por último, ¿qué verdad oculta nos revela la tortuga en manos de su titiritera? La poderosa e invencible fuerza del amor es la única capaz de dotar de tanta audacia a quienes han conocido adónde van. “Manuelita, Manuelita, / Manuelita dónde vas/ con tu traje de malaquita/ y tu paso tan audaz.”

Bibliografía:

- Andersen, Perrault, Collodi y otros (1990). *El cuento infantil*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina S.A.
- Armani, Horacio (1981). *Antología esencial de la poesía argentina*, Buenos Aires, Aguilar Argentina.
- Borges, Jorge Luis (1957). “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”. En: *El Aleph*, Buenos Aires, Emecé Editores, S.A.
- Cortázar, Julio (1966). “Correos y telecomunicaciones”. En *Historias de Cronopios y de Famas*, Buenos Aires, Ediciones Minotauro.
- Lacau, María Hortensia y Abate, Mireya (1986) *La poesía infantil y sus proyecciones*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.
- Pellegrini, Aldo (1961). *Antología de la poesía surrealista*, Buenos Aires, Cía. Gral. Fabril Editora.
- Walsh, María Elena (2000). *El reino del revés*, Buenos Aires, Alfaguara
- Walsh, María Elena (1965). *Tutú Marambá*, Buenos Aires, Luis Farina Editor, 6ta. Edición.

Parte V
Poéticas de la infancia:
ecos de la tradición literaria

Otros paradigmas en Literatura para niños. Las nuevas “Caperucitas Rojas”

María del Carmen Gurtubay,
Estela Kallay y Andrea Vilariño
(ISFDyT N° 53 de Alte. Brown)

Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*⁵⁷ plantea que con la simple mención de la serie de palabras *niña, abuela, bosque, flores, lobo* evocamos este cuento cuya historia ya forma parte de nuestro acervo cultural. El relato proviene de la tradición oral y como asegura Paul Delarue⁵⁸ solamente en la tradición francesa se pueden contar treinta cinco versiones del mismo. La mayoría de los cuentos del repertorio francés fueron registrados entre 1870 y 1914 y los contaron campesinos que los habían aprendido cuando niños. Una de las fuentes del cuento de “Caperucita Roja” se remonta al siglo XVIII y fue proporcionada por Nannette Levesque, una campesina analfabeta nacida en el año 1794.⁵⁹ Sin embargo, los testimonios escritos prueban que el cuento circulaba ya en el siglo XI. En efecto, una versión escrita en latín que data del año 1023 y es atribuida a Egberto de Lieja contiene ya los componentes básicos del relato. Era frecuente durante este período que los predicadores medievales aprovecharon la tradición oral para ilustrar sus argumentos morales. Sus sermones, transcritos en las recopilaciones de *Exempla* de los siglos XII al XV, relatan las mismas narraciones que los folcloristas recogieron en las cabañas campesinas en el siglo XIX

En la mayoría de las versiones que circulaban entre los campesinos franceses de los siglos XVII y XVIII se destaca el nivel de violencia y crueldad de la historia. El historiador Robert Darnton, reproduce en su libro *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa* una de estas

versiones en las cuales podemos encontrar escenas de *striptease* y de canibalismo. En dicho texto, donde están ausentes la caperuza roja y personajes como el de la madre y el del cazador, la historia -plantea el autor- circula como una señal de advertencia pero no destinada únicamente a los niños. No hay una moraleja relacionada con la desobediencia y su consecuente castigo. “Ella no hace nada –dice Darnton- para merecer este destino, porque en los cuentos campesinos, a diferencia de los de Perrault y Grimm, ella no desobedece a su madre ni deja de leer las señales de un orden moral implícito que están escritas en el mundo que la rodea. Sencillamente camina hacia las quijadas de la muerte”. En una línea similar, Marc Soriano⁶⁰ plantea que esta ficción responde “al hambre y a la dureza de las condiciones de vida de los campesinos y al peligro real que suponía la existencia de los lobos en los grandes bosques”. Tanto la perspectiva de Soriano como la de Darnton, nos permite hablar, siguiendo a Chartier,⁶¹ de una comunidad de lectores precisa que comparte un sistema de creencias y valores específicos y construye, en consecuencia, un lector determinado.

Ahora, si bien las versiones que circulaban entre los campesinos franceses de los siglos XVII y XVIII dan cuenta de la tradición oral del texto y de las implicancias que de ella se derivan, sin duda la reelaboración de la historia que mayor impacto ha tenido en nuestra cultura es la de Charles Perrault (1697). El autor abreva en los relatos orales (se cree que su fuente principal fue la niñera de su hijo) pero los modifica. Es en su versión donde se fijan algunas de las características centrales del cuento tal como lo conocemos actualmente. Aparece aquí la “caperuza roja” y la caracterización del personaje como “la niña más linda del mundo”. Estos cambios introducidos por Perrault desplazan el motivo tradicional de los cuentos campesinos a otros relacionados con la vanidad y la seducción. “El narrador nos dice –señala Boland- que hay un interés por parte de la abuela y de la madre de que la niña se vea más bonita y esa

preocupación sería, en parte, el motivo desencadenante de la suerte corrida por la niña: el color rojo –asociado al pecado y a la vanidad- atraería sobre ella el interés del Lobo (el seductor)”⁶²

Por otro lado, Perrault suprime la referencia al canibalismo de la versión popular y suaviza la escena del *striptease* presente en la misma. Para Graciela Montes,⁶³ estas modificaciones obedecen a la necesidad de adaptar la historia a los valores y cánones del mundo cortesano en el cual se movía el autor. Esto permite analizar, por un lado, la construcción del lector implícita en el texto, y por el otro las condiciones de producción, circulación y recepción del relato propios de cada momento histórico. La moraleja final del Perrault, cargada de ironía, nos habla, en términos de Pisanty,⁶⁴ “de un destinatario que exige ser dirigido por el adulto en su interpretación del texto. Este modo de concebir la infancia coincide con los principios educativos dominantes en esa época”.

El relato recopilado por los hermanos Grimm les es proporcionado por Jeannette Hassenpflug, una vecina y amiga íntima suya en Cassel. Ella los había aprendido de labios de su madre, quien provenía de una familia hugonota francesa. Los hugonotes habían traído su repertorio de cuentos a Alemania donde habían huido de la persecución de Luis XIV. Pero no los habían tomado directamente de la tradición oral popular sino de los libros de Charles Perrault, Marie Cathérine d’Aulnoy y otros escritores, cuando estuvieron de moda los cuentos de hadas en los círculos parisinos elegantes a fines del siglo XVII. Hassenpflug introduce un final feliz que provenía de “El lobo y los niños”, uno de los cuentos más populares de Alemania. Por ello “Caperucita Roja” penetró en la tradición literaria alemana y más tarde en la inglesa sin que su origen francés fuera descubierto (Darnton; 2009). El relato plantea Darnton “Cambió considerablemente su carácter cuando pasó del ambiente campesino francés al infantil de Perrault, fue impreso, atravesó el Rin, volvió a la tradición oral, pero como parte de la

diáspora hugonota, y volvió a tomar la forma de libro, pero como producto de los bosques teutones y no de los hogares campesinos del Antiguo Régimen en Francia”.

En la versión de los hermanos Grimm aparece por primera vez la cuestión de la disciplina a partir de la introducción en el texto de la recomendación de la madre y la posterior desobediencia de Caperucita. Los hermanos Grimm “adaptan el cuento al contexto cultural de la época; se distancian de los cuentos de advertencia y asumen una nueva función, acorde con el nuevo clima pedagógico. No quieren aterrorizar al niño, quieren enseñarle que si se comporta como sus padres quieren, nada malo podrá sucederle”⁶⁵(Boland). En términos de Pisanty, “se trata de un modelo de educación autodirigida orientado a consolidar los valores dominantes (autoridad de los padres, renuncia al principio del placer, interiorización de las obligaciones) y a promover el conformismo”⁶⁶ Este hecho se encuentra reforzado por el agregado de un segundo final en el cual Caperucita se encuentra con otro lobo pero esta vez decide no distraerse y obedecer a su madre y de esta manera alejarse del peligro.

La versión de los hermanos Grimm será incluida en la mayoría de las colecciones de cuentos infantiles desde su aparición hasta la Primera Guerra Mundial. Durante la primera mitad del siglo XX las reelaboraciones del texto irán atenuando sus contenidos. Como plantea Graciela Montes, la fantasía se había tornado no sólo en algo “insensato” sino también “nocivo”. Cabe recordar sólo a manera de ilustración un fragmento del Mensaje del Comité Cultural Argentino que sirvió de prólogo al libro de Darío Guevara *Psicopedagogía del cuento infantil* “”Con los cuentos truculentos, sanguinarios y feroces que leyeron los niños hasta ayer, es lógico que aumentara la criminalidad en tiempos de guerra y en tiempos de paz”. Cuestiones que se transformarán y dan lugar a nuevos paradigmas en la segunda mitad del siglo XX.

Los textos de la literatura para niños incorporan nuevas estrategias como una forma de instalar innovaciones en este campo literario, así la investigadora Jacqueline Held⁶⁷ menciona que los rasgos del género fantástico aparecen como algo móvil y en transformación, y señala que:

(...) lo fantástico, como el lenguaje, con el que mantiene, además, relaciones complejas y fundamentales, no está fijado de una vez y para siempre, ni esclerosado, ni tampoco es intangible, sino que por el contrario vive y se transforma al ritmo de los hombres, de sus descubrimientos y de sus preocupaciones, que traduce y refleja; *todo esto explica y legitima, en los autores contemporáneos de muy diversos países, tentativas y trabajos convergentes para elaborar; poco a poco, un nuevo tipo de 'fantasía' o un nuevo tipo para lo 'maravilloso'.*"

Es posible nombrar las estrategias que se presentan en algunos cuentos del corpus seleccionado para este trabajo son las siguientes: a) La intertextualidad; b) El humor; c) La ironía; d) La parodia; e) La sátira; y f) Lo carnavalesco.

a) La intertextualidad

En nuestro caso la intertextualidad se configura como una estrategia que se plantea en todos los textos elegidos ya que aluden al tradicional cuento de Caperucita Roja, en una vinculación que se propone innovar y subvertir algunos rasgos del texto original. Este concepto, siguiendo a Bajtin,⁶⁸ remite a los lazos que se establecen "entre el tejido" de los textos literarios, es decir, la inclusión a través de alusiones o citas de un texto en otro que establecen un diálogo que permite la constitución de una nueva obra.

Así en algunos cuentos del corpus se modifica el género y surge la biografía de Caperucita, una carta al Lobo, poemas, que transformados por estas reescrituras resultan variaciones resignificadas que despliegan nuevas lecturas del texto original.

Por otra parte, también las alusiones se refieren a la inversión de los rasgos de los personajes: “Caperucita feroz y el Lobo Rojo”; a los cambios en el color de la capa de Caperucita y su correspondiente modificación de la personalidad: “Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul”; a la aparición de nuevos personajes ya sea de textos tradicionales, por ejemplo, Cenicienta en “Dos amigas famosas” de Silvia Schujer, o de textos más recientes Cinthia Scoch, un personaje de varios cuentos de Ricardo Mariño; a la incorporación de elementos de historieta (que se denomina relaciones intertextuales de la cultura popular cuando se incluyen intertextos de la cultura de masas, como en “Caperucita tal como se la contaron a Jorge” de Luis María Pescetti.

b) El humor

El humor es una poética centrada en el código que se ha utilizado desde tiempo inmemorial que exhibe recursos como la parodia, el pastiche, la ironía (en sus diversas tipos), la sátira, la hipérbole, etc.; estos recursos se actualizan en el momento que se produce la recepción, ya que el lector debe estar al tanto de los rasgos que promueven una lectura con matices diferentes. Funciona como una burla a la solemnidad, a la seriedad y promueve una forma de catarsis. Cada cultura establece los distintos matices que le otorgan al sentido del humor porque es necesario que sea interpretado y decodificado de acuerdo con los parámetros que dicta cada comunidad. Los elementos icónicos y su vinculación con los elementos verbales deben lograr el anclaje necesario para que se produzca el enlace correspondiente al texto.

c) La ironía

Esta estrategia no es considerada solamente como una inversión semántica, o sea, decir lo contrario de lo que se cree y de lo que realmente es, sino también como una superposición estructural de contextos semánticos entre *lo que se dice/lo que se quiere que se entienda*, es decir, un significante y dos

significados tal como postula Bice Mortara Garavelli.⁶⁹

Asimismo, Linda Hutcheon⁷⁰ se refiere a la ironía como una estrategia discursiva ya que la ironía se presenta en el discurso en su dimensión sintáctica y semántica y está inmersa en determinados contextos que involucran aspectos sociales, históricos y culturales.

d) La parodia

El concepto tradicional de parodia procede de la retórica que la define como una “imitación burlesca de una obra, un estilo, un género, un tema, tratados antes con seriedad” (Beristáin 1997:391).⁷¹ Esta definición plantea una restricción que destaca la *imitación* pero para expresar un contraste y provocar *un efecto cómico o ridículo*.

Se presenta un texto parodiante al que se le incorpora un texto parodiado (en segundo plano): “un engarce de lo viejo en lo nuevo”. Linda Hutcheon⁷² considera que la parodia se ha ido modificando con la cultura, así, uno de los rasgos tradicionales del concepto, el propósito burlesco de ridiculizar, ha variado y ya no hay una *contraposición* entre los textos sino que se establece una *proximidad entre ellos*, se trata de “un dialogismo textual” y la parodia se constituye como un diálogo crítico e irónico.

e) La sátira

La sátira se propone criticar a los seres humanos condenando vicios y algunas costumbres e impone una censura sobre rasgos frecuentes en las diversas comunidades.

En este sentido, Northrop Frye⁷³ considera que la sátira promueve: “un criterio moral implícito” ya que establece un vínculo con la sociedad en la que se inserta y tiene como propósito ridiculizar y corregir las conductas humanas consideradas inapropiadas.

f) Lo carnavalesco

Este término proviene del concepto del carnaval que planteó el investigador ruso Mijail Bajtin⁷⁴ que vinculó las

celebraciones que se vinculan con la cultura popular que subvierte las jerarquías del mundo social y lo convierte en “un mundo del revés” donde se trata de ridiculizar a las figuras de autoridad a través de irreverencias que instalan una actitud antiautoritaria. Se experimenta una festividad de índole universal en la que se manifiesta una liberación de las reglas, la risa, el juego, la burla de la seriedad.

Como afirma Laura Guerrero Guadarrama:

La literatura infantil y juvenil que nació ligada a la literatura oral y popular sin haber perdido nunca su contacto con este origen goza, gracias a ello, de la herencia del espíritu carnavalesco: va contra la cultura oficial de todos los tiempos, como reflejo de la vida mundana, antiolemne, subversiva, lúdica; culto del desenfado y de la risa. Goza con el lenguaje hecho de signos liberados de las normas de la conducta y del lenguaje, no colonializado, no oficializado por la escuela, lenguaje mutante y cambiante que disfruta del uso de las hipérbolos, del manejo de lo grotesco, de las groserías.⁷⁵

Todas estas nuevas formas se ponen de manifiesto en la actualidad en los textos de la literatura para niños para expresar los nuevos horizontes que estas obras expresan con una perspectiva desmitificadora y rupturista. Transgrediendo el canon obediente, con intención didáctica y la misión ejemplificadora, los nuevos paradigmas instalan obras acordes con el tiempo que vivimos, exhiben representaciones que quiebran los estereotipos y abordan cuestiones con un espíritu curioso y libre.

A continuación se proyectará un *power point* con imágenes de diversas reformulaciones del cuento “Caperucita Roja”.

Notas:

- 57- Rodari, G. (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- 58- Delarue, P. y Tenèze, M. (1976) *Le Conte populaire francais*, París.
- 59- Ver Bolte, J y J. Plívka *Anmerkungen zu den Kinder-und Hausmarchen der Bruder Grimm*, 5 vols. (Leipzig, 1913-1932). Citado en Darnton, Robert (2009). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 60- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- 61- Chartier, R, (1992). *El orden de los libros*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- 62- Boland, E. op.cit.
- 63- Montes, G. (2001) “Perrault: el fin de la inocencia”. En *El corral de la infancia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- 64- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona, Editorial Paidós.
- 65- Boland. E. op.cit.
- 66- Pisanty, V. op.cit.
- 67- Held, J (1981). *Los niños y la literatura fantástica: Función y poder de lo imaginario*. Trad. Ma. Teresa Brutocao y Nicolás Luis Fabián, Barcelona, Paidós.
- 68- Bajtin, M. (1993). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. Madrid, Alianza.
- 69- Mortara Garavelli, B. (1991). *Manual de retórica*, 2ª ed. Madrid, Cátedra.
- 70- Hutcheon, L. (1992) “Ironía, sátira, parodia: Una aproximación pragmática a la ironía”. En *De la ironía a lo grotesco (en algunos textos literarios hispanoamericanos)*,

México, UAM-Iztapalapa.

71- Bérístain, H. (1997). *Diccionario de retórica y poética*. 8ª ed. México, Porrúa.

72- Hutcheon, L. op. cit.

73- Frye, N. (1991). *Anatomía de la crítica*. Trad. Edison Simons. 2a ed. Caracas, Monte Ávila Editores.

74- Bajtin, M. op. cit.

75- Guerrero Guadarrama, L. (2004). La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad, México, UAM- Iztapalapa.

Bibliografía:

Bajtin, Mijail (1993). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. Madrid, Alianza.

Beristáin, Helena (1997). *Diccionario de retórica y poética*. 8ª ed. México, Porrúa.

Chartier, Roger (1992). *El orden de los libros*, Barcelona, Editorial Gedisa.

----- (2002). “Del libro al leer”. En Chartier, Roger (comp.) *Prácticas de lectura*, La Paz, Plural Editores.

----- (2003). *Cultura escrita, literatura e historia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Darnton, Robert (2009). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica.

Delarue, Paul y Tenèze, Marie-Louise (1976). *Le Conte populaire français*, París.

Frye, Northrop (1991). *Anatomía de la crítica*. Trad. Edison Simons. 2a ed. Caracas, Monte Ávila Editores.

Guerrero Guadarrama, Laura (2004). La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad, México, UAM- Iztapalapa.

Held, Jacqueline (1981). *Los niños y la literatura fantástica*:

Función y poder de lo

imaginario. Trad. Ma. Teresa Brutocao y Nicolás Luis Fabián, Barcelona, Paidós.

Hutcheon, Linda (1992). “Ironía, sátira, parodia: Una aproximación pragmática a la ironía”, en *De la ironía a lo grotesco (en algunos textos literarios hispanoamericanos)*, México, UAM-Iztapalapa.

----- (2000). *A Theory of Parody: The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. Chicago, University of Illinois Press.

Mortara Garavelli, Bice (1991). *Manual de retórica*. 2ª ed. Madrid, Cátedra.

Montes, Graciela (2001). *El corral de la infancia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Pisanty, Valentina (1995). *Cómo se lee un cuento popular*, Barcelona, Ed. Paidós

Rodari, Gianni (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Soriano, Marc (1995). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

**La Odisea de un viaje:
en torno de una ficción infantil de Héctor Tizón**
Adrián Ferrero (UNLP)

1. ¿Para una literatura menor?

“De todos los desafíos que en mi vida he padecido como escritor –entre los que no estuvo ausente, por supuesto, el de hacer de negro o escribir para que otro firmara, con todas las demás variantes que deparan las necesidades y el hambre-, el más difícil para mí ha sido aquél de escribir un relato para niños no tan pequeños. Y no refutaré a nadie que pretenda sostener que he fracasado en el intento” (Tizón, 1997: 58). Dentro de este paratexto, incluido al final de cuento publicado por Editorial Sudamericana en 1997 (Colección *Pan Flauta* dirigida por Canela), quedan expuestas algunas de las incertidumbres, problemas, resistencias y reticencias que aquellos autores que han dado a la imprenta en su mayoría textos “para adultos”, experimentan desde el desaliento hasta el pavor, la escritura de ficciones “para niños”.

No es cierto que escribir sea una práctica social en la cual sea posible dividir fronteras netas, trazar horizontes discursivos y de significación social en los cuales los públicos respondan a patrones y dinámicas estables. Como señalaban los formalistas rusos, en especial Tinianov, lo que en un momento de la Historia literaria puede ser leído como texto literario en otro momento de esa misma Historia puede no serlo o puede serlo en otra clave. Todo depende de la relación de la serie literaria con el resto de la serie estética y extraestéticas.

Así, “El viaje”, de Héctor Tizón, admite lecturas polisémicas por constituirse en un discurso literario, sin sentidos estrictamente fijados y pautados, pero también porque su

horizonte cultural es móvil, cambiante, organizado según patrones dinámicos de inteligibilidad. Leer no es organizar sentidos y segregar formaciones discursivas. Leer es ante todo una práctica social donde saberes previos se articulan con operaciones cognitivas, históricas, culturales, presentes, pero ambas se entrelazan sin pretender trazar taxonomías esencialistas.

Así, Tizón agrega: “Las mejores obras aparentemente escritas para adultos, son también las mejor logradas para los que no lo son aún, y me refiero por ejemplo a la *Odisea*” (Tizón, 1997: 58). Tizón, entonces, toma partido ante la disputa entre tirtios y troyanos, problematizando y yendo a uno de los grandes asuntos que desvelan a la teoría de los géneros y a la teoría literaria. ¿Qué textos interpelan a los niños y niñas? ¿Por qué textos se sienten interpelados los niños? ¿Cuáles los aburren y cuáles despiertan su apetito de ficción? ¿Hacia qué horizonte se encamina y se ha encaminado la así llamada “literatura infantil” para atender a esa demanda? ¿Qué recursos es posible advertir como propios en un texto “infantil” y en otro que no lo es? ¿Los niños no deben leer más que textos publicados en colecciones especialmente diseñados para ellos? La literatura, por añadidura, tal como lo ha señalado Gilles Deleuze, conecta a la especie humana con la esencia de las cosas, con su dimensión suprasensible (Deleuze, 1989) y, por lo tanto, un texto literario antes de ser infantil o para adultos es un texto literario.

En la mayoría de las autobiografías de escritores y escritoras, también de entrevistas sobre el origen del oficio, hay una escena que tiende a repetirse. Un niño o una niña, subrepticamente leyendo libros que sus padres y maestros les prohíben y, por lo tanto, son los primeros por los que se sienten tentados de desandar. Es sabido que la mayor fuente de transgresión es la represión y la inhibición de patrones de conducta. Esa escena suele ser “de comienzos”, identifica un ritual, configura un despertar de la vocación, pero también una

escena de desobediencia, de resistencia ante la normalización de los sujetos a una edad en la que dichas nominalizaciones no son admitidas por alguien en formación, alguien insumiso. Hasta aquí algunos apuntes sobre el largo y acalorado debate entre qué es y qué no es literatura infantil, siempre abierto por cierto, por momentos aún perennemente desgarrado entre la necesidad descriptiva y el desprejuicio con que cualquiera que toma un libro aborda desinteresadamente la ficción narrativa en busca de algo más que universos alternativos.

2. “El viaje” como metaforización del autoconocimiento de la subjetividad social.

Todo viaje supone una errancia, un punto de partida y un destino hacia el cual se arriba y se procura alcanzar pese a los obstáculos. Tal vez admita algunas transiciones o paradas antes de su arribo definitivo.

Como es sabido, muchas de las ficciones fundacionales de Oriente y Occidente se organizan en torno de desplazamientos espaciales en los cuales la toponimia (o bien terrestre o bien marina o fluvial), ocupa un rol central en el orden de la diégesis. No sólo en tanto que movimiento geográfico, que desplazamiento, sino en tanto que estadio escénico de una teatralización de la organización del relato, basado en una orientación o desorientación de un rumbo. El viaje, por añadidura, cobra relevancia asimismo en tanto incita y promueve una serie de prácticas y sucesos inherentes a su misma ejecución.

No otra cosa despliegan *La Odisea* de Homero, la *Eneida* de Virgilio o la épica nórdica, textos en los cuales el viaje no constituye una mera traslación, una locomoción primitiva, sino que supone una serie de acontecimientos, de marcos intratextuales e intertextuales que, precisamente, permiten, inhiben o crispan ciertas conductas. Me refiero a que un viaje

supone una constelación actancial más o menos estable e iterativa mediatizada por personajes humanos, medios de transporte, acciones de supervivencia, soportes (marinos o terrestres), obstáculos, gratificaciones, momentos de ocio o incluso de tedio, de abnegación, de violencia, entre otras variables. En este sentido, la admisión propositiva del viaje conjuga una serie de operaciones, transgresiones, avatares de la vida cotidiana humanos y los faculta para entrar en interacción con otras experiencias del orden de “lo real”, no necesariamente mimético sino posiblemente maravilloso.

Podríamos mencionar, entre otras experiencias estables del viaje, la convivencia más o menos extensa en un espacio circunscripto, las relaciones jerárquicas, el encierro, los peligros, la claustrofobia (llevado en encierro a su hipérbole), la comunión entre varones, las esperanzas, los temores que en ellos se cifran.

Descifrar, entonces, un texto que se desenvuelve en el orden de lo traslaticio supone ratificar la serie estable de rasgos propios de todo itinerario, pero al mismo tiempo apuntar las propias de dicho viaje tal como se articula en el universo ficcional particular de dicho texto. Valor paradigmático del viaje en tanto que género textual (pensemos en ficciones culturales tales como los diarios de viajes, los viajes etnográficos, los diarios de los naturalistas, entre otras tipologías textuales); valor de un viaje en el orden de lo ficcional en tanto resulta exponente de dicha subtipología; valoración exegética y ejemplar del texto en cuestión, en este caso el de Héctor Tizón.

Dentro de la producción narrativa de Héctor Tizón, el presente texto dirigido al público infantil y juvenil, titulado *El viaje*, ficción breve pero de una intensa condensación de sentidos, constituye, según sus palabras, un desafío fuertemente pregnante a su oficio tanto como lo apuntáramos más arriba. Su lectorado, no obstante, no tiene por qué sentir esa dificultad, ni siquiera sospecharla. Se trata más de un reparo “de autor”, una

“estrategia de autor” *a posteriori* y en tanto que lector de sí mismo, en abismo, que una dificultad de lectura literaria o de modos de lectura. Lo que sí suma este paratexto es la zozobra de Tizón por proseguir produciendo textos de este subtipo en un inminente futuro próximo, escasos si no únicos en su proyecto creador. Ello no es sinónimo, claro está, de que el semema del viaje permanezca ajeno al resto de su obra, o bien que en parte de su profusa bibliografía no existan clivajes en los que se conjuguen elementos porosos a una posible percepción infantil/juvenil.

Las ficciones narrativas de Héctor Tizón, ricas en matices, inflexiones y novedosas en técnicas y procedimientos narratológicos, se asentaba primordialmente en la representación literaria de la toponimia de la Puna argentina y su paisaje, más precisamente en el noroeste de nuestra patria y su fisonomía árida, inhóspita y fuertemente inclemente para quienes habitan en ella. Este rasgo se acentuaba para la mirada de quienes la visitan como turistas o trabajadores esporádicos, quienes asisten a esa zona de la geografía argentina con una percepción del subdesarrollo y precariedad institucional y económica regional de ese espacio nacional. La aridez, la subocupación, los sujetos migrantes ilegales, las transacciones irregulares, enmarcan un contexto hostil, curioso e insólito a la vez para un habitante urbano, quien tiende a asistir a ese espectáculo con reparos y fascinación y connotándolo negativamente, en tanto que región y paisajes pauperizados, donde ni el lujo ni las atracciones sociales o paisajísticas favorecen las expediciones en busca de aventuras estilizadas de la belleza, ni acaso el pintoresquismo.

Tizón ha estado siempre atento en su ficción anterior y posterior a este libro de 1998, a evitar incurrir en el realismo estereotipado y plagado del lenguaje cristalizado de los *clichés*, del regionalismo literario hipercodificado propio, sí, de otras regiones de América Latina. Las resonancias de Juan Rulfo, uno

de sus maestros y mentores, organizan un sistema de lecturas y de escritura en el que innovación formal, toponimia subalterna y amor a la naturaleza dan cuenta del universo de las percepciones en el seno de su obra. Ello arroja por resultado una obra deslumbrante y líricamente áspera. Tizón no esquiva el diálogo con los desocupados, los migrantes ilegales, la violencia política y de clase, tampoco la de raza. Por el contrario, pone en evidencia dichas batallas escenificándolas y denunciando una toma de partido evaluativamente resistente a ideologías autoritarias y de exclusión social. Su narrativa, mediante estrategias ficcionales, buscará operaciones de inclusión social en lo simbólico, desenmascarando la inequidad, la violencia material y semiótica y la falta de voz de los desterrados de los sistemas liberales y neoliberales (recordemos que Tizón escribe este texto en plena época menemista).

Si un viaje constituye siempre una posibilidad de acceso a nuevas experiencias, a nuevos encuentros con ambientes y quienes los habitan, también lo es a nuevos espectáculos. También a aportar nuevas expectativas y tentativas por combinar una socialización o un gregarismo siempre conflictivos, como lo es, en este caso, el estar a bordo durante un tramo extenso y una temporalidad igualmente larga, con la concordia que supone el dirigirse a un nuevo destino, a un destino común a muchos sujetos.

Si el viaje ha sido en Occidente uno de los sememas más socorridos, en especial una representación social de las ficciones fundacionales de Occidente, ello no es casual. Tiene que ver con que las batallas que se libraban para la conquista y la anexión de nuevos territorios suponían desplazamientos temporales y espaciales conjuntos, por lo general bélicos, en los cuales grupos de varones, ávidos por ampliar sus fronteras y sus riquezas o las canteras de materias primas, entablaban largas batallas por el acceso a dichos productos. La decisión y la ambición de expandir los territorios hasta ampliar los imperios y los reinos

hacia nuevas zonas, era la gran empresa de los gobernantes y emperadores de todos los tiempos. Tras el poder pero también tras la ambición, esos viajes no eran viajes desinteresados sino viajes profesionales de varones, legionarios o soldados alistados en ejércitos o flotas listas para la guerra.

Nada más alejado de *El viaje* de Tizón que esa beligerancia o esa ambición. Por el contrario, en su ficción “infantil” el viaje se realiza entre un abuelo, su nieto, y un amigo de éste último. Tras las huellas del océano, desandan la corriente fluvial de un río de la Mesopotamia argentina. Deslizándose entre mareas, los afectos se desbordan como el agua misma.

3. Coda

Ficción de goce, de contacto intergeneracional, pero también de advertencia, ese abuelo/capitán, que comanda la nave, como podría hacerlo un capitán de una nave intergaláctica por travesuras siderales, o el maquinista entusiasta de un tren, siempre interviene en el relato decisivamente para, mediante argumentos ecologistas, que los espacios naturales están siendo avasallados y depredados por el hombre. Es tarea de los lugareños defenderlos y preservarlos de ese saqueo.

Al respecto señala el personaje del abuelo en diálogo con su nieto.

“-Está lleno-dije yo. El río está lleno de peces.

-No le pidamos más-dijo mi abuelo-. No es bueno pedir lo que no es necesario.

-¿A quién le importa?

-Al río-dijo. Ahora los asaremos aquí, entre las piedras” (Tizón, 1997: 23).

El mensaje de protección y preservación de la naturaleza supone no sólo no saquear sino tomar de, en este caso, un río, sólo lo necesario para la subsistencia; no a lo que la acrecentada ambición del niño pretende o desmesuradamente lo tienta. El

niño renuncia a su desmesura merced a la advertencia del abuelo no por mera prohibición, sino por un fundamento que estriba en la conservación medioambiental de la zona fluvial de la región del norte argentino.

El desenvolvimiento del viaje, como desovillar un entramado armado por un tapiz, permite la excusa perfecta para que los navegantes, amigos y parientes, funden nuevos pactos de confianza y se autoperciban como subjetividades que, si bien están separadas por los roles, también están unidas por lo más primordial de los afectos, entre ellos, entre ellos y la experiencia del viaje, entre ellos y la naturaleza que los cobija.

Pescar, remar, asar peces, comerciar con aborígenes, no dejarse tentar en vano por objetivos baladíes o anodinos, organiza una triangulación en la cual la comunión confirma su autenticidad y radicalmente se pone de manifiesto en lo cotidiano: el dormir, el comer, el reposo, las percepciones sensibles del medio por el que se desplazan.

Antes de llegar al océano, puerta definitiva del viaje, el abuelo, agonizante, enferma y muere. Esto no hace sino procurar consternación a los niños pero cumplir la promesa de un abuelo que ha vaticinado un hecho futuro. No obstante, el abuelo muere como muere una etapa de la vida, como fenece una temporalidad de la Historia para que otra renazca o resucite un tejido necrosado. Dice el texto:

“-El narrador no habló durante un momento. Tampoco nos miraba ni miraba nada que pudiera verse. Y luego dijo:

-Nada de eso. Para mí será como el fin. Para ustedes el comienzo. Les llevo mucha ventaja” (Tizón, 1997: 54).

Ficción de comienzos, ficción de clausuras y de etapas, de cuñas en la vida y la particular flexión que se le imprime a una faceta existencialista de la vida humana, atravesada por el tiempo, los duelos, las añoranzas, el dolor, la vocación y el amor a los demás y a los afectos inmediatos, como la familia y la amistad, el viaje resulta paradigmático. Paradigmático de un

tipo de ficción narrativa que el tiempo no ha erosionado pese a los siglos. Paradigmático en cuanto al tipo de diálogo que propone de modo intratextual y extratextual. Paradigmático, por fin, en cuanto a lo que propositivamente dispone: el cuidado amoroso a través de la ecología de aquello que nos nutre y en lo que nos alberga y nos nutre, el cuidado amoroso del otro o la otra, del semejante, vamos. El cuidado por el lenguaje que al ser pronunciado deja un rastro indeleble, una huella que será registrada, ejemplarmente, por las generaciones que le proseguirán.

Tizón ha escrito una ficción esencial pero no esencializante. Ha desmenuzado aquello que a la condición humana le es inherente merced a un dispositivo narrativo antiquísimo como lo es el viaje (presente en la mayoría de sus ficciones narrativas e incluso de sus ensayos), pero lo ha dotado de una inflexión propia al aquerenciarlo en una toponimia nacional, regional, olvidada, olvidadiza de los medios y lo poderes. Un margen que él vuelve el centro de sus cavilaciones y de su quehacer estético.

Si la dificultad de escribir que él mencionaba al final del libro había constituido un desafío posiblemente ello no se haya debido al público que interpelaba o procuraba interpelar, sino a la búsqueda de una síntesis entre lo que el hombre ha sido, está siendo y será. Ninguna metáfora más apropiada a ello que la del viaje. Prismáticamente asistimos a las matizaciones de los elementos, a su cuidado, su protección y su respeto, tanto como al de los elementos, a los saberes y astucias para desenvolverse en ellos con comodidad sin lesionar ni al medio ni al tejido de quienes, avezados, por él se desplazan.

Ficción de otra ficción, que es un viaje, donde fingiendo, como lo quería Heráclito, nos sumergimos en el mismo pero siempre en un río mutante, laberíntico pero lineal, otro, aquel en el que aprendizaje y nuevas experiencias nos alojan y nos amedrentan. Pero también nos alertan sobre nuestra condición

estrictamente moral y mortal.

Río y mar, río y océano, se funden en su condición acuática, se funden en un mismo curso, pero el sabor salobre o dulce de sus aguas metaforizan, una vez más, la dislocación entre los cromatismos de la experiencia vivida, entre el sinsabor y la dicha de la llegada a buen puerto.

Bibliografía:

VVAA. (2009) *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación*. Bs. As., Editorial La Bohemia, Colección AbraLa Palabra.

Díaz Rönner, María Adelia. (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Bs. As., Lugar Editorial, Colección Relecturas.

Deleuze, Gilles. (1989) *Proust y los signos*. Barcelona, Editorial Anagrama. Traducción de Francisco Monge.

Homero. (1982) *La Odisea*. Bs. As., Ediciones Orbis. Traducción de Luis Segalá y Estalella.

Homero. (1982) *La Iliada*. Bs. As., Ediciones Orbis. Traducción de Luis Segalá y Estalella.

Parménides- Zenón- Meliso- Heráclito. (1983) *Fragmentos*. Bs. As., Ediciones Orbis. Traducción y Prólogo de José Antonio Miguez.

Publio Virgilio Marón (1986). *La Eneida*. Bs. As., Editorial Hyspamerica Ediciones Arentina, Traducción de Eugenio Ochoa.

Tinianov, J. (1970) “Sobre la evolución literaria”. En: Todorov, Tzvetan. *Teoría literaria de los formalistas rusos*. Bs. As., Ediciones Signos, Colección Biblioteca del Pensamiento. Traducción de Ana María Nethol.

Tizón, Héctor. (1997) *El viaje*. Bs. As., Editorial Sudamericana, Colección Pan Flauta.

**El reino del revés:
Subversión en los cuentos de hadas
como reflejo de una sociedad globalizada**
Natalí Mel Gowland (UNLP).

Los relatos tradicionales, tal como son los cuentos de hadas, cristalizaron a través de las sucesivas generaciones de narradores de tal forma que cada uno de sus componentes –siguiendo a Bruno Bettelheim- ayuda al niño a canalizar sus emociones, violencias y frustraciones, resultando de ello un todo enriquecedor para el niño, cultural, sociológica y psicológicamente.

Hoy, las princesas se rescatan solas; las ranas besan a los príncipes para devolverles su felicidad “ranesca”; y las madrastras y lobos toman la palabra contra los siglos de tradición –esta vez, en el otro sentido- que los condena.

¿A qué responden esta subversión? ¿Es casual o causal respecto de su contexto de producción? Planteo que *esta ruptura sistemática con el universo ficcional ya firmemente consolidado de los cuentos tradicionales, no hace más que acompañar y reflejar, como un medio de asimilación, los procesos de cambio vertiginoso a los que el niño, y la sociedad toda, se enfrenta día a día. Un desvío de la norma -y de las normas- que se realiza mediante la subversión temática y lingüística de dichos relatos. Para avalar mi hipótesis, trabajaré con Habla la madrastra de Patricia Suárez, y con El beso de la mujer rana de Susana Goldemberg.*

Un enfoque sociohistórico

“Me dijeron que en el Reino del Revés
nadie baila con los pies,
que un ladrón es vigilante y otro es juez

y que dos y dos son tres.”

Ma. Elena Walsh (El resaltado es mío)

Así inauguraba María Elena Walsh una poética transgresora, en la que primaba una reinvención del lenguaje en un coqueteo constante con la norma y el absurdo. Una digna heredera de las *Alicias* de Lewis Carroll. Y una digna representante de su tiempo: de la segunda mitad de los '60, cuando en el país, como en el mundo entero, corrían aires de protesta y compromiso. En el caldo de cultivo de lo que sería el movimiento hippie, la psicodelia de los Beatles, los avances tecnológicos que pronto darían lugar a una red global, el replanteo constante del hombre por su lugar en el mundo y en la sociedad—consecuencia de dos guerras mundiales...

Considero que toda obra literaria/artística es producto y a su vez reinvención del campo intelectual imperante (Bourdieu 1966, 1992). Ello implica necesariamente que, en este campo de lucha, ya sea por aprobación u oposición, las obras son también fuerzas que se relacionan y se crean en función de los demás factores intervinientes: contexto –literario, histórico, geográfico, social, económico, cultural y determinaciones “psi”⁷⁶ del autor y del receptor- de creación, difusión y de recepción.

Ahora bien, con respecto a los “cuentos de hadas”,⁷⁷ lo cierto es que su transmisión oral a lo largo del tiempo no sólo aseguró su pervivencia sino que también permitió que los relatos se cristalizaran en formas más o menos definitivas.⁷⁸ Considerando la fascinación que estos cuentos despiertan en los niños hoy en día y desde siempre, en toda región del planeta, Bruno Bettelheim, autor de *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, plantea que una de sus principales funciones es canalizar los deseos e impulsos inconscientes del niño en figuras y motivos que ellos conscientemente puedan amar u odiar sin culpas, y que les permita soñar que superarán esa etapa de indeterminación y miedo que es la niñez.

Coincidiendo con sus postulados básicos en tanto la importancia que estos relatos transmiten para la maduración psicológica y afectiva del niño (y apartándome de ciertas ideas que también aparecen en su *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, como el hecho de que las ilustraciones desfavorecen al niño y lo distraen –p. 68-, en vez de reforzar el texto, o el hecho de la transmisión inalterada de estos cuentos –por experiencia propia-), me pregunto... ¿qué sucede si subvertimos los motivos y elementos presentes en los cuentos de hadas? ¿Se condicionan con las nuevas necesidades psicológicas de los niños, o se “tiran a la basura” siglos de tradición?

Actualidad

Ya establecido el marco teórico con el que trabajaremos, hagamos una revisión de los fenómenos que vienen apareciendo en la televisión y el cine, medios audiovisuales con los que los chicos interactúan constantemente, y que por lo tanto, moldean - junto con otras influencias- su manera de pensar, de percibir la realidad, de desarrollar su gusto estético, así como también de los “valores” o estereotipos que ésta propone...

Se consolidó hacia los '90⁷⁹ un proceso de ficcionalización de la realidad, y/o de realización de lo fantástico, en series televisivas destinadas principalmente al público joven como “Los expedientes X”, “Dark Angel” o “Sabrina, la bruja adolescente”. En Argentina, tuvimos la serie “Chiquititas”, un cuento maravilloso plagado de elementos fantásticos anclado en el seno de un orfanato. Y luego están las adaptaciones cinematográficas de *Harry Potter* y *El señor de los anillos*.

Hoy, volvieron los vampiros. Esa muerte en vida, y esa búsqueda de “algo más” que justifique nuestra existencia, ¿no nos dirá algo sobre lo que vivimos actualmente? La literatura juvenil –y posteriormente las series- se impregnó de héroes que asesinan (a los buenos, no como los héroes de antaño), que no pueden luchar contra sus impulsos naturales, sobrepasados por

la realidad –social, de hecho- a la que están sometidos.

Para rematar todo este proceso de hibridación entre realidad y fantasía, vino a coronarse la originalísima película de DreamWorks: “Shrek”. Este ogro desmiente y le da unas cuantas vueltas de tuerca a los cuentos de hadas: es consciente de que su mundo pertenece a otro;⁸⁰ *es un ogro* pero es protagonista; la dragón se enamora del burro, demostrando que es posible la unión entre dos seres que es impensado que estén juntos

Ampliando a otros terrenos, vemos cambios de estereotipo entre la buena y la mala (se subvirtió el modelo “Barbie” para la protagonista “buena”); hay villanos que nos provocan humor y hasta ternura; o nos encontramos con series y novelas argentinas y extranjeras en los que la protagonista es la contraria al estereotipo romántico precedente: es mala, o “fea”, o de sexo/sexualidad indefinida, pero queribles a tal punto que la desviación a la norma termina resultando normal. Incluso las publicidades nos demuestran que los cuentos de hadas se plagaron de elementos cercanos al niño actual, como una forma de entender tanto los primeros como los segundos, en búsqueda del final feliz adecuado a las nuevas reglas del juego.

Análisis de *Habla la Madrastra. Autobiografía autorizada de Patricia Suárez*:

En la ilustración de portada nos encontramos con la imagen de la madrastra de “Blancanieves y los siete enanitos” de Disney, considerando que es la más conocida, seguramente, por los niños.⁸¹ Y, de nuevo, reproduciendo una imagen impuesta por esta empresa, en un refuerzo de lo que sucede en el libro: se expresa la sociedad globalizada.

Vemos que la madrastra no se refleja, sino que se ve en la mirada ajena, se constituye según el discurso de los otros. Pero - nótese bien- el espejito está amenazado, por lo que al final, ella sólo escucha una versión monopolizada: la que el poder –en este

caso, ella misma- impone –fiel al mundo consumista al que pertenecemos-.

Podemos inferir que el símbolo que representa su poder no es su corona sino sus rulos, es decir, su belleza –por cierto, creada artificialmente, hecho en el que se insiste a lo largo del texto-. En el momento en que el discurso sobre su belleza cambie, ella pierde el poderío. Ello debería decirnos algo sobre la construcción de belleza, hecho reflejado en la actualidad por la competencia feroz a la que se someten ciertas mujeres en una carrera contra el tiempo, mediante el consumismo desenfrenado de cremas anti-age, gimnasios, pastillas adelgazantes, y hasta cirugías: como nos sugiere la madrastra en el cuento de Suárez, “Hay que hacer tratamientos de belleza de vez en cuando. Si una nace con una nariz deforme como la tuya, disculpá mi sinceridad, hay que rebanarse un poco el cartílago” (Suárez 2009; p. 22)...

La segunda lectura para esos rulos puede ser la de una imagen típica de la mujer de los años '50 en una situación doméstica-cotidiana; la contextualización de su ideología en esta época se ve respaldada por la amenaza al espejito con un revólver –en vez de una varita- y por su propio discurso, que muchas veces se identifica con ese pensamiento generacional: “Pensamiento mío en voz baja: 'la juventud está perdida’” (p. 46), “los electrodomésticos ya no son lo que eran” (p. 16). Notamos que retoma la voz-mirada conservadora de cierto sector de la sociedad, y de esta forma logra legitimarse a los ojos de este público “serio”.

Además, no podemos dejar de impactarnos ante la imagen global de amenaza. Pero lo cierto es que, al estar impreso y publicado, nos da una idea de que la violencia está completamente normalizada. Es parte de nuestra sociedad, y los cuentos de hadas, que nunca escaparon a este tópico, ahora lo pueden hacer más visible que nunca.

Ahora bien, en cuanto al análisis textual, nos

encontramos ante un hecho inaudito en los cuentos de hadas: toma la palabra el antagonista, se cuenta la historia focalizando exclusivamente en su mirada. Además, se subvierte la historia porque ahora es el deseo de Blancanieves –y no el de la madrastra- de ser la más bella el que genera el conflicto. Si tomamos en cuenta el análisis que hace Bettelheim sobre la madrastra, en la versión de Suárez se le da a este actante el lugar que le corresponde en la historia: ella es la protagonista absoluta. Tanto ella como el lobo en *Habla el lobo* reniegan de la versión “oficial” e institucionalizada, la historia contada por el vencedor, y dan por sentado que existe “otra historia”, la verdadera. Muy lógicamente, y con argumentos válidos referidos al estereotipo de una Reina que apelan a la inteligencia del lector, nos explica:

En *el cuento*, yo me pongo verde de envidia y me disfrazo de *vieja horrorosa* y salgo a vender fruta por el bosque. ¿Qué cabeza pudo inventar *semejante disparate*? ¿A quién se le puede ocurrir que *yo*, la Reina altísima, majestuosísima y demás *ísima*, me convierta en verdulera? Pero así funciona la *cabeza desquiciadita de los escritores de cuentos para niños*” (Suárez 2009: 41. Los subrayados son míos).

Lingüísticamente, nos enteramos del punto de vista que subyace a la historia mediante el uso de subjetivemas calificativos (“el *triste* episodio”, “mi historia se pone *fea*...” –Suárez 2009: Índice), y en particular notamos el uso de superlativos para su propia persona –ver cita precedente-, y de diminutivos hacia todo lo demás: una forma de ganarse nuestra simpatía (“Blanquita”, “pobrecita”, “Defendiéndome *un poquito*”), pero también, por supuesto, de descalificar al otro y de sobredimensionarse por comparación.

Además, mediante el uso de elementos contrarios crea

esta mirada irónica sobre la actualidad: por una parte habla como un sector conservador de los años '50 y precedentes, pero en su lenguaje rompe con el hipernormalismo al que se venía sometiendo la literatura antes de la llegada de la vanguardia de los años '60-'70: lo notamos en el uso de palabras (mal escritas, en tanto están castellanizadas) provenientes de otro idioma: “interviú” (por “interview” entre-vista/s). Al incluirla, Suárez no sólo rompe con el idioma castellano “puro” o “normal”, admitiendo las contaminaciones ya corrientes entre lenguas, y que la RAE se demora en aceptar; sino que la ruptura se da doblemente porque se la incluye tergiversada, rompiendo con la institución (inglesa) que la impone, rebelándose contra el dominio que ésta ejerce hasta lingüísticamente.

Avanzando en el texto, llegamos al prólogo “Defendiéndome un poquito”. En su primera línea, transgrede sistemáticamente una regla básica de todo cuento de hadas: la ausencia de primera persona narrativa. Leamos el prólogo:

“Había una vez en un reino muy lejano, *yo*. La Madrastra. Ustedes seguramente *han leído sobre mí* y me tienen en el peor de los conceptos. Creen cosas *horrendas* nada más porque se las contaron sus *abuelitas*. ¡Ah! ¿Pero acaso fueron en busca de algún *cronista del reino* o de algún *paparazzi* que pudiera contarles la *verdad más verdadera*?” (Suárez 2009:11. El subrayado es mío).

Nos dice que no tenemos que confiar en todo lo que nos dicen, sólo porque provenga de una voz autorizada. La palabra de “las abuelitas” no se compara al poder de una reina, al discurso monopólico que maneja siempre quien ostenta el poder. Porque si bien ella fue vencida en las otras versiones, nos demuestra que son patrañas con el simple hecho de instalarse ella en el discurso, de tomar la palabra y no dejar que ni siquiera

un narrador omnisciente desmienta la historia. Además, el hecho de desmentir lo que dicen las abuelas es una forma de descalificar la estructura familiar jerárquica, porque mediante el cuestionamiento del estereotipo de “abuelita” nos obliga a volver a la realidad: no todas cuentan cuentos; no todos tenemos abuelitos dulces y buenos –o no los tenemos en absoluto-; o tenemos unos seis u ocho abuelos, producto de las familias conglomeradas de hoy en día... Más adelante, genera además una nueva subversión: como las “abuelitas” difamaron a las madrastras, entonces ella ataca a las “abuelitas”.

Luego, prosigue con la narración de la adquisición del espejo, en la que queda muy claro que las reglas las impone el mercado (visible en la confabulación entre el producto y el vendedor –o el espejito y el anticuario-), y no ya el que ostenta el poder. La reina es una cliente más (Si ello no es reflejo de esta sociedad no sé que pueda serlo...). El espejito, el ser que constituye la mirada ajena –de la sociedad-, es un completo manipulador: “se vende”, en ambos sentidos.

Otro hecho que podemos constatar es que Suárez rompe con la habitual norma en los cuentos tradicionales de la falta de caracterización de los personajes. Y con la tradición del normalismo en que se eliminaba todo referente considerado violento escabroso, escatológico o simplemente inconveniente. Para ello, la autora hace una excelente elección de los subjetivemas⁸² que empleará en el discurso, participándonos de los juicios de valor que hace la madrastra. Y muchas veces, astutamente, la protagonista matiza o suaviza su elección lingüística con el uso en la misma cláusula de un diminutivo, o dicho “con total modestia”.

Además, tira abajo todo el encanto que pueda tener el Príncipe Azul, que pasa a ser un tipo inseguro y con mal aliento, que lo único que tiene de tal es su nickname para chatear. Este relato introduce el mundo de las publicaciones y el cibernético como algo completamente normal: el príncipe comienza a

buscar novia contratando una “agencia matrimonial” (hecho novedoso hoy en día, pero para nada insólito); al no resultar, prosigue poniendo un aviso que tiene mucho del consumismo de “Llame ya” (cuya única finalidad para quien llame al 0800-LACORONAESTUYA es adquirir el poder, más que encontrar el amor); como nadie responde, el príncipe “se suscribió a dos páginas de Internet para gente con el corazón roto y que busca nuevas compañías. El apodo del príncipe era: 'SOYAZUL’” (p.32) De esta forma se da existencia en un cuento de hadas a un fenómeno tan actual como las páginas de amigos/amores virtuales, siempre con una mirada humorística al respecto.

Ya en el capítulo en el cual la historia de la madrastra “se pone fea”, se invierte la imagen que nos podía quedar de Blancanieves y pasa a ser una niña caprichosa a la que se le “*antoja* ir a un baile que da el palacio *de acá a la vuelta*” (p. 41). Después de pedirle ella los elementos que en los cuentos tradicionales por poco la llevan a la muerte (y de hecho, de nuevo se condice con la mirada psicoanalítica del tema, porque si ella los aceptó es porque deseaba verse más atractiva sexualmente. Lo cual explica igualmente que la muchacha directamente *los pida*), surge una pequeña digresión sobre la ansiedad oral de Blancanieves (creo yo, un guiño sobre los problemas alimenticios que están bajo la lupa desde los años '90). Finalmente se arma una hecatombe familiar en la que Blancanieves termina detenida en “una casa de reposo en las montañas, vigilada de cerca por siete enanos” (p. 49), casi como en una internación psiquiátrica. El espejito, después de la violencia que desata en la joven, queda hecho astillas y también tiene que ir a una “clínica de rehabilitación” (p.53). Y la madrastra limpió su nombre al aducir la pelea a ellos dos (lo cual tiene algo de cierto, puesto que el problema es entre la imagen de la madrastra y la supuesta belleza de Blancanieves).

Al final de la historia, al romperse el espejito, entiendo que -interpretación ayudada por la narración- la ruptura fue con

la imagen que se tenía de ella, que la mirada ajena (incluida la nuestra) cambió y por tanto ella salió victoriosa: nos contó su versión y, de esta forma, rompió con la tradición precedente.

Análisis de *El beso de la mujer rana* de Susana Goldemberg:

En el caso de Susana Goldemberg, nos encontramos con una estructura de cajas chinas, de relatos enmarcados, de ventanas por las que nos asomamos (como en la ilustración de portada) para embarcarnos en el descubrimiento de una historia autoproclamada “un cuento al revés” (Goldemberg 2003:3). Según Bettelheim el ciclo de cuentos animal-novio prepara la mente infantil para la transformación que exige y comporta el estar enamorado. Este cuento, al ser al revés, nos enseña que esta transformación es recíproca y mutua, y lo hace sin tener que echar tierra –necesariamente- a la versión tradicional.

Goldemberg, al igual que Suárez, toma frases cristalizadas en el lenguaje popular, refranes, y los convierte en literales, en una forma de cuestionar la normalidad de lo que se dice y acepta, pero no como un ataque directo (“los pajaritos hablan porque tienen pico”, como hace Suárez), sino con mucho humor: “se defendieron del ataque de los ratones, que dispararon como ratas por tirante” (p. 16); “No vio rana ni sapo; ni del suyo ni de otro pozo” (p. 20).

A su vez, volvemos a rescatar elementos ya analizados en *Habla la Madrastra*: la problematización del estereotipo de princesa (“¡Ni ebria ni dormida! Si quiere ser besado, que se busque una *princesa como la gente*” –p. 6); la utilización de palabras que no hubieran sido publicadas en tiempos del normalismo pedagógico; y la importancia de la imagen pública asociada a la credibilidad. También se problematiza el concepto de belleza, y se advierte que –tal como la credibilidad- no es más que la construcción que genera un buen discurso, entronada por la publicidad:

Era yo un *magnífico* exponente de la estirpe de los *Ránidos*. Un rana macho de cutis *esmeralda, rugoso, pelado y fresco*. De panza tan blanca como *la luna* y *adorable* ojos *saltones*. De lengua elástica y extremidades tan elegantes, que en las *agencias de publicidad* me ofrecían la promoción de equipos de buceo. (p. 10. Los resaltados son míos).

Y luego describe la vida principesca: una verdadera tortura, no sólo por tener que reposar entre sábanas de seda perfumada y añorar el vaho del pantano natal (sobre gustos no hay nada escrito, nos dice en un guiño la autora), sino sobre todo porque está “*sufriendo* jaquecas por el peso de la corona [literal y metafóricamente] y de los *problemas de Estado*. Esquivando las *serpientes* de las intrigas palaciegas, *drogadas* con el *veneno del poder*. *Sangrando por el hambre de los pobres y la ridícula soberbia de los ricos*” (p. 14. Los resaltados son míos) Es decir, por una vez en este tipo de cuentos, Goldemberg nos saca de esa burbuja rosada en la que los príncipes y reyes sólo viven para ellos, buscando el amor y sin reparar en que tienen una responsabilidad real que cumplir.

También la ilustración nos da claves para comprender la historia. En este caso, observamos la superposición y convivencia de diferentes técnicas, que nos lleva a una interpretación muy distinta a la mirada uniforme transmitida por las imágenes monocromáticas y definidas de *Habla la madrastra*. Es un collage, pero tan bien integrado -al igual que el texto-, que nos permite deducir que *El beso de la mujer rana*⁸³ es una fiesta a la multiplicidad de miradas, a la economía y el poder del lenguaje, a los cuentos de hadas y a la aceptación de las diferencias. Es una fiesta a la desviación de la norma.

Conclusión

Como inferimos a partir del análisis realizado, las

operaciones de transformación más usuales en los cuentos populares (Lluch 2000: p. 79-81) se llevaron al extremo en *Habla la madrastra* de Patricia Suárez, y *El beso de la mujer rana* de Susana Goldemberg. Estas autoras lograron desprejarse de la tradición y le dieron una vuelta de tuerca a los relatos maravillosos: mediante la individualización de los personajes; la modernización del contexto; la desmitificación del héroe y del adversario; la utilización –poco frecuente en libros para niños- de estructuras narrativas complejas (como relatos enmarcados y digresiones); las múltiples intertextualidades; la utilización de perspectivas internas y variables; la autorreferencia literaria.

Las autoras nos demuestran que las minorías (históricamente calladas: niños, mujeres, villanos o “feos”, y ranas también) también pueden y tienen el derecho a hablar. En su conjunto, transmiten una visión de mundo en la que es correcta -¡y bienvenida!- la sublevación de lo normal, porque el cambio es inevitable y forma parte de nuestra cotidianidad. Y aún más, si entendemos que lo “normal” es convencional, relativo y, por lo tanto, absolutamente variable; que la “belleza” lo es también. Que el estereotipo es alienante y la diversidad es necesaria para constituirnos como seres libres. Creo que es necesario que todo niño –o adulto- lo comprenda, en toda su dimensión.

Por ello celebro la audacia de estas autoras que, ya sea a nivel predominantemente discursivo –Suárez- o más asociado al juego con el lenguaje –Goldemberg-, nos invitan, redoblando la voz de María E. Walsh: ¿Vamos a ver cómo es, el reino del revés?

Notas:

76- En el modelo comunicativo de Kerbrat-Orecchioni (1980, inscrito en el paradigma comunicativo funcional), son entendidas como determinaciones de orden psicológico y psicoanalítico de los sujetos que participan en el proceso comunicativo. Hay que entender que traigo a cuenta este paradigma porque su aporte implica que existen restricciones a las elecciones de los sujetos lingüísticos vinculadas a parámetros contextuales, dados por la situación de comunicación y a las características del género discursivo en el que se inscribe el mensaje. Y, a su vez, tales filtros operan conjuntamente a nivel de la interpretación. Es decir, dicho modelo y la ampliación posterior de Bernárdez (1995, comunicación verbal como un sistema abierto, dinámico y complejo) pueden ser perfectamente aplicados a la escritura en el contexto de un campo intelectual (porque sino, no habría intercambiabilidad o se desestima la instancia de recepción del texto), y dan cuenta así de cómo factores extralingüísticos tales como las expectativas, el conjunto de conocimientos lingüísticos, de mundo y de estrategias comunicativas de ambos sistemas –productor y receptor- moldean el mensaje y, en este caso, lo publicado. Esto es cierto a tal punto que Bernárdez incluso hace la salvedad de que en la esfera productora se agregan las expectativas relacionadas con la capacidad del receptor para reparar las distorsiones del mensaje producidas por el contexto y la pérdida de información lógica de todo proceso comunicativo, hecho especialmente vigente en la escritura de literatura para niños. Estos factores serán retomados más adelante en el análisis lingüístico de los textos.

77- Lo primero que hay que aclarar al plantear este trabajo es el término “cuentos de hadas”. Asumo la responsabilidad de estar tomándolo en un sentido amplio. Estoy abarcando fábulas y cuentos maravillosos, pero lo cierto es que la obra de Perrault o los hermanos Grimm han sido tomadas históricamente como

recopilaciones de cuentos de hadas (si bien pocos entrarían en la categoría propiamente dicha). Y yo estoy trabajando con las reinventiones de estos cuentos.

78- Y también tenemos que tener en cuenta que, como explica Gemma Lluch (2000, p. 47), tenemos dos grandes filtros para las versiones “globales” y de propuesta ideológica unificada de hoy en día: primero las versiones de Charles Perrault y la de los hermanos Grimm (que no sólo cristalizaron en el imaginario, sino que se fijaron en un texto escrito, y por lo tanto, son perdurables y transmisibles con exactitud); y luego la visión y empresa de Walt Disney, que reinventan estas historias y las difunden en todo el mundo.

79- Y antes también, si tomamos en cuenta series como “Mi bella genio” o “Hechizada”. Lo cierto es que tomo mucha de la cultura estadounidense porque, en mi contexto de crecimiento, fue lo que más consumía, muchísimo más que los productos nacionales. Y hay que tener en cuenta que, dado el grado de masividad y difusión de estas series en el mundo entero, seguramente moldearon infancias y modos de pensar globalmente.

80- Notamos la conexión con el mundo “de afuera” en frases tales como: “¿Nunca oíste hablar de la muralla china o el muro de Berlín?” (Burro a Shrek, en la primer parte de la saga).

81- Citando a Gemma Lluch (2004: p. 21): “La globalización es una realidad desde que Walt Disney decidió fabricar imaginación para el mundo; desde entonces y más que nunca, las narraciones creadas para el mundo unifican gustos e imponen líneas creativas. (...) Los creadores principales del currículum cultural de los niños ya no son los educadores y padres sino las entidades comerciales como Disney, Mattel, Warner Brothers o McDonald's, cuyo poder radica en la producción de placer para niños y jóvenes”.

82- Lingüísticamente, nos enteramos de la historia mediante el uso de subjetivemas calificativos que enfatizan su punto de vista

(“el *triste* episodio”, “mi historia se pone *fea...*” –Suárez 2009: Índice), y en particular notamos el uso de superlativos para su propia persona –ver cita p. 5-, y de diminutivos hacia todo lo demás: una forma de ganarse nuestra simpatía (“Blanquita”, “pobrecita”, “Defendiéndome *un poquito*”), pero también, por supuesto, de descalificar al otro y de sobredimensionarse por comparación.

83- Nótese a su vez la intertextualidad doble: con el cuento “El rey rana”, pero evidentemente subvertido por el hecho de que se cambió tanto el género (en tanto femenino-masculino) como la especie que lo protagoniza (ya que el beso que convierte al sapo en príncipe es de una humana, y acá el beso es de la rana). Y segundo, con *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig, relato transgresor si los hay en la literatura Argentina.

Bibliografía:

ARPES, Marcela y RICAUD, Nora (2008). *Literatura infantil argentina: Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires, Editorial Stella - La Crujía.

BERNÁRDEZ, E. (1995). “Carácter complejo y dinámico de la comunicación – Rasgos del sistema abierto del texto” en *Teoría y epistemología del texto*.

BETTLEHEIM, Bruno (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires, Crítica.

BOURDIEU, Pierre (1966). “Campo intelectual y proyecto creador” en *Problemas del estructuralismo*. México, Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura de campo literario*. Barcelona, Anagrama.

GOLDEMBERG, Susana (2003). *El beso de la mujer rana*. Colección cuentos curiosos. Argentina, Ediciones infantil.com

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette.

LLUCH, Gemma (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

LLUCH, Gemma (ed.) (2000). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

MACHADO, Ana María y MONTES, Graciela (2003). *Literatura infantil: creación, censura y resistencia*. Editorial Sudamericana.

SCHRITTER, Istvan (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

SUAREZ, Patricia (2009). *Habla la madrastra. Autobiografía autorizada*. Colección Torre de Papel roja. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

**Hacia una lectura etnográfica:
diálogos de 'memorias'
en *Stefano* de María Teresa Andruetto”**

Adriana Vulponi

(PROPALE. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC)

Stefano aparece publicado por primera vez en 1997 en Buenos Aires, Sudamericana. Si bien no vamos a detenernos aquí en la historia de su edición y circulación, ni en la trayectoria particular de la autora, es indudable que se trata de una de las obras más reconocidas. El diario “La Voz del Interior de Córdoba”, su provincia, anunciaba el 25 de octubre de 2009, la recepción del Premio Iberoamericano SM de LIJ, el más importante a la trayectoria, presentándola como “la autora de *Stefano*”.

De hecho, la aparición de *Stefano* de María Teresa Andruetto conlleva una impronta significativa en la producción literaria de los noventa en la Argentina. La “lectura etnográfica” que se intenta realizar aquí rescata las voces que trae la novela desde el recuerdo y que dialogan con otras producciones de Córdoba, de Buenos Aires, de ese tiempo: conformando una configuración de resonancias locales y contemporáneas, pero que, al mismo tiempo, presentan huellas de la historia y de otras voces procedentes de lugares más lejanos. Estas voces se constituyen en “informantes” que dan cuenta de un denodado intento de rescate de las memorias: llegó el tiempo de ser contadas, casi como misión. Memorias de los orígenes: de dónde venimos para saber a dónde vamos. Y, en esos orígenes, podemos observar nuestra confluencia de las antiguas y no tan antiguas historias, expresiones y personajes tanto nativos como de otros continentes que llegaron para quedarse y trajeron su

bagaje -como Stefano- que aún persiste en nosotros.

Cabe aclarar que nos referimos a “las memorias” pues, en la actualidad, se hace hincapié, en general, en la pluralidad de las memorias debido a que no es posible hablar de una memoria única y homogénea en la complejidad de las elaboraciones del pasado que se constituyen en los grupos sociales.(Jelin, 2002; Erice, 2006)

Stefano recuerda su infancia, su madre, su pueblo en Italia y es quien cuenta a Ema sus sentires como inmigrante en todo su recorrido desde la partida de su país, pasando por estadías transitorias en varias zonas de la Argentina, hasta la llegada a Rosario, donde finaliza. Es importante considerar en esta cuestión, quién es el sujeto que recuerda, qué, cuándo y cómo “lo constituyen” estos recuerdos. La experiencia se vuelve discurso (Melana, 2001) y nunca es totalmente individual, siempre está contenida en marcos sociales (Jelin, 2002; Halbwachs, 2004).

El héroe de la novela se conforma en la representación de un portavoz (Lenoir, 1993) de su grupo social y, aún sin olvidar que es fruto de un trabajo estético y de “artistización”, es indiscutible la resonancia de su voz con la de otros discursos, ficcionales o no.

La autora se convierte en “informante” a través de su propio discurso acerca del nacimiento de la idea de esta obra:

Fue más o menos por el año 95, todavía próxima la pérdida de mi papá, en el regreso de un viaje a Necochea, a una feria del libro, apareció el recuerdo del viaje de mi padre a la Argentina. Cuando éramos chicas, cada año mi padre repasaba su viaje de Italia a la Argentina, mirando juntos las fotos "de contacto" de un álbum que tenía, un álbum del viaje, que terminaba con la fecha, 19 de diciembre de 1948, día de su entrada al puerto de Buenos Aires.

Experiencia que se vuelve discurso, memorias que

encarnan en narraciones, aún, como en este caso, la falta de la experiencia relatada, no impide la representación del pasado vivido por otros, una memoria mediada por la escucha de un recuerdo hecho relato: es vivido en su dimensión intersubjetiva y social (Jelin, 2002).

El epígrafe de Pavese remite a la búsqueda de sentido del recuerdo, otro que el ya visto “la primera vez”. Al referirse a la influencia de este autor afirma:

Encontrarme con sus libros me permitió comprender que la lengua que yo hablaba en casa, el castellano de mi casa y de mi gente, con sus coloraturas regionales, está atravesado, casi tanto como el italiano de Pavese, de una presencia piemontesa libre de ostentaciones y pintoresquismos. Que en su lengua impregnada de hondura, late gris, austera, la tremenda cosmovisión piemontesa del mundo que subyace en mis ancestros y que sostenida por el sustrato regional en que los suyos y los míos habitaron, nos alimenta y nos hermana. (Entrevista: Romano Sued, s/f)

En el caso de Stefano, la forma novelesca es presentada en su relato:

Así apareció la idea de una novela de viaje, que es a su vez una estructura posible, ya probada en la literatura, ligada al romanticismo alemán, que "inventó" el género de la *bildungroman*/novela de construcción de personaje. Así nació la idea de seguir a un muchachito que sale de allá y llega acá, claro que desde el vamos eso ya se separó de a vida de mi padre, porque el personaje Stefano (mi papa se llamaba Romualdo Stefano) viene en la entreguerra y hace un recorrido que no es el de mi padre aunque hay en ambas historias algunos puntos de contacto.

Tal como ha señalado la autora, puede inscribirse en la llamada “novela de educación” (*bildungsroman*). Y dentro de ella, en una subespecie que se destaca como la más importante entre las novelas de desarrollo, puesto que la transformación del hombre se realiza enmarcada en un tiempo histórico real, abarcando diversas dimensiones. En el caso de este tipo de novelas, no se trata, como en otras, de que el personaje aprende a adaptarse y crecer “en un mundo” estático en una época que se presenta con sus leyes y por las cuales el hombre debe transformarse, desarrollarse y aprender a funcionar “en” él. En este otro tipo de novelas, en cambio, el hombre se transforma “con el mundo” (Bajtín: 1995), pues la historia se ubica en el límite entre dos épocas (“entreguerras”) y entre dos mundos (“el nuevo y el viejo mundo”). El personaje representa un “nuevo hombre” que se gesta en estas tierras: el inmigrante, con toda la carga de sentido histórico, social, de nación y de memoria que ello implica.

En “la escucha” de las voces novelescas y de sus autoras en entrevistas, emergieron algunas ideas centrales en los sentidos puestos de relieve. Pues, abriendo la perspectiva, es importante atender al “diálogo” con otras obras, debates, ideas, que “le dan resonancia” a una particular configuración social.

El regreso a la democracia en el país en los ochenta genera todo un despertar literario –se editan y vuelven a ser leídas obras que habían sido prohibidas, otras cajoneadas por temor u otras causas, y comienza un desarrollo artístico diferente-. En la LIJ, aparece una mirada -en muchos escritores y sus obras- hacia las memorias personales, familiares y sociales.

En 1991, Perla Suez -reconocida escritora cordobesa de la LIJ- publica *Memorias de Vladimir* donde acerca de su gestación, la autora reflexiona:

Memorias de Vladimir surgió en base a historias que

escuché de mi padre y que tienen que ver con cosas vividas por mi abuelo paterno. Mi abuelo escapó de las hordas del zar de Rusia en épocas de penurias y sus padres murieron en un pogrom, es decir en una racia que los cosacos hacían sobre las aldeas.(...) Varias cosas que escuché de la familia cómo llegó a Argentina buscando otra vida y la memoria un referente esencial que trabajaba en la oscuridad de mí misma.

Al final de la obra, Vladimir se deja arrastrar por los recuerdos hasta que cuenta: “Sólo volví a la realidad cuando Tobi, mi nieto, me tiró del saco y dijo: -Abuelo ¿cómo era esa historia de los cosacos?”

La inmigración, la asimilación de tradiciones familiares y sociales diferentes en la construcción de la identidad y la memoria son claves en *Stefano* también (como en diversas obras de la historia de la literatura argentina). La reconstrucción de la propia historia, de la historia familiar, es además, la reconstrucción de un “nosotros” que se encuentra con su particular sentido ontológico.

Graciela Bialek, -también desde Córdoba- por su parte, aunque ya no en la década, comenta a raíz de una entrevista que aborda su obra *El jamón del sándwich*:

Un gustazo personal me di con mi propia tradición árabe heredada por vía materna. Recordé, con la ayuda de mi tía Helen (que aparece como personaje en la novela) los sabores y los olores palestinos de mi infancia, y aproveché para reflexionar sobre la guerra y los prejuicios que los gringos nos imponen culturalmente contra las comunidades musulmanas. Diario de Feria del Libro Córdoba 2008. Entrevista de Irina Morán.

Otro carril de la memoria pasa por las huellas de la

dictadura militar en los jóvenes de entonces y en los hijos. Los sapos de la memoria de Graciela Bialet, es un exponente de él. Publicada en el mismo año que *Stefano*, 1997, pero en Córdoba por Op Oloop con el auspicio de la Municipalidad de Córdoba, Fondo Estímulo a la Actividad Editorial Cordobesa, fue (y es) también reeditada y muy leída por alumnos de la escuela secundaria de la ciudad -también de varias provincias y de México-. Escribe la autora en el epígrafe del primer capítulo: “Yo no sé por qué me tocó a mí, ... tal vez sea para que ahora te lo cuente”. Resuenan y dialogan allí las palabras que Stefano le decía a Ema: “Ahora que te veo andar por la casa, haciendo las cosas de los dos... y la memoria, esa memoria me golpea... sé que todo sucedió para que te lo contara, Ema.” (1997:91).

Stefano alude a la marea de recuerdos que siempre vuelve, y a su madre que le decía: “nadie regresó para contarlo”, para contar las experiencias en la América soñada. Alguien tiene la misión de ser portavoz de ese pasado y hacerlo presente. Por otra parte, Graciela Bialet, al recordar el origen del título, hace referencia a otros elementos característicos de “una estética”:

Cada capítulo de la novela inicia con un epígrafe, porque quise (además de promover otras lecturas) resaltar una estética de la época, muy de los años 60-70 donde siempre se citaba en los graffitis a los poetas, pensadores, músicos favoritos. Bueno, en aras de rescatar esa estética de la época, se me vino a la cabeza un dicho alegórico que se usaba por aquellos años para hacer notar que te estaban engañando con algo. Se decía “te quieren hacer tragar un sapo”. (...) el verde de los Falcon y uniformes que usaban los genocidas (...). Los sapos dan saltos, como los que intenté realizar para activar la memoria. (Entrevista Rogelio Demarchi., “La Voz del Interior”, Sección Cultura, Córdoba, 8 de mayo de 2004)

Recordemos que, en *Los Malaventurados* (2000) de Estela Smania, está presente esta “estética”: el epígrafe en cada capítulo y los “saltos” entre la memoria íntima de Doña Sacramento, la curandera, y la historia de sus acciones en la activación de las memorias –como en *Stefano*–.

Atravesando distintos géneros discursivos, estas memorias de la dictadura fueron otra tendencia en la escritura de esos años. Graciela Montes, desde Buenos Aires, fue una de ellas: a principios de la década escribe los relatos de la Colección de Libros del Quirquincho “Una historia argentina para los que quieran saber de qué se trata” en base a informes de Lilia Ana Bertoni y Luis Alberto Romero. También publica, en 1996, *El golpe y los chicos* por Gramón-Colihue.

Y el rescate de las memorias nativas fue la otra vía, que, como *Los Malaventurados*, se intentan poner en el centro, después de tanto tiempo de olvido y aún, desconocimiento. En Córdoba, son muchos los rescates de lo autóctono: otra escritora que alcanza la consagración a través de premios literarios y reconocida en el medio, Lilia Lardone, publica por Colihue –Buenos Aires– en 1994, *Nunca escupas para arriba*, una recopilación de Coplas populares de Córdoba. Y, en 1997, aparece, en la misma colección, *El cabeza colorada*: esta vez, recopilación de historias y personajes de la memoria oral urbana, presentados en cuentos. Graciela Bialek hace lo propio pero con el interior cordobés en *De boca en boca. Historias y leyendas de Córdoba*, editado por AZ, Buenos Aires en 1994 (primera edición). Y *Los Malaventurados* retrata personajes típicos, prácticas y representaciones (Chartier, 2000), carencias, “decires” de una sociedad rural, representación colectiva del interior del país. Esta tendencia a recuperar lo nativo autóctono a través de la memoria: las raíces provenientes del interior de la tierra y el tiempo, no se dan sólo en Córdoba y Buenos Aires, sino también en el país en general, y aún más allá, en

Latinoamérica. Y este rescate no se ocupa en todos los casos de miradas hacia lo local o nacional sino que también aparecen focalizaciones al continente (cabe no olvidar aquí 1492 de Jorge Cuello –publicación de 1997 realizada por CEDILIJ que fue distinguida con la Mención Honorífica del Premio “Alberto Bournichon” al Mejor libro editado en Córdoba, otorgado por la Municipalidad de la ciudad-) para contar “La otra Historia” título de la colección de Libros del Quirquincho que inicia la década con su propuesta:

América fue para Colón una sorpresa. Pero América ya estaba antes de que Colón 'la descubriera'. Y estaba, además, habitada por muchos pueblos (...) Esta es la historia que no se cuenta o se cuenta mal: la historia de los que ya estaban.

Más resonancias pueden explorarse: las de producciones de las propias autoras que dialogan y se cruzan entre sí. Gastón Sironi (2003), en su comentario “Sobre la reedición de Tama”, hace un recorrido sobre algunos “lugares centrales” en la obra de Andruetto. Uno es “la voz de la mujer”, la de Martirio en Tama, la de Eva en *La mujer en cuestión*, la de Agnese (la madre) en *Stefano*. En *Los Malaventurados*, también. La cuestión de género en la LIJ es otro gran elemento a considerar, puesto que la mayoría de los actores involucrados son mujeres: y, de hecho, estamos hablando de autoras, de un “devenir mujer en la escritura” (Arán, 2006).

Otro “lugar” es rescatado allí, la “escucha de la voz antigua de los padres”: contar la memoria es lo posible, lo necesario. Para eso vivieron los personajes, “para contarlo.” Y las autoras también escriben para contar esa memoria que atraviesa las generaciones, de abuelos y padres a hijos (como aparece en las dedicatorias y en las voces de escritores y

personajes).

En la LIJ, el crecimiento de los hijos y su historia es central en muchas producciones y el valor de la madre acompaña, consuela y, sobre todo, guía.

Resulta oportuno hacer referencia al trabajo realizado por investigadores cordobeses de la Universidad Nacional de Córdoba, *Umbrales y catástrofes: literatura argentina de los '90* (2003). La obra es fruto de una actividad académica en equipo, dirigida por Susana Romano Sued, quien justamente aborda Kodak, de María Teresa Andruetto y lo hace desde “el arte de evocar”. En esta investigación, la mencionada autora inicia la presentación del libro haciendo referencia a

(...) los distintos rumbos que toma la memoria de los argentinos, expresada en las diferentes escrituras, vemos que hay varias modalidades de captación de la catástrofe y captura de la tradición. (Romano Sued, 2003:9)

Estas palabras citadas aquí parecen justas para referirse a la lectura de la configuración realizada en cuanto a la circulación y vinculación de ideas afines entre la literatura legitimada, la general “a secas”, y la LIJ.

Existen, entonces, claras vinculaciones, circulación de ideas y tendencias en el espacio y el tiempo nacional. Pero más allá del espacio argentino, es importante tener en cuenta que los tiempos post-dictatoriales en las sociedades contemporáneas, en general, han generado un gran desarrollo de producciones intelectuales y artísticas sobre “las memorias”. En un estudio sobre las memorias postfranquistas, por ejemplo, Erice (2006) realiza todo un recorrido sobre los abordajes de la memoria en su país –indagando en diversas cuestiones: como el abanico de posiciones diferentes y, hasta opuestas, tales como la afirmación de que se encuentran en un país de “desmemoriados” o de que se enfrentan a un verdadero “estallido de memorias” y en cuanto a

los “usos políticos de las memorias”, por un lado se manifiestan quienes sostienen que algunos realizan toda una actualización de pasados: hasta movilización de pasados míticos, en pos de acciones políticas agresivas, chauvinistas y fundamentalistas y, por otro, los que a través de regímenes políticos buscan el total olvido a través de estrategias de reconciliación nacional y amnistías-. Este abanico de posiciones con todas las tonalidades intermedias nos suena muy familiar, también en este país: se trata aquí de una resonancia para una línea más a considerar (aunque no se desarrolle en su complejidad en este espacio, está presente en la perspectiva de la composición general).

Hemos realizado un mínimo recorrido por algunos enfoques y carriles de las memorias en la LIJ cordobesa –sólo iniciando a partir de una obra-, abriendo algunas reinserciones (de ideas, géneros, tendencias) en las argentinas, latinoamericanas y mundiales (de la LIJ y de la literatura en general –“a secas”-), y por los noventa -pero sin olvidar que la producción de esta década no es consecuencia directa y exclusiva de los años inmediatamente anteriores.

En la aproximación etnográfica intentamos unir ciertos hilos en la escritura de esta lectura para vislumbrar algunos destellos de composiciones particulares y sus configuraciones así como los modos de inclusión en composiciones más generales de las que son elementos claves la diversidad de voces y discursos , tanto independientes como interdependientes de los demás (Elías, 1987).

La narración de las memorias, el rescate de sus sentidos para ahuyentar el olvido y "encontrarnos": después de ser devastadas por el miedo, después de ser quemadas para que no circulen, para que no se cuente, para que no se diga, para que no se “sea ”, se destaca entonces, como una nota característica de la década. En los discursos académicos acerca de obras representativas de la literatura argentina (“a secas”) del momento, se pone de relieve el denodado trabajo de los artistas

sobre distintos carriles de las memorias: desde las herencias y tradiciones literarias y políticas para rescatarlas o denostarlas como parte de la historia de la literatura y del país mismo, hasta las constituciones míticas de la Pampa como nuestra tierra, de la Nación: en la búsqueda de un nuevo modo de decir y qué decir, a través de las más variadas producciones, quiénes fuimos, quiénes somos, quiénes queremos ser -y cómo escribimos- los argentinos.

Notas:

84- La idea de abordar esta lectura etnográfica surgió a raíz del planteo de un trabajo de Sorá (2009) referido a la realización de una “etnografía en archivos”.

85- Las voces de esta autora y de otras que aparecen aquí -que no indican la procedencia de la fuente- son fruto de entrevistas realizadas a los fines de este trabajo.

86- Sólo un caso representativo es la obra de Laura Devetach, una de las autoras más destacadas del género que realizó sus primeros pasos en Córdoba (Resolución N° 480 del 23 de mayo de 1979 por el cual se prohíbe la lectura de *La torre de cubos* en las escuelas). Graciela Montes en *El corral de la infancia* (Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1990) reproduce en forma completa el Boletín N° 142 en el cual figura esta prohibición.

87- Díaz Rönner(2000) también hace referencia a la importancia de esta cuestión.

88- Cabe agregar aquí *La mujer en cuestión* de María Teresa Andruetto, que si bien se publica por Alción, Córdoba, ya en la década siguiente, gira en torno a una excautiva en el campo de concentración La Perla, en Córdoba, sólo por citar un ejemplo más.

89- Más en la periferia, en el interior de la provincia de Córdoba, es de destacar en esta tendencia, la obra de Susana Dillon y Elda Durán que publican en 1995, *Las huacas del silencio* (Letra Buena, Buenos Aires) y *Encantos y espantos de la Trapalanda* (Universidad Nacional de Río Cuarto). En 1999, aparece *Ranquelito* (Municipalidad de Río Cuarto), de Susana Dillon, como texto auxiliar de EGB –para citar algunos ejemplos-. Afirmamos que están en la periferia, pues se trata de obras y autoras que no circulan prácticamente en los eventos, -ferias del libro, por ejemplo- ni en librerías, ni en las palabras de los especialistas de la ciudad. De hecho, en una investigación que realizamos acerca de autores cordobeses para niños junto a

Claudia Santanera en los noventa, las descubrimos y las invitamos a una mesa redonda en una Feria del Libro Córdoba, para que “hablaran” de su interesante obra y no hemos oído más de ellas (en ese sentido nos referimos a que se encuentran en la periferia de la cultura cordobesa).

90- En Latinoamérica, se encuentran innumerables publicaciones con esta tendencia a contar memorias nativas, muchos años antes aún. Cabe destacar que hablamos de un “florecimiento” particular de la década en el rescate de memorias, en este caso de lo autóctono, en las publicaciones de la LIJ de los noventa, pero es importante inscribir esta tendencia, al menos no olvidar, que se encuentra engarzada en el gran tiempo (Bajtín, 1995), en procesos sociales de larga duración (Elías, 1987). Entre las colecciones más leídas en las escuelas durante la década del setenta se encuentra, por ejemplo, “El Mirador”, de Editorial Guadalupe (Buenos Aires), dirigida por Dora Pastoriza. En ella, los autores más centrales son José Murillo con títulos como *Mi amigo el pespír* o *El tigre de Santa Bárbara* y Beatriz Gallardo de Ordoñez, con *Criollo*, *Indiana*, etc. Todas ellas, obras que, evidentemente, pasaban el filtro como “inofensivas”. Pero podemos ir más atrás aún y considerar la aparición temprana de *Shunko, la historia del indiecito* escrita en 1949 por Jorge Äbalos que en Córdoba tuvo una gran repercusión por la relación del autor con el medio. En lo que a LIJ argentina se refiere, son innumerables los ejemplos en este sentido, pero el primero registrado en la edición con este propósito explícito y dirigido a los niños, es el destacado por Serrano (1984): se trata de *Leyendas argentinas para niños*, veinte volúmenes ilustrados, editados por Mauci, sin fecha (se conoce el año de publicación por una reseña aparecida en *La Prensa*, Buenos Aires, el 16 de agosto de 1905, pág 8, C. 3).

91- Dice Graciela Bialet, por ejemplo, acerca de *Los sapos de la memoria*: “yo quería contarles a los pibes (incluidos mis hijos, sus amigos, sus compañeros de colegio...) la otra verdad de la

historia(...) Yo quise contar la historia de mi generación”.(Entrevista: Rogelio Demarchi, *La Voz del Interior*, Sección Cultura, Córdoba, 8 de mayo de 2004).

92- Resulta interesante agregar otro estudio académico de Letras de la UNC que resuena en esta configuración: el de Susana Gómez, *Los infinitivos de la lectura. Discursividad e identidades en la juventud argentina de los '90*, Muchos serían los aspectos que sería útil rescatar de allí pero ante la imposibilidad de hacerlo, sólo destacamos un aspecto central considerado en la lectura, como una “instancia de ejercicio del poder (...), el hacer lector resulta un quehacer productor ya que 'hace ver' el signo juventud y lo hace existir como instancia identitaria.”(Gómez, 2004:13).

93- María Teresa Andruetto, en *Hacia una literatura sin adjetivos* (2009), indaga en esta relación a la que caracteriza como “siempre inquietante” entre “literatura para niños y literatura a secas”. Toma como referente el trabajo de Juan José Saer (1997): *Una literatura sin atributos: las reflexiones*, en este caso, apuntan a la literatura latinoamericana.

94- Sostiene Arán acerca del corpus de novelas de Piglia, Kohan y Lojo que analiza: “trabajan en la destrucción y reconstrucción de los 'mecanismos memorizantes' de la cultura nacional, mediante el recurso de atravesar en interrogar zonas conflictivas, fantasmáticas, de la literatura, la historia y la política argentina.(...) la memoria es entonces fuente de operaciones retóricas en el sentido de una 'tejné retoriké', una productividad que erosiona los saberes adquiridos acerca de algunas de estas cuestiones: las fábulas de identidad, la desacralización o el valor cultural de las obras fundadoras, el vínculo de la narrativa con los relatos alojados en la memoria colectiva, la mitologización de la geografía histórico literaria...”(Arán, 2003:159)

Bibliografía:

- Andruetto, María Teresa (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.
- (1997) *Stefano*. Sudamericana Joven, Buenos Aires, Sudamericana.
- Arán, Pampa. (2006) “*María Teresa Andruetto: devenir mujer en la escritura*” en *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados. N°19 Universidad Nacional de Córdoba*.
- Arán, P. Olmos, C, Mattoni, S, Pacella, C, Patiño, R, Romano Sued, S (compiladora) (2003) *Umbrales y catástrofes: Literatura argentina de los 90*. Córdoba, Epoké.
- Bajtín, Mijail. (1995) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Chartier, Roger. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona, Gedisa.
- Díaz Rönner, María Adelia (2000) “Literatura Infantil de 'menor' a 'mayor'” en *Historia Crítica de la Literatura Argentina*. Volumen 11: La narración gana la partida. Buenos Aires, Emecé,
- Elías, Norbert. (1987). *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Erice, Francisco. (2006). “Combates por el pasado y apologías de la memoria, a propósito de la represión franquista”. HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea. Número 6 (2006) <http://hispanianova.rediris.es>
- Gómez, Susana: (2004) *Los infinitivos de la lectura. Discursividad e identidades en la juventud argentina de los '90*, Universitas FFyH Universidad Nacional de Córdoba.
- Halbwahs, M., (2004) *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, Anthropos.
- Jelin, Elizabeth, (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI,
- Lenoir, Remi. (1993). “Objeto sociológico y problema social”

en *Iniciación a la práctica sociológica* (Champagne, Lenoir, Merllié, Pinto). México, Siglo XXI.

Saer, Juan José. (1997) “Una literatura sin atributos” en *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Ariel, Espasa-Calpe.

Serrano, María de los Ángeles. (1984) *La literatura infantil argentina. Sus orígenes y evolución inicial (1810-1930)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Católica Argentina. Buenos Aires. Dirección Pedro Barcia. mimeo.

Smania, Estela. (2000) *Los Malaventurados*. Córdoba, Ediciones del Boulevard.

Sorá, Gustavo (2009). *Etnografía de archivos y sociología reflexiva: contribuciones para una historia social de la edición en Brasil, CONICET, Museo de Antropología. Universidad Nacional de Córdoba, mimeo.*

Sobre Stefano:

Melana, Marcela (2001). “La reconstrucción de un viaje hacia los orígenes: el mar que nos trajo de Griselda Gambaro y Stefano de María Teresa Andruetto”. *Primer Congreso Nacional Interdisciplinario de Cultura Latinoamericana. Villa María*

Romano Sued, Susana. Entrevista. “Reflexiones en torno al programa de escritura, hechas a partir de una invitación de la Dra. Susana Romano Sued”/Cátedra de Estética/Escuela de Letras/ Universidad Nacional de Córdoba

Sironi, Gastón (2003) *Sobre la reedición de Tama de María Teresa Andruetto*.

Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poéticas

Cristina Blake y Valeria Sardi **Compiladoras**

Esta edición de 200 ejemplares
se terminó de imprimir en el
mes de noviembre de 2010
en los talleres gráficos de



Vuelta a Casa
artes gráficas, editorial

vueltaacasa@gmail.com - <http://vueltaacasa.wordpress.com>

La Plata – Argentina