

Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños

*Actas de las IV Jornadas de Poéticas
de la Literatura Argentina para Niños*

Valeria Sardi y Cristina Blake (compiladoras)

Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños
Actas de las IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños

Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II
Departamento de Letras
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Ilustración de tapa

Área de Comunicación Visual, Secretaría de Extensión (FaHCE-UNLP)

Maquetación

D.C.V. Federico Banzato (*Publicaciones FaHCE-UNLP*)

Impreso en CONTROL+P

Diag. 77 n° 313 e7 4 y 46 (1900), La Plata, Argentina.

Tel: 54 221 421 2569

e-mail: controlpgraficalp@gmail.com

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2012 Universidad Nacional de LA Plata

ISBN 978-950-34-0898-8

Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños : Actas de las IV Jornadas Poéticas de la Literatura Argentina para Niños / compilado por Valeria Sardi y Cristina Blake. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012.

270 p. ; 16x22 cm.

ISBN 978-950-34-0898-8

1. Estudios Literarios. 2. Literatura Argentina. 3. Actas de Congresos. I. Sardi, Valeria, comp. II. Blake, Cristina, comp. CDD 807

Fecha de catalogación: 19/9/2012

Serie Trabajos, comunicaciones y conferencias, 20

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecana

Dra. Gloria Chicote

Directora del Departamento de Letras

Dra. Carolina Sancholuz

Profesor titular de la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II

Dr. Gustavo Bombini

Profesora adjunta de la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II

Dra. Valeria Sardi

IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños

Comisión Organizadora

Dra. Valeria Sardi y Lic. Cristina Blake

Comité Académico

Dra. Valeria Sardi (UNLP)

Lic. Cristina Blake (UNLP)

Prof. Fabiola Etchemaite (UNComahue)

Dr. Adrián Ferrero (UNLP)

Dra. Anahí Mallol (UNLP)

Dr. Sergio Pastormerlo (UNLP)

Comité de Referato

Lic. Cristina Blake (UNLP)

Dr. Adrián Ferrero (UNLP)

Lic. Gustavo Gareiz (UNLAM)

Prof. Natalia Jáuregui Lorda

(Escuela Normal Superior N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”)

Mgtr. Susana Sagrillo (UNCuyo)

Dra. Valeria Sardi (UNLP)

Comité Ejecutivo

Prof. Fernando Andino

Prof. Graciela Carám

Dr. Adrián Ferrero

Prof. Silvina Flamini

Prof. Sergio Frugoni

Prof. Alma Moran

Prof. Carolina Mathieu

Trad. Soledad Pérez

Laura Codaro

Índice

Haciendo historia por <i>Valeria Sardi y Cristina Blake</i>	9
Conferencias	
Importancia de la ficción en la construcción del sujeto por <i>Silvia Schujer</i>	17
Una tarea cómoda e incómoda: descripción de lo que escribo por <i>Márgara Averbach</i>	23
Paneles	
La puerta del miedo-MIEDO. (Una experiencia teatral) por <i>Olga Anzolini</i>	35
Infancia, poesía por <i>Anahí Mallol</i>	41
Entrevista	
Las historias son también el modo de contarlas. Entrevista a Silvia Schujer por <i>Adrián Ferrero</i>	57
Ponencias	
Pablo De Santis, la construcción semiótica de la tradición en <i>El Buscador de finales</i> por <i>Cristian F. Accorinti</i>	67
<i>El hombre que quería recordar</i> : el hallazgo de la propia identidad en el descubrimiento del otro por <i>Mónica Báez</i>	79
Originalidad narrativa de Pablo de Santis: un diálogo lúdico y creativo por <i>Claudia Baratta</i>	85
De la variedad Grimm a la homogeneidad Disney por <i>Cecilia Belén Borja</i>	93
Construir memoria: 'La composición' de Silvia Schujer, 'No hay tumbas para la verdad' de Graciela Bialek, y 'La mano en la pared' de Márgara Averbach por <i>Graciela Noemí Carám</i>	99

De eso no se habla o lo que se habla de eso: el abordaje de los temas tabúes en la LIJ por <i>Mónica Viviana Cerezales</i>	107
Los años setenta: la exploración de Silvina Ocampo en la literatura infantil por <i>Laura Codaro</i>	113
Ser a través de los ojos. Metáforas del mundo y del yo en <i>Ver llover</i> de Germán Machado y Fernando de la Iglesia por <i>Gimena Crena</i>	119
Una mirada caleidoscópica sobre <i>Mil grullas</i> de Elsa Borneman por <i>Mónica Analía Dias Leal</i> y <i>María Gabriela Casalins</i>	125
La poética de Gustavo Roldán: un colectivo de personajes. Las historias del Sapo por <i>Laura Rafaela García</i>	133
Monteiro Lobato y su relación con Horacio Quiroga: Proyectos paralelos en la literatura infantil latinoamericana por <i>Romina Julieta Giacosa</i>	145
Procedimientos narrativos y competencia literaria en <i>Interland</i> , de David Wapner por <i>Adriana Gómer</i>	155
Las voces del silencio en <i>De papel te espero</i> por <i>Valeria Lúpori</i>	163
Liliana Bodoc, tejiendo voces: entre poéticas de la escritura y poéticas de la lectura por <i>Rocío Malacarne</i>	171
Subjetividades autónomas en <i>Las Visitas</i> de Silvia Shujer: del estado de interpretado a la propia significación por <i>Adriana Elena Marconi</i> y <i>Esteban Julián Fernández</i>	177
Educación estético-literaria: la poesía en la formación de lectores por <i>Carolina Mathieu</i>	183
Reminiscencias del beso proustiano en <i>La niña, el corazón y la casa</i> por <i>María Alma Moran</i>	191
Cosas que se leen: intercambio de lecturas en <i>Isol</i> por <i>Gabriela Alejandra Olivari</i>	197

La insignificancia de lo pragmático en la literatura infantil por <i>Micaela Páez</i>	203
Literatura para niños comparada: ¿una disciplina posible en nuestro país? por <i>Soledad Pérez</i>	207
Universol o Isol y la ruptura de las convenciones por <i>Mariel Rabasa</i> y <i>María Marcela Ramírez</i>	215
Cuestiones de género en la literatura Argentina para niñ@s. Una lectura de <i>La durmiente</i> de María Teresa Andruetto e Istvanch por <i>Germán Reimondo</i>	221
<i>La saga de los Confines</i> de Liliana Bodoc. Diálogo con la épica fantástica por <i>María Susana Lucía Sagrillo</i>	229
El héroe y las palabras por <i>Alfredo Salto</i>	237
La frontera indómita a partir de la construcción de la escena enunciativa en <i>El buscador de finales</i> de De Santis y <i>La invención de Hugo</i> de Martin Scorsese por <i>Daniela Sánchez</i>	243
La narrativa de Ricardo Mariño. Una lectura desde la metaficción por <i>Sandra Carina Sione</i>	249
Hibridación genérica en la narrativa de Pescetti por <i>Sandra Carina Sione, Gabriela Alejandra Olivari y Adriana Gómer</i>	255
La infinita reduplicación de la voz y lo creado en <i>La torre sin fin</i> de Silvina Ocampo por <i>Analia B. Skoda Otero</i>	261
<i>El mar y la serpiente</i> , una voz que construye identidad por <i>Alejandra Tamagnone</i>	267
El rol del la mujer en <i>El buscador de finales</i> de Pablo de Santis por <i>Mariela Tampakis</i>	271

Haciendo historia

“Sólo puede haber historia mientras los individuos se rebelen, resistan y reaccionen.”

Bourdieu, Pierre y Wacquant Loïc J.D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo, México.

Esta publicación de las conferencias, paneles y ponencias seleccionados en las *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para niños* realizadas en el Pasaje Dardo Rocha de la ciudad de La Plata, los días 27 y 28 de septiembre de 2012 son mucho más que una polifonía de voces comprometidas en la divulgación, promoción e investigación en el campo de la literatura argentina para niños, representan un nuevo eslabón de una cadena de cultivos que tuvo su inicio cuando hace catorce años, en la por entonces Cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras, se incluyó en el programa una unidad sobre las especificidades de la literatura para niños. Este ingreso fue una de las primeras maneras de rebelarse a un espacio ausente dentro del plan de estudios de nuestra Carrera en Letras.

Luego, año a año, se incrementó el acercamiento con alumnos, docentes, talleres, bibliotecarios que en encuentros, charlas con autores o especialistas del campo fuimos organizando y de esa manera también resistíamos a esa vacancia académica.

Fue, sin dudas, el año 2008 el que marcó un hito, gracias a los seminarios de licenciatura que dictáramos para graduados y docentes que fueron organizados por la Universidad Nacional de La Plata y el gremio ADULP. Estos espacios de formación dentro de la Academia dieron vigor a nuevas reacciones y una de ellas fue iniciar este recorrido a nivel nacional, al año siguiente, con las Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, sumado a otras reacciones que mantuvimos con un compromiso férreo: el dictado de conferencias específicas, cursos de formación docente, talleres y encuentros en Institutos Superiores de Formación Docente como en la Escuela de Teatro de la ciudad de La Plata, participación en paneles de múltiples congresos y eventos entre especialistas. Así, las jornadas tuvieron y tienen una fuerza simbólica y a la vez singular dentro de una constelación de otros eventos que manifiestan un modo de interconexión entre instituciones y sujetos desde la Universidad, acciones que sistemáticamente encontraron el apoyo del Departamento de Letras de

nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Desde nuestras investigaciones nos hemos interesado en tomar como objeto de estudio la literatura para niños en su relación con la lectura literaria y con una clara articulación con la teoría literaria que puede dar cuenta de mecanismos de ficcionalización, de perspectivas estéticas, de particularidades de este género discursivo, de autores y lectores críticos. Desde este punto de vista pensamos como recorte teórico leer el corpus de la literatura argentina para niños desde las poéticas, noción que permite revisar los textos para encontrar en ellos patrones posibles de análisis que muestren la estética de un autor, los mecanismos literarios de los géneros, las relaciones interconectadas con otras manifestaciones culturales, la problematización de cuestiones sobre la infancia, la construcción del lector-sujeto de sí mismo, las relaciones entre la literatura contemporánea con la tradición literaria. De esta manera, la elección de abordar esta literatura desde las poéticas literarias era el andamiaje para receptor, debatir e investigar acerca de este campo lleno de sembradores.

La alegoría del campo, el cultivo y la siembra resulta pertinente para hablar de cómo se fueron organizando estos eventos que consideramos altamente significativos. En principio, las Jornadas siempre estuvieron destinadas a los sembradores de esta literatura. Por eso, en ellas hemos mantenido y aumentado, dentro de nuestras posibilidades, una convocatoria a todos los agentes posibles que están interesados en reflexionar sobre lo que cultivan y cómo lo hacen. Así profesores, maestros, bibliotecarios, talleristas, promotores de lectura y escritura, investigadores, escritores, críticos literarios, ilustradores, editores, artistas, editoriales fueron y son los sembradores que se aúnan, año tras año.

En este sentido podemos decir que estamos haciendo historia, no solo por el sostenido trabajo en el tiempo, sino y desde la definición de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, porque este recorrido es una muestra de rebeldías, resistencias y reacciones dentro del campo de la literatura argentina para niños que hoy ocupan un lugar legitimado.

Las *I Jornadas*, decíamos, nacieron como consecuencia de un primer seminario de licenciatura que tuvo como marca diferencial una cantidad poco frecuente de participantes, alumnos avanzados y docentes que apostaban a una continuidad en su formación académica y daban cuenta de una necesidad de apropiarse de nuevos saberes sobre esta literatura no contemplados en su formación de grado. El seminario era un modo de rebelarse a la ausencia de un espacio en el plan de la carrera de Letras y a quedar dominados por la lógica del ámbito escolar formal y no formal como del mercado editorial la cual mostraba un avasallante ingreso y circulación de textos literarios argentinos para niños. El seminario, entonces, ponía de relieve una necesidad que aún sigue vigente y en la cual estamos muchos de nosotros auténticamente comprometidos desde nuestro lugar en la Academia: formar lectores literarios de literatura argentina para niños.

Con grandes esfuerzos, las *Primeras Jornadas* de 2009 daban cuenta de este género difícil de adjetivar y de la imperiosa necesidad de conocer modos de acceso de lectura para los mediadores. En estas jornadas nos sorprendió la cantidad de

asistentes y temas abordados donde la poesía, la narrativa y el teatro fueron géneros referidos en ponencias y propuestas posibles de acceso en el aula contemplando los estudios críticos y teóricos sobre textos de Graciela Montes, María Teresa Andruetto, Ema Wolf, Adela Basch, Liliana Bodoc entre tantos otros. Estos textos mostraban lo insurrecto en la literatura y el poder de la palabra destinada al niño entendido como un sujeto autónomo del adulto y como un lector crítico. Esas Jornadas se cerraron con la inolvidable entrevista-conferencia de Adela Basch sobre la literatura y la ficción de la historia y pudimos realizar una compilación de las ponencias y paneles en forma digital.

Las *Segundas Jornadas* como las Primeras se realizaron en el histórico Colegio Nacional de La Plata “Rafael Hernández” mientras las Terceras y las Cuartas en el Pasaje Dardo Rocha dependiente de la Municipalidad de La Plata. Estos espacios también son simbólicos y revelan reacciones conjuntas. La apertura sumamente amplia del Colegio y el apoyo del Jefe de Departamento de Lengua y Literatura, Prof. Gerardo Balverde y los profesores de esa institución implicaba el acercamiento de la Facultad a la Escuela y desde ella la Universidad albergaba a voces poco escuchadas y de alguna manera, poco legitimadas. La reacción fue tan productiva que se duplicó este acceso y con él un nuevo pacto entre instituciones.

Las *Segundas Jornadas* tuvieron otra impronta que cabe destacar: pudimos empezar con la primera publicación en la cual las voces estaban en letras de molde. Así, *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas* incluye las entrevistas de los autores invitados en el 2010, María Teresa Andruetto y Ricardo Mariño, como las ponencias evaluadas por el Comité de referato. En esta publicación emergen estudios sobre las propiedades de la literatura de Isol, Iris Rivera, Laura Devetach, María Teresa Andruetto, Luis María Pescetti, Graciela Cabal, Graciela Montes, María Elena Walsh, María Cristina Ramos, Héctor Tizón, sobre modos de leer y maneras de advertir en los textos, sentidos que la teoría literaria permite transitar. Estábamos cultivando un nuevo canon de lecturas y resistiendo a una forma de leer pedagogizante.

De este modo las *Terceras Jornadas* realizadas en el año 2011 surgían en un escenario donde el estatuto de esta literatura había cambiado en el ámbito académico y donde era necesario mirar el terreno con una mirada más amplia y, a la vez, contenedora de la labor de otros sembradores como lo son los ilustradores, los artistas que vinculan la literatura argentina para niños con otros lenguajes o sostienen nexos con objetos culturales imbricados a ella. Contamos con la valiosa presencia de Isol, representante argentina de los libros-álbum, como de Didi Grau, mEy y Natalia Jáuregui Lorda. A su vez, la ampliación de la convocatoria trajo a otros especialistas como Marcela Arpes y los expositores de ponencias que se ocuparon de otras poéticas como la de Graciela Falbo, Santiago Kovadloff, Marcelo Birmajer, Norma Huidobro, Esteban Valentino y plantearon el reencuentro con las de María Teresa Andruetto, María Cristina Ramos, Laura Devetach, Ema Wolf y Graciela Beatriz Cabal. Estas voces habitan la publicación de *Una literatura sin fronteras*. Cabe destacar la presencia de Ema Wolf que una vez más dio muestra de su agudo meta-análisis

de su escritura como la generosidad de poner en debate los rasgos del género.

Y llegamos a las *Cuartas Jornadas* en un año especial para el campo de la literatura argentina para niños marcado por el otorgamiento del Premio Hans Christian Andersen a nuestra querida María Teresa Andruetto –invitada de nuestras Segundas Jornadas–, reconocimiento a su obra y a la existencia de una literatura para niños más allá del océano. Un año también marcado por las pérdidas, primero la de Gustavo Roldán, escritor clave en la conformación y desarrollo del campo de la literatura para niños, desde la producción literaria, la crítica y la promoción de esta literatura; más tarde, la de Caloi, un grande de la historieta para grandes y chicos y, ya cuando estábamos cerrando este libro, la de Héctor Tizón, otro escritor que supo incursionar en la literatura para niños desde un lugar respetuoso de sus lectores y no con un interés comercial. Asimismo, el reconocimiento a nuestro trabajo como investigadoras con el premio Destacados de ALIJA por *Poéticas para la infancia*, publicación que recoge las lecturas y relecturas que venimos haciendo desde el inicio de la organización de estas jornadas.

Estas Cuartas Jornadas, con todas estas aristas, es una nueva oportunidad de encuentro, de intercambio, un juego de revisiones, debates y reacciones y, también, una continuidad. Continuidad que es siembra y cosecha que –como lo muestra esta compilación de conferencias, paneles y ponencias– inagotable ante un universo textual que merece ser más explorado.

La entrada a esta publicación está dada por los textos de Silvia Schujer –acompañado de una entrevista realizada hace algunos años por Adrián Ferrero, colega que colabora en la realización de estas jornadas desde el inicio– y Márgara Averbach, escritoras invitadas de esta edición, que abordan su literatura desde una mirada extrañada y realizan un recorrido por sus intereses, preocupaciones y marcas singulares de sus poéticas. Asimismo, en este libro, resurgen poéticas de autores ya transitadas en anteriores publicaciones de las jornadas como María Teresa Andruetto, María Cristina Ramos, Isol, Luis María Pescetti, Liliana Bodoc, Gustavo Roldán, Ricardo Mariño; y se presentan por primera vez trabajos referidos a las poéticas de autores como Elsa Borneman, Márgara Averbach, David Wapner, Pablo De Santis, Andrea Ferrari y de escritores que incursionaron en la literatura para niños, como marca de su propia poética, como es el caso de Silvina Ocampo. Asimismo, hay una mayor presencia de estudios sobre poesía y, entran en escena, ponencias que se ocupan de analizar ejes problemáticos como la relación entre literatura para niños y memoria reciente, la cuestión del género, los temas tabúes en esta literatura, la identidad, la construcción subjetiva, la relación entre literatura para niños y cine, y la literatura comparada.

Este año, en el marco de las jornadas, quisimos además abrir un lugar jerarquizado a muchas producciones críticas literarias de investigadores de otras universidades, instituciones u organizaciones que han realizado sus publicaciones en editoriales independientes. La idea fue hacer lugar, ceder un espacio para dar a conocer aportes que el mercado deja oculto; en ese sentido seguimos pensando en reaccionar ante lo hegemónico y, sin desconocerlo, ponerlo en circuito junto a lo que queda apartado.

Asimismo, en esta nueva edición, contamos con la participación en el Comité Académico y en el Comité de Referato de colegas de reconocida trayectoria en el campo de la literatura argentina, la teoría literaria, la literatura para niños de nuestra universidad y de otras instituciones universitarias y terciarias de nuestro país. Además, como en las Terceras jornadas, en esta nueva edición continuamos con el dictado de Cursos para docentes sobre géneros poco transitados como la poesía y el teatro para niños, la narración oral e incorporamos, este año, la literatura para niños comparada y los modos de leer en torno a la obra de Liliana Bodoc.

La cita de Pierre Bourdieu nos habilitó a pensar en esta publicación como una marca más dentro de una historia que venimos configurando desde nuestra Universidad Nacional de La Plata y dentro de este campo cultural que como todo campo está dominado por tensiones, poderes, luchas, esfuerzos e incansables inquietudes. La historia se construye con sujetos y en este sentido cabe solo agradecer el apoyo a este desafío por parte de las autoridades de la Universidad que nos alberga, así como la labor de nuestros colegas, de nuestra cátedra, y el acompañamiento de todos los estudiantes que en estos años sostuvieron la organización de estos eventos.

Vale, entonces, un profundo agradecimiento y una renovación de nuestro compromiso a seguir en este camino que está trazado por la convicción común de dar a leer literatura argentina para niños desde lo que esta literatura impacta, inquieta y nos hace seguir depurando para tener el lugar que se merece, el de una auténtica literatura sin fronteras ni adjetivos y con historia en la tradición literaria de nuestro país.

Valeria Sardi y Cristina Blake

Conferencias

Importancia de la ficción en la construcción del sujeto

Silvia Schujer

Contáme un cuento
de hadas
para soñar esta noche
letras doradas.

Contáme un cuento
liviano
para que duerma esta noche
bajo mi mano.

Contáme un cuento y que flote
sobre mi almohada
porque detrás del silencio
no escucho nada.

Contámelo poco a poco
muy despacito
que cuando cierro los ojos
lo necesito.

Elegí empezar así estas palabras porque sintetizan el único lugar en el que puedo pararme para hablar: el de un sujeto permanentemente inacabado que solo se completa con historias. Con los cuentos contados y los cuentos por contar. Nada original después de todo.

Porque contar y escuchar historias es un deseo tan antiguo como la humanidad, Un deseo compartido por todas las culturas y todas las geografías. Uno que muy posiblemente haya surgido de la necesidad de explicarse la vida, de transmitir experiencias. O para conservar la memoria colectiva y de esa manera registrar el pensamiento, o simplemente por el gusto de inventar historias, crear realidades que den cuenta de acontecimientos verídicos o ficticios, o dar noticias sobre personajes

famosos y lugares lejanos... Pero en todos los casos, un deseo puesto a hablar sobre las relaciones de las personas entre ellas, o con fuerzas sobrenaturales. A fin de cuentas, un deseo puesto a (rastrear, perturbar, comprender, subsanar) la relación de uno consigo mismo y con el mundo.

A propósito de esta idea, estaba leyendo un libro precioso llamado *La selva del lenguaje*, de José Antonio Marina un ensayo que habla del papel que el lenguaje juega en nuestras vidas, cuando tropecé felizmente con un cita de Mijaíl Bajtin que dice así:

“Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por relación a la otra conciencia... Y todo lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, está dialogado, cada vivencia interna llega a ubicarse sobre la frontera, se encuentra con el otro y en este intenso encuentro está toda su esencia. El mismo ser del hombre, tanto interior como exterior, representa una comunicación más profunda. Ser significa comunicarse”.

Los folkloristas, los etnólogos modernos y los comparatistas en general, que se han ocupado del estudio de la literatura oral, coinciden en que su origen se encuentra en la manifestación de las creencias mágicas de la humanidad primitiva, es decir que estos antiguos relatos estaban íntimamente unidos a los mitos religiosos con los que se buscaban respuestas a misterios como el origen de la humanidad; los fenómenos naturales; la enfermedad; la fertilidad. En fin, a todas esas preguntas fundamentales sobre la vida y la muerte que encuentran en la mitología una proyección de los deseos y los miedos de la colectividad.

Aún hoy, en la vida cotidiana, este afán de conectarse con los demás y, por ende, con uno mismo a través de las historias, permanece inalterado: ¿qué son, si no, los cuentos que les contamos a nuestros chicos antes de dormir, los chistes que circulan de boca en boca en las reuniones de amigos, o las historias contadas alrededor de una fogata...?

Los libros, como herederos directos de esa tradición oral, son -según Borges- una extensión de la memoria y la imaginación.

Desde el punto de vista del escritor, la búsqueda no es menos substancial: se trata de esa misma necesidad de comunicar la existencia, pero expresada a través de la escritura y la creación de historias.

Daniel Penac, en su libro *Como una novela*, explora esta pulsión en el capítulo final titulado “El derecho a callarnos”. Dice:

“El hombre construye casas porque está vivo pero escribe libros porque se sabe mortal. Vive en grupos porque es gregario pero lee porque se sabe solo. La lectura es una compañía que no ocupa el lugar de ninguna otra y a la que ninguna compañía distinta podría reemplazar. No le ofrece ninguna expli-

cación definitiva sobre su destino, pero teje una retícula apretada de complicidades entre la vida y él. Ínfimas y secretas complicidades que hablan de la felicidad paradójica de vivir, al tiempo que iluminan el absurdo trágico de la vida. De modo que nuestras razones para leer son tan extrañas como nuestras razones para vivir.”

Y yo agregaría acá que las razones para escribir literatura también son tan extrañas como las razones para vivir y convocan a las mismas “secretas complicidades”. En este sentido, no existe mucha diferencia entre crear una obra y escucharla o leerla. Escribir también constituye una compañía que no ocupa el lugar de ninguna otra, y consecuentemente una búsqueda, un goce y una dificultad específicos e irremplazables.

La búsqueda del goce es un elemento fundamental en la construcción del creador y del lector. Y la experiencia de esa búsqueda es única e irrepetible. En mi caso, por ejemplo, reconozco los inicios, en una antigua vocación de combinar elementos. Me cito a mí misma con algo que escribí a propósito de la presentación de una serie de libros que me publicaron un par de años atrás:

Aquí va:

Cuando era chica quería ser química. Me gustaba la palabra porque era esdrújula y, desde esa perspectiva -además- me parecía algo serio. Hoy creo, sin embargo, que la supuesta elección de aquel destino se basaba más bien en un dibujo. Ese dibujo no era otro que el que había en la tapa de un juego famoso (y caro) el juego de química, que ocupaba un espacio privilegiado en las vidrieras de todas las jugueterías. Según la ilustración de aquella caja, el trabajo de un químico consistía en usar una serie de mecheros, pinzas y tubitos mediante los cuales era posible combinar un elemento de un color con otro de otro color y provocar, por ejemplo, una explosión. En síntesis, hacer experimentos.

No pasó mucho tiempo entre que los reyes magos trajeron la química a mi casa y el colegio se la llevó para siempre. Me bastó entrar al secundario para descubrir primero que las ciencias naturales y exactas no eran mi fuerte, y para saber más tarde (una vez en diciembre y otra en marzo) que en química, las ce eran carbonos y no cenicientas, las haches hidrógenos (y no hermosas historias) y el resto de las letras y las sílabas (tan bonitas todas ellas cuando estaban en los cuentos) una variedad increíble de nombres que había que aprenderse de memoria al igual que una serie de fórmulas más parecidas a manuscritos chinos que a polvitos de colores con los cuales experimentar.

La vocación, sin embargo, se mantuvo. No por la química, sino por la combinación de elementos. No por los mecheros de Bundsen sino por la voluntad de experimentar. Pero no ya entonces por experimentar con los polvitos de colores que a la adolescente que yo era no le decían nada, sino con las palabras y su infinidad de sentidos y sonoridades.

Saltando sobre las primeras incursiones catártico-poéticas, lo primero que escribí fueron canciones (combinación de palabras, combinación de sonidos. Combinación de combinaciones -con perdón de la rima).

Después vinieron los cuentos, las poesías, los juegos con palabras y las novelas. El abordaje de cada uno de los géneros se me fue convirtiendo en el laboratorio soñado. Y cada hecho creativo, en la renovada posibilidad de experimentar.

Para el escritor -dice Francisco Umbral- el idioma más que un instrumento es una salvación. Y el afán que ese escritor pone en perfeccionar su estilo es el mismo que pone en salvarse.

A tal punto reconozco mi escritura ligada a la experimentación (y por qué no a la salvación), a la búsqueda, al desafío de forzar un límite, al sinsabor de fracasar más de una vez, al regocijo de encontrar una simple naranja anaranjada al final de un camino desconocido y sinuoso, que en cada historia en la que me embarco estoy siempre probando. Eligiendo. Poniendo en práctica un derecho que hace a lo humano y al que -en particular los creadores- necesariamente debemos convocar: la libertad.

La literatura infantil, como género, surge, más que ninguna otra, de esta libertad. Y esto suele olvidarse cuando se encara el estudio de la historia literaria, que generalmente pone el foco de atención en criterios pretendidamente pedagógicos o moralizantes. ¿Qué es un libro para chicos? ¿Cuáles son los elementos que lo particularizan? ¿Cuál es el repertorio de sus temas, si lo hay? ¿Tiene que tener una tapa colorida y páginas troqueladas? ¿Es un invento moderno de las editoriales?

Si nos remitimos a la antigüedad del deseo por contar y escuchar historias del que hablábamos antes, se puede inferir que siempre ha habido literatura infantil, porque siempre ha habido público infantil, lectores o escuchas. Tal vez esta literatura estaba indiscriminada, pero sin duda estaba. Porque no obstante la definición actual de literatura infantil, que es convencional (en el sentido de que es una convención englobar cierto corpus literario bajo uno u otro nombre), a lo largo de la historia, han sido los chicos quienes fueron prefiriendo unos textos a otros. Los lectores infantiles han hecho suyos títulos, autores y temas que pululaban en las bibliotecas de sus mayores o en los labios de narradores anónimos. Palabras atrapadas en pleno vuelo y, como quien no quiere la cosa, apropiadas para siempre. Entonces, aunque suene evidente, un libro infantil es un libro que los chicos gozan y eligen. Y la posibilidad de elección -es decir, el ejercicio de la libertad- es un elemento fundamental en la constitución de un individuo.

Desde esta óptica cabe pensar que las historias contadas para chicos no tienen por qué erigirse en un mensaje dirigido unívocamente por un autor y consumido por ellos como un producto acabado, sino que acepta -y exige- un tipo particular de lectura en el sentido más amplio de la palabra

Para abordar el efecto de la lectura en los chicos habría que preguntarse entonces ¿cuáles son los textos que eligen? Cómo, dónde, cuándo, por qué.

Yo no lo sé a ciencia cierta, pero lo que sí registro, en mi trayectoria como lectora y autora, son algunos elementos constantes de elección y reconocimiento que apare-

cen no sólo en mi manera de escribir, sino también en mi manera de leer.

Como los elementos de un experimento químico, las palabras obran su propia alquimia en el poder de combinarse para crear unidades nuevas. La literatura es el terreno donde las palabras explotan al máximo la posibilidad de transformación de la realidad, al accionar dentro de una trama. No es un dato menor que muchos de los libros elegidos por el público infantil tengan como protagonista al lenguaje mismo: el abracadabra: la palabra mágica, los conjuros, las adivinanzas...

Los poderes mágicos o de transformación mágica, son inherentes a las palabras, y los chicos pueden comprobarlo desde la más temprana adquisición del lenguaje, cuando se les ofrece como una herramienta con la cual trascender la expresión de sus deseos inmediatos, para entrar de lleno en la posibilidad de elaborar una opinión, una ideas. La palabra hace posible la representación de lo que no está... otorga el poder de abstracción: donde decir equivale a crear. Nombrar a alguien o algo, acorta la distancia entre lo nombrado y quien lo nombra, lo hace presente, lo materializa... como por arte de magia.

La coartada sobre la que se estructura *Las mil y una noches*, por ejemplo, tiene que ver con la operatoria de las palabras en la fórmula de cada cuento y también en la totalidad del libro, que va hilvanándose pieza por pieza, postergando el resultado. Transformando el camino hacia la muerte -noche a noche, cuento a cuento- en una resurrección continuada.

Otro elemento que aparece como constante en la elección, también tiene que ver con la palabra como unidad, pero ahora desde el punto de vista fonético, más específicamente, desde la musicalidad, el ritmo y el color propios del lenguaje. No hay que olvidar que la literatura nace en la música y es ella su soporte de transmisión original.

La música y la posibilidad mágica y lúdica de las palabras son elementos imprescindibles en la literatura infantil, entendida como la literatura que los chicos hacen propia. Es a través de los juegos de palabras, conjuros, trabalenguas, rimas, adivinanzas etc., que los chicos se apropian del lenguaje como materia de juego y comienzan a entender el valor poético de las palabras.

La magia de las palabras consiste en que son metáforas: evocan cosas, ideas, estados de ánimo. No son en sí mismas cosas ni ideas.

En la ficción, las palabras juegan este rol hasta sus máximas consecuencias, ya que conforman herramientas de la expresión de "algo" que no existe salvo en la ficción misma: una obra literaria es tal en tanto constituye un universo en sí misma, sin aludir o representar objetos ajenos a su realidad propia. Así, una obra literaria ensancha el mundo de quien lee, lo confronta con otros mundos, brinda cuestionamientos nuevos. Borges afirma que literariamente podemos suponer cualquier cosa, ya que la literatura esta basada justamente en la libertad de los sueños.

Pero esta realidad en sí misma que proporciona la obra literaria no es un universo cerrado y completo. La producción de sentido en un texto no debe apuntar hacia la univocidad, a la transmisión lineal de una información objetiva, sino generar contradicciones, estar abierta al diálogo con su receptor, de hecho requiere de él

para realizarse, y en cada individuo lector –ya que la lectura, como dice Pennac es una actividad solitaria–, adquiere formas y significados distintos, hace resonar ecos íntimos e irrepetibles. Y a su vez, un mismo lector puede volver una y otra vez sobre un mismo texto y encontrar sorpresas en cada visita, tener una lectura creativa y por lo tanto creadora.

José Antonio Marina, en *La selva del lenguaje*, dice:

“comprender lo que otros dicen parece un proceso más pasivo que hablar, pero, como ya he dicho, esta opinión sólo muestra lo peligrosas que son las malas metáforas. Hablamos del significado como si estuviera contenido en la frase, o en el texto, con lo que la comunicación se convierte en un intercambio de mercancía. Brandsford se encrespa contra los que expresan o tácitamente piensan que las frases “transportan un significado” “Sólo las personas poseen significados y los inputs lingüísticos actúan meramente como claves que la gente puede utilizar para recrear y modificar su conocimiento previo del mundo”.

Como afirma Gianni Rodari, “Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia”.

A mi juicio, sólo la creatividad entendida como pensamiento divergente es la garantía de construcción de un sujeto capaz de incorporar diferencias, puntos de vista e ideas nuevas que se opongan a un orden establecido, especialmente cuando ese orden es inequitativo, excluyente e injusto .

Diría para ir terminando que es desde nuestra propia construcción como sujetos libres, inacabados y en plena búsqueda, que podemos propiciar entre los chicos, la lectura individual, creativa. La única susceptible a interpretaciones múltiples y divergentes y que, por lo tanto, puede generar en el lector el ejercicio de la crítica, es decir la posibilidad de ejercer su criterio.

De este modo el sujeto lector es necesariamente un sujeto crítico. Y un sujeto crítico (ese al cual yo aspiro) es aquél que puede leer críticamente la realidad (la suya propia y la de su entorno) y concebir la posibilidad de transformarla.

Bibliografía

Borges, Jorge Luis y Ferrari, Osvaldo (1986) *Libro de diálogos*, Buenos Aires, Sudamericana.

Díaz Rönner, María Adelia (1988) *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Penac, Daniel (1993) *Como una novela*, Bogotá, Norma.

Soriano, Marc (1995) *La literatura para niños y jóvenes*, Buenos Aires, Colihue.

Etc.

Una tarea cómoda e incómoda: descripción de lo que escribo

Márgara Averbach

Hablar de lo que una escribe es una tarea al mismo tiempo cómoda e incómoda..., cómoda porque de ninguna otra obra se sabe tanto en el fondo, incómoda porque suena demasiado a auto propaganda o auto bombo y hay algo..., íntimo y difícil en hacerlo. Tal vez por eso me cuesta un poco. No sé si puedo hablar de eso sin antes aclarar que además de escribir, soy traductora, crítica literaria y profesora universitaria y terciaria de literatura y traducción. Y eso importa porque las herramientas que me dan esos otros oficios son importantes para pensar mis propios libros. Y porque no podría obviarlas aunque quisiera: no puedo olvidarlas. Las aplico, quiera o no.

¿Por qué escribir?

Tal vez la respuesta a esa pregunta sea lo primero a plantear: la idea de literatura sobre la que se asienta lo que una escribe. En mi caso, es una idea consciente. La pienso siempre; sé que mis libros eligen a sus lectores alrededor de esa idea y cuando leo a autores que piensan de otra forma (igualmente respetable y lógica), salvo excepciones (que siempre las hay), sus libros me gustan mucho menos que los de quienes tienen ideas parecidas a la mía.

También sé que tal vez no todos los que escriben piensan conscientemente en su propia idea sobre la literatura. Pero, desde mi punto de vista, esa idea está en sus libros de todos modos. Y yo la pienso porque mis otros oficios me llevan a pensarla.

Hace muy poco, leí con mi hija mayor una serie de artículos sobre estructuras narrativas para la carrera de cine (Diseño de imagen y sonido, se llama la carrera en la UBA). En uno de esos artículos, que se llama “El problema del referente”, el autor, A. Quintana (2003), describía en pocas páginas el gran debate literario del siglo XX entre quienes consideran que la literatura tiene una relación profunda con el mundo fuera de ella (por ejemplo, el poscolonialismo y el neo marxismo en la crítica) y los que creen que la literatura es solamente lenguaje (sobre todo los estructuralistas y postestructuralistas) y su relación primaria es con otros textos. Como se dice en el artículo, en Occidente ese debate lo ganó el segundo grupo y, en gran parte, en la

Academia, la literatura se piensa alrededor de las ideas del postestructuralismo.

Yo pertenezco al primero grupo, al de los que perdieron el debate en la Academia de muchos países de Occidente. Yo creo que la literatura tiene una enorme relación con los mundos que la rodean, la producen y la leen y la mejor manera que encuentro para explicar por qué escribo es citar a mi autora favorita, una india laguna pueblo de los Estados Unidos, Leslie Marmon Silko cuando dijo en una entrevista que ella escribía porque escribir era, para ella, la mejor de las maneras de hacer política y la palabra para mí tiene un sentido muy “amplio”.

Yo escribo porque quiero decir ciertas cosas sobre el mundo y porque creo que la narración, el contar historias, explica el mundo y puede ayudar a cambiarlo. Una vez, cuando yo tenía uno o dos libros publicados y me sentía muy insegura, me invitaron a una charla en Avellaneda. Era una especie de mesa redonda con otros dos autores. Nos preguntaron a todos cómo empezábamos a escribir un cuento, una novela. Yo dije que a veces era una imagen lo que me hacía empezar (por ejemplo, un chico que camina solo en una playa desierta o una vaca sobre un árbol), a veces una idea (las fronteras que construyen barreras para los inmigrantes). La única forma en que puedo describir la reacción de los dos escritores (no diría quiénes eran aunque lo recordara pero la verdad es que no me acuerdo; nunca soy buena con los nombres pero además, tal vez los borré de mi mente a propósito) es que saltaron como leche hervida. Resumo los dos argumentos principales: escribir porque una idea no es escribir literatura; la literatura no se mezcla con la política. Ese día, no supe defenderme. Ahora, sí.

Entiendo a quienes escribir una literatura desde el lenguaje puro o desde la relación con libros anteriores. Yo creo que no existe lenguaje puro pero entiendo la intención y jamás se me ocurriría decir que eso no es literatura. Pero creo que la de quienes creemos en otra literatura se considere como igualmente válida.

Esa idea de literatura fue mía desde siempre, creo. Y cuando me puse a estudiar la literatura de las minorías raciales en los Estados Unidos, encontré una forma de plantearla que venía de otros y en la que me sentí representada. Fue cuando leí por casualidad la primera novela de Leslie Silko, *Ceremony*, y descubrí la literatura contemporánea de los amerindios estadounidenses.

Es una literatura profundamente mestiza: en un idioma europeo (el inglés), expresa visiones del mundo no europeas, anti europeas podría decirse (una visión del mundo es la forma en que un grupo humano, una tribu, una clase social, un género, una región leen el mundo). El idioma europeo que se usa está forzado, estirado, cambiado, “reinventado” como se dice en el título de una famosa antología de textos amerindios *Reinventing the Enemy's Language* (Harjo y Bird, 1997) y por lo tanto, a nivel del lenguaje, todos son libros que abren camino, libros que llevan la experimentación hasta muy lejos.

Para explicar mis ideas literarias (con las prácticas de otros, eso también es más cómodo), quisiera explicar un poco las ideas que transmiten, sobre todo las que tienen que ver con el lenguaje y el arte de narrar historias. Para las tribus amerindias, en el Sur encontré lo mismo pero hablemos específicamente de las tribus del Norte

de este continente, el lenguaje no está separado de las cosas como cree Occidente desde el siglo XVIII (Foucault, 1985). Para las tribus amerindias, el lenguaje y el referente (el mundo) tienen una relación concreta, no arbitraria, entre sí, se rozan, se modifican mutuamente. Cuando se cuenta una historia en el mundo, esa historia cambia el mundo. Y por eso, estos autores escriben para cambiar el mundo y para defenderlo. Lo que escriben es parte de la defensa de sus visiones del mundo frente a las europeas que tratan de borrarlas, como han hecho con todas las visiones del mundo en el mundo desde la colonización.

Yo también creo en esa relación entre lenguaje y referente. Por eso escribo. Espero, francamente, que lo que escribo sea lenguaje bello pero no solamente es. Y sí, mal que les pese a mis compañeros de mesa de Avellaneda, muchas veces (no siempre), empiezo a escribir por la idea. Un ejemplo: lo último que escribí dentro del “modo” fantasía (magia) empezó con una idea. Quería hablar de los inmigrantes que viajan en containers para cruzar fronteras cerradas.

¿De dónde salen las historias? Ladrones, somos.

Hay muchos escritores que dijeron que los escritores son ladrones: que siempre están robando ideas y frases a todos los que tienen a su alrededor. Estoy de acuerdo: las semillas de las que vienen mis historias suelen ser robadas. Pueden ser muy diferentes. A veces, como dije ya, escribo a partir de una idea; a veces, a partir de una imagen. Es raro que sea por un personaje, los personajes, para mí, vienen después.

Hace ya mucho tiempo, robé a mis hijos nombres para personajes (Mocolotora para una locomotora); imágenes que me dispararon cuentos (mi hija puso una vaca de plástico sobre un árbol de plástico, y cuando le pregunté cómo había llegado ahí me dijo no “las vacas vuelan” sino “ella sabe cómo llegó” y yo me la quedé mirando); errores (uno de mis hijos, ni siquiera me acuerdo quién, decía “rayos y lentejas” en lugar de “rayos y centellas” cuando jugaba a los piratas).

Yo siempre estoy atenta. No se puede robar lo que no se ve, lo que no se oye. Shaw pinta a Shakespeare (al que odiaba) con una libreta anotando frases como “Ser o no ser” que dicen otros a su alrededor. Yo busco ideas más que frases. Leo el diario, por ejemplo. El diario ayuda. Por ejemplo: hace años, leí en un artículo de divulgación científica que los sapos cambian de laguna para aparearse y que, en Francia, los científicos notaron que una especie en peligro vivía solamente en dos lagunas, entre las cuales, corría una ruta. Todos sabemos lo que les pasa a los sapos cuando cruzan las rutas. Para salvar a la especie, los científicos cavaron un túnel bajo el camino y “enseñaron” a los sapos a viajar por él hacia el amor. Eso me impresionó. Una historia así tiene que interesarme, claro: cualquier impacto de lo humano sobre el planeta me preocupa. Esa preocupación es la base de una de mis historias principales... Así que apenas leí eso, me senté a escribir. Lo que salió es un cuento que se llama “El camino es por abajo”, publicado en mi primer libro, Cuentos de arriba y de abajo de Alfaguara.

Lo mismo me pasa con la radio. La radio me da historias. Por eso, la tengo encendida todo el día y no en FM. La música (a mí), no me sirve. Yo necesito noticias,

comentarios, curiosidades.

También están los libros, claro. Yo leo muchísimo pero, en mi caso, los libros tienen menos semillas... No sé por qué, tal vez porque creo en la relación entre el mundo y la literatura, pero no encuentro tantos puntos de partida en los libros. Sin embargo, a veces, de pronto, una imagen pasajera, un camino secundario, me dan una idea.

Por supuesto que lo que escribo no es la noticia del diario ni el juego de los chicos ni lo que acabo de oír en la radio. Esas cosas me llaman, me miran, me buscan, sí, pero lo que hago con ellas es otra cosa. Otra etapa en el trabajo de escribir.

Escribir: la birome

Lo que yo hago con la semilla lo pienso así: en lugar de copiarla, la miro, la sostengo en la palma de la mano y después le invento un árbol. Puedo describir gran parte de ese proceso pero siempre hay un espacio misterioso, imposible, un lugar que, desde mi punto de vista, esquiva todo intento de explicación. Cuando me preguntan, digo que no sé porque no sé.

Cada escritor, creo yo, encuentra de a poco una forma, una rutina, una ceremonia, como dirían los escritores amerindios estadounidenses para la escritura. Yo tengo la mía. A veces, la discuto con otros. Las diferencias son fascinantes.

Yo no puedo planificar lo que va a salirme. No puedo pensar la historia antes de escribirla. No la veo entero hasta que la escribo y “escribirla” significa mover la birome, a mano, sobre un cuaderno o una hoja (mejor un cuaderno: las hojas tienen tendencia a desaparecer para siempre en rincones secretos de los bolsos y las mesas), significa dibujar las palabras. Yo hago una primera versión a mano, en un cuaderno. Ese es mi “plan”. No hay uno previo porque solamente cuando escribo sé lo que sigue.

Juro que no lo sabía cuando escribí mi libro para chicos “Maíz se dibuja” pero ese libro es, en el fondo, una explicación de esa ceremonia. No sé cómo hago para que la historia entera salga desde el interior de la birome, en el movimiento de la mano cuando hace las letras pero eso es lo que pasa. Esa es la parte misteriosa. Antes de apoyar la birome en el papel (y acentúo la parte física del proceso porque sin ella, el proceso no existe: intenté muchas veces escribir directamente en la computadora..., no funciona y no es cuestión de habilidad: después de traducir 60 novelas, tipeo a la velocidad del rayo), antes de apoyar la birome en el papel, no sé qué les va a pasar a los personajes, no sé quiénes son. No sé absolutamente nada. Me siento con esa semilla (la idea o la imagen o el problema o la historia, porque a veces, con en el caso de los sapos franceses, tengo la historia completa), apoyo la birome en el papel y escribo.

La mayoría de las veces, hay algo dentro de la birome y la cosa funciona. A veces, en algún momento, sin que hayamos llegado a nada ni el cuaderno ni yo, la historia decide que no y yo renuncio. Dos veces (y esto me parece todavía más misterioso porque tiene que ver con el tiempo), renuncié así y unos años después (años, no antes), encontré el cuaderno inconcluso y volví a intentarlo y, esa segunda vez, la

historia vino por la tinta como el maíz por la mina del lápiz en mi libro.

Supongo que esa falta de planes previos explica por qué escribo más en verano. Si estoy escribiendo cuentos, tal vez pueda hacer la primera versión en invierno, en un rato cualquiera. Pero si lo que escribo es una novela, como no sé adónde voy, no puedo dejar durante mucho tiempo..., tengo que volver al mundo de la historia todos los días, día por medio como mucho. Y eso solamente es posible en verano, cuando no hay clases que preparar ni parciales que corregir ni horarios que cumplir. A mí me gusta mucho dar clase pero la escritura es una razón más para amar el verano, además del calor (que siempre me hace feliz), la poca ropa, la luz y los colores.

Corrección: las palabras

La primera versión, cuando la termino..., no es demasiado. Por conversaciones de primera mano, sé que no todos los que escriben comparten lo que voy a decir (de nuevo: la ceremonia de cada uno es privada y única, seguramente irreplicable), pero yo no sabría escribir sin la corrección. El momento en que corrijo es un problema para mí, en muchos sentidos, pero es el tiempo en el que lo que escribí en el cuaderno se convierte en algo que, tal vez, con suerte, se parezca al arte.

La corrección es una ceremonia también y es una ceremonia de evaluación de lo que se hizo. Por eso es un problema. No siempre sale bien. A veces, releer lo que se escribió significa una desilusión enorme. Duele. A mí, siempre me da miedo empezar a corregir. En general lo pospongo unos días hasta que me doy valor y me siento, esta vez frente a la computadora: para mí la corrección empieza cuando ya corregí una vez, al pasar del cuaderno a la modernidad de la pantalla. A veces, cuando me gusta, me aflojo y todo está bien... A veces, sé que llegó el momento de renunciar.

Con la corrección, creo que llegamos a la belleza del lenguaje. Porque, en general, a nivel de la corrección, yo no corrijo estructura (eso ya lo hice en la primera pasada a la computadora, que para mí está dentro de mi escritura) ni visiones generales y corrijo poco argumento. Lo que corrijo es lenguaje. Palabras. Tonos. Voces de personajes. Ritmos. Atmósferas, como se decía antes.

Y por supuesto, si no publico enseguida (la publicación es el límite, por lo menos por un tiempo, porque lo fija todo), sigo corrigiendo. Siempre encuentro algo que no vi antes. Algo que se me pasó.

Eso, con una excepción y creo que es interesante que yo hable de ella. Una vez en mi vida, cuando recién empezaba a publicar (escribir no, eso empezó en lo que entonces se llamaba “primero inferior”), corregí un libro con un editor. Y yo no puse límites. Acepté casi todas las sugerencias (muchas de las cuales eran buenas, aclaro) y traté de cambiar el libro. Pero el problema fue que me dejé llevar por criterios de otros: corregí a pedido y corregí tantas veces que perdí al libro. Dejé de entenderlo. Y tuve que abandonarlo. ¿La verdad? Volví a escribirlo. Creo que lo sigo escribiendo (la primera versión que sirvió de algo fue La charla, que publiqué hace cierto tiempo), pero sé que en ese momento, la corrección lo arruinó. Y la culpa fue mía: la historia era mía y hubiera sido mejor decir “No, no puedo hacer eso que me están pidiendo, dejémoslo”. Yo no supe hacerlo.

Estructuras y dificultades

Para volver al principio: yo tengo una idea política de la literatura y sobre esa idea escribo. Lo repito porque quiero relacionarlo con la forma en que funcionan las estructuras en mis novelas. Y la estructura está relacionada con la “dificultad” que dicen muchos editores que presenta mi literatura.

No estoy segura de que esto que voy a decir sea del todo cierto (no creo demasiado en las clasificaciones) pero, a grandes rasgos, me parece que tengo dos modos de escritura, que suelo aplicar a dos historias diferentes.

El primero, el que tomé cuando empecé a escribir, es un modo realista, muy en este mundo nuestro, estas calles, muy de suburbio Sur de Buenos Aires o campo del Norte de Santa Fe, mis dos lugares de pertenencia. La historia que viene con ese modo tiene que ver con lo viví o leí en los diarios, con la historia en general (la dictadura; la crisis de 2001; mi secundaria espantosa; lo que yo llamaba “el campo” y en realidad, era mi infancia).

El segundo modo (al que llegué de a poco porque iba contra muchos de mis mandatos) es el de lo que yo llamo “fantasía” en el sentido de “fantasy”, de mundos inventados en los que vaga la magia. La historia que se relaciona con ellos es lo que le estamos haciendo a la Tierra, este planeta azul y verde.

Mis historias vienen siempre de esos dos rincones y, como las clasificaciones siempre son falsas y todo rebalsa de los casilleros, muchas veces se mezclan. Ambas historias tienen que ver con una idea de lo que debería ser el mundo, una “utopía” si se quiere, que solamente conseguí entender en profundidad cuando estudié las visiones del mundo de las tribus de los Estados Unidos, que, en algunos rasgos, los que me importan a mí, coinciden con las de los pueblos originarios del Sur de América y los de Australia y África.

En esas visiones del mundo, hay una idea de identidad que no es la del individuo europeo: no se es en soledad, se es con la comunidad y esa comunidad no es solamente humana, incluye a los ríos, las montañas, las llanuras, las plantas y los animales que respiran en la misma zona que cada uno de nosotros. Todos somos “parientes” y sin esos “parientes”, no somos nada.

Yo tardé en darme cuenta pero lo cierto es que esas visiones del mundo tienen que ver con la estructura de mis libros. Tal vez el más ejemplo más importante sea que no suelo escribir novelas con un solo protagonista. Desde el siglo XX, sabemos que el que cuenta la historia es el que tiene poder sobre ella, el que la hila y la dice a su manera. Por eso, yo prefiero que no sea uno solo el que cuente..., o que, si hay un narrador fuera de la historia (y, en esto, diría como José Saramago, que ese narrador soy yo: no creo en la muerte del autor), un narrador en tercera persona, ese narrador sea capaz de escuchar a muchos. Por eso, en *El año de la Vaca*, *Las carpetas*, *La charla*, *Umbrales*, hay más de una mirada, más de una voz. No es solamente una cuestión estética: es ideológica. Yo quiero contar en una red de historias.

Aunque tal vez al comienzo, eso no fue totalmente intencional, ahora sé por qué mis libros tienen esa tendencia. Es verdad lo que dicen algunos editores: acceder a la historia a través de varias voces es..., más complicado porque la historia deja

de ser una y se vuelve muchas. Pero es que de eso se trata, de eso, justamente: de demostrar que nadie debería tener el monopolio de la voz, que nadie debería ser el único que cuenta.

La tendencia a lo coral, a la multiplicidad de voces, se da en los “dos modos” de los que hablé al principio. Y viene desde un tiempo anterior. Esos dos modos fueron uno solo hasta El año de la Vaca, donde, en un modo “realista”, necesité la magia. Esa mezcla --la magia y la ambientación en un colegio parecido a tantos otros en la ciudad-- molestó a algunos (hablo de amigos que leyeron el libro y me dijeron que muy lindo pero que, para ellos, la magia estaba de más). Yo sigo convencida de que era la manera correcta de contar lo que yo quería contar: de que en momentos terribles como el de la adolescencia, hay magias que ayudan. Yo ya lo había hecho en Dos magias y un dinosaurio donde una maestra cuenta una historia y su público le pide otro final y otro y otro y en el cuarto, la magia se convierte en un instrumento necesario y salvador.

Toda mezcla, todo mestizaje me interesa. Sobre todo, porque va contra el pensamiento dominante europeo que, durante siglos (desde Sócrates hasta Hegel y Marx), tendió al binarismo y pensó por contraste entre dos ideas opuestas que se excluyen una a la otra, una de las cuales es positiva y la otra negativa (la vida y la muerte; lo masculino y lo femenino; el ser humano y la naturaleza). Yo no quiero pensar así. Por eso pongo magia en la realidad, risa en la tragedia, teatro en una novela, poesía en la prosa, si puedo. Cada vez estoy más convencida de que esa es la única forma de leer el mundo y también en eso, en esa visión holística, no fragmentaria del todo, estoy cerca de las visiones del mundo de las tribus originarias.

Mi segundo modo, el de la “magia” de los mundos inventados (esos que se crean con mapa y todo, ¡qué inmenso placer el de los mapas!), también está lleno de “realidad”, para usar una palabra controvertida. El mundo de los Cuatro Rumbos, que exploré durante cuatro libros (y que, a veces, extraño) es nuestra Tierra en crisis, nuestra Tierra agotada y explotada y violada (Averbach, 2004, 2006, 2008 y 2009).

El tono es diferente cuando invento mundos. No sé exactamente por qué pero esos mundos otros me dan permiso para volver a la poesía, que fue el primer género que escribí. Cuando se describe un mundo irreal, hay que darle densidad. La “prosa poética”, para darle un nombre más o menos comprensible a la manera en que escribo cuando escribo sobre esos mundos, es la única herramienta que yo conozco para conseguirlo. En cambio, en la escritura “realista”, me gusta lo barrial, lo coloquial, lo más o menos simple (a nivel oracional). La poesía está ahí pero no todo el tiempo. Al contrario, estalla de vez en cuando, como un puño o uno de esos cigarrillos que se encienden en la oscuridad de las veredas del verano.

En cuanto a la dificultad: siempre es difícil tratar de leer el mundo con una visión que no es la nuestra. Cuesta más. Es más difícil leer historias en las que no hay un único humano como centro de todo (a la manera de la novela que nos enseñó Europa desde Robinson Crusoe), o en las que se permite que el poder de la historia esté en más de una mano. Por eso el repetido “lo tuyo es demasiado difícil”.

Pero yo tengo una anécdota para defenderme. Después de haber vagado cuatro años buscando alguien a quien *El año de la Vaca* no le pareciera “demasiado difícil” por sus cuatro puntos de vista, lo publiqué en Sudamericana cuando Canela era la editora de la parte infantil. Un poco después, me llamaron de una librería de la zona Sur (mi zona, yo soy de Lomas de Zamora) y me llevaron a una escuela en San Francisco Solano. La directora llamó cuatro, cinco veces para asegurarse de que yo no me había arrepentido. Tenía razones para estar insegura: la escuela está al borde de una villa, con un río o canal muy maloliente, muy contaminado a un costado.

Fui. Era una escuela enorme, a la que iban los chicos de los alrededores... Me recibieron con un cariño y una comprensión y un trabajo impresionante. Eran chicos que no tenían biblioteca en casa, seguramente ni un libro (si no hay dinero para comer, tampoco para libros) y les habían dado *El año de la Vaca*. Me mostraron una obra de teatro que habían hecho con la novela. Era maravillosa. Todo estaba ahí, todo: el argumento, los personajes, las escenas, el sentido, la razón de ser de la historia. No tuve que preguntarles si les había parecido difícil. Seguramente necesitaron guía..., una guía docente que en este caso fue espectacular, pero era más que evidente que la habían entendido.

La comprensión de historias con más de una voz, de las historias que no siguen una simple línea cronológica sino varias al mismo tiempo, necesita educación lectora, competencia lectora, diría Chomsky. Cierto. Pero esa competencia es posible y no hace falta que los chicos sean intelectuales para que lleguen a ella. En cuanto al nivel del lenguaje..., ah, esa es otra dimensión y, desde mi punto de vista, en esta dimensión, entra el gusto. Yo creo en el gusto personal, sé que el mío es muy acentuado, muy seguro. Mis amigos me lo dicen: a vos, las cosas te encantan o las odiás, no tenés términos medios. Así que entiendo. Hay gustos para la lengua. Yo amo la literatura barroca, con una poesía cargada y compleja. Siempre fue así. Los que escriben simple, sin adjetivos, con oraciones cortas y cortantes, como Hemingway, no son lo mío. Prefiero los que se dan vuelta sobre sí mismos y escriben un punto cada quince, dieciséis renglones, como Faulkner. Pero eso es gusto. Y eso, creo yo, no se enseña y no debería enseñarse. Eso está bien, siempre.

Sé que mis libros de modo “fantasía” tienen un lenguaje denso, cargado de colores, imágenes, descripciones largas y detalladas. Y por lo tanto, como diría Umberto Eco, eligen sus lectores entre quienes disfrutan de ese tipo de lenguaje... A los demás, no tienen por qué gustarles.

Bibliografía

- Averbach, Márgara (2009) *IV, Norte: El otro lado de la grieta*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- _____ (2007) *Maíz se dibuja*. Buenos Aires, Norma.
- _____ (2008) *III, Sur: El Lugar Donde Nacen las Palabras*. Buenos Aires, Ediciones SM.
- _____ (2006) *II Este: La Madre de Todas las Aguas*. Buenos Aires: Ediciones SM.

- _____ (2004) *Historia de los cuatro rumbos: I Oeste: Los cuatro de Alera*. Buenos Aires: Ediciones SM, 2004
- _____ (2003) *El año de la Vaca*. Buenos Aires, Sudamericana. Premio Destacado de Alija.
- _____ (1998) *Dos magias y un dinosaurio*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Foucault, Michel (1985) *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Planeta, Barcelona. Original: Paris: Gallimard, 1966.
- Harjo, Joy y Bird, Gloria (1997) *Reinventing the Enemy's Language, Contemporary Native Women's Writing of North America*, Norton, New York.
- Quintana, A. (2003) "El discurso sobre la realidad", en *Fabular lo visible*. Barcelona, Acantilado.

Paneles

La puerta del miedo-MIEDO. (Una experiencia teatral)¹

Olga Anzolini

Escuela de Teatro de La Plata / Escuela de Estética N° 1

“Este es el juicio del fantasma negro que golpeó la Argentina.

Negro porque rompió nuestros corazones.

Negro por la ira, la mentira y la muerte.

Negro porque manchó las libertades.

Y por sobre todo negro por las sombras que oscurecieron nuestras vidas y nos llevan a pensar qué tienen de humanos estos personajes”.

Este texto escrito por los chicos es el preámbulo de un Juicio. De su propio juicio. Su conclusión luego de las arduas investigaciones y la triste realidad que encontraron. ¿Cuál fue el recorrido que hicieron para llegar a él? Considero que la descripción del mismo, compleja descripción que intento hacer, posee un valor en sí misma. “Nunca hablé de un tema tan serio en una escuela”, observa Violeta. Y nunca, agrego yo, hemos tratado un tema de esta magnitud que, increíble y tristemente, fue atravesado por la realidad: en septiembre, año 2006, en medio del trabajo, Jorge Julio López desaparece.

Veamos, entonces, cómo fue el camino.

El taller de Teatro de la escuela agrupa chicos de 10, 11 y 12 años, quienes, a lo largo de los años anteriores son entrenados en el análisis y uso de los elementos de la estructura dramática: conflicto, roles, personajes, entorno, etc.

En el nivel de Taller se intenta, paralelamente a la profundización en el aprendizaje de estos elementos, organizarlos en torno a un proyecto determinado elegido por el grupo.

En las diferentes clases de inicio del año, era recurrente el tema del miedo, traducido en ciertas preocupaciones lumínicas, personajes siniestros de voces oscuras. Citaban películas como “Sexto sentido”, “Los otros”. “Mente siniestra”. Analizando

¹ Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro de Arte, realizado en la ciudad de Salta, en abril de 2011, organizado por el Instituto Superior de Profesorado de Arte, la Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta y la Secretaría de Cultura de la Nación.

en particular qué cosa de cada película era lo que los atraía, trabajamos escenas a partir de personajes que solo algunos veían y que llegaban para anunciar algo, revelar secretos. Estábamos en el terreno de lo fantástico, cuyo eje es la vacilación. El personaje ¿era real o estaba en la cabeza de otro? ¿Acaso alguien había enloquecido y veía cosas o personas que no existen? En una escena ese personaje era la Muerte que venía a buscar a alguien. Les leí entonces una adaptación teatral del cuento “El hombrecito del azulejo”, de Manuel Mujica Láinez (1) Trabajamos sobre eso. Nos centramos luego en personajes que parecen una cosa y son otra. Más adelante, les leí fragmentos del cuento “La muerte quiere ser madrina”, cuento popular español (2). Elaboraron trabajos sobre este cuento, con la inclusión de muerte y demonio.

Pero parecía que el miedo y el terror no eran suficientes.

Comencé la siguiente clase preguntándoles a qué le tienen miedo y confeccionando una lista: La muerte. Los muertos. Presencias de espíritus que muevan cosas. O espíritus que aparecen y desaparecen. Miedo a los muñecos. A los payasos. Miedo a las imágenes de algunos cuadros de la artista plástica Silvia Crespo (*), que estaba realizando una exposición en la escuela. Miedo a ciertos sonidos como el viento, lardidos o aullidos. A la posibilidad de existencia de túneles o mundos debajo del piso. Y aquí una alumna dijo que el preceptor de su escuela les contó que hay una “puerta” en la propia escuela que da a un túnel que fue utilizado en la dictadura militar. Y aquí sí llegamos al horror. Al verdadero. Al intenso. Al descomunal miedo. Recuerdo miradas extrañadas, sorprendidas. Y también la vehemencia de algunas voces que revelaban una historia conocida. Y padecida.

A partir de allí las clases avanzaban en dos niveles: el de acción y el de investigación. Este último consistió en preguntar a padres, abuelos, tíos y maestros lo que aquí ocurrió. Y traer todo el material posible. Aparecieron libros como “El golpe y los chicos”, de Graciela Montes (3) y también el mismo en forma de fascículos que había editado un diario nacional. Traían material de la biblioteca de las escuelas que quedaron de las carteleras del aniversario del golpe. Y, por supuesto “La noche de los lápices”, película que algunos se animaron a ver. Trajeron música de León Gieco que los padres le hicieron escuchar. Y también la música de Sui Generis que se escucha en la película antes referida, “La noche de los lápices”. Algunos comentaban la novela Montecristo y la historia que allí se desarrolla conmovió. Acerqué una versión de un tango “Pompeya no olvida” de Patricia Barone que aborda el tema de las Abuelas. También, alguien aportó el cuento de Elsa Bornemann “Los desmaravilladores” (4), que fue particularmente tomado ya que sus protagonistas son dos chicas: de aquí saldrá la idea de una de las historias que luego contarán. El nivel de la acción que se desarrollaba paralelamente, tenía que ver con ir abordando cada uno de los puntos de la lista del miedo. Las escenas fueron muy variadas, rescatando el miedo mezclado con humor. Apareció la idea de un Personaje central, La Señora Miedo y su ayudante. Concebida como una forma de eslabonar escenas y miedos diferentes, La Señora Miedo observaba un mapa de personas con miedo y resaltaba que tanto chicos como grandes están bajo su control. Le hablaba al público, sonreía victoriosa. Su ayudante nos contaba, confidencialmente, que su patrona también tenía miedo. A las gallinas.

Y a sí misma cuando se veía en un espejo.

Pero hubo un momento en que propusieron trabajar el tema de la Dictadura solamente. No más miedo a la oscuridad ni a los payasos ni a los fantasmas. No ya personajes ficticios ni simpáticos. Tampoco ninguna risa. Ellos querían hacer LA REALIDAD.

Un día les propuse entrevistar a un Hijo de desaparecido. Inmediatamente dijeron que sí: podrían preguntarle lo que quisieran. Manuel tiene padre y abuelo desaparecidos, los dos delegados del Armour-Swift, fábrica de Berisso. Una historia que cuenta con fotos: un nene jugando con su papá, un abuelo sonriente mezcladas con otra parte de su historia: su familia: sus dos hijitas, su mujer, y algún personaje de las obras que realiza como actor. Los chicos conocieron su historia completa, la de un muchacho que ha padecido grandes dolores, que hoy sigue luchando por el Juicio y Castigo, por la aparición con vida de Jorge Julio López. Un muchacho que hoy puede construir esperanzas. Las mismas que cualquiera de nosotros.

Luego de las diferentes aproximaciones que hemos realizado, los chicos elaboraron dos historias eslabonadas por un mismo Juicio.

Una noche en un centro clandestino de detención. Habitaciones Cerradas. Chicas muy jóvenes con miedo. Gritos, torturas. Una madre que no sabe si volverá a ver a su pequeña hija. Una chica con esperanzas. Otra que llora calladamente. Gritos. Dolor. Un fusilamiento. Mientras va cayendo, la víctima sentencia "Va a haber justicia para ustedes. Adonde vayan los iremos a buscar. Y habrá justicia, justicia". Una de las víctimas se salva y promete frente a la chica asesinada: "cubriré tu muerte más que con flores". Es la misma que hoy sigue asistiendo a las marchas y que luego declara contra el general. Ha cumplido su palabra. Y se hizo justicia.

Una nena que sueña siempre el mismo sueño: una mujer desconocida esconde a un bebé antes de que dos monstruos atrapen a su hija mayor y a ella misma. Una dirección queda sonando en su oído y su memoria. Se dispone a investigar, ayudada por una amiga y guiada por su maestra: algo hay encerrado en sus sueños. Y se produce el reencuentro: hay una hermana, una abuela que siempre la buscó, una historia que empieza a develarse. Sabe por fin quién es. Hay alivio. Y se hizo justicia.

Dos historias y un mismo responsable, un general que intervino en ambas al que se le realiza un Juicio. Nadie lo defiende. Asiste calladamente a las pruebas de dos historias verdaderas. Y es declarado culpable. Y se hizo justicia.

Las víctimas tienen nombre y apellido: alguien relata quienes continúan desaparecidas, y quienes hoy siguen reclamando justicia: la muestra culmina con una marcha reclamando aparición con vida de Jorge Julio López, con su imagen en

alto, mientras suena la canción “La memoria”, de León Gieco. Porque el punto culminante de este trabajo fue, sin dudas, la actualización de un pasado lejano que se presentifica brutal y siniestramente.
Y aún no hay justicia.

Sin dudas, el tema de la identidad es medular en estas edades. Ha sido conmovedora la escena en que una nena duda: ¿su madre es su madre? ¿Por qué nunca vio fotos de su mamá embarazada? ¿Por qué nunca le habla de ello y responde con preguntas esquivas? El miedo a no ser el que uno cree, el miedo a ser otro, el miedo a lo oculto. Y a la mentira. Las dudas y los sueños como mensajes: han encontrado en el lenguaje teatral la forma de contarlos. ¿Hay mayor horror que la separación brutal de una mamá y su bebé? En las dos historias el alejamiento, involuntario y para siempre, de la mamá, la usina del amor, es lo más temido. Y los responsables de esta violencia son monstruos. ¿Qué otra cosa pueden ser?

Eugenio Barba, el prestigioso director del Odin Theater sostiene que “la Historia es la Danza entre lo Grande y lo Pequeño: existe una Gran Historia que nos arrastra y nos sumerge, sobre la cual, a menudo sentimos que no podemos intervenir. A veces no podemos entender en qué direcciones se mueve, mientras se está moviendo, y nosotros en ella. Sin embargo, en la Gran Historia es posible recortar pequeñas islas, minúsculos jardines donde nuestras manos pueden ser eficaces, donde podemos vivir nuestra Pequeña Historia, la de nuestra vida. Es evidente que la Gran Historia y las pequeñas Historias no son independientes. Pero las pequeñas historias no son simples porciones de lo Grande. Los niños que construyen un pequeño dique en las márgenes de la corriente de un gran río para hacer una pequeña piscina donde bañarse y chapotear, no juegan en la impetuosa corriente. Pero tampoco están en un agua distinta de la que fluye en medio del río. El teatro es el intento de estar en el agua del río sin dejarse arrastrar por la corriente. Esto es la historia del teatro: pequeños jardines, charcos de agua al amparo del ímpetu de la corriente, a veces inundados por ella”.

Los chicos han jugueteado y han sufrido en aguas turbias, aún turbulentas y han creado necesarios jardines de justicia. Pero me animo a acotar a Eugenio Barba que también nosotros, todos, escribimos la historia, la Grande conjugada con la Pequeña. Y estos chicos la esbozan desde que la conocen, la transitan, la padecen y accionan en consecuencia. Hoy encuentro a Violeta en las marchas y hay muchas Violetas más acompañando el reclamo de aparición con vida de López.

He hablado del camino que recorrieron los chicos. Necesito hablar brevemente de mi lugar en ese camino. Porque, en este caso, no sólo he procurado “proveerles los recursos expresivos y técnicos para que puedan inventar y crear soluciones estéticas idóneas para su proyecto”, como dice Eisner (5), sino que me he comprometido e involucrado con cabeza y corazón. ¿Cómo evitarlo? Se trata de nuestra historia y también de nuestros miedos. Durante el desarrollo de las clases, resolvíamos problemas de espacio, de textos, de objetos, elegíamos tal o cual música. Pero hacia el final de cada clase, en el momento de la dramatización resultante de aquel trabajo,

era inevitable la emoción, mi emoción que los chicos observaban al principio con sorpresa y que se fue transformando en acostumbrada invitada. No les sorprendió, por lo tanto, la emoción de los padres el día de la muestra. Silencios atentos. Ojos colorados. Abrazos que calman. Porque “el teatro, dice Barba, mueve nuestro universo interior: emociones, sensibilidades e impulsos se someten a un proceso de ficción transformándose en acción perceptible que acaricia o araña los sentidos en la Pequeña Historia del espectador”(6).

Como dice Alejandra Pizarnik “una mirada desde la alcantarilla puede ser una visión del mundo”. Los chicos han abierto una “puerta”, han cruzado un umbral, transitaron los túneles subterráneos y desde esa alcantarilla observaron el horror. Y desde ese horror han elaborado y recreado lo silenciado, lo que permanece debajo de la superficie, todavía hoy reclamando justicia. La desazón final es la misma que la nuestra. Sus lágrimas también. Quizá entonces quepa concluir con el poema de Alejandra Pizarnik, completo:

“Una mirada desde la alcantarilla puede ser una visión del mundo. La rebelión consiste en mirar una rosa hasta pulverizarse los ojos.”

Bibliografía

- Anónimo, “La muerte quiere ser madrina” en *Cuentos populares españoles*
- Barba, Eugenio. “En las entrañas del monstruo”, Discurso de agradecimiento en ocasión del doctorado Honoris Causa otorgado por el Instituto Superior de Artes de La Habana, en febrero del 2002.
- Borneman, Elsa., *Los desmaravilladores*. Ediciones Alfaguara.
- Eisner, Elliot., *Educación la visión artística*. Ed Paidós. 1995.
- Montes, Graciela., *El golpe y los chicos*. Ediciones Gramón-Colihue. Buenos Aires 1996.
- Mujica Láinez, Manuel. “El hombrecito del azulejo” en *Misteriosa Buenos Aires*, Editorial La otra orilla.
- Pizarnik, Alejandra., *Poesía completa*. Editorial LUMEN. Buenos Aires. 2008.

Música

- Barone, Patricia., “Pompeya no olvida”.
- Gieco, León., “La memoria”.

Películas

- M. Nighth Shyamalan., *Sexto sentido*.
- Alejandro Amenábar., *Los otros*.
- John Polson., *Mente siniestra*.
- Héctor Olivera., *La noche de los lápices*.

Exposiciones

- A) Crespo, Silvia., cuadros de la exposición realizada en el hall de la Escuela de Estética.

Infancia, poesía

Anahí Mallo
UNLP

Si uno pudiera ser un piel roja, siempre alerta, cabalgando sobre un caballo veloz, a través del viento, constantemente sacudido sobre la tierra estremecida, hasta arrojar las espuelas, porque no hacen falta espuelas, hasta arrojar las riendas, porque no hacen falta riendas, y apenas viera ante sí que el campo era una pradera rasa, habrían desaparecido las crines y la cabeza del caballo. Franz Kafka: “El deseo de ser piel roja”.

Tal vez no haya mejor modo de comenzar a hablar de la infancia y de la poesía que a partir de este pequeño texto de Kafka. En primer lugar porque no se sabe, como ocurre a menudo en Kafka, si es de la infancia de lo que habla, del deseo en la infancia y de su juego, pero sí se siente claramente que “hace” la infancia, que la hace comparecer, porque nos traslada a un ser infante o nos hace, por decirlo con Deleuze, devenir niños.

Lo que Kafka presenta con su economía singular es la pregnancia del puro deseo en tanto tal, no su mecánica sino su potencia, deseo que sabe desasirse de sus oropeles para brillar en todo su esplendor como deseo de nada, esplendor que es el esplendor de un vacío, un campo que es una pradera rasa, de la que desaparece todo objeto como no sea el deseo puro que la puebla, como no sea esa tensión. Es ese el desierto que algo, colmado y capaz de colmar, atraviesa con su fulgor: la infancia.

Porque la infancia es esa tensión en su estado puro: deseo no domesticado, aún no domesticado.

¿Podría decirse otro tanto de la poesía? No de cualquiera, por supuesto. Pero si hay una poesía que cruza, con su fulgor, la lengua desierta, la lengua como vacío, y si el poema es lo que colma y lo colmado, lo es sólo en la medida en que es un juego de vaciamiento de ese vacío. Por eso no se trata de la infancia como tema, ni de la reconstrucción de la voz infantil, sino de hacer del poema el espacio del deseo en su estado infante y de construir el deseo del poema como espacio que da lugar a una lengua infante (no domesticada).

La relación entre la poesía y la infancia pudo pensarse, y de hecho se pensó, de muchas maneras diferentes. Por ejemplo el poeta infante como aquél que posee la clave de un lenguaje adánico que nombra las cosas como si fuera por la primera vez,

o el poeta demiurgo que puede reinstalar en el poema la reconciliación de la infancia como paraíso perdido.

Más cerca del conflicto que anida toda infancia, entre el jardín edénico y el jardín de las delicias y sus entrecruzamientos, varios poetas del siglo XX se han preguntado por la consistencia y la constitución de la infancia en tanto tal, no sólo como hecho de lenguaje y hecha de lenguaje, sino todavía y más allá, por lo que el lenguaje hace de ella al hacer lo que el lenguaje, como sistematización de una materia viva, el habla, hace: vehiculizar, hasta el tatuaje, los mandatos. De ahí el poder que los poetas le otorgan a ciertas zancadillas que la poesía puede hacerle al lenguaje como sistema, sin caer en una mera opción del habla: las repeticiones, las aliteraciones, los balbuceos, la a-sintaxis, hasta el sinsentido (“es Rimbaud, no es Saussure”, dice Arturo Carrera en el poema “Libretitas”).

Stevie Smith

¿Cómo es que los grandes no comprenden a los niños? Esto es algo muy sorprendente para los niños: primero porque creen que los grandes saben todo, hasta el día en que, preguntando sobre la muerte, se dan cuenta de que los grandes o bien tienen miedo de hablar de la muerte, o, si dicen la verdad, no saben nada acerca del tema; entonces, a partir de ese día, los niños saben que los grandes, si no los comprenden, no lo hacen a propósito. Los niños aprenden ese día que la vida tiene algo divertido, ya que nadie sabe realmente lo que quiere decir. A partir de entonces, o tratan de olvidar que no comprenden lo que es vivir, y simulan comprender todas las pequeñeces de cada día para interesarse en eso y huir, como los grandes, o bien permanecen de alguna manera en estado de poetas, y todo lo misterioso forma parte de lo que los hace vivir: aman lo misterioso, lo que no se puede tocar, lo que no se comprende.

Así presentaba la cuestión la psicoanalista francesa Françoise Dolto en su propia autobiografía, *Infancias*. Dolto se dedicó al análisis de niños: el sufrimiento en la infancia, los momentos de caída de la infancia, pero también la posibilidad de su permanencia en un estado intermedio, que no es del todo adulto ni del todo niño.

¿Y a qué se refería con ello? En parte a una negativa, más lúdica que sistemática, más existencial que clínica, a participar en los juegos del semblante, los juegos sociales de la apariencia. Lo que no puede ir de la mano sino de un estado de interrogación permanente acerca de las cosas más profundas y que son también las más elementales: aquéllas a las que el niño se enfrenta cuando avizora el fin de la infancia, aquellas mismas sobre las cuales trabajó Lewis Carrol en su querida *Alicia*. Sin embargo, como afirma la misma Dolto, no es ésta una relación que se de siempre, ni siempre del mismo modo. Reconoce que hay pocos escritores que hayan sabido captar exactamente la voz del infante en su particularidad (porque si algo hace Dolto es otorgarle a los niños un estatuto propio que difiere, y por mucho, del de un

pequeño adulto o adulto en potencia).

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, y de este modo lo proponen también Deleuze y Guattari, 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.

Todos lugares que explora la poeta británica Stevie Smith en sus primeros poemarios: *A Good Time Was Had By All* (1937); *Tender Only To One* (1938); y *Mother, What Is Man?* (1942)², con un humor a veces cáustico, a veces alegre, que produce como efecto una lectura que resulta cómica e incómoda a la vez, como cuando dice en el poema “Girls”:

Girls! although I am a woman
I always try to appear human

En primer lugar hay que hacer notar que los poemas parecen en una primera instancia inscribirse en la tradición del non-sense, en el mejor estilo de Edward Lear, de la que toman no sólo el uso de la rima, la tendencia al poema breve (aunque los hay también bastante largos) y el acompañamiento con dibujos de trazo simple, el juego de las homofonías y los juegos de palabras, el forzamiento de la rima difícil en ocasiones, o el juego entre el sentido y el sin sentido, o, para decirlo de otro modo, la tensión entre la prevalencia fónica y el contenido semántico, sino también por lo que atañe a la construcción de un modo lateral, o mejor dicho lateralizado por medio del humor y figuras retóricas de las consideradas de segundo grado, de la crítica social. Entonces desde esta primera instancia es ya visible que lo infantil entra en conjunción o disyunción con otros elementos.

Es habitual considerar la prevalencia del elemento fónico por sobre el semántico en la literatura y en la poesía popular e infantil, como un hecho que adviene desde los datos, o desde la experiencia con el lenguaje del infante, constituido en la etapa previa a la simbolización, de modulaciones, tonos, cantinelas, intensidades, variaciones fónicas y rítmicas.

Smith usa el subterfugio del género lírico y del subgénero del nonsense para decir lo que de otro modo no estaría permitido, o lo estaría muy mal: transitamos así las historias de amor de aspecto inocente pero que arriban antes a la muerte que a un happy end, la denuncia de la tontería de los cuadros militares y religiosos, la muerte del cisne, símbolo de la belleza, que ha perdido toda esperanza, pero, por sobre todo, dos cosas: la presencia constante de la muerte como anhelo, o como interlocutora, una muerte estrechamente ligada a la experiencia infantil y que sólo puede decirse en relación con ella, en intimidad con ella, desligada de dramatismo, como experimen-

² Lee, Hermione (ed). (1983). *Stevie Smith. A selection*. London: Faber and Faber.

tación y acaso como juego, y el abandono o la soledad en que la sociedad, incluso la más estrecha sociedad, la del triángulo edípico, deja a los niños.

Aparecen así niños perdidos y felices en su vagabundeo, como en “Little boy lost”, que allí, en la oscuridad del bosque, paseando donde no llega la luz, se pregunta:

Did I love father, mother, home?
Not very much; but now they're gone
I think of them with kindly toleration
Bred inevitably of separation.
Really if I could find some food
I should be happy enough in this wood

poema en que la ilusión del amor entre padres e hijos se resquebraja y queda reducida a su función de necesidad, versión descarnada y casi cruel, vaciada de trascendentalismo, de los bellísimos y líricos poemas de William Blake, “The Little Boy Lost”, “The Little Boy found”, en los cuales esta tensión, si bien ya notable en la oposición entre “Infant Joy” e “Infant Sorrow” tenía un carácter más dialéctico o menos disruptivo.

También en el poema “Bag-Snatching in Dublin” la niñita discreta y recatada que marcha con pequeños pasos por la vereda es “raptada” por el río Liffey.

Y en el poema “One of many” presenta la situación de un niño que es enviado a la horca tras haber arrojado a sus compañeros a la zanja por aquellos mismos que intentaron, inútilmente, trabajar su mente como si fuera un “diapasón”, palabra que da título al poema. Pero este niño salvaje, nunca rendido a la docilidad, mientras el capellán recita en la oración previa a la ejecución que Cristo ha muerto por los pecados, con voz amarga (y que otra vez es una voz infantil sabia, más sabia que la de los adultos) grita: “I die one of many”. Da a entender así que son sus educadores, los que pugnan por domesticar su ser de infante, los primeros pecadores.

Siempre del lado de estos niños, que conocen la muerte, que perciben la gratuidad o inutilidad, también la hipocresía y la futilidad de muchos de los juegos de lenguaje que los grandes juegan, se ubica la voz poética de Smith en estos primeros poemarios, (y no sólo en ellos), para describir, en esa experiencia del que está en la infancia, pero casi en su borde, como un observador desinteresado pero atento, que enuncia su verdad como quien no tiene compromisos, nada que perder ni que ganar, el absurdo cotidiano del desamor disfrazado de otra cosa, de la violencia, (en un sentido general que abarcaría también lo que Althusser denominó los aparatos ideológicos del estado y que afectan sobre todo a los niños, como la educación y los medios culturales, pero también desde antes las normas de conducta, las construcciones de género que se imprimen sobre los cuerpos, y antes aún, el lenguaje), que delatan la aspiración a un imposible mundo reconciliado.

En ese contexto la rima, las aliteraciones, los juegos de palabras, pueden leerse a la vez como un elemento disruptivo del orden del sentido, lo simbólico y lo institucional, y como un elemento resistente, como lo pensaba Mallarmé y con él otro gran

poeta de la infancia, Arturo Carrera, quien lo fijó en la figura del sonido monótono del grillo que al insistir en el verso con su repetición convoca a la muerte y a la vez ahuyenta su silencio fúnebre.

Como en el poema "Croft"

Aloft,
In the loft,
Sits Croft;
He is soft.

Pero para construir esa voz Smith ha debido operar el rapto (tal como lo entienden Schérer y Hocquenghem en ese maravilloso libro que se llama *Co-ire, Album sistemático de la infancia*), rapto en este caso de la voz del niño, liberación de su deseo de las redes del "envolvente pensamiento parental, del lento camino de la pedagogía y el crecimiento que se le prepara para poder adquirir el derecho de empezar a existir". No sin pagar el precio de un desgarró: para Stevie Smith la escasa repercusión que tuvieron en principio sus textos, de los cuales no se pudo o no se quiso leer más que lo banal, y la dificultad para publicarlos acompañados de sus dibujos; para el niño, al precio del rechazo incluso de su madre. Porque no son fáciles las relaciones de los niños de Smith con sus madres: en general niños no deseados, niños que parecen cínicos³, niños que intentan escapar a la tristeza de la madre para poder decir, con la voz chiquita, yo, yo quiero, ahí donde la novela infantil se evade de la novela familiar. Sustraerse como signo, juego y engranaje, y valor de cambio entre la familia y sus cómplices sociales, ahí donde los cuerpos se reinventan y se figuran inversiones nómadas sobre bestias y cosas. Sin embargo el anudamiento con la muerte parece no poder superar, en la visión de Smith, el mandato tanático que subyace a este ordenamiento social de los cuerpos infantiles, o a la idea de castigo por la desobediencia. En este sentido es que no puede afirmarse que el resultado de la aventura sea feliz o exitoso, a menos que se considere al humor presente en el poema, aún bajo la forma del humor negro, como una transición posible o estado intermedio entre el ser infante y el adulto, no menos que el ataque a la gran poesía, cuya tradición, se ve, puede leerse por detrás de los textos Smith, pero subvertida, en la búsqueda de una salida para la infancia distinta de la primeramente adoptada por la burguesía y luego por el proletariado: o el trabajo en las fábricas, o la escolarización "liberadora", ambas igualmente en relación con la represión del auge pasional, con la disciplina y

³ Me refero al poema "Infant": It was a cynical babe / Lay in its mother's arms / Born two months too soon / After many alarms / Why is its mother sad / Weeping without a friend / Where is its father -say? / He carries in Ostend. / It was a cynical babe. Reader before you condemn, pause, / It was a cynical babe. Not without a cause.//

pero también a su contrario: "Human Affection": Mother, I love you so. /Said the child, I love you more than I know. / She laid her head on her mother's arm, / And the love between them kept them warm.

la privatización del niño dentro del círculo familiar, único lugar en donde al niño se le permitirá realizar sus deseos y sus sueños.

El niño, sin embargo, sueña con el Flautista de Hamelín; la fanerogamia, es decir, la abierta eclosión del sexo y el amor, lo atraen, antes que repugnarle; el camino es su dominio propio, los ribetes fantasiosos que llevan la imaginación hacia las regiones de lo extraño. “Escúchame, Pinocho, vuelve atrás, le dice el Grillo. –No, no, quiero continuar. –Se hace tarde. –Quiero continuar. –El camino es peligroso. –Quiero continuar.”

En los pasitos de un niño que intenta conocer el mundo que lo rodea Stevie Smith vislumbra toda la posibilidad de elaborar una mirada renovada sobre el mundo, que no es ni idílica ni ingenua, sino penetrante, y que, a veces lúdica, incluso juguetona, a veces cáustica, imprime en letras en sus pequeños versos y dibujos, una mirada propia: lo que dice aquel, que, entre un parpadeo y otro de la muerte, los mandatos que lo rodean, y sobre todo el imperativo de la sumisión, se hace tiempo para festejar un no-cumpleaños, jugarse la vida en un partido de cricket con una reina loca, o tomar el té, a tiempo y no, con Madame Lamort, como lo hace la niña de Alejandra Pizarnik, quien conversa con ella hasta que se queda dormida, y por cierto que, la muerte “dormida, quedaba hermosa” (“A tiempo y no”).

Seamus Heaney

Hay, en el primer libro de poemas de Seamus Heaney, *Muerte de un naturalista*, doce poemas que presentan, de maneras diversas, una figura de infancia, es decir que un tercio del poemario está vinculado con esta imagen.

Luego del primer poema, “Cavando” (“Digging”), que funciona como un *ars poetica* y que presenta a un yo lírico que observa a su padre en la tarea de cavar la tierra para cosechar papas y que culmina con el siguiente terceto:

Entre el pulgar y el índice
La regordeta pluma se acomoda.
Yo cavaré con ella⁴.

nos encontramos con diez poemas seguidos en que el trofeo que aparece como resultado del trabajo de excavación son escenas de infancia. El primero de ellos, “Muerte de un naturalista” (“Death of a Naturalist”), es el que da título al libro. Allí, en pasado, el yo lírico narra un suceso de infancia: un yo niño que, después de haber tomado unas huevas de rana y haberlas guardado en un frasco, se encuentra con una gran cantidad de ranas en una charca. El niño, al observar sus sonidos y movimientos, siente asco y miedo, y sale corriendo. Allí muere el naturalista en potencia para dar nacimiento, podríamos decir, al poeta.

⁴ Between my finger and my thumb / The squat pen rests. / I'll dig whit it.

Pero lo más interesante, lo poco común, más allá de la anécdota en la que se cruzan también el característico paisaje pantanoso de Irlanda, su flora, fauna, su sonografía, es el modo sutil en que el yo se desliza (y nos lleva a nosotros con él) desde su visión de adulto hacia el estado infante, resaltado el recorrido por los dos últimos versos del remate del poema, y condensado en la elección del verbo:

Sentí náuseas, me di la vuelta y salí corriendo. Los grandes reyes del légamo
Se habían reunido allí para vengarse y yo sabía
Que si hundía la mano, la atraparían las huevas⁵.

Es ese “yo sabía” (“I knew”), esta precisa elección léxica que manifiesta toda la actitud de Heaney hacia la infancia, la que puede leerse como un núcleo fundamental de su poética: la infancia como territorio multivalente, nudo de imágenes, sensaciones, afectos, una cartografía de intensidades variables.

Así si Françoise Dolto afirmaba que “para el adulto es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual” y que de allí provenía toda la incompreensión de los adultos hacia los niños y todo el sufrimiento de éstos, para Heaney el niño es incluso alguien superior al adulto, portador de una sabiduría específica. De ahí su capacidad para escribir desde el punto de vista de la subjetividad del niño, su capacidad para devenir niño, y en su mismo movimiento, invitarnos a devenir niños a nosotros mismos.

Con ello revierte también una larga tradición en que los niños en la literatura aparecían como objetos dichos por otros. Dice Dolto: “Aunque se conmueva con la infancia, aunque considere al niño un personaje de novela, la literatura del siglo XIX ofrece de él una representación sólo social y moral o bien hace una recreación poética del verde paraíso perdido o de la inocencia escarnecida. Es nada más que un discurso adulto sobre lo que se ha convenido en denominar ‘el niño’”. Y Julia Kristeva apunta: “Mucho antes que Freud, Wordsworth había escrito que ‘el niño es el padre del hombre’. Dos modelos de la infancia se disputaban el imaginario inglés: por un lado John Locke, con sus Pensamientos acerca de la educación y J.-J. Rousseau con el Emilio o el mito purificado de la inocencia infantil. (...). El niño parece ser el objeto de deseo por excelencia del imaginario inglés, que calificaríamos de buena gana de paidófilo si el término pudiera aún vestirse de una cierta inocencia puritana”.

Nada de esto puede verse en la mirada de Heaney, en cuyo devenir niño lo que puede apreciarse una y otra vez es la reconstrucción de una vida cotidiana, una vida de contacto: entre el hombre y la naturaleza, entre las personas, una vida plena de sentido, un sentido incluso pautado por los quehaceres y las estaciones. Porque no se trata, en absoluto, de la experiencia del niño urbano, no hay algo así como la reconstrucción neurótica de una identidad, en el triángulo cerrado de la casa burguesa y la

⁵ (...) The great slime kings/ Were gathered there for vengeance, and I knew / That if I dipped my hand the spawn would clutch it.

célula asfixiante de la relación mamá-papá-el nene, sino de remover y actualizar capas en una construcción más esquizo, como la teorizada por Guattari, según la cual la subjetividad es producida por instancias individuales, colectivas e institucionales. La subjetividad no es dada como un en-sí, sino un proceso de toma de autonomía o una autopoiesis.

Heaney realiza un recorrido que establece paradas en esa cartografía de intensidades variables: hay un poema dedicado al granero y las ratas que circulaban por los tirantes (“El granero”, “The barn”), otro a la recogida de moras (“Recogida de moras”, “Blacberry-picking”), otro al día de batir la manteca (“El día de batir la mantequilla”, “Churning day”), otro al trabajo de arar (“Aprendiz”, “Follower”), pero también los juegos infantiles, las bolitas, la pelota, ir de pesca, salir a cazar, volver de la escuela cantando, los miedos y las relaciones con los animales. No falta por supuesto aquel momento en que la infancia toca su límite: la muerte del hermanito (“Interrupción a mitad del trimestre” “Mid-term Break”), la de la amiga (El verano en que perdimos a Raquel” “The Summer of Lost Rachel”, éste de *La linterna del espino*).

Pero lo que Heaney subraya sobre todo como característica de la infancia es su capacidad de funcionar como flujo: la decodificación que posibilitan al cuerpo y al espíritu su remisión a un estado de la materia permeable y maleable que permite una relación de inmediatez, de mezcla, con otros flujos: la naturaleza y sus tiempos, los otros seres humanos, el paisaje, la vida de una comunidad rural con sus ritos que pautan el tiempo a la vez que lo detienen. En ese intento todo el trabajo de la escritura se vuelve un devenir niño como programa poético, en más de un sentido: el último poema de *Muerte de un naturalista*, que cierra circularmente el libro como una respuesta-eco del primero, y que se llama “Helicón personal” (“Personal Helicon”), dice:

De niño, no me podían alejar de los pozos
Ni de las viejas bombas con sus baldes y poleas.
Me encantaba el oscuro vacío, el cielo atrapado,
El olor a algas, a hongos y húmedo musgo.

La última estrofa termina:

Ahora, fisionear en las raíces, manosear el limo,
Contemplar todo ojos cual Narciso en la fuente
Sobrepasa la dignidad adulta. Rimo
Para verme a mí mismo arrancar ecos a la oscuridad⁶.

Es decir que la actividad poética, otra vez bajo la imagen de la tarea de cavar, es un eco de esa actividad infantil, la duplica enriquecida, la retoma y la recarga de

⁶ As a child, they could not keep me from wells / And old pumpd with buckets and windlasses./ I loved the dark drop, the trapped sky, the smells / Of waterweed, fungus and dank moss. (...) Noe, to pry into roots, to finger slime, / To stare, big-eyed Narcissus, into some spring / Is beneath all aduly dignity. I rhyme / To see myself, to set the darkness echoing.

sentido, lo que dignifica y a la vez da sencillez a ambas, en un delicado equilibrio. Porque nos se trata de la reconstrucción melancólica de un pasado perdido, sino de un estricto trabajo de interpretación (que es siempre una reinterpretación) de una memoria que es, a la vez que individual, comunal.

Heaney es perfectamente consciente del espacio que se abre entre la experiencia del infante y su retorno, y da cuenta de ello en varias oportunidades.

El poema “Tres dibujos” (de *Viendo visiones*), cuya primera parte, “Anotación”, comienza con los versos

Qué días aquellos...
pateando una pelota de cuero
¡con más confianza y más lejos
de lo que uno jamás imaginó!

termina con una reflexión:

¿Eras tú
o la pelota que seguía y seguía
más allá de ti, increíble,
a más y más altura
y lastimosamente libre?

El poema, en su movimiento particular, plantea un círculo: parte de la pelota que se eleva, y a ella regresa. En ese recorrido han transcurrido varias décadas, pero de la exclamación a la pregunta lo que hay no es melancolía o desilusión, sino un trayecto que lleva desde el entusiasmo inicial, revivido por el poema con toda su alegría y potencia, a la constatación de una posibilidad nueva de sentido, que no desarma lo anterior sino que amplía su gesto y lo reinterpreta en una dimensión existencial: es el círculo hermenéutico planteado como círculo de la comprensión existencial por Heidegger y replanteado como movimiento semántico del poema entonces lo que se reinscribe en ese trayecto. La pasión ontológica del *dasein*, la pasión por dar sentido, a lo que se suma la idea de que el sentido es siempre un proceso o *work in progress*, de modo que no puede arribar a certezas para no clausurar el movimiento permanente del círculo hermenéutico sino que lo que hace es volver a plantearse como pregunta, vuelta aquí interpelación, lo que se destaca como trabajo estricta y auténticamente poético.

El regreso a la infancia no es entonces una vuelta a la inocencia como estado primigenio sino una recuperación de un estado de gracia, una recuperación que implica un reordenamiento de la experiencia, los valores, los modos de mirar y aprehender el mundo, para rescatar su nudo de perceptos y afectos desde el lugar de la sabiduría: hacerse niño para volver a fundirse con el otro, para derribar murallas, para reescribir en clave doble una historia que es siempre sangrienta pero puede tensar su sentido hacia delante. Volver a “mirar de soslayo desde un tragaluz del mundo” (*Viendo*

visiones) porque no era esa mirada desde el tragaluz la mirada deformante sino la mirada que no había escindido aún el afecto del percepto y del concepto: mirada a la vez inteligente, sensitiva y amorosa, del paisaje y de las relaciones humanas. En el camino, algo se ha perdido, algo se ha ganado.

En ese conflicto, a partir de él, una identidad se construye como desgarró, pero en ese contexto la vuelta a la infancia no es un camino de olvido de lo aprendido, como si se regresara sobre los mismos pasos borrando las huellas, sino todo lo contrario: dar la vuelta, mirando las huellas, conscientemente al rescate de lo que ha quedado atrás visto ahora con los ojos del viajero adulto, en una dimensión que antes era desconocida: la experiencia del infante abierto a los devenires, en estado de deseo y de fusión amorosa con lo que lo rodea, en estado también de asombro, en la vida comunitaria, abierta a las experiencias de lo otro y de los otros. Para que la poesía se eleve con argumento sincero y tono leve, como el Cántico de Francisco: bello y sencillo.

Arturo Carrera

La obra poética de Arturo Carrera se erige también en gran medida sobre esta triple equivalencia entre infancia, deseo y poesía. Así, en su libro más reciente, *La inocencia*, dice del niño que fue:

(...) el mismo que
en la fotografía de la tapa de este libro
es el punto de fuga; hacia donde se mueve
el hombre que va caminando displicente,
apurado, enérgico pero
quizá perdido (...)

... y el niño o deseo que avanza
parece que desanda nuestro propio decir (...)
y se pregunta, refiriéndose al adulto:

¿En qué umbral dejó apenas
un yo que parecía un tú a cada palabra,
un poco de futuro deseo?

Lo que convoca por un lado lo vital en su estado puro, la tensión que yergue los cuerpos y los pone en movimiento, pero también su pequeño fracaso a cada paso en la lucha contra la muerte que persiste en su llamado⁷. De allí la necesidad de celebrar continuamente a la infancia, de convocarla, de concitarla como un estado al que

⁷ Para un estudio más detallado Pacella, Cecilia. *Muerte e infancia en la poesía de Arturo Carrera*. Ediciones Recovecos, Córdoba, 2008.

hay constantemente que advenir y que devenir. Lo valioso del lado de la infancia como de el del deseo y el de la poesía es que no se trata nunca de territorios definitivamente conquistados, sino que aparecen, siempre y en cada caso, bajo la forma de fulguraciones, instantáneas y efímeras partículas de felicidad en un contexto hostil. Así puede verse el intercambio de interlocutores en la poesía de Carrera, en que las voces, fragmentadas, marcado el recurso por la aparición de puntos suspensivos al inicio de estrofa, pero puntos suspensivos cuyo antecedente no se encuentra, guiones, cambios tipográficos, o aún la alternancia de estilos o niveles de lenguaje, desde el diálogo característico de la narrativa, el lenguaje cotidiano, a los *impromptus* más marcadamente líricos, y el intercambio entre voces infantiles y la voz del adulto, a veces no exenta de nostalgia, pero también consciente de la maravilla y el misterio de la infancia como estado otro.

Porque no se trata de afirmar la existencia de un posible niño que habitaría dentro de cada uno, sino de una dimensión que atraviesa, en todas direcciones, en primera instancia la materia significativa, el lenguaje y su operatoria, pero también las voces, situaciones y escenas presentadas: el niño-campo como una dimensión transversal que hace campo, que hace infancia, es decir, que instala la potencia del devenir, del deseo, allí donde aparezca, como un estado diferencial, movimiento o flujo. En ese contexto la poesía es ese espacio privilegiado que permite la fluctuación en la tensión, nunca estable ni pasible de ser estabilizada, que lleva el sentido hacia el sinsentido, con sus recursos específicos. Es característica de la poética de Carrera, por ejemplo, la aparición de la misma palabra en contextos siempre diferentes, de modo que a la vez que se exploran todos los posibles sentidos de la misma, es imposible situar un sentido fijo, y la palabra significa tantas cosas, se repite tantas veces, que luego de una lectura prolongada permanece como resto a-significante: el significante (¿primordial?) sin otro significado que el de funcionar como una firma impropia. La palabra se atomiza así, sus sentidos se pulverizan tanto como sus sonidos.

La infancia es otra cosa: lo había señalado Françoise Dolto en un ensayo en el que llamaba la atención, refiriéndose a las artes plásticas, sobre el hecho de que durante mucho tiempo los niños se representaron en los óleos como adultos pequeños, sin respetar las proporciones corporales que les son propias: mientras que en el adulto la cabeza tiene una relación de uno a ocho con el tamaño del cuerpo, en los niños es de uno a cuatro. Esto demuestra toda una concepción acerca de la infancia. La cuestión sólo se simplifica si se piensa, siguiendo a Philippe Ariès, que ello carece de importancia dado que la infancia es un invento burgués del XVIII. Siempre ha habido niños y la conciencia de una diferencia, como lo prueban obras de la cultura popular: lo que ha cambiado es el modo de considerarla, pero no el hecho de su cualidad diferencial, agravada cuando se considera al estado propiamente infante que es aquél previo a la adquisición del lenguaje.

Heráclito, que era el mejor poeta entre los filósofos de la Antigua Grecia, aquél que dijo que no se baña uno dos veces en el mismo río, filósofo-poeta del perpetuo movimiento, poeta de los *fluïres*, también escribió que “el nacimiento y el desarrollo del universo es el juego de un niño que mueve las piezas en un damero, porque el

destino está entre las manos de un niño que juega. Y Heidegger se preguntó: “¿Por qué juega el niño al que Heráclito atribuye el juego del mundo? Y responde: Juega porque juega. El por qué desaparece en el juego. El juego no tiene por qué. Juega mientras juega.

Arturo Carrera, el poeta de la infancia, retoma esta imagen en *Potlacht* para decir

El peso global del mundo en la mano del dios
y el contrapeso,
la moneda levemente gastada
en la mano de un niño.

Por eso, por ese azar, y por ese gasto de la moneda que adjudica, da y quita, rueda y juega, y es, sobre todo ofrenda, se da la reunión íntima de la infancia y la poesía, que permite celebrar la infancia de la poesía. Y celebrar, en la poesía, la infancia. Infancia como territorio del todo-posibilidad: lo que aún está por hacerse, por sentirse, lo que aún está por decirse-escribirse: ese mundo por venir y que verán sus ojos. Pero también la infancia y su mudez: ¿qué mundo será ese, ahora imposible de imaginar para nosotros, en que las palabras no definen los contornos de las cosas, de las sensaciones, de los colores, ni siquiera de los cuerpos, anterior al tuyo-mío?

La intensidad infante

La vergüenza de ser un hombre, ¿hay acaso alguna razón mejor para escribir?.
Gilles Deleuze

Infancia que es una pura intensidad fluida, territorio que todo el tiempo cambia sus límites, que se desterritorializa, fuga hasta de sí mismo, estaciona sólo fugazmente en otra intensidad o variación, para volver a retomar su ritmo, su movimiento perpetuo, su arrullo. Y ésta es su invitación, tal vez, parte de su misterio: la poesía con su infancia nos invita a dejarnos atravesar por esas intensidades, a perder los límites, incluso del yo, para dejarnos sumergir en la indiferenciado del puro presente, el puro tacto, el contacto, como de primera vez, con lo que nos rodea: esa maravilla.

Infancia que estalla en la risa o se desdice en el balbuceo, consustancialidad, en un breve punto, de la infancia y la poesía, ahí donde el verso, que vuelve sobre sí mismo una y otra vez y se reescribe en sus variaciones, balbucea, babea, se pierde, retrocede y avanza como una marea, e invita a explorar otros itinerarios desperdigados, sin dirección fija, que anteceden o exceden a la verticalidad del sentido.

Porque desde esa intensidad; la poesía nos mira, nos transmite sus entusiasmos, nos interroga.

Un puro presente de sensación, un cuerpo a cuerpo anterior a toda pulsión por el sentido: cuando no hay que significar, dar o buscar sentido a cada gesto, sensación, grito o llanto, tampoco dar palabra, el amor es una inmanencia, como el calor de los

cuerpos, un calor animal que ellos saben transmitirse entre sí. Lo que hay es un goce perpetuo y errante, de ahí su alegría, su misterio intransmisible.

Hace unos meses un reconocido psicoanalista platense, José Ioskyn, interrumpía su conversación telefónica conmigo al escuchar el modo en que mi primer hijo, todavía no advenido al lenguaje, jugaba con los tonos y las modulaciones de una materia apenas significativa, y me preguntó (se preguntó). ¿cómo puede ser que esa belleza se transforme después en un neurótico obsesivo?. Es decir, cómo puede ser que ese empuje de lo vital que sabe gozar de los flujos y variaciones en su movilidad propia se transforme en un ser regulado por rituales repetitivos de detención de flujos, que recortan devenires, los clasifican y les otorgan un sentido definitivo?

Alrededor de esta pregunta y de esta tensión, a veces con tono lírico, a veces lúdico, a veces divertido y otros triste, reflexivo o perceptivo, o todo a la vez, estos poetas construyen lo mejor de sus poéticas.

Entonces la poesía invita a desandar ese camino para ser, por un rato, “huéspedes de una edad parecida a la infancia / pero que contiene todavía el habla / que desconocimos”, como define Arturo Carrera al “Niño portátil”, para volcarnos hacia este gozo y esta errancia, este puro placer del sinsentido para sí (sin iglesia, sin escuela y sobre todo, sin esa institución, la familia burguesa), para comprometernos con esa intensidad y sus flujos, para preservar al niño, a la poesía y a nosotros devenidos niños otra vez por su inmensa gracia, aún y sobre todo, después de que hemos dejado técnicamente de ser un niño.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995) *El AntiEdipo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, Françoise (2004). *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, Françoise. (2001) *Infancias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kristeva, Julia (1981). “Poesía y negatividad”. En *Semiótica 2*. Madrid: Fundamentos.
- Kristeva, Julia et al. (1975). *El sujeto en proceso*. Valencia : Pre-textos.
- Kristeva, Julia (1974). *La révolution du langage poétique*. Paris : Seuil.
- Lee, Hermione (ed). (1983). *Stevie Smith. A selection*. London: Faber and Faber.
- Mallarmé, Stéphane (1895) “Crisis del verso”. En: (1993) *Variaciones sobre un tema*. Mexico:Verdehalago.
- Pizarnik, Alejandra (1990). *Obras completas*. Buenos Aires: Corregidor.
- Rankin, A. (1985) *The Poetry of Stevie Smith: A Little Girl Lost*. Gerrards Cross: Colin Smythe.
- Schérer, René y Hocquenghem, Guy (1979). *Co-ire. Album sistemático de la infancia*. Barcelona: Anagrama.

Entrevista

Las historias son también el modo de contarlas (Entrevista a Silvia Schujer)*

Adrián Ferrero

UNLP

Silvia Schujer nació en Olivos, provincia de Buenos Aires. Actualmente reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estudió en el Profesorado de Literatura, Latín y Castellano y asistió a numerosos cursos de perfeccionamiento en el área de Letras. Fue directora del suplemento infantil del diario *La voz* y colabora en distintos medios gráficos. Desarrolló una importante labor orientada a los niños en la Secretaría de Derechos Humanos del gremio de prensa y coordinó el área de difusión en el departamento de literatura infantil y juvenil de Editorial Sudamericana. Entre sus más de 60 libros publicados figuran *Cuentos y chiventos*; *Las visitas*, por el que recibió el 3er. Premio Nacional de Literatura e integró la Lista de Honor Ibbey en 1994, año en que edita la obra *Puros huesos*, (Buenos Aires, Editorial Sudamericana); En 1988 edita *Historia de un primer fin de semana* (Bs. As., Libros del Quirquincho; reeditado por Norma en 1999). En 1997 publica *Video clips* y *El tren más largo del mundo* (Bs. As., Editorial Alfagura). *Mucho perro*, *La cámara oculta*, *La abuela electrónica*, *Canciones de cuna para dormir cachorros* (libros de canciones infantiles y de cuna acompañado de un CD que las musicaliza) y *Oliverio Juntapreguntas*. Participó en el taller de crítica y producción literaria a cargo de la escritora Liliana Heker y en el Seminario de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Buenos Aires. Trabajó en producciones discográficas dirigiendo coros infantiles para los sellos CBS, MUSIC HALL y RCA. Fue directora del suplemento infantil del diario “La Voz” y durante muchos años colaboró en distintos medios gráficos: diarios “Crónica”, “Popular” y “Clarín” y revistas “Anteojito”, “Cosmik”, “Billiken”, “Humi”, “Cordones sueltos”, “AZ-10” y “La Nación de los chicos”. Participó -junto con los escritores Graciela Montes, Graciela Cabal, Laura Devetach, Gustavo Roldán, Ema Wolf y Graciela Pérez Aguilar del consejo de dirección de la revista “La Mancha, papeles de literatura infantil y juvenil”. Desde 1988 hasta 1998 trabajó en el Departamento de Literatura Infantil-Juvenil de Editorial Sudamericana. Actualmente colabora con la revista *La Valijita* y coordina talleres privados de escritura con orientación en literatura infantil.

* Esta entrevista fue realizada por correo electrónico en el año 2009.

Publicó asimismo libros de divulgación de conocimientos, tales como *Mensajero* 4. 1991, *Palabras para jugar* (Bs. As., Editorial Sudamericana y *El cumpleaños de Lola* (Bs. As. Editorial Santillana, en

coautoría con Ricardo Mariño); *Historias del circo*. Buenos Aires, Santillana, en coautoría con Ricardo Mariño. En 1994 *La palabra mágica*. (Bs. As., Ediciones Independencia, en coautoría con Ricardo Mariño. En el año 2000 *Ortografía en juego*. Bs As., Editorial Sudamericana, y en 2001 *Libromanía* 3. Bs. As. Ediciones Santillana, en coautoría con Graciela Pérez Aguilar. En 2003 *Sueltapalabras*. Buenos Aires. Sudamericana. En 2005 el volumen *Aprender con la radio*. Bs As. Ediciones La cruzía. Sus libros han sido publicados en Cuba y España y traducidos al alemán. Recibió también la distinción de la Lista de Honor de ALIJA (Asociación Argentina de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina), por el mismo libro; una Mención de Honor Premio Nacional de Literatura (rubro infantil-juvenil) por el libro *Historia de un primer fin de semana*. En 1995 el Tercer Premio Nacional de Literatura (rubro infantil-juvenil) otorgado a *Las visitas* por la Secretaría de Cultura de la Nación correspondiente a la producción 1990-1993. Como corolario a su

constante trabajo en esta área, entre otras distinciones, se vuelve acreedora al Premio Konex al mérito en el campo de la literatura infantil. Cabría mencionar, para finalizar, el Premio Fundalectura por la obra *Hugo tiene hambre*.

Usted declara haber empezado escribiendo poesía. Su acercamiento a otros géneros ¿se debió a búsquedas o necesidades personales, a demandas editoriales o a otros factores?

Escribí poesía poco tiempo y siempre ligada a la idea de la música: me interesaban las buenas letras de canciones y la posibilidad de musicalizar poemas con formatos menos convencionales.

Fue en la narrativa –primero como lectora- donde encontré mi canal de expresión por excelencia. Necesitaba imperiosamente contar cosas.

¿Qué es lo que determina a su juicio la inclinación de un autor o autora hacia el público infantil, por más que esas categorías están siendo revisadas afortunadamente en la actualidad? ¿Esa vocación está ligada por ejemplo a una preocupación por las necesidades de ese público?

En mi caso y, en los inicios, fue la necesidad de unir dos asuntos muy importantes: mis ganas de escribir y la crianza de mi hijo. Fui una madre bastante precoz y muchas deficiencias del orden práctico las neutralicé con la creación de cuentos y canciones.

Abordar la literatura infantil, a diferencia de lo que podría suponerse, a mí me “abrió la cabeza”. En lo que yo escribía “para adultos”, me era imposible salir del realismo. Cuando dejé de tenerme a mí misma como único modelo de lector, me liberé. Empecé a transitar del plano real al fantástico, de lo cotidiano al disparate, con muchísima soltura. Y me gustó.

¿Hace falta algún tipo de cualidad en un texto para volverlo apto para un niño o niña?

Me cuesta hablar de aptitudes. Prefiero lo atractivo. Y no creo que haya un texto que resulte igualmente atractivo para todos. A mí me interesan: el humor, cierta sencillez (no facilismo) en el modo de narrar historias que a la vez sean potentes, el lenguaje inteligente, la presencia del juego, la distancia con el cliché... no sé.

Cuando uno escribe literatura para niños. ¿Hay algún tema o algún conjunto de temas que estén vedados? ¿O más bien lo que está vedado es cierto tratamiento de esos temas?

En la ficción uno cuenta historias, no temas. Y en ese sentido vale todo lo que sea eficaz para esa ficción. Las historias son también el modo de contarlas, la forma. Una historia compleja (por el dilema existencial que plantea, por ejemplo) demanda un tipo de estructura y de búsqueda en el lenguaje que difícilmente resulte atractivo para un chico (si la generalización fuese posible, claro). Creo que ese es el único límite. Me parece, además, que un escritor pone siempre sus fantasmas y homenajes sobre la mesa. Si se impone temas para el mercado o –por lo mismo– los evade, la literatura está en problemas.

En sus ficciones aparece con recurrencia el humor, el juego con las palabras, el absurdo. ¿Eso tiene que ver con su modo espontáneo de vincularse con el lenguaje y el mundo o con elecciones estéticas deliberadas que usted pone en juego para provocar un cierto efecto en los lectores?

Lo dice el tango: la vida es una herida absurda. Y yo trato de exorcizarla con el humor, el juego, el disparate, el desafío, la furia, la ruptura. Sin duda es mi modo de vincularme con el mundo. Y el modo de vincularse con el mundo, creo, es la elección estética por excelencia.

¿Qué aportes valora de la obra de personalidades tan distintas como las de Horacio Quiroga, María Elena Walsh y Javier Villafañe en lo relativo a la literatura argentina dirigida sobre todo al público infanto-juvenil? ¿Siente que usted retoma alguna de las líneas tendidas por esos creadores?

De Villafañe y Quiroga, los que más me interesan son esos textos no necesariamente “destinados” a los niños (*Los ancianos y las apuestas* de Villafañe y *Cuentos de amor de locura y de muerte*, de Quiroga). Sin duda ambos también aportaron al desarrollo de la literatura infantil argentina pero a mi juicio, la que produjo un quiebre, un antes y un después en el género –si cabe hablar de género– fue María Elena Walsh. La irrupción del disparate, de la imagen poética fuerte, de la inteligencia y la ternura en armonía y la ruptura con el mandato moralizante en la literatura para chicos, se sintió particularmente con los primeros textos de María Elena. A mi me marcó.

Escuché algunas de sus canciones de chica, luego compartí toda su obra con mi hijo y ahora con mi nieta. Me gusta en particular su obra poética. En mis chiventos por ejemplo (*Cuentos y chiventos*, premio Casa de las Américas 1986) reconozco su *Zooloco*. En *El Reino del revés*, ciertas afinidades estéticas que se continúan en el tiempo

¿Qué condiciones necesita para poder escribir? ¿Dispone de ellas siempre?

Necesito mucho tiempo libre. Eso no garantiza nada, pero sin eso directamente no puedo. Si tengo que cortar la mañana o la tarde con alguna actividad que implique salir de mi casa, ya el día de escritura está muerto. En mi trabajo creativo, hay más tiempo dedicado a la decisión de escribir que horas concretas de silla.

Si estoy escribiendo una novela –cosa que ocurre poco porque me resulta un género esquivo a la hora de escribir, no en cambio de leer- trabajo todos los días. Seguir un plan me concentra.

Si estoy en proceso de corrección cualquier espacio de tiempo me sirve para trabajar. ¡Es tan lindo corregir!

Actualmente tengo todo el tiempo a mi disposición y un ambiente cómodo y luminoso. No hay nada ni nadie a quien echarle la culpa de lo que no hago. Créase o no, esto me enfrenta continuamente al dilema de la creación.

Hace tiempo, cuando trabajaba en relación de dependencia, me las tenía que ingeniar como podía. Durante muchos años escribí de noche, en el baño, en la cama –antes de dormir- o en el trabajo (tuve un jefe en Ferrocarriles Argentinos que antes de pedirme que le tipeara algo –yo era dactilógrafa- me preguntaba: “¿Estás haciendo algo tuyo o te puedo interrumpir?”).

¿Qué significó para usted el haberse vuelto acreedora de premios nacionales e internacionales? ¿Qué trajo aparejado ese reconocimiento para usted en forma personal y profesional?

Lo mío fue muy concreto. Yo gané el *Premio Casa de las Américas*, en 1986 antes de haber publicado nada; de manera que –además del reconocimiento literario- en mi experiencia significó publicar.

En lo personal me ayudó a decidir con más claridad qué camino seguir. Cuando yo gané ese premio estaba atravesando una gran disyuntiva acerca de cómo ganarme la vida. Significó un estímulo y una puerta de entrada a las editoriales nacionales. Una linda manera de presentarme ante un grupo de autores que estaban gestando la nueva literatura infantil en el país. El *Premio Casa de las Américas* que fue el más importante que recibí (por ser el primero, entre otras razones) además implicó dinero. No mucho, pero para mí, una fortuna.

Luego vinieron otros premios, traducciones, reconocimientos. Todo esto trajo aparejado viajes, consolidaciones, compromiso.

Hace unos meses recibí el *Premio Norma Fundalectura 2006* y realmente fue maravilloso porque el libro a pesar de contar una historia en la que el personaje es

un chico de la calle, fue premiado –según el jurado– por sus valores estéticos y no por “su potencial de denuncia”.

¿Siente que un escritor o escritora puede aportar algo a la lectura de sus ficciones a través de entrevistas, testimonios y declaraciones o le parece algo insustancial para el acto de la recepción?

Creo que puede aportar, no siempre cosas positivas. Yo he leído obras que me fascinaron y cuando conocí a sus autores, tuve que hacer un gran esfuerzo por no cambiar de opinión (sobre las obras, no sobre los autores). Vargas Llosa para mí es un caso: si no conociera *a priori* su ideología, lo leería más suelta, con menos prejuicio. ¡Es tan facho y escribe tan bien!

Necesito aclarar aquí, no sé por qué, que con los autores de libros para chicos hay un malentendido. Muchas veces se nos confunde con animadores de fiestas infantiles (me refiero a los encuentros a los que se nos convoca en las escuelas). Y ocurre que son los libros de los autores más simpáticos los que terminan siendo los elegidos para “los planes de lectura”, por esto de que conocer al autor estimula a los niños para que lean. Tremendo error. Hay autores impresentables (a su escaso histrionismo, me refiero) cuya obra no debiera faltar en ninguna biblioteca.

Alguno de sus textos ¿surgieron detonados por alguna circunstancia vinculada a su entorno familiar? ¿Podría referirnos algún ejemplo? Pensaba en su libro de canciones de cuna.

Claro. El más reciente (aunque ya va para 3 años) es *Canciones de cuna para dormir cachorros*. Lo escribí cuando me enteré que iba a ser abuela. Mi hijo y mi nuera son músicos así que ellos musicalizaron las poesías y con ese libro recibimos a Iara.

Pero hubo algún otro. Cuando mi hijo se fue a vivir solo y mi casa quedó sin él, sentí un gran vacío. Había demasiado silencio y me cuestioné haber armado una familia tan chica. Entonces escribí *El tren más largo del mundo* que trata sobre una familia de 23 miembros y las dificultades que eso acarrea en la convivencia.

También me pasó a la inversa. Terminar de escribir una historia y descubrir que, de algún modo, hablaba de alguien en concreto. En *La abuela electrónica* por ejemplo hay un cuento que se llama “El último truco” que –aunque elípticamente– lo define a mi viejo.

Y casi olvidaba el más claro: “El tesoro escondido y otras fotos de familia”. No surgió por ninguna circunstancia vinculada con el entorno familiar del momento en que lo escribía, pero contiene montones de recuerdos familiares de infancia.

¿Qué tipo de libros de ficción lee usualmente? ¿Le interesan otros estímulos estéticos como el cine, el dibujo animado y el teatro?

Habitualmente leo novelas. Me fascinan los autores norteamericanos “clásicos” y contemporáneos (de estos últimos el maravilloso John Irving, de quien acabo de

terminar *Hasta que te encuentre*; Philip Roth; Jonathan Franzen, etc), los españoles contemporáneos (Javier Cercas, Juan Marsé, Antonio Muñoz Molina, entre otros) y luego me voy dejando llevar también por antojos y recomendaciones.

De literatura infantil, leo lo que me mandan las editoriales o me regalan los autores; salvo alguna curiosidad profesional concreta.

Voy mucho al cine y al teatro. Particularmente me interesa el teatro (como espectadora y estudiante)

En el rubro “espectáculos infantiles” a partir de mi nieta he retomado Walt Disney en su reelaboración de cuentos clásicos para cine (léase DVD – televisión) Y mientras intento descubrir en qué radica lo profundamente atractivo que resulta Disney, curioseo otras propuestas sobre todo teatrales.

¿Cómo nacen sus ficciones? ¿Tiene una idea previa algo vaga que poco a poco se va recortando? ¿Se le imponen una o varias frases de modo insistente que demandan ser puestas por escrito en un determinado orden?

Es difícilísimo responder esta pregunta, porque cada historia tiene su historia. Alguna vez, solo con una imagen pude empezar a escribir. En otras ocasiones –quizás la mayoría- necesité saber a dónde quería llegar para que ya la primera línea me condujera a la meta. También me he propuesto desafíos desde lo formal y eso mismo me condujo a ideas nuevas.

¿Cómo se ha ganado la vida a lo largo de su vida?

He llegado a tener hasta tres trabajos al mismo tiempo: uno en oficina, otro haciendo copias a máquina de escribir en mi casa (tesis, balances, etc.); el tercero, animando fiestas infantiles los fines de semana (A propósito: mi compañera de animación fue la narradora Ana María Bovo y siempre recordamos ese período con la frase que decía el cómico argentino Alberto Olmedo: “¡Éramos tan pobres!”). Fueron épocas duras pero créase o no, me hacía tiempo para escribir. Con el correr de los años fui consiguiendo trabajos cada vez más cercanos a la escritura: primero en periodismo, luego en el gremio de prensa (coordinaba las actividades infantiles desde la Secretaría de Derechos Humanos) y finalmente entré en Editorial Sudamericana donde me quedé casi once años.

Sudamericana fue mi último trabajo en relación de dependencia. Ahora vivo de los derechos de autor, doy un taller privado de escritura y hago los libros que entrega la revista La Valijita mensualmente.

¿Qué autores de literatura para adultos la han marcado como lectora y siente que pese a escribir para adultos le brindaron experiencias o recursos para transponer a su propia escritura?

Es raro, pero yo me siento marcada por casi todo lo que leo. Como mi escritura,

además, es una experimentación constante (pruebo géneros, formas, quiebres) me siento influida o agradecida a muchísimos autores y libros en particular: Cortázar (los cuentos de *Bestiario*, *Todos los fuegos el fuego*, *Final del juego*) García Márquez (toda su obra pero en especial *Cien años de soledad*) Aldous Huxley (*Un mundo feliz*) Guy de Maupassant (los cuentos) Carson Mc. Cullers (*El corazón es un cazador solitario*). Homero (*¿La Odisea!*), *Las mil y una noches*, los trágicos griegos, Oliverio Girondo, Leo Maslíah, Silvio Rodríguez, María Elena Walsh, Nicolás Guillén, Jorge Boccanera... También tuve períodos en los que quise escribir a la manera de... (uno fue José Saramago, jamás lo logré) y sentí que *La invención de la soledad*, de Paul Auster era el libro de otro que hubiera querido escribir yo. No menciono aquí autores de los que soy fanática rabiosa porque no sé cuánto me influyeron, pero seguro que también. De los sí mencionados, podría dar cuenta ya mismo y en qué.

¿Piensa que los talleres de escritura creativa cumplen algún tipo de función beneficiosa si están coordinadas por personas idóneas? ¿Usted asistió a alguno o asumió su coordinación?

No tengo una opinión generalizada. Yo fui al taller de Liliana Heker hace muchísimos años y aprendí un montón; o tal vez sería más preciso decir: me sirvió un montón. En ese taller se escribía mucho, se criticaba y se corregía.

Actualmente doy un taller de escritura con orientación en literatura infantil y a juzgar por los resultados (después de tres años, en un grupo, ya hay varias publicando), es beneficioso.

¿Qué función cumple para usted la lectura de ficciones en la educación de un niño o una niña? ¿Siente que lo prepara o introduce en algo del orden de lo real cuya conflictividad le tocará vivir en algún momento?

Me cuesta hacer teoría al respecto. El año pasado fui a un Congreso de Literatura Infantil en Cuba y un escritor uruguayo (no recuerdo su nombre ahora) dijo: “Uno ve lo que sabe” y me pareció la frase más brillante que escuché en esos días. Voy a poner un ejemplo un poco tonto pero tal vez ilustrativo: si uno en Amsterdam va a la casa (museo) de Ana Frank, más allá de que le expliquen unas cuantas curiosidades, solo verá una casa medio intrascendente. Pero si uno leyó el diario de Ana Frank, en esas paredes leerá (verá) el Holocausto.

Si uno lee *El mar preferido de los piratas*, de Ricardo Mariño, sabrá perfectamente hasta qué punto es posible concretar un sueño por más desmesurado que parezca. Quien no lo haya leído seguirá pensando que el mar es un accidente geográfico

¿Qué comentario de algún lector niño o niña a propósito de su obra le viene ahora a la memoria a partir de haber mantenido algún intercambio conversacional? ¿Por qué la impactó ese comentario?

Varios.

Uno: “¿Cómo hacés para que la letra te salga tan parejita? ¿No te cansás?”

La idea de que uno es el que escribe absolutamente todos los libros de su autoría que circulan es muy graciosa.

Dos: En una escuela donde los chicos habían leído “Oliverio Juntapreguntas”, uno me preguntó por qué al personaje le había puesto ese nombre. Yo no lo sabía, realmente, pero se me ocurrió comentarle que había un poeta “Oliverio Girondo” al cual yo había leído mucho y que entonces... quizás... en homenaje a él... “-Ah!”, me contestó el pibe, “yo pensé que le habías puesto Oliverio porque, según tu biografía, naciste en Olivos”.

Le dije que sí, que podía ser, que a veces los lectores descubren cosas que ni los escritores sabemos de nuestros propios textos. Obviamente, cuando volví a mi casa, leí el libro de cabo a rabo y, aunque en ningún momento menciono mi barrio de infancia, en efecto Olivos está presente todo el tiempo. ¿Por qué no pensar entonces que Oliverio fue una asociación inconsciente?

¿Qué relación establece la escuela y la familia con la literatura para niños? ¿Qué relación debería establecer a su juicio para que los niños y niñas vean enriquecidas sus vidas?

No sé. A mí, sencillamente, me gustaría que nadie se perdiera la posibilidad de leer. Porque un buen libro (cuando me gusta) es una de las cosas que más disfruto en la vida. Y para eso tiene que haber escuela, libros, padres con trabajo.

¿Por qué sintió la necesidad de escribir libros para docentes y maestros? ¿Qué tipo de criterios y prioridades la guiaron en la preparación de esos libros y de qué modo su experiencia de escritora marcó la índole de esos trabajos?

La verdad es que nunca hice “libros para docentes”. La serie “Palabras para jugar” es un puro compartir el placer que me provoca jugar con las palabras (yo siempre digo que juego con las palabras cuando juego –amo los crucigramas por ejemplo- y que juego con las palabras cuando escribo). Los libros están dirigidos directamente a los chicos; quiero decir: las propuestas de juego no precisan intermediación. Sin embargo lo tomaron los docentes; quiero pensar que encontraron algo que les gustó para compartir con sus alumnos. Yo carezco de criterios pedagógicos.

¿Siente que desde el Estado hay políticas para apoyar la producción literaria, en particular la infantil? ¿Cuál es a su juicio el rol que el Estado debería cumplir en ese sentido?

Nuestro Estado es demasiado deficitario. No sé muy bien qué significaría apoyar la producción literaria, pero sí sé lo que pasaría si se desarrollaran políticas sostenidas para mejorar y democratizar la educación y la salud; para erradicar el hambre; la falta de viviendas. No es que quiera esquivarle a la pregunta pero circulo por la calle, visito escuelas del Conurbano y qué se yo... se me nublan las ideas.

Muchas gracias, Silvia.

Ponencias

Pablo De Santis, la construcción semiótica de la tradición en *El Buscador de finales*

Cristian F. Accorinti
UNLAM

El Ojo no ve cosas sino figuras de cosas que significan otras cosas...
Ítalo Calvino, *Las Ciudades Invisibles*

La idea de este trabajo es arribar a la obra de Pablo De Santis para reflexionar acerca de la literatura infantil y juvenil. Esta novela plantea la idea de tradición y/o herencia literaria a partir de una búsqueda y en esa búsqueda la existencia de un recorrido semiótico.

La Literatura en la escuela es una forastera, en palabras de Graciela Montes, una forastera que inquieta, que desorganiza, que toma otros caminos alternativos a contra pelo de la tradición escolar. Es esa frontera indómita, aquel lugar donde ni el lobo ni la noche acechan⁸.

La escuela, la universidad, la academia son la Tradición y sus correlatos son las planificaciones, los planes de estudio y la crítica y teoría literarias.

En este conjunto de elementos de control, difusión y circulación, la literatura es un campo de tensiones y dentro de ella la literatura infantil y juvenil, considerada por el canon como un subgénero, como un apéndice de la LITERATURA, con un público (pre)determinado por el mercado, con editoriales que parcelan su circulación, con una feria anual exclusiva, posterior a la Feria del Libro ya tradicional del mes de abril.

Sin embargo es literatura. Sus relatos están contruidos por una estructura formal; contados por narradores; poseen personajes que atraviesan conflictos; teorizados por especialistas (Propp, Olrik, Graciela Montes, Roberto Ferro, Lidia Blanco, Gemma Lluch, Bruno Bettelheim, Roger Darnton).

Lo mismo ocurre con el cómic, la historieta, el folletín, la radio y fotonovela. En Argentina fueron considerados durante años un género menor, un subgénero de

⁸ Graciela Montes, *La Frontera Indómita*, Fondo de Cultura Económica, 1995.

consumo de las clases populares que no tenían acceso a la Gran Tradición Literaria, a la Literatura Mayor, esa de Proust, Borges, Cervantes, Joyce. Hasta que aparecieron Manuel Puig y Héctor G. Oesterheld, que al margen del canon (las vanguardias de los '50 y el boom literario de los años '60) construyeron relatos canónicos o contracanónicos: *El Eternauta* y las novelas de Puig *La Traición de Rita Hayworth* y *Boquitas Pintadas*.

Actualmente, con su singularidad, la obra de Puig se ha transformado en una obra canónica, en un clásico (en la Universidad de Buenos Aires, en los '80, casi no había cátedra de Teoría Literaria⁹ que no arribase la obra de Puig) y la historieta de Oesterheld hoy es más que una obra literaria, es un canto de guerra, es una presencia foránea en planes de estudio escolares y diseños curriculares a los que le imprime su secuela histórica, es un ícono que muchos sectores políticos levantan como principio, ya sea por su vigencia, ya sea porque el cómic ha irrumpido en la escena literaria definitivamente desde principios de los años '80 como una presencia que discute en otros campos, no sólo en revistas especializadas (pienso en la cantidad de series y filmes basados en historietas, *300* y *Sin City* de Frank Miller, toda la saga de *Batman* desde Tim Burton hasta las actuales de Christopher Nolan, las últimas versiones de *Hulk*, *Spiderman*, *Iron Man*, la aparente resurrección de los personajes de García Ferré en Argentina, la experiencia de Fontanarrosa llevando a la historieta *El Gaucho Martín Fierro* y su posterior puesta cinematográfica).

En este contexto Pablo De Santis propone la pertenencia de la literatura para jóvenes al canon de la LITERATURA, no como un género menor ni marginal ni cercado por políticas editoriales que deciden quiénes y de qué edad deben leer tal o cual cosa.

En todo caso la postura que sugiere la novela es que la literatura infantil y juvenil está a merced de las mismas cuestiones de toda literatura: el mercado, los tipos de lectores, los contextos de producción y difusión, los recortes ideológicos, su lugar en la escuela, su enfrentamiento (o no) con la crítica y los diferentes arribos desde la teoría. Parafraseando a Juri Tinianov, el formalista ruso, la literatura infantil y juvenil se hereda de tíos a sobrinos, oblicuamente, como el salto del caballo en el ajedrez¹⁰.

La novela *El Buscador de Finales*¹¹ de De Santis plantea el tema de la búsqueda como un largo recorrido que instala un proceso de identificación, una necesidad de inscribirse y descubrirse en un mundo presentado como un campo de tensiones, de lucha.

Es una novela de iniciación donde el protagonista, Juan Brum, un adolescente

⁹ Cifrar Planes de Estudio de *Teoría y Análisis Literario Cátedra C* año 1987,1988, en adelante. *Teoría Literaria II*, año 1989. Literatura Argentina II, 1988, etc.

¹⁰ Todorov, Tzvetan; *Antología de los Formalistas Rusos. Editorial Siglo XXI, edición 2005*.

¹¹ De Santis, Pablo; *El Buscador de Finales*, Buenos Aires, Alfaguara, 2008. Todas las citas pertenecen a la misma edición.

fanático de las historietas, decide salir al mundo en busca de su subsistencia, dejando atrás las demandas maternas y la ausencia del padre. Para ello debe romper tradiciones heredadas y suscribirse a otras para afrontar cada día de trabajo en la Editorial Libra, editorial que edita su cómic preferido, *Cormack*.

En ese proceso Juan Brum descubre que el mundo es un sistema de signos, que están allí para que alguien los interprete y les dé sentido.

(...) No solo compraba y leía revistas, sino que las coleccionaba. Mi biblioteca era un cajón de manzanas que guardaba bajo la cama, un cajón de madera de pino sin cepillar. Había que manejarlo con cuidado para no clavarse las astillas. Todos los días repasaba mi colección de revistas, desordenándolas un poco, casi como si no me diera cuenta, para permitirme después el placer de ponerlas de nuevo en orden. Mi personaje favorito era Cormack, un detective empeñado en luchar contra vampiros, espectros y monstruos de la mitología (...)

En este párrafo inicial el narrador, que es el mismo Juan Brum, se muestra quien es a partir de lo que le ocurre frente a su propia tradición. Una tradición construida a partir de la colección de historietas como su propia biblioteca. La biblioteca es una tradición: acumula y ordena. En este caso es un cajón de manzanas, casi inasible por su tosco diseño (*“había que manejarlo con cuidado para no clavarse las astillas”*) y por su lugar físico (*“que guardaba bajo la cama”*). Una tradición oculta, íntima (la habitación, debajo de la cama) y marginal.

Luego el personaje de Juan Brum agrega:

(...) Cormack tenía su oficina en el sótano de un cine y desde allí salía para salvar a la ciudad de las criaturas de la noche. Yo ponía en orden mis revistas en el cajón de manzanas; Cormack ponía en orden el mundo. Esa es la distancia que separa, ay, a los niños (y a los hombres) de los héroes (...)

La analogía entre Cormack y Juan Brum da el puntapié inicial para un lento proceso de construcción del personaje narrador-protagonista y futuro héroe. Como toda analogía establece relación entre cuatro objetos: Cormack es al mundo, lo que Juan a su cajón de manzanas¹². En realidad es un principio de identificación. Incluso va más lejos. El cajón de manzanas es una biblioteca, de madera burda y llena de “astillas” que puede manipular y guardar porque en ella hay historietas, no libros. Es una biblioteca de “segunda”, con títulos que no pertenecen a la literatura universal. Una biblioteca que podría ser de Roberto Arlt¹³, por dar un ejemplo o de Osvaldo

¹² Adolfo Carpio, *Principios de Filosofía*, Buenos Aires, editorial Glauco, 1974.

¹³ Ricardo Piglia, *Crítica y Ficción*, edición de la Universidad del Litoral. También *La Argentina en Pedazos*, ediciones de La Urraca, Buenos Aires, 1988, reedición 1991.

Soriano¹⁴, quienes surgieron al margen del gran Canon. Un cajón es un signo, algo que está en lugar de otra cosa, para alguien¹⁵. Juan Brum posee ese cajón, y ese cajón es “*la biblioteca*” que sintetiza la historia de sus “*propias*” lecturas.

Por qué no *pensar*, entonces, esas lecturas al margen de aquel otro mundo, vedado, cerrado y en manos de aquellos que consideran la historieta como un subgénero.

Esto ocurre con la Literatura Infantil y Juvenil.

Sin embargo a partir de este proceso de analogía y comparación, Juan Brum inicia su propio camino del héroe: atraviesa obstáculos, acepta desafíos, toma decisiones, conoce gente que lo interpela. Al igual que Rodolfo Walsh en su memorable introducción a *Operación Masacre*¹⁶, Juan Brum abandona su lugar de lector pasivo y sale al mundo a poner el cuerpo, a seguir interpretando signos, a resolver enigmas y buscar finales.

Toda la novela de De Santis gira en torno a dos ejes. Por un lado la historia de Juan Brum, sus lecturas, su vida familiar, su trabajo de cadete en la Editorial Libra, que consiste en ayudar a Sanders, un buscador de finales para las historietas. Por el otro lado, la *tradición* y la *herencia* como objetos que postulan una imposibilidad.

Ambos ejes se entrecruzan todo el tiempo. Juan, que logra “romper” su propia imposibilidad saliendo al mundo y desoyendo los reclamos y consejos de la madre, será quien asociándose a personajes como Sanders y Alejandra, luche contra ese dique de lo imposible: la amenaza de la desaparición de la literatura a partir del ejercicio de la memoria.

La tradición en la novela posee *distintos matices* según quien la represente. Pueden ser personas o instituciones. Está encarnada en la Editorial Libra, empresa familiar que desde tiempo inmemorial llega a muchos lectores. Cormack, el héroe de Juan, es publicado por la editorial. Y está presente en personajes como la madre, Sanders, el señor Carey, la señora Greco y el escritor Salerno.

Sin embargo dirá el propio Juan:

Mi madre leía desde niña las revistas de la editorial: había empezado con revistas para niñas, luego había seguido con las que tenían juguetes troquelados para armar, más adelante las fotonovelas, y ahora las de tejido y cocina (...)

Esta cita expone la *política editorial* como una tradición o canon constituido. Y aparece la herencia familiar y el traspaso generacional de esa tradición. La madre de Juan Brum leía las revistas de la editorial, y no sólo en una época, sino que aparece todo un arco temporal de la política editorial de Libra. Desde revistas para niñas pasando por todas las clasificaciones por edad y tema, hasta el presente. La tradición

¹⁴ Cifrar *Locos, Artistas y Criminales* de Osvaldo Soriano editorial Sudamericana 1992.

¹⁵ Alejandra Vitale, *El estudio de los signos. Peirce y Saussure*, Eudeba, Buenos Aires, 2002.

¹⁶ Rodolfo Walsh, *Operación Masacre*, Bs. Aires, 1990, ediciones de la Flor.

aquí muestra el traspaso generacional de madre a hijo y como esa política editorial, además, *afirma los roles*. Porque la madre, en la actualidad lee revistas de “tejido y cocina”, o sea, aquello que una mujer ama de casa debe leer. Y Juan lee historietas de súper héroes, como todo adolescente.

¿Adónde aparece la ruptura de Juan? En la reflexión que hace acerca de su lugar como lector de cómics o historietas.

Otros personajes encarnan la tradición y la herencia como algo férreo e indiscutible. Pero lo interesante es que en cada personaje la novela le hace un guiño a la tradición literaria.

El señor Carey, dueño de la botonería *El Palacio de los Botones*, heredó de sus padres el negocio familiar. El palacio es el lugar de reyes, reinas, príncipes y princesas en los cuentos de hadas (un ícono de Disney, como industria). Herencia de sangre y tradición cultural. La idea de “palacio” surge como un signo de huella tradicional, atávico. El palacio es un lugar lujoso, grande y de jerarquía. Sólo vende botones: de los más clásicos a los más extraños. Sólo una *estirpe* está en condiciones de trabajar allí. Ese negocio además posee un orden cerrado, prolijo, lleno de clasificaciones y compartimientos estancos. Los empleados más antiguos son el mismo Carey (quien prácticamente había nacido allí) y la señora Haydée que “llevaba medio siglo en el negocio” y la madre de Juan que tiene diez años de antigüedad y es considerada “la nueva”. Tan nueva como Juan en la editorial Libra.

Tanto Carey como Haydée no tienen hijos: “Ni el señor Carey ni la señora Haydée habían tenido hijos, así que solo tenían a mi madre para cuidar y regañar (...)”

Puede entenderse que Carey y Haydée son un perfecto matrimonio no de hermanos pero sí de oficio. La referencia a Julio Cortázar en *Casa Tomada* es ineludible, donde los protagonistas son un “simple y silencioso matrimonio de hermanos” que cierra y clausura la genealogía familiar¹⁷. Además la botonería hace referencia a un elemento de la literatura argentina, un tópico: la distribución del interior de la botonería como un laberinto, en donde la referencia a Borges es inevitable. La palabra laberinto no aparece pero la descripción sugiere esa idea: “Las cajas trepaban hasta el techo, pero lo que estaba a la vista de los clientes no era todo lo que había: los botones continuaban en el depósito, detrás de una cortina azul (...)”

La idea de *altura y profundidad* asociada a un *orden cerrado*, vedado para el público y a un *palacio/casa* que clausura la posibilidad de descendencia (no hay hijos porque el palacio/laberinto devora esa posibilidad) remite a la poética borgiana, al relato *La Casa de Asterión* y a su vez al *Mito del Minotauro* en el que Teseo debe salvar a su patria del castigo impuesto por Minos. Juan rechaza los intentos de cooptación del señor Carey como los de su propia madre:

¹⁷ Julio Cortázar, “Casa Tomada”, *Bestiario*, Editorial Sudamericana, 1951, edición 1986.

-¿No sé cuando vendrás a trabajar aquí, jovencito? Nunca es demasiado temprano para empezar...”, le dice Carey.

Mi madre me interrumpió: no acostumbraba a discutir sus decisiones sobre botones:

-Hablando de trabajo, el señor Carey te ofrece un empleo en el depósito. Para poner orden en ese lío.

Juan se resiste, se niega a esa invitación “cordial” de tener un trabajo que devora su “trascendencia”, su salida de un ámbito cerrado, el mundo exterior al que sólo como cadete e itinerante puede acceder. Sin embargo debe recurrir a Carey para salvar su trabajo luego de que le robasen la caja de Sanders al ser interceptado por espías de la competencia. Así como Teseo ingresa al laberinto para vencer al Minotauro, Juan ingresa a ese orden para solicitar ayuda a Carey quien en su socorro le obsequia un botón y así conseguir salvar su honor y la atención de Sanders.

El botón como elemento semiótico. Carey, Haydée y la madre de Juan custodian ese patrimonio/negocio/herencia. A lo largo de la novela los botones adoptan diferentes significados. Puede ser el cierre o broche de un orden cerrado, puede o no abrirse como una prenda y mostrar lo que hay detrás. Puede ser una muestra de jerarquía, de rareza o excentricidad. La madre reemplaza los botones faltantes u ordinarios en la ropa de Juan por los que le regala Carey. Esos botones faltantes u ordinarios son una ausencia, una falta, un desvío, un principio de desorden que los botones nuevos intentan imponer o reponer.

A veces el señor Carey regalaba a mi madre piezas raras; entonces mi madre cambiaba los botones comunes y corrientes de mis camisas y abrigos por anclas plateadas, botones laqueados, discos que brillaban en la oscuridad. Yo protestaba porque no quería llamar la atención, pero mi madre me interrumpía:

-Los botones son el único lujo que nos podemos dar (...)

En la teoría de Peirce un signo es algo que está para alguien en lugar de otra cosa. Ese alguien construye un nuevo signo o *representamen*, iniciando un proceso de semiosis infinita¹⁸. En esta cita el botón es un lujo, un signo de riqueza, que aparece *desplazado*, en otro lugar para afirmar el “status” de clase popular de la familia de Juan, una clase o tradición menor.

El botón también funciona como procedimiento literario: sirve para inspirar un final de serie de historieta en lugar del objeto original robado por la competencia: “Le expliqué al señor Carey el problema, y me indicó que fuera al fondo, donde se guardaban, en grandes cajas de madera, botones sueltos, piezas únicas (...)”

Otra vez la idea de acumulación y orden como signo de acervo y patrimonio

¹⁸ Alejandra Vitale, op. cit.

de productos simbólicos y materiales. Juan escoge un botón chato y “dorado” que le gustó y consigue una caja parecida a la que le robaron: “Dos semanas después apareció la revista con la historia completa...”

La historia completa necesitó de un signo circunstancial –un botón –para llenar la ausencia, el vacío, producto de un robo.

Junto a Carey como personaje que representa una tradición está Sanders.

Sanders trabaja para la editorial Libra como *buscador de finales*, exclusivamente. Ese es su trabajo, no es un empleado corriente: trabaja en su casa, donde alguien de la editorial le lleva la historieta incompleta en un sobre y luego, días después, Sanders le entrega una caja sellada. Allí hay algún objeto que simboliza un final para la historieta.

En toda la novela hay referencias literarias y también lingüísticas. Sanders es el segundo nombre de Charles Sanders Peirce, lingüista nombrado en este trabajo. George Sanders¹⁹ es el apellido del primer actor que representó al detective Philip Marlowe, ícono de la novela policial norteamericana, creación de Raymond Chandler. Pablo De Santis es heredero de esta tradición del policial, creando personajes como Lucas Lenz, entre otros.

Hay además una autorreferencia de la novela misma. Sanders hace referencia a la arena (sand-), en inglés –el idioma original del policial. *Arena* es un nombre que aparece en la novela como acompañante de Míster Chan Chan, colaborador del propio Sanders. Y la noción de *Arena* hace referencia a la novela de Juan Sasturain, *Arena en los Zapatos*, continuación de la saga de *Manual de Perdedores*, cuyo protagonista Etchenaik tiene sugestivos puntos en común con Sanders (edad, detective/buscador, características físicas, comparten la misma soledad, son un estereotipo). Sasturain y De Santis provienen del mundo del cómic.

Todo un conjunto de guiños a la literatura policial argentina.

Sanders es la arena en la que se apoya Juan para construir su propia identidad. Es la base de apoyo que inicia el proceso de búsqueda de Juan Brum. Es quien le encarga el trabajo principal que lo transformará en *héroe*: buscar a Míster Chan Chan para ayudarlo a conseguir un final.

Al igual que Carey, Sanders es producto de una tradición que lo constituye. Es diametralmente opuesto a Carey. Sanders recurre a un lugar apartado y abandonado llamado “Oficina de Objetos Perdidos” para conseguir objetos que ayuden a la búsqueda de finales. Además los finales sólo se buscan de noche:

¹⁹ Sanders, George (1906-1972), actor inglés, ganador de un Premio Oscar, interpretó al detective en la saga de *El Halcón*, creada por Raymond Chandler, basada en la historieta homónima del magazine Black Mask. Aparece mencionado en una canción de The Kinks, *Celluloid Heroes*, y su fantasma aparece en la obra de Clive Barker *Coldheart Canyon*. Clive Barker es escritor y director de cine. Su obra más conocida es *Hellraiser*, de 1987. Sanders se suicidó en un Hotel de Barcelona, en 1972.

Sentí el frío de los lugares deshabitados. Encendió la luz y los tubos fluorescentes empezaron a zumbiar e iluminaron lo que parecía un gran depósito. Los estantes trepaban hasta el techo. También había largas mesas de madera. En los estantes había toda clase de cosas: paraguas, zapatos, maletines, libros, máscaras de carnaval, máquinas fotográficas. Todo era viejo (...)

La arquitectura de la *Oficina de Objetos Perdidos* es parecida al *Palacio de los Botones*, pero sus objetos no tienen valor material de intercambio monetario sino simbólico y semiótico.

Sanders resignifica objetos perdidos y abandonados, tanto como hace Juan ayudado por Carey. Los objetos son signos que por función y contexto completan relatos, discursos y deseos: “Sanders miraba a su alrededor como si se tratara de un palacio (...)”

Sanders confiesa que “*hace un cuarto de siglo*” va hasta ese lugar a buscar sus finales, “porque solo sirven como finales las cosas perdidas, las cosas que llegan por casualidad.”

Lo perdido, lo ausente, la falencia puede ser paleada con un relato. Esos objetos inservibles y que nadie reclama son apropiados como signos por la literatura y así hacer de la ausencia un relato.

La búsqueda es de noche como producto de la oscuridad, del acecho de la editorial de la competencia Últimas Ideas, que posee espías por todos lados. Ese acecho produce una ráfaga de vida, la literatura, aquel lugar que Graciela Montes llama *La Frontera Indómita*.

Todo lo que rodea al personaje de Sanders refiere a lo literario y parece haberse detenido en el tiempo.

La noche, los murciélagos, los paraguas que utiliza para cubrirse como para defenderse. Entonces aparecen Batman, Los Vengadores (serie inglesa), El Cuervo²⁰, las novelas de espías de John Le Carré, los detectives policiales de Chandler y Hammett, que forman un ambiente color sepia que coincide con el lugar donde vive Sanders:

El tal Sanders vivía cerca de la estación del ferrocarril: el barrio había conservado las casa bajas y las calles empedradas. La casa de Sanders, tan vieja como las otras, tenía los postigos cerrados. El timbre —una pieza de bronce — colgaba de un cable (...).

Más adelante dice Juan: “Yo debía pasar por ese puente siempre que iba a casa de Sanders. Era un puente de hierro y siempre estaba desierto (...)”

Ese *puente* ferroviario y desierto es el límite lejano hasta donde debe ir Juan

²⁰ *The Crow*, cómic de James O’Barr, que inspiró el filme homónimo de Alex Proyaz en 1993, en donde el personaje principal Eric Draven resucita y toma venganza de sus asesinos mientras recita partes del poema *The Raven*, de Edgar Allan Poe. Toda la acción dramática ocurre de noche, típico de un ambiente estético.

para “extender” los límites propios. Es el único personaje que está definido por la búsqueda junto a otro que aparece más adelante: Alejandra. Ser cadete en la editorial Libra implica subir y bajar por ascensor, salir y entrar del edificio hasta que asciende a buscador de finales, y para ello deberá ir al Sur, más allá de lo que imaginaba su propia tradición.

Finalmente *la Oficina de Objetos Perdidos* es demolida por acción de Paciencia Bonet, la dueña de la editorial Últimas Ideas, rival de Sanders y la editorial Libra. Juan se culpa por no aceptar trabajar con Paciencia pero en realidad este obstáculo favorecerá la experiencia de Juan: conocerá otros límites.

Un elemento ausente en la novela es una institución tradicional: la escuela. Aparece referida al principio cuando Juan dice: “Todos los días eran agotadores: primero el colegio, luego la editorial y subir y bajar escaleras con guiones, con fotos (...)”

Otra vez la referencia al texto de Graciela Montes. La escuela es uno de los elementos que domesticar, amenazan la frontera indómita.

La *Frontera Indómita* es el lugar individual e infranqueable adonde no llegan ni el mercado ni la frivolidad ni la escuela pero que sin embargo la acechan, la angostan.

En la novela la escuela está ausente. Los elementos didácticos no pertenecen al mundo escolar: Sanders toma como pupilo a Juan. Paciencia, la dueña de la editorial Últimas Ideas, la competencia de Libra, elaboró un plan poco didáctico para encontrar finales adecuados a través de un sistema matemático. Lo que ocurre es que todo lo que aprende Juan de literatura es al margen de esa institución escolar.

La literatura (en este caso representado por las historietas) es foránea y extranjera en la escuela, como se afirmó al principio.

Alejandra y Míster Chan Chan completan estos personajes que representan una tradición y su herencia.

Alejandra es hija de Míster Chan Chan. Ha “perdido” a su padre. Su padre se ha ido lejos, desconoce su paradero. Los elementos semióticos que definen a Alejandra son su vestido azul y su incapacidad para sonreír. No puede sonreír, no tiene motivos. Y se sugiere que esa incapacidad e imposibilidad es producto de la ida de su padre.

Míster Chan Chan es el pseudónimo de Julio César Molinari, un artista que se dedicaba a adivinar finales disfrazado de mandarín. Respecto al nombre Míster Chan Chan dice Sanders: “-Ese era el nombre con el que actuaba en los teatros cuando lo conocí. Hacía un espectáculo junto con un hipnotizador, un tal Arenas, y unas bailarinas (...)”

Sostiene además que decir el nombre real del artista “es difamarlo” y agrega a modo de reflexión: “El arte es un sueño de máscaras y nombres inventados.”

El pseudónimo Chan Chan es más que un signo fónico que refiere a los acordes finales de una canción o melodía. También refiere a un tipo de personajes de cierta cultura bizarra y marginal de los '60 y '70: las películas de Bruce Lee y de artes marciales que en la actualidad han resignificado las películas de Quentin Tarantino (*Kill Bill*, por ejemplo) o la saga del detective hippie Austin Powers, encarnado en Mike Myers.

Míster Chan Chan es el único que puede ayudar a Sanders a conseguir un final

adecuado para Salerno, el escritor que publica en cuadernos de tapas amarillas. Sanders debe vencer a Paciencia quien también se postula con finales, con la anuencia de Salerno. Para ello manda a Juan a *Finlandia Sur*, lugar donde se cree está Míster Chan Chan.

Juan viaja en *tren* hasta Finlandia Sur. Allí conocerá a Alejandra. Nuevamente la huella de la tradición literaria. Se inicia oficialmente. Nunca había viajado solo.

Finlandia Sur. Otra vez la referencia a *Borges*: el Sur como el lugar de la aventura, el lugar de la “barbarie”, de lo marginal, a contrapelo de la tradición canónica, el lugar del desafío. Los cuentos de Borges “El Sur” y “La Muerte y la Brújula” expresan un mapa de referencias literarias al que sólo se accede en tren. Dahlmann y Lönnrot, protagonistas de estos relatos, encuentran en el Sur, la muerte o su destino sobre la tierra²¹.

Finlandia hace referencia a los mitos y sagas (*Völsunga Saga*) a las que Borges se refiere permanentemente y de las que él mismo establece su linaje cultural (familiar e histórico)²².

El frío, la oscuridad, el vacío y el silencio son característicos de Finlandia Sur. Pero su mayor característica es la manía de dejar cosas inconclusas: “La manía de dejar cosas inconclusas había empezado por los libros, pero ya había contaminado todo (...)”

Había estatuas incompletas, conversaciones incompletas, finales incompletos. Finlandia es la tierra de los finales inconclusos. El nombre Finlandia es una parodia. Tanto como referencia literaria como geográfica.

La presencia de Alejandra sugiere la referencia a Ernesto Sábato, *Sobre Héroes y Tumbas*; el personaje de Alejandra que nunca sonríe, que es enigmática, compleja y que tiene una relación edípica e incestuosa con su padre. Amante de Martín, que tranquilamente podría ser el mismo Juan, quien no tiene padre. El padre de Juan era viajante, y un día no regresó. Cuando Juan inicia el viaje en tren a Finlandia Sur lleva consigo la valija de su padre, llena de etiquetas de los lugares recorridos. En la Noela de Sábato, al final, Martín también inicia un viaje²³.

La ausencia del padre une a Juan con Alejandra, no sólo en la falencia sino también en la búsqueda de Míster Chan Chan.

La ausencia de finales, las obras inconclusas, dejan abierta cualquier interpretación semiótica, cualquier posibilidad de semiosis. Sin embargo Míster Chan Chan trabaja en lo opuesto. Quema los finales de los libros, producto de la culpa que siente. Purga un remordimiento, el suicidio de Salvador Galán, un artista radial de la época, que por un capricho interpretativo se suicida. Interpretó mal un final supuesto de Chan Chan.

Míster Chan Chan se autoflagela, se suicida quemando los finales de obras literarias, sucio, lleno tizne y lejos de su hija.

²¹ *Borges y los Dos Linajes*, de Ricardo Piglia, op. cit.

²² *Siete Guerreros Nortumbrios. Enigmas y Secretos en lápida de Jorge Luis Borges*, de Martín Hadis, editorial Emecé.

²³ Sábato, Ernesto; *Sobre héroes y tumbas*, Seix Barral, 1995.

Será Juan quien sacará a Míster Chan Chan de su error al releer los artículos de la época y entender que no tuvo nada que ver con el suicidio. Es Juan quien repone el sentido perdido y le devuelve la identidad a Míster Chan Chan, la capacidad de adivinación y con ello, le devuelve la sonrisa a Alejandra.

La interpretación de signos alumbró, da luz a la oscuridad a la que los personajes se han acostumbrado. Juan consigue el final adecuado para Sanders y Míster Chan Chan es el mediador, recuperado de aquella depresión suicida.

Cuando regresa Juan y enfrenta a Paciencia con su repertorio de objetos estrambóticos, es la oscuridad la que crea el clima de tensión y lucha. Juan vuelve transformado, más armado, trayendo tras de sí la sonrisa de Alejandra y el final triunfal para Sanders. Salerno elige el final de Sanders porque posee la simplicidad de la imaginación frente a la maquinaria fría de Paciencia.

Para concluir, la novela es un repertorio de referencias literarias. Saki aparece referido en el relato de Salerno, *Vulcandria*, cuando describe a Voss como alguien que hace de la puntualidad un signo de orden. Ese signo está simbolizado en la medalla de la puntualidad. Referencia a Saki que en “El cuentista” describe a Berta, personaje de un relato, con las medallas de la puntualidad, entre otras medallas, en un relato enmarcado.

La oscuridad, los lugares intrincados, el silencio, repartidos en diferentes ámbitos de la novela puede asociarse a Umberto Eco y *El Nombre de la Rosa* o al Umberto Eco semiólogo de *La Estructura Ausente*, en cuanto a interpretación de signos desde Peirce.

Podríamos seguir con referencias que no son más que huellas semióticas de una tradición literaria que esta novela –como tantas otras pertenecientes a la literatura infantil y juvenil– lleva en su seno. Sí, las tiene, y si De Santis las deja como un reguero de migas es porque se hace heredero de una tradición (al igual que el Nolan de *El tema del Traidor y del Héroe* hace con Ryan).

La literatura infantil y juvenil resiste cualquier tipo de sodomización taxonómica, cualquier clasificación que la menosprecie y la rebaje a un segundo plano. Es un género que resiste, que se planta a partir de relatos que le son propios, que construyó a partir de una tradición y cuyos lectores se abren como un abanico de posibilidades.

Borges y Cortázar pertenecen a la misma tradición que Pablo De Santis, Marcelo Birmajer, Marcelo Figueras, Liliana Bodoc, Paula Bombara, Luis María Pescetti y otros.

La idea es que esta literatura no sea sólo un acto de habla indirecto (en palabra de Ferro) donde lo argumental es secundario y predomina lo pragmático sino un espacio de reflexión, apropiación de un lenguaje y de placer para que nuestros alumnos no la sientan una extranjera. Que la literatura resista en esa frontera indómita.

Como dice Marcelo Figueras en su novela *Kamchatka*: “Porque Kamchatka era donde había que estar. Porque Kamchatka era el lugar desde el que resistir.”

El hombre que quería recordar: el hallazgo de la propia identidad en el descubrimiento del otro

Mónica Báez
UNLAM

“ (...) Los héroes emprenden viajes, enfrentan dragones y descubren el tesoro de su propia identidad (...) ”

Carol Pearson

En la literatura juvenil el relato de iniciación y el relato policial son géneros considerados tradicionales, con características propias y diferencias notables. Sin embargo, hoy los géneros están pasando un momento de transformación, según la mirada de Ricardo Piglia (1991), ya que tienden a combinarse. Incluido dentro del policial y dentro del relato de iniciación, en el siguiente trabajo analizaremos *El hombre que quería recordar* de Andrea Ferrari e intentaremos demostrar que esta novela constituye un cruce de géneros en los que los protagonistas funcionan como ejes y representantes.

En primer lugar, observaremos esta novela a partir de la perspectiva del policial. Desde este eje, Pepe es el enigma a develar y el detective es Santiago, el narrador protagonista, un adolescente de 17 años, que se encuentra realizando una pasantía en un periódico. La figura del detective en este relato se corresponde con las características propias del género desarrolladas por Piglia:

a) Es una figura específica que está dedicada a descifrar. Santiago, debido a su situación en el periódico, y por estar de vacaciones, no tiene otra tarea que no sea la de ocuparse de la investigación.

b) No está asociado a ninguna institución del Estado. En el policial, el detective desempeña la tarea que la policía como institución no ha sabido cumplir. En este caso, Santiago no es policía. Legalmente, ni siquiera es parte del periódico. Pero suple, con su accionar, la búsqueda de justicia y esclarecimiento que no ha podido llevar adelante la policía.

c) El detective está librado de la familia. Aquí, si bien el muchacho tiene a su madre, no cuenta con ningún otro familiar, ya que es hijo único y su padre ha muerto. Además, con el fin de realizar la investigación, el joven le miente a su madre para

poder viajar y así queda solo frente a su empresa.

Por otra parte, también, desde el relato, el personaje se ubica en el rol de detective: “ (...) piense que yo hace apenas unos meses todavía estaba en la escuela y ni siquiera soñaba con jugar al detective o con involucrarme en un crimen.”

En cuanto a Pepe, el hombre amnésico que acude al periódico con el fin de que lo ayuden a recuperar su pasado, podemos afirmar que cumple el rol de testigo-víctima. Esto es así porque, sufrió un atentado debido al cual, en primera instancia, se supone que perdió la memoria y por el que sabe que todavía es perseguido y corre peligro.

En la segunda parte de la novela, el rol de este personaje cambia, ya que sabemos que el tema de la amnesia fue un ardid para llevar adelante su plan de recuperar las pruebas del robo a un banco. Pruebas que provocaron la muerte de su amigo por el cual quiere hacer justicia.

La transformación de los géneros según Piglia

Piglia, en su análisis sobre los géneros, considera al relato como viaje y como investigación y al viaje, como motivo para narrar. De esta manera presenta al enigma como la investigación de un futuro que no se conoce. Según este autor, el policial hace un tema de algo que es propio de toda narración: el problema del secreto, del suspenso, del misterio. Así, afirma, todo relato va del saber al no saber, sólo que el policial lo expone como tema. Estos conceptos se hacen evidentes en la trama del texto que estamos trabajando ya que los personajes realizan precisamente un viaje de investigación policial y a su vez, el narrador protagonista se manifiesta en el final como el autor de la novela dentro de la ficción, como el relator que precisa narrar a modo de viaje al pasado, pero también a la manera de un viaje a un futuro posible en el que se reencontrare con Pepe.

A lo largo de toda la trama, los elementos del policial emergen; los crímenes: el asesinato de un empleado del banco y del fiscal de la causa, el robo a un banco; pruebas que hay que recuperar porque incriminan a los culpables del asesinato del empleado, testigos que hay que proteger, policías corruptos y criminales que persiguen tanto a Pepe como a Santiago. Pero principalmente, un enigma que resolver: la identidad de Pepe. Un enigma que es en realidad una mentira. Un engaño de Pepe hacia Santiago, pero también, un engaño al lector.

El relato de iniciación

El otro género en el que se puede inscribir esta novela es el relato de iniciación. Desde esta perspectiva, podemos decir que Santiago es el joven héroe que emprende la búsqueda de su identidad, que realiza el camino de su crecimiento con el acompañamiento de un guía: Pepe. Como una figura paterna, que suple la ausencia de su padre fallecido, este hombre orienta al adolescente y marca su vida. Con el fin de asistir a Pepe en la búsqueda de su pasado y su identidad, Santiago descubre su vocación, es decir, termina descubriéndose a sí mismo.

En ese camino de aprendizaje, el héroe se va transformando, va muriendo a ciertas condiciones para nacer a otras. Es lo que se denomina proceso iniciático en

el que el héroe es aleccionado en nuevas disciplinas o en el uso de las propias potencialidades. Así, el héroe pasa por distintos momentos: la transgresión y la oposición al mandato, en el caso de Santiago, cuando le miente a la madre y vence las resistencias de su jefe en el periódico para realizar el viaje a Mar del Plata; el alejamiento del hogar; el enfrentamiento con sus propios miedos, la superación de obstáculos y finalmente el encuentro consigo mismo; identificado en este relato con el descubrimiento de su vocación de periodista.

El viaje del héroe

Desde la teoría de Joseph Campbell, en *El héroe de las mil caras* (Campbell, 2005), encontramos que en este relato el protagonista atraviesa algunas de las etapas del Viaje del héroe.

1) “La llamada a la aventura”. Santiago recibe la propuesta de Pepe y acepta. A pesar de los riesgos, el hecho de ir a otra ciudad con un completo desconocido, y las trabas que se le plantean, no sólo desde el ámbito laboral sino también familiar, decide emprender el desafío.

2) “El cruce del primer umbral”, el héroe abandona el mundo conocido para internarse en un medio cuyos límites y reglas le son desconocidos. Santiago viaja con Pepe a Mar del Plata, una ciudad hasta ese momento ajena a él.

3) “Iniciación”. Una serie de retos y pruebas inician la transformación del héroe. Aquí podemos incluir las persecuciones que sufren ambos personajes y la superación del enfrentamiento con los policías corruptos que lo interrogan. A partir de esto y en la segunda parte del relato, se nos manifiesta un Santiago distinto que nos revela el engaño y nos muestra hasta qué punto se arriesga para cumplir su propósito.

4) “El encuentro con la diosa”, el héroe conoce el amor. En este ítem se incluye el personaje de Lola, “la rubia”, la joven que en el final deviene en novia de Santiago y a quien conoció por intermedio de Pepe.

5) “La reconciliación con el padre”. En este segmento, si bien no hay una situación precisa de reconciliación, se puede considerar que el vínculo de Pepe con Santiago es paternal. En principio, Santiago no tiene padre, pero Pepe es una figura paterna, un desplazamiento de esa figura en el rol, por eso el nombre “Pepe” que es una ligera desviación fonética y gramatical de “papá” (recordemos que se disfraza de sacerdote y es el padre Pepe). En segundo término, la influencia que ejerce en Santiago y las similitudes entre ambos son significativas. Pepe lo alienta y le da confianza para que escriba, inclusive es él quien le sugiere que escriba una novela a partir de la experiencia vivida. También comparten la vocación por el periodismo, ya que Pepe había ejercido esa tarea en un tiempo pasado y ambos gustan “de las buenas historias”.

6) “Apoteosis”, el héroe alcanza su transformación última, muere su identidad anterior y nace un nuevo yo. Santiago se revela como un periodista capaz: escribe el artículo y para su sorpresa es felicitado por su jefe.

7) “La gracia última”, el héroe logra su meta. Santiago logra rescatar el maletín con las pruebas para ser presentadas a las autoridades y se las entrega a Pepe, cerrán-

dose así la tarea final que deseaban realizar.

8) Regreso y reintegración a la sociedad. Esto se manifiesta en el hecho de que, en el final, el narrador revela su presente estable en cuanto a su tarea de periodista y a su relación amorosa con Lola.

El cruce de roles y la cuestión de la identidad

Hasta aquí la exposición de las razones por las que *El hombre que quería recordar* se puede incluir tanto en el género policial como en el relato de iniciación. Pero decíamos que estos géneros se cruzan como se cruzan los roles de los personajes.

En el tema del engaño se manifiesta este cruce. Ambos personajes son engañadores y engañados en distintos momentos del relato. Pepe le miente al joven sobre datos que sabía pero Santiago también lo hace respecto de su edad, por lo que no puede reprochárselo: “Porque el asunto tenía dos caras y hablar de su engaño también significaba hablar del mío.”

Asimismo, le miente a su madre, a su jefe y al policía que lo interroga pero a su vez es embaucado por Pepe desde el principio con respecto a su amnesia. De la misma manera que el narrador, Santiago como autor del libro que relata su propia experiencia dentro de la ficción, también burla al lector hasta casi la mitad del relato. A la manera de ROSAURA A LAS DIEZ, el lector cree en una historia desde el comienzo, que no es más que una declaración policial falsa. Pero este engaño no provoca una sensación de estafa, ni siquiera en el público adolescente que, en general, prefiere que el libro responda a todas sus preguntas. Por el contrario, la sorpresa sobreviene casi como un gesto cómplice en el que el lector acepta la estrategia y es capturado por la intriga de lo que vendrá.

En el policial, Santiago es ayudante, según el esquema de Greimas (1966), para Pepe que busca saber quién es. Pero este último, también toma ese rol en cuanto Santiago es el joven que se inicia en su vocación y que necesita un guía. Ambos funcionan como sujetos con objetos independientes y con objetos en común, con oponentes que coinciden y con otros que no, con sus propios destinadores y sus propios destinatarios.

Aquí solo analizaremos a Santiago como sujeto. Tomando como objeto su definición de la vocación. Veremos que su ayudante es Pepe, como habíamos dicho, su destinatario es él mismo, su destinador es el deseo de encontrar su vocación y sus oponentes son su madre y el sr. Polini, jefe de redacción. Pero también, es su objeto ayudar a Pepe siendo él mismo el destinatario y el ayudante, sus oponentes son los criminales que lo persiguen y el destinador es el pedido que le hizo Pepe.

Desde este esquema podemos notar cómo ambos personajes comparten características y se cruzan desde los distintos aspectos analizados conformando así una suerte de juego de roles que otorga dinamismo a la trama y la enriquece.

Identidad

“...y me fui andando lentamente, muy lentamente, como para dibujar mi propio camino.”

Estas palabras, de Santiago, reflejan el tema de la búsqueda de la identidad en esta novela, pero no sólo en el personaje del narrador, sino también en el personaje de Pepe. Si aplicamos la pregunta ¿quién es? alternativamente a los dos personajes centrales podemos encontrar en uno y otro el reverso de la misma respuesta. Pepe, en el principio, se presenta como el que desconoce su nombre, el que no sabe quién es. Sin embargo, sí lo sabía: un hombre que quería hacer justicia por su amigo. Era el que necesitaba ayuda, pero también fue el que la brindó a Santiago. Era el engañador, pero también fue el engañado. Santiago sabía su nombre, pero no sabía quién era, no tenía claro qué camino tomar, cuál era su vocación. Era el que ayudaría a Pepe, pero también resultó auxiliado.

Hanna Arendt (Blanco Ilari, 2003) afirma que es la acción y el discurso lo que distingue a cada uno de los hombres. En ellos, los hombres se muestran, revelan y exhiben su única y personal identidad haciendo su aparición en el mundo humano. Pero esa identidad sólo es plenamente accesible al “otro”, al espectador, porque lo que somos sólo se manifiesta en lo que hacemos y en lo que decimos, no en la pasividad. A la luz de estos conceptos, se hace evidente cómo Santiago puede descubrirse a sí mismo en el momento en que acciona, sólo puede descubrirse a sí mismo en Pepe y en la palabra. Desde el primer texto escrito: el artículo que escribe para el concurso y con el que tiene la posibilidad de trabajar en el periódico, la palabra escrita se presenta como generadora de cambios, como un pasaje a un camino de superación. A partir de que comienza la investigación, desde que hace, empieza a vislumbrar su transformación, su vocación. El viaje, los retos a los que se enfrenta, son sólo pasos para su descubrimiento que se termina de revelar en el discurso: cuando escribe el artículo final para el periódico. Allí es donde emerge claramente su verdadero yo. El poner en palabras, el poder armar su texto, confirma su identidad de periodista.

De la misma manera, Pepe también realiza un camino en el que su identidad se va modificando según la evolución de los hechos y la relación con el otro. Comienza con su aparición en el diario, cuando era simplemente Pepe, el amnésico, pasa por el Padre Pepe, la revelación de su nombre verdadero: Mario, Pepe “el hippie” y finalmente el último y nuevo nombre que no comparte con Santiago. Estos nombres no son simples títulos que reflejan un cambio de disfraz. Son el reflejo de los cambios que se van produciendo en la vida del personaje, son las palabras (el discurso) que lo manifiestan. Esta crisis de identidad la expresa él mismo: “Porque ya no soy Pepe, pibe, pero tampoco soy Mario. Ya tengo otro nombre.”

Con esas últimas palabras, el personaje manifiesta quién es, aunque no dé el nombre: ya es otro.

Conclusión

La novela de Andrea Ferrari actualiza los géneros tradicionales del policial y el relato de iniciación conformando una suerte de cruce en el que, lejos de convertirse en un híbrido, ambos se enriquecen sin perder su esencia. Por otro lado, teniendo como temas la definición de la identidad, el enigma y el engaño, también como recurso narrativo, se constituye como una obra dinámica que capta la atención del

lector y no lo defrauda, aunque lo sorprende.

Bibliografía

- Blanco Ilari, J. Ignacio. (2003). "Acción e identidad en Hanna Arendt y Paul Ricoeur". En: Revista de Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas.
- Campbell, Joseph (2005). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.
- Ferrari, Andrea (2005). *El hombre que quería recordar*, Madrid, Ediciones SM.
- Greimas, Algirdas Julius (1966). *Semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- Lluch, Gemma (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Piglia, Ricardo (1991). "La ficción paranoica". En: *Clarín*, (10-10-1991).
- Sáiz Ripoll, Anabel (2001). "Morfología del cuento maravilloso o de hadas" en <http://www.islabahia.com/Culturalia/Anabel/morfologiadelcuentodehadas>.

Originalidad narrativa de Pablo de Santis: un diálogo lúdico y creativo.

Claudia Baratta
UNLAM

Cuando analizamos las novelas *El buscador de finales* y *El inventor de juegos*, de Pablo De Santis, podemos encontrar muchos aspectos estructurales y temáticos en común que dan cuenta de una originalidad narrativa cimentada en la dialéctica autor-lector.

La narración de De Santis implica un juego en el que el personaje principal tiene que moverse activamente y el lector también. La superposición de relatos, las variedades lingüísticas utilizadas, la incorporación de géneros discursivos de distintos ámbitos, y la complicidad en el humor, pretenden un lector inquieto y creativo, que puede identificarse con Juan Brum o Iván Dragó en la búsqueda de su destino.

Uno de los aspectos a tener en cuenta para analizar la originalidad de Pablo de Santis, es el lenguaje. En primer lugar, cabe decir que es un lenguaje que no descuida lo estético, la calidad literaria. Si bien tanto *El buscador de finales* como *El inventor de juegos* son obras dedicadas a un público preferentemente adolescente o joven, el lector no está subestimado; no se apela a un lenguaje “infantilizado” (Soriano, 1995:16), o sólo a la jerga adolescente, sino que utiliza una gran variedad lingüística. Dentro de esta variedad, se destaca el lenguaje literario. De este modo, el texto es, como dice Zaina:

(...) un universo de significaciones armado con palabras, capaz de tocar su sensibilidad, de echar a volar su imaginación, movilizar sus emociones y complejizar su reflexión (2000: 62).

Ejemplos de esta riqueza, son los siguientes fragmentos:

Entonces se acercó a abrazarlo. Era evidente que no tenía práctica en abrazos, porque sus gestos eran ligeramente exagerados, como si copiara una escena vista en una película. (*El inventor de juegos*, 2003: 95)

Yo ponía en orden mis revistas en el cajón de manzanas, Cormack ponía en orden el mundo. Esa es la distancia que separa, ay, a los niños (y a los hom-

bres) de los héroes (*El buscador de finales*, 2010: 10)

Observamos un lenguaje con abundantes recursos de estilo, aunque simple y cercano, que invita al lector a reflexionar e imaginar.

En segundo lugar, consideramos que la variedad de registros lingüísticos que aparecen en las novelas, se relaciona con la multiplicidad de géneros discursivos que se incluyen. Podemos decir que para Pablo De Santis todo puede ser literatura, si se lo lee como tal. En sus textos se pueden leer, en una tipografía distinta, cartas, invitaciones, poesías, noticias, publicidades, inscripciones de carteles, relatos de otros, garantías de electrodomésticos, instrucciones, entre otros. Un ejemplo es la carta que le envían a Iván Dragó de la compañía de los juegos Profundos:

“Querido Iván:

Tu juego ha resultado seleccionado entre los diez mil mejores.” (El inventor de juegos, 2003: 22)

Esto revela un universo literario heteróclito, un rompecabezas con piezas disímiles que el lector tendrá que armar. Además expresa que todo puede ser literatura si como tal se lo quiere leer y si se lo libera de la utilidad. Montes, en consonancia con esto, afirma:

(...) de un panfleto a una receta de cocina, se podrían leer como literatura, siempre y cuando se los instalara en esa frontera, se los liberara, precisamente, de los condicionamientos de las *funciones*, se los alojara en (...) esa rayuela, donde se construye, infatigablemente, todo lo nuevo (1999: 53).

Lo último que diremos en cuanto al lenguaje de estas novelas es que en éste se manifiesta la intención de abrir un diálogo. A través de distintas expresiones, el lector se ve interpelado o incluido desde el inicio y así empieza su recorrido junto al protagonista de la narración. De este modo sucede en *El inventor de juegos*:

Quienes hayan desplegado alguna vez el tablero de El juego de Iván Dragó, habrán notado que en una de las primeras casillas está el dibujo de la Vuelta al mundo, una de esas ruedas gigantes que había en los parques de diversiones. Aunque no es la casilla donde empieza el juego, es la que elegimos para comenzar nuestra historia. (2003: 11)

En este fragmento que aparece en el comienzo de la novela el narrador supone que hay un otro que conoce el juego que él menciona y habla de “nuestra historia”, esta en la que el lector también está incluido. Aclara además que no se va a relatar todo ni se lo va a hacer en le orden esperado, señalando de alguna manera que la literatura puede ser un juego libre, como aquel en blanco creado por Iván Dragó, en el que toda elección es posible. Hay un recorrido señalado con anticipación, pero

se puede salir de eso y recrear. Esto le cabe también al lector, si seguimos la línea de Umberto Eco en su *Obra abierta* (1990: 73):

(...) una obra de arte es un objeto producido por un autor que organiza una trama de efectos comunicativos de modo que cada posible usuario pueda comprender (a través del juego de respuestas a la configuración de efectos sentida como estímulo por la sensibilidad y la inteligencia) la obra misma, la forma imaginaria creada por el autor.

Justamente esto hace Juan Brum en *El buscador de finales*, se apropia de las historias de otros y da respuesta con finales, desde su recorrido de búsqueda.

Otro aspecto que sustenta esta dialéctica autor-lector es la complicidad que se genera a partir del humor. Ambos pueden reírse de las mismas cosas y el lector puede sentirse aliado al narrador en los momentos en que éste ironiza o ridiculiza las situaciones o los personajes de un mundo adulto aburrido y rutinario:

Ella trabajaba desde hacía diez años en El palacio de los botones, pero el señor Carey había nacido allí y la señora Haydée llevaba medio siglo en el negocio, a mi madre la consideraban “la nueva” (*El buscador de finales*, 2010: 33).

Era mejor volver a su cama, y mejor todavía escapar para siempre de la Compañía. Le tocaría el timbre a su tía Elena, que feliz por su llegada le prepararía un plato especial. Recordó las comidas de su tía y decidió que era mejor el peligro (*El inventor de juegos*, 2003: 214).

Dicha dialéctica se construye también con la superposición de relatos y con los finales abiertos en los que el lector puede dar lugar al juego creativo y a la imaginación. Es en estos espacios que abre el autor, donde el lector se sentirá libre para inventar y experimentará que está instalado en “la frontera indómita” que menciona y defiende Graciela Montes:

(...) zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal.

La literatura, como el arte en general, (...) está instalada en esa frontera (1999:52).

El relato aparece fragmentado por otros tipos textuales que lo atraviesan, por los saltos temporales y por las elipsis propias de toda narración; pero más allá de esto, la ficción resulta casi una poética de Pablo de Santis, porque da muestras de qué es para el autor la literatura, cómo hay que leerla, qué función tiene el autor y cuál es el papel del lector.

En las dos novelas hay historias sin terminar y cantidad de cuestiones inconclusas que los protagonistas tendrán que llevar a término.

En *El buscador de finales* esto se hace evidente ya que las historias que se tejen en la Editorial Libra necesitan un final que hasta el mismo autor del relato desconoce; requiere de otro que le brinde una clave, un objeto, una ayuda externa, para dar fin a la narración. Salerno, el famoso escritor a quien Sanders tendrá que ofrecerle un final, lanzará su libro en un cuaderno vacío, que se completará, a medida que el lector abra sus páginas y éstas vean la luz, porque la tinta es termosensible. En Finlandia Sur, el lugar que el protagonista tiene que visitar para encontrar a Chan Chan (hacedor de finales) y tal vez también su destino, ninguna historia tiene final y la ciudad está en decadencia quizá porque nadie logra completarlas. Se manifiesta en estos episodios que el lector siempre tiene una función y que esta puede ser: completar, descifrar, interpretar, relacionar, identificarse, reflexionar. Sin ella la literatura pierde sentido. El narrador de esta novela expresa, después de leer la historia a la que tiene que buscarle un final:

Miré la página con la sensación de que ahí estaba escondida no sólo la historia del señor Voss y su reino amenazado, sino también la historia que me esperaba. ¿Quién no ha sentido alguna vez que todo lo que ha de sucederle ya está escrito, pero con una letra ilegible o en un papel arrugado o en una letra incomprensible? (2010: 77).

Quien puede leer y a partir de eso interpretar, narrar y completar, tal vez pueda también construir su propia historia, su identidad. Esto es lo que no pueden hacer los pobladores de Finlandia Sur, y por eso la ciudad parece estar en sombras. En la narración y en la renarración, el lector se reconoce y se constituye. En este sentido, son oportunas las palabras de Blanco Ilari, de su artículo “Acción e identidad en Hannah Arendt y Paul Ricoeur:

Para Arendt, la palabra (lexis) es lo que une la acción con el sentido por medio de la narración. La acción no se revela por sí misma, necesita ser contada (...) (2003: 103).

(...) Arendt abre la posibilidad de un acercamiento reflexivo a la identidad: “El poeta, en un sentido muy general, y el historiador en un sentido especial, tienen la tarea de poner este proceso de narración en movimiento y de involucrarnos en él (2003: 104).

Tener la posibilidad de narrar es tener la posibilidad de hallar la propia identidad. Un buscador de finales es un buscador de su propio destino y ésta puede ser para De Santis una de las funciones del lector.

En *El inventor de juegos*, hay un rompecabezas al que le falta una pieza, historias sin terminar en el colegio Possum, al que el protagonista asiste obligado por su tía, que tampoco puede terminar de contar sus historias y en Zyl hay dibujos que no terminan en sí mismos. Aparece la misma idea que en *El buscador de finales* ya que el colegio está en decadencia y no cumple con su función, la tía vive en el aburrimiento

y en Zyl, la ciudad de los juegos, ya no se fabrica ninguno.

Iván Dragó, el protagonista de la novela tiene la misión de sacar a Zyl de la ruina y es el creador de un juego que consta de una hoja en blanco, un lápiz y una goma. En él los jugadores definen su forma de juego, tienen que dibujar objetos correspondientes a lo que planean para su futuro y cada uno sabe si ganó o perdió. Hay alguien que piensa el juego, pero sólo el jugador puede terminar de definirlo, incluyendo lo que planea para su futuro, construyendo un recorrido que es personal y único; igual que en la literatura.

En las novelas de Pablo De Santis, aparece también la idea de que, aunque alguien quisiera reproducir la historia de otro y tratara de contarla de manera idéntica, esto resultaría imposible, siempre le imprimiría un matiz personal y sería una selección de lo que le es posible recordar y de lo más significativo para el sujeto que narra. Igual sucede cuando contamos experiencias vividas, en la narración no es posible ni tiene sentido contar todo: haremos elipsis y contaremos sólo aquello que nos resulta relevante. Parece acordar con Borges en este sentido. Expresa el narrador de “Funes el memorioso”:

No trataré de reproducir sus palabras, irrecuperables ahora. Prefiero resumir con veracidad las muchas cosas que me dijo Ireneo. El estilo indirecto es remoto y débil; yo sé que sacrifico la eficacia de mi relato; que mis lectores se imaginen los entrecortados períodos que me abrumaron esa noche (1996: 487).

El relato está hecho también de estas omisiones porque el narrador elige qué contar y porque el lector tiene que imaginar y completar. Reproducir todo lo percibido o imaginado es improbable y absurdo. Expresa el narrador de El buscador de finales:

Contaré con mis propias palabras lo que recuerdo de aquel relato (...) (2010: 71)

“Y yo repito lo que oí, lo que ahora recuerdo: (...) (2010: 146)

Nadie es Funes y tampoco tendría sentido semejante condenación; no es posible recordar todo ni es necesario, nos quitaría la posibilidad de significar y hacer personal lo que percibimos o leemos y no dejaría ninguna grieta para la creación personal. Esta parece ser la idea de Pablo De Santis. Explica Eco en este sentido:

(...) la percepción (...) representa una relación en la que mis recuerdos, mis convicciones inconscientes, la cultura que llevo asimilada (en una palabra, *la experiencia adquirida*), se integran con el juego de los estímulos para conferirles (...) el *valor* que asumen para mí dados los fines que me propongo. Decir que “toda experiencia está invadida por un atributo de valor” significa, en cierta medida decir que, en la realización de una experiencia perceptiva, entra una componente artística, un *hacer según propósitos formativos* (1990: 171).

El receptor de una obra artística, en este caso literaria, es concebido por esta poética dialéctica como un co-autor, capaz reinventar y ser activo con su labor interpretativa y creadora. Participa así del placer que puede dar ver la obra terminada.

En estrecha vinculación con lo mencionado anteriormente, es esencial tener en cuenta que las dos novelas analizadas el final es abierto. En las últimas páginas de *El inventor de juegos*, el narrador nos cuenta que la ciudad de Zyl renació, gracias al juego de Iván Dragó que cuenta sólo una parte de la historia del protagonista (todo no es posible ni oportuno). Relata que éste logró completar el rompecabezas que tanta relación tenía con su destino y con la historia de Zyl. También nos dice que el juego lo siguen pensando y discutiendo los jugadores, incluso más allá de la última casilla; luego, invita a tirar los dados otra vez, a seguir gozando en esa “frontera” en la que no hay límites para seguir creando. En *El buscador de finales*, Juan Brum logra que la historia de Salerno tenga un final y que las cosas cambien en Finlandia Sur pero queda abierta su propia historia, incluso su historia amorosa parece comenzar y le queda al lector imaginarla.

Ambas novelas dejan preguntas sin resolver, frente a las cuales el lector tendrá libertad para responder. Dice De Santis en una entrevista publicada en Clarín:

Para mí, el misterio es el gran desafío de la literatura: es difícil de plantear, difícil de resolver y una vez resuelto, tiene que sobrevivir además a la decepción del que lee. (...) Casi siempre, la solución de un enigma decepciona al lector y el que escribe tiene que preverlo. Por eso la construcción y resolución del libro no pueden basarse sólo en la lógica. Hay que presentar el caso y resolverlo lógicamente, pero sin descuidar la belleza. Debe haber belleza en la resolución. Preguntas que se prolonguen más allá del libro²⁴

A partir de lo analizado, tenemos elementos para decir que la prosa narrativa de Pablo de Santis tiene una de las claves de su singularidad en la dialéctica autor- lector. Para el autor la literatura podría tomarse como un juego en el que hacen falta, al menos, dos participantes. Dicho con sus propias palabras:

(...) el entretenimiento es central. La literatura es un juego, un juego serio. Si uno ve a los chicos cuando juegan: están jugando, pero a la vez están también tan serios y concentrados en su juego. Para mí la literatura es eso, cuando uno la lee y cuando uno la escribe. Es construir un imaginario que el lector crea, y conseguir que el lector le preste su fe, su credibilidad al escritor (...) ²⁵

Para De Santis el elemento lúdico y la participación activa del lector son parte esencial de su literatura. Cuando realiza alteraciones temporales, cuando deja histo-

²⁴ Entrevista realizada por Raquel Garzón, “Un cadáver en la biblioteca” Entrevista con Pablo De Santis, diario *Clarín*, Buenos Aires, 20 de junio de 1999.

²⁵ Entrevista realizada por Doris Wieser, “Yo soy de la generación para la que los policías siempre fueron malos”, revista *Espéculo* N° 42, 19 de febrero de 2009.

rias sin concluir, cuando hace apelaciones al receptor y cuando incorpora variaciones de género y lenguaje, está siendo lo suficientemente pretencioso con el lector, ya que le pide que sea su cómplice, que se atreva a participar de las travesías del protagonista y, en última instancia, que se anime a crear su propia historia. Esto implica que el lector sea un *buscador* o un *inventor* y que se quede con preguntas que resolverá en la intimidad de su experiencia.

Lo desarrollado muestra también que, a pesar de que una editorial publica estas novelas en una colección y para determinada edad, con todo lo condicionante que esto puede ser, como expresa Soriano: “un artista auténtico siempre consigue afirmar su personalidad y su originalidad...” (1995: 163). Este es el caso de Pablo De Santis.

Bibliografía

- Blanco Ilari, J.I. (2003, diciembre) “Acción e identidad en Hannah Arendt y Paul Ricoeur”, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, año 4, N° 4, 93-106.
- Borges, J. L. (1996) *Ficciones*, En: *Obras Completas I*, Barcelona, Emecé.
- De Santis P. (2003) *El inventor de juegos*, Buenos Aires, Alfaguara Juvenil
- _____ (2010) *El buscador de finales*, Buenos Aires, Alfaguara Serie Roja
- Eco, U. (1990) *Obra abierta*, Buenos Aires, Ariel.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita*, Buenos Aires, FCE
- Soriano, M. (1995) *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue
- Zaina, A. (2000) *Momentos de enseñar. Comenzar el año en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales.

De la variedad Grimm a la homogeneidad Disney

Cecilia Belén Borja
UNLAM

La literatura infantil ha sido manipulada desde hace muchos años por diversas personas o empresas y no siempre ha tenido las mismas características ni ha perseguido los mismos objetivos, por este motivo es proclive a una gran cantidad de estudios. En este trabajo analizaremos la manera en que la transposición del género literario al cinematográfico genera una pérdida de elementos tradicionales y folclóricos que han atravesado a la literatura infantil. En este momento en particular nos ocuparemos de la comparación entre tres de los cuentos de los hermanos Grimm y su correspondiente equivalente fílmico de Disney²⁶. El presente análisis se centra en los postulados de Gemma Lluch, quien realiza un trabajo específico de los aspectos negativos de las versiones de Disney, pero también toma en cuenta los aportes de otros autores, los cuales, con sus ideas nos ayudan a desentrañar mejor el tema.

Para comenzar diremos que hay ciertos tópicos que tenemos que tener en cuenta para realizar un correcto análisis. Por ejemplo, como afirma Lluch, en su texto *De la narrativa oral a la literatura para niños*, si bien “una buena parte de sus películas (de Disney) utiliza argumentos que provienen de la tradición oral recogida fundamentalmente por Perrault o los Grimm (...) los cambios que introducen son notables”²⁷. Y es en esta idea donde radica lo importante, en los aspectos que varían y en la finalidad de su variación. Hay cuatro puntos en los que las versiones de Disney discrepan con las de los recogidos por los Grimm:

- La narración basada en chistes.
- Las imágenes dulces
- La sustitución de algunas escenas
- La utilización de personajes secundarios

²⁶ Los cuentos son “La bella durmiente”, “Blancanieves” y “Cenicienta”

²⁷ Lluch, Gemma (2006), “De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: un camino hacia la homogeneización”. En *De la narrativa oral a la literatura para niños*, Bogotá, Norma

Este trabajo no se propone solo describir diferencias sino llegar a lo profundo de su significación, a sus motivos últimos. Si tomamos cada uno de los aspectos mencionados llegaremos a unas conclusiones en verdad llamativas para muchos receptores pasivos. En primer lugar, con relación a la narración basada en chistes, mejor dicho a la fluidez de la narración, es algo que sólo se ve en las versiones de Disney, pues es allí que encontramos momentos en los que suceden hechos que provocan risa. Por ejemplo las escenas de Cenicienta, en donde el rey y el coronel debaten a cerca del futuro del príncipe, la charla de los reyes en *La bella durmiente*, la cual es interrumpida por los ronquidos del sirviente que se ha emborrachado o el momento en que una de las hermanastras de Cenicienta encuentra al ratón en su tasa. Todas estas escenas, que aparecen en la versión de Disney para no estancar la narración no se ven de ninguna manera en las recopilaciones realizadas por los Grimm, al contrario, las acciones en estos cuentos son mucho más crudas. Bortolussi, en su artículo sobre la literatura para niños²⁸ afirma que no hay que olvidar que la primigenia literatura infantil tenía como objetivo educar al niño, es decir que tenía un fin didáctico y moralizador. Por esto mismo, las escenas de las recopilaciones de los hermanos Grimm son más crudas que las utilizadas por la empresa cinematográfica estadounidense. En este punto encontramos un contacto con el segundo aspecto destacado, el de las imágenes dulces. Aquí nuevamente caemos en las conclusiones anteriores. Los hermanos Grimm no necesitaban un producto de mercado, sino una literatura que rearmara su nacionalidad, por esta razón no se privaron de mostrar en sus cuentos las escenas crudas producto del mal comportamiento. Tal es así que en la Cenicienta nos encontramos con el momento en que las hermanastras recortan partes de sus pies para poder, con engaños, quedarse con el lugar de reinas, y no solo eso, sino el castigo de quedarse sin ojos por haber actuado mal. Tanta crudeza no aparece en los films de Disney, pues su finalidad es presentar un mundo lleno de elementos dulces, que sea accesible al público infantil contemporáneo que intenta conquistar.

Claramente, el tercer tópico se relaciona con lo expuesto hasta el momento. No es útil a las finalidades de mercado mostrar tantas escenas “crudas y sanguinarias”, mejor será sustituirlas por algo mejor. Por este motivo, lo dicho sobre las hermanastras no aparece en la película, como tampoco la cruda muerte de la madrastra malvada de Blancanieves, quien lejos de morir en un acantilado, fallece de tanto bailar con los pies metidos en zapatos calientes. La crudeza de los Grimm no era conveniente para la venta de Disney.

El último tópico que se presenta es el de los personajes secundarios, generalmente ratones, pájaros (como en Cenicienta y Blancanieves), y animales del bosque (como en *La bella durmiente*). Estos personajes, ausentes en las versiones de los Grimm²⁹, pueblan la narración fílmica. Aparecen relacionados a los puntos ante-

²⁸ Bortolussi, Marisa (1988), *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid, Alhambra

²⁹ Parece pertinente mencionar que en Cenicienta sí aparece un pajarito al que podríamos relacionar con los personajes de Disney, sin embargo nosotros lo vemos como un elemento

riosos, porque brindan humor (los ratones de Cenicienta), rempazan escenas (los animales del bosque de La bella durmiente) o alivianan momentos de tensión (la escena del destrozo del vestido de Cenicienta).

En relación con los cuatro elementos de análisis nombrados, no hay que perder de vista que los resultados son producto de procesos de transposición enfocados a la creación de la nueva versión. Por ejemplo, siguiendo los postulados de Oscar Steimberg³⁰ podemos asociar algunos de los procesos que él postula con los tópicos propuestos. De esta manera, la polarización (pasaje de lo serio a lo cómico), la sustitución (de elementos), la transposición pura (los elementos que no se eliden, que se conservan), la elisión o adjunción (quitar o dejar algo para dar sentido) son evidentes en la creación de las películas y coinciden con los tópicos que menciona Lluçh. Claramente el humor está conectado con la polarización; la sustitución de escenas, los personajes secundarios y los momentos dulces están vinculados con la sustitución, la elisión y la adjunción. Esto nos permite darnos cuenta del cuidadoso proceso por el que pasa cualquier producción, pero más aun nos facilita la interpretación de los mecanismos que facilitan la homogeneidad.

Todos estos tópicos que se ven claramente trabajados dentro de la reversión de Disney acompañan una fuerte finalidad ideológica que es afín a la de la necesidad de venta y la captación de mercado. Si bien los algunos elementos orales de la literatura tradicional se perdieron al ser recopilados en una hoja, los hermanos Grimm le dejaron algo de su esencia al perseguir una finalidad social, una finalidad de construcción de lo nacional. Conservaron de esos cuentos de nana que se contaban a los niños la idea de lo cruel, del miedo, de que se paga caro el desobedecer, la maldad, la ambición. Disney, como empresa, pero antes como empresario, se propuso armar otro sentido en la literatura infantil, que una vez fue oral y que había sido tradicional. Lo que Disney hizo es precisamente lo que Graciela Montes postula que no debe hacerse. En su libro *La frontera indómita* ella nos explica qué significa ese término y lo relaciona con la escuela, sin embargo también puede ser utilizado en nuestro trabajo. La literatura infantil, como toda literatura, pertenece al ámbito de lo que Montes denomina frontera indómita “una frontera espesa, que contiene de todo, e independientemente: que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo”³¹. La frontera es ese lugar que no se toca, que no se domestica. Con Disney la domesticación fue más allá que el paso al papel, todo

más relacionado a la idea de reencarnación que a la de secundario. Con esto queremos decir que este pájaro aparece justo sobre la tumba de la madre, por lo tanto puede relacionárselo con ella, cumpliría el rol que la madre protectora dejó atrás por su muerte y no sería algo chistoso que esté en el lugar de distracción narrativa, como sí lo hacen los animales de Disney.

³⁰ El texto al que aquí se hace referencia es el de *Semiótica de los medios* en donde Steimberg trabaja la transposición de género, con sus aspectos negativos y positivos.

³¹ Montes, Graciela (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.

tendió a la homogeneización, a la única interpretación dominada por los intereses del mercado. La productora infantil más grande de Estados Unidos ha minimizado el género pretendiendo que este, para ser apreciado por los niños deba ser sumiso, tosco y soso. Gracias al empobrecimiento de Disney encontramos la falsa escena del beso de amor como única respuesta al problema, cuando la realidad es otra, pues Blancanieves despierta después de escupir el trozo de manzana, al tropezarse el séquito que la llevaba el cajón en andas. Esta imagen se resume de manera excelente con la frase que Montes realiza “lo que vende manda”³², y es ese justamente el motivo de tanta modificación cinematográfica ya que “Convenientemente colonizadas (...) Domesticados, clasificados, encarrilados, pasteurizados y homogeneizados, los retoños de estos territorios salvajes pueden convertirse en fuente provechosa de ingresos” . Walt Disney supo aprovecharlo bien y pasó de la diversidad a la homogeneidad, logró clasificar lo que originalmente funcionó como restricción y luego (para los hermanos Grimm) como identidad.

Las demandas de mercado y la necesidad infructuosa de vender un modelo conveniente a los marcos de producción, formulan en ocasiones la modificación y hasta la destrucción de ciertas expresiones literarias, por este motivo parece fácil comprender el por qué de las variantes nombradas en el presente trabajo. De esta manera logramos captar el verdadero sentido de la aplicación de variantes en las diferentes versiones.

En conclusión, podemos afirmar que todos los aspectos repasados anteriormente sirven para demostrar cómo, al modificar las versiones de los hermanos Grimm, la empresa fílmica Walt Disney no solo reproduce infinitamente una versión de los hechos sino que, además, esa versión aparece homogeneizada, con una visión minimizada de la realidad y de los aspectos tradicionales que en su momento estuvieron presentes en la oralidad y en la transposición de las versiones de los Grimm o Charles Perrault. Los tópicos, los elementos de transposición, la frontera, todos ellos nos delimitan el camino para entender mejor porqué solo recordamos el cuento de hadas dulce que Disney nos muestra y no la sangrienta venganza del destino sobre los personajes que se oponen a la felicidad de la protagonista. Para finalizar, podemos citar una frase de Gemma Lluch que engloba todo lo que venimos exponiendo pues “lo que nos ha llegado es la versión de un norteamericano que propone un mundo posible regido por un orden patriarcal en el que la mujer debe volver a casa cuando se le indica y solo a través de la sumisión y la obediencia podrá encontrar la felicidad”. En ese modelo, hace muchos años y sin quererlo involucramos a nuestros hijos.

Bibliografía

- Bortolussi, Marisa (1988), *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid, Alhambra.
Chertudí, Susana (1967), *El cuento folklórico.*, Bs. As., CEAL.
Disney, Walt (1937) *Blancanieves*

³² Montes, Graciela, OP. CIT.

- Disney, Walt (1950) *Cenicienta*
- Disney, Walt (1959) *La bella durmiente*
- Grimm, J y W, “La bella durmiente”. En *Cuentos de niños y del hogar*, Anaya.
- Grimm, J y W, “Blancanieves”. En *Cuentos de niños y del hogar*, Anaya.
- Grimm, J y W, “La cenicienta”. En *Cuentos de niños y del hogar*. Anaya
- Lluch, Gemma (2006), “De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: un camino hacia la homogeneización”. En *De la narrativa oral a la literatura para niños*, Bogotá, Norma.
- Montes, Graciela (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Steimberg, Oscar (1993), “Libro y transposición”. En *Semiótica de los medios*, Bs. As., Atuel.

Construir memoria: ‘La composición’ de Silvia Schujer, ‘No hay tumbas para la verdad’ de Graciela Bialek, y ‘La mano en la pared’ de Márgara Averbach

Graciela Noemí Caram

Colegio Nacional de La Plata, UNLP

Construir memoria es un acto político y una práctica social.

La memoria es un campo en tensión donde se construyen, refuerzan, retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales.

También es una esfera donde se tejen legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales. En una sociedad en conflicto, la guerra produce un cierto tipo de orden fundado en la polarización. Esa polarización se despliega no solo en los campos de batalla sino que también deja su impronta en todos los espacios de la vida en sociedad.

Los actores de uno u otro lado buscan instaurar sus versiones del pasado como verdades absolutas y presentan sus intereses particulares como demandas patrióticas o revolucionario-populares. En este afán de control de la historia y de la memoria, se manipulan las versiones sobre lo ocurrido para justificar acciones y estigmatizan las interpretaciones políticas y sociales que son adversas.

En un contexto así, un esfuerzo de búsqueda de justicia para las víctimas precisa oponerse a la imposición de una memoria política, la de los vencedores de uno u otro cuño, que legitimaría los actos cometidos así fuesen las peores atrocidades, justificándolas por el hecho de estar defendiendo a “la patria” .

Entonces: Como lograr la democratización de la memoria? En primer lugar, el proceso de democratización pasa por considerar la memoria, aún la personal, como resultado de prácticas políticas y sociales producto de la confrontación de actores con distintos grados de poder. No nacemos con una memoria; la construimos a lo largo de nuestras vidas en una relación continua con los demás y en aprendizaje social. Ese carácter social de las memorias se hace más palpable cuando reconocemos que los seres humanos podemos recordar sin necesariamente compartir en forma explícita nuestros recuerdos con otros y, sin embargo, esos recuerdos por más íntimos que sean, responden a experiencias que se inscriben en marcos interpretativos que les confieren un sentido. Esos marcos interpretativos no son del orden individual sino

que responden a procesos colectivos e institucionales.

En general, esos marcos son producto de la intervención de instituciones —la familia, la iglesia, la escuela, las universidades, las artes, la prensa, la radio, la televisión, las organizaciones no gubernamentales, los partidos, los grupos juveniles y de personas que en lo comunitario cumplen el papel de líderes y orientadores sociales como los maestros y profesores, los sacerdotes, los funcionarios o las autoridades—. Mediante todo este conjunto de intervenciones, aprendemos ciertas formas de recordar, seleccionar y articular nuestros recuerdos.

Ahora bien, a nosotros como educadores nos compete la escuela y esta siempre tuvo que ver con la transmisión, aunque se soslayara el empleo de este término. En la actualidad asistimos a una resignificación de ese concepto al inspeccionar qué es lo que ocurre con aquello que es objeto de lo que se pretende transmitir, no sólo con los conceptos provenientes de diferentes campos disciplinares, sino también, en especial, con los saberes diversos que se entranan en el tejido de la memoria colectiva. En el caso del pasado reciente esa reflexión se hace todavía más necesaria porque el valor de la vida propia y ajena estuvo en franca cuestión. Y porque el Estado fue el mayor violador de las leyes que justamente debía sostener tomando la forma de un poder desaparecedor que buscó la aniquilación del recuerdo.

Y extrañamente, esta reconstrucción de nuestra memoria reciente la encontramos más en la Literatura que en las Ciencias Históricas en sí.

Si recordamos un poco, veremos que las prohibiciones se instalaron en todos los frentes, hubo un espacio que el ojo del censor vigiló con firmeza: el de la literatura infantil. Los militares se sentían en la obligación moral de preservar a la niñez de aquellos libros que —a su entender— ponían en cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria. Gran parte de ese control era ejercido a través de la escuela, tal como demuestran las instrucciones de la “Operación Claridad” (firmadas por el jefe del Estado Mayor del Ejército, Roberto Viola), ideadas para detectar y secuestrar bibliografía marxista e identificar a los docentes que aconsejaban libros subversivos.³³

Precisamente en este campo de la reconstrucción de la memoria, analizaremos estos tres cuentos que, a partir de distintas voces ayudan a que nunca más se silencien las memoria y los hechos.

Se descuenta que estos cuentos podrán ser leído sólo si los alumnos conocen sobre el contexto en el que se desarrolla la acción por lo cual resulta importante incluir su lectura en una secuencia en la que previamente se realizan actividades con otros recursos vinculados con el tema. Resulta importante que los alumnos construyan los siguientes conceptos: Dictadura militar ‘76/’83, terrorismo de Estado, secuestro y desaparición de personas, el miedo como método para silenciar toda oposición y la resistencia y la complicidad de distintos sectores de la población.

³³ www.imaginaria.com.ar/04/8/prohibidos.htm

‘La composición’ de Silvia Schujer

Hablar de Silvia Shujer es redundante, solo basta recordar su novela ‘Las visitas’ (1991) como una bienvenida transgresión al género juvenil dado que es una novela para adolescentes de hoy. En ella, la mirada del protagonista parte de la ingenuidad infantil y llega a los más difíciles descubrimientos: el padre preso, la nueva pareja de la madre, la adolescencia conflictiva de la hermana. Un libro que combina la crudeza y el amor, el desamparo y la ternura.

‘La composición’ (1977) es un cuento que conforma el libro ‘Nuevos cuentos argentinos. Antología para gente joven’ (2001), Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara Infantil. Su epígrafe ya nos ubica en el tema:

A las madres que buscan a sus hijos. A los hijos de esos hijos. A las abuelas que quieren encontrarlos.

La protagonista es Inés, una nena de primaria, que despierta una mañana y le llama la atención que su mamá no la haya venido a levantar para ir al colegio. Como no escucha nada, despierta a su hermana menor, Blanquita, y juntas salen del dormitorio en busca de sus padres:

Blanquita también se dio cuenta de que algo había pasado porque en el comedor había un desbarajuste bárbaro. Los libros estaban en el suelo y algunos rotos. Las sillas, cambiadas de lugar. Y bueno, para qué le voy a seguir contando. Usted no vaya a decir nada, señor, pero yo tuve miedo. Llegamos a la pieza de ellos: la cama estaba vacía y deshecha, pero no como cuando se iban apurados. Deshecha del todo, hasta un poco corrida de lugar (p.4).

Planteado el desastre, Inés se pregunta:

Ahora no sé si había llegado ese día: que si pasaba algo y las nenas. Hablaban tanto... Papá siempre me abrazaba y me decía que yo iba a ser libre y Blanquita también. Como un pájaro. Que iba a ser amiga de muchos chicos y en el colegio para el día del niño todos iban a tener un juguete y que eso era la libertad por la que ellos peleaban. ¿Dónde?, me pregunto. Porque entre ellos no peleaban nunca. No, casi nunca. Y menos por la libertad, que también es eso de los juguetes ¿no? No estaba ninguno de los dos en toda la casa. Blanquita lloraba más fuerte que yo.’ (p. 5)

Pero notamos que Inés tiene un interlocutor, y es su maestra de grado, una voz silenciada que escucha todo el relato de la nena durante el recreo largo. Pero por qué esta nena viene a confesarle a la maestra sobre la desaparición de sus padres, a decirle que vive con sus abuelos y a pedirle que no repita nunca lo que le está contando... La composición, sí, una redacción que ha pedido la maestra sobre ‘la madre’:

Prométame señorita que usted no va a contar nada de lo que le digo. Mi abuela dice que es peligroso y no quiere. Usted cree que vivo con ella porque no tengo mamá, porque se fue de viaje o algo así -como dice mi abuela cuando alguien se muere-. Pero es mentira, seño. Le juro que es mentira. Yo tengo mamá. No sé dónde está, pero tengo. Ella decía otro mundo y eso a lo mejor es un poco lejos. La verdad que ahora sería bueno que invente un mundo mejor ¿no? porque es una porquería todo esto. (p. 6)

Como se lee en “La pedagogía del miedo”:

[...] Por aquellos años oscuros eran frecuentes las clases antisubversivas impartidas por altos oficiales de las tres fuerzas a docentes y alumnos de todas las escuelas del país. Buscaban así contrarrestar el “adocctrinamiento” que según ellos llevaban adelante los “elementos subversivos (Pigna, F. y Seoane, M., 2006: 30).

Tomemos aliento y sigamos con el segundo cuento: ‘No hay tumbas para la verdad’ de Graciela Bialet.

Esta autora cordobesa escribe ‘Los sapos de la memoria’, su primera novela que ha sido reeditada en seis ocasiones desde el 24 de marzo de 1997, día en que se presentó en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Este texto nos permite introducirnos en la vida de los hijos de los desaparecidos, su protagonista Camilo, un joven de diecisiete años que perdió a sus padres durante el golpe de estado militar en los años 1976 a 1983 donde esta llevó adelante una guerra sucia en la línea del terrorismo de Estado que violó masivamente los derechos humanos y causó la desaparición de decenas de miles de opositores. Una de las víctimas fue Ana y Jorge, padres de Camilo, el adolescente huérfano. Camilo fue criado por su abuela Esther y su tío Hugo y Rogelio que fue compañero de Jorge en la celda. El adolescente tenía apenas dos años de vida cuando su padre fue el primero en ser detenido por los militares, y su madre fue llevada a la fuerza un tiempo después. Su padre fue arrestado a golpes y empujones por la fuerza de seguridad del ejército. Esther a pesar de todo rezaba por las injusticias y había quedado paralizada con lo sucedido, su hija Ana no descansó una noche, buscando a su marido y exigiendo justicia

Gracia a Rogelio, amigo de Jorge en la cárcel, Camilo pudo conocer más la vida de su padre, pero de su madre nada, era como si se la hubiera tragado la tierra... Camilo empezó a buscar respuestas sobre su madre con ayuda de Rogelio, así consigue el informe de la CONADEP en el que encuentra el nombre de su madre y lo que le había pasado, en el informe estaba escrito que a Ana la habían secuestrado y matado después de muchas torturas sufridas.

‘No hay tumbas para la verdad’ es en verdad el capítulo XVI de la novela, cuyo título verdadero es ‘No hay tumbas para la memoria’ y tiene como epígrafe un texto de un personaje de videojuegos chino Tekken que dice: ‘el que

salve una vida, salvará al mundo'. Y es verdad, se salva la vida de Camilo, desgraciadamente uno más de 'los hijos', al poder reconstruir el triste destino de su madre y recuperar aquella canción que ella cantaba en el encierro: 'Botón, botella, soy hija de las estrellas. Camilito, camilón, mi hijo será gorrión' Y por último, entremos en 'La mano en la pared' de Margara Averbach, no me detendré a hablar de la autora convencida de que todos la conocemos, al igual que de su obra. Este cuento pertenece a su contario 'Aquí donde estoy parada' (2002) y nos plantea la memoria de las madres que han perdido a sus hijos.

En este cuento encontramos a dos madres: "En el lugar donde conocí a Ester, yo era sobre todo madre. Cuando volvió a llamarme, me dijo que quería una vendedora. Ahora, las dos somos madres de nuevo, pero la palabra tiene un sentido distinto, casi opuesto."

Dos madres que dejan a sus hijos en la escuela, todos los días, día tras día, que cruzan algunas palabras sobre lo cotidiano. Una de ellas es vendedora de ollas y otros elementos de cocina:

A la entrada, "las madres" (en el espacio de esa manzana de veredas maltratadas, éramos siempre "las madres") apenas si nos saludábamos. (...) Me acercaba a "las madres" con eso en mente y pronto, estábamos compartiendo las pequeñas escenas de la vida, una discusión, un reproche, un asombro, un descubrimiento. (p. 5)

La otra madre, Ester, tenía dos hijos, Cata y Gerardo; la narradora, uno, Alberto. Los chicos compartían escuela, no vida, pero Cata llamaba la atención:

Recuerdo sus manos, en el aire, arreglando un mechón rebelde de las trenzas de Cata. Sí, de Cata me acuerdo también. Cuando volví a ver a Ester, no había pensado en su hija en mucho tiempo pero descubrí que me acordaba de ella. No hubo tiempo suficiente para acumular recuerdos, pero me había quedado con una cara cansada de quince años, el aburrimiento en los ojos, ¡Mamá!, dejame en paz que voy a llegar tarde. (p. 6)

Y el tiempo pasó, y fueron otras madres:

Después de la escuela, dejé de verla. Cuando las cosas se derrumbaron y empezaron a verse los espacios vacíos, los huecos oscuros, tuve miedo y les pedí a mis hijos que se fueran. En nuestra ceguera parcial de aquellos tiempos, pensábamos que cualquier ciudad era mejor que la nuestra y que tal vez, bastaba con correrlos a un costado unos kilómetros para evitar el espanto. Así que tampoco los veía a ellos. Apenas había cartas de vez en cuando. Y después, de pronto, en el año de la guerra, con los comunicados y las noticias falsas sobre las islas en los oídos, recibí un llamado. (p.7)

Entonces Ester era otra y ella también: una era la mamá de Cata y la otra la

mamá de Alberto. Ya nada era igual...la casa tan cuidada ahora parecía solo un cúmulo de papeles que se movía como manos atrapando el silencio. Todo tan igual, todo tan distinto, como esa manita en la pared, una mano grabada sobre la pared y:

Yo no sabía. ¿Quién hubiera podido contármelo? Mi Alberto se había ido lejos y por otra parte, nunca había sido muy amigo de Cata. Los otros eran más chicos y tampoco estaban. Ya no éramos “las madres”. No estábamos envueltas en la humareda tibia de los chismes. (p. 8)

Y allí despertar, ya no eran aquellas, ahora Ester era otra madre, y empezar a entender:

Ella me mostró las cartas. Ahora que Cata la estaba armando a ella de nuevo con su ausencia, ella quería armar a Cata con las palabras de otros. La vida de Ester era un movimiento hacia arriba, en picada, hacia la escena que yo no había olvidado, hacia ese ¡Mamá!, dejame en paz que voy a llegar a tarde, sobre las veredas maltratadas del colegio.

—Casi la mato cuando puso la mano sobre el enduido —me dijo.

Había sido dos días antes de los golpes en la puerta, dos días antes de las sirenas y los hombres y el Falcón y la no despedida. La voz de Ester se quebró en la segunda palabra. Casi la mato.

Apoyó los dedos demasiado grandes sobre la huella que siempre tendría dieciséis años. Ya no lloraba. (p.8)

A modo de conclusión quiero decir que este trabajo tiene un propósito que va más allá del recorrido de estos maravillosos textos y es formular la pregunta por la ausencia en las curriculas de una literatura de la memoria, pensada especialmente para chicos, dentro de las fronteras del género de la literatura infantojuvenil y capaz de circular en los ámbitos de la educación formal. ¿Qué es lo que se quiere proteger con ese gesto? Esconder lo malo, las brujas, los fantasmas, la muerte, son eternas discusiones en los ámbitos de selección del material. Cómo nombrar lo feo, lo terrible, lo siniestro... ¿Faltan las palabras para expresar lo vivido, faltan las palabras en la ficción para inscribir las huellas dolorosas del pasado o falta el compromiso para enseñar y comprometerse?³⁴

³⁴ Ver: Elizabeth Jelin, “Memorias en conflicto”, *Los puentes de la memoria*, La Plata: Centro de estudios por la memoria, Agosto 2000, p. 8. “Una de las características de las experiencias traumáticas es la masividad del impacto que provocan, creando un hueco en la capacidad de “ser hablado” o contado. Se provoca un agujero en la capacidad [de representación psíquica. Faltan las palabras, faltan los recuerdos. La memoria queda desarticulada y sólo aparecen huellas dolorosas, patologías y silencios. Lo traumático altera la temporalidad de otros procesos psíquicos y la memoria no los puede tomar, no puede recuperar ni transmitir o comunicar lo vivido”

La idea es buscar escrituras distintas que generen un cambio en las estructuras del sentir, que provoquen una nueva mirada capaz de introducir en el imaginario infantojuvenil un registro histórico, desde la escritura literaria de los hechos de la pasada dictadura.

Toda memoria es una construcción de memoria. Surge entonces la pregunta peligrosa: la literatura infantil de atreve a hablar de la memoria de los hechos traumáticos o este espacio queda reservado sólo para el género testimonio, voluntariamente alejado de la ficción y emparentado con las formas literarias del realismo decimonónico del siglo XIX?. ¿Cómo recuperar el espacio perdido de la fantasía en la literatura infantil y hablar desde allí de las memorias en conflicto (Jelin:2000)? ¿Cómo pensar un *Nunca más* significativo que transgreda el nunca más se hable. Si no se opera un cambio en los modos de producción y reproducción de esta escritura, el destino del nunca más será, probablemente, el olvido. Es como querer bajar del cielo el elefante que ocupaba mucho espacio en los años '70 sin llevar y traer letras en las mochilas y sin abrir otros espacios.

Datos sobre las autoras.

Silvia Shujer, nació en Olivos, provincia de Buenos Aires. Cursó el Profesorado de Literatura, Latín y Castellano y asistió a numerosos cursos de perfeccionamiento en el área de las Letras. Fue directora del suplemento infantil del diario *La Voz* y realizó colaboraciones en distintos medios gráficos. Ha desarrollado una importante labor orientada a los niños en la Secretaría de Derechos Humanos del gremio de prensa y ha sido coordinadora general del Departamento de Promoción y Difusión de Libros para Chicos y Jóvenes de Editorial Sudamericana.

En reconocimiento a su labor literaria ha recibido numerosos premios y distinciones. Entre otros, el Premio Casa de las Américas 1986 por su obra *Cuentos y chinventos* y el Tercer Premio Nacional de Literatura por *Las visitas*, otorgado por la Secretaría de Cultura de la Nación, Buenos Aires, 1995. *Las visitas*, además, integró la lista de honor IBBY en 1994.

Entre sus más de setenta obras publicadas se encuentran: *Oliverio Juntapreguntas*, *Puro huesos*, *La abuela electrónica*, *Canciones de cuna para dormir cachorros*, *Pasen y Veán –canciones del circo–* y, en Alfaguara, *El tren más largo del mundo*, *Mucho perro*, *Las visitas*, *La cámara oculta*, *Un cuento de amor en mayo*, *El tesoro escondido* y *A la rumba luna*. Muchas de sus obras fueron traducidas a otros idiomas.

Graciela Bialet nació y vive en Córdoba. Es Comunicadora Social, Licenciada en Educación y Master en Lectura y Literatura Infantil. Trabajó como docente, coordinó talleres literarios para chicos, creó el programa “Volver a Leer” (premio Pregonero 2007) y se ha dedicado a los planes de lectura en ámbitos estatales. Como escritora, abordó la novela juvenil con títulos como *Los sapos de la memoria*, *Si tu signo no es cáncer*, *El jamón del sanguche*, y también cuentos para niños entre los que figuran *Caracoleando*, *Rada desencantada busca príncipe encantador*, *De boca en boca*. Claudia Degliuomini nació en Capital Federal y vive en Benavidez, provincia de Buenos Aires. Es egresada de la Academia Nacional de Bellas Artes, se dedica

a la ilustración de libros para chicos y colabora con editoriales de Argentina, Brasil, EE.UU., España, Italia, México, Puerto Rico y Reino Unido. Con sus ilustraciones participó en varias exposiciones alrededor del mundo y Pajarraigos fue destacado por ALIJA como el Mejor Libro Ilustrado de 2007.

Márgara Averbach, nació en la ciudad de Buenos Aires pero hasta los 6 años, vivió con sus abuelos en el Norte de Santa Fe. Es Doctora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en donde se desempeña como docente en la cátedra de Literatura Norteamericana y Traductora Literaria del IES Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. Colabora en varios medios periodísticos como crítica literaria. Escribió libros académicos y libros de ficción para adultos, chicos y adolescentes. Entre otros: *El año de la Vaca* (destacado de ALIJA, 2004), *La luna en el armario*, *Puente*, *Tucán escribe una palabra*, *La charla*, *Una cuadra* (ganador el Premio Biblioteca Nacional de 2007), y la saga de magia *Historia de los cuatro rumbos*. Ganó el Premio de Cuento Infantil de las Madres de Plaza de Mayo en 1992, con *Jirafa azul, rinoceronte verde*; fue finalista del Premio Emecé con *Cuarto Menguante* y ganó el Premio Regional Cono Sur de Traducción de Unión Latina en 2007.

Bibliografía

Los textos para este trabajo son los provistos por el Plan Nacional de Lectura. Año 2012. Memoria en Palabras.

Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Argentina. Editorial Stella.

Calveiro, P. (1998) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Argentina. Colihue.

Gociol, J e Invernizzi, H. (2003) .*Un golpe a los libros*.www.eBooks.com.es

Sardi, V. y Blake, C. (2011) *Poéticas para la infancia*. Argentina. La Bohemia.

Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona. Paidós.

De eso no se habla o lo que se habla de eso: el abordaje de los temas tabúes en la LIJ.

Mónica Viviana Cereales

UNR

El ambiente bucólico e idílico ha sido y es, en buena medida, el escenario de la literatura para chicos. La otra cara del paisaje no se incluía, al decir de Graciela Montes: “La realidad despojada de un plumazo de todo lo denso, matizado, tenso, dramático, contradictorio, absurdo, doloroso: de todo lo que pudiera hacer brotar las dudas y cuestionamientos” (“Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia” 1990:13), pareciera tener un espacio mínimo en la variada temática de la LIJ, no obstante su enorme valor para acicatear la imaginación, ponerla en acción y otorgar nuevos significados.

Los niños y niñas que habitan los relatos infantiles no siempre lo hacen en familias perfectas, amparados, escuchados o protegidos y esto lo demuestran algunas recientes publicaciones. Niños perturbados, solos, avergonzados, angustiados, rechazados, silenciados están ahí, casi sin comunicarse porque el otro no aparece o no está para reparar la intemperie del principio.

Los niños y niñas, sin embargo, nos hablan desde la realidad, en la escuela, en la calle, en la cola del banco... y algunos comienzan a pararse con frágil firmeza para ser vistos por los adultos, desde la literatura infantil; ofrecen sus historias de chicos que sufren, sin garantía de final feliz, con salidas trágicas, a veces, o con singularidades que quizá no encuentran el puerto donde anclar en el universo del posible lector.

Entonces... mejor comenzar a hablar o balbucear acerca de eso.

Desde la “Caperucita Roja” de Charles Perrault, pasando por todos los cuentos tradicionales, la desobediencia trajo aparejado castigo o abandono. Quien no cumpla con los mandatos familiares, sociales, se expondrá al rechazo, al destierro, una de las tantas formas del dolor y éste será aún mayor cuando provenga de los propios padres. Tal el caso de “Julia, la niña que tenía sombra de niño” de Christian Bruel y Anne Bozellec. Ella no encaja en el modelo de nena que la sociedad espera.

Julia no es reconocida por sus padres y reclama, sin palabras, un abrazo. Sufre, se encierra, padece y es a partir de este rechazo y de esos reproches que inicia un proceso doloroso de asunción de su identidad, metaforizado en la aparición de su

sombra como la de un varón.

La niña pelea interna y externamente para no ser “niñoniña”, para que no la ubiquen en el frasco de “pepiniños o pepiniñas” hasta conseguir, finalmente, integrar ese otro lado de su personalidad, ser sujeto a partir de su descubrimiento: tiene derecho. Esto lo repite tantas veces hasta que logra reconocerse: “Soy Julia”, sobre todo, y tiene derecho a serlo.

Al igual que ella, la Ma, niña protagonista de “El deseo máspreciado”, tampoco responde al modelo femenino: juega a la pelota con varones, trabaja la huerta con su padre y con él vende los productos cosechados para mantener una familia con madre y cinco hermanitos. Juega con barro, se pelea, se defiende con piñas de las burlas de sus compañeros y desea algo. Eso ocupa sus sueños, su pensamiento. Espera con ansiedad y cuando llega el momento de que se concrete a través de un regalo, descubre que éste es una “muñeca”, el objeto culturalmente más universal de identificación con lo femenino infantil y no era lo esperado, ya que nadie le había preguntado qué deseaba. El Otro decide; ella no habla.

Lejos de frustrarse, imagina, transforma el objeto, no lo destruye ni lo descarta; simplemente anuda la muñeca de trapo y la convierte en la anhelada pelota de fútbol, su deseo máspreciado. Lo acepta. La Ma lo toma y busca qué hacer con eso no esperado por ella pero sí establecido por el afuera.

La sexualidad, la identidad sexual como elección son temas tabúes en la literatura infantil, son innombrados y su elipsis intencional los deja ligados al pudor y a la culpa.

Julia, la niña que tiene sombra de varón simboliza, de alguna manera, la ruptura del orden establecido entre la sexualidad y la obediencia. Su actitud produce ruido, desequilibrio familiar y desorden. Los padres de Julia no le preguntan, no median con la palabra entre su sensación de rechazo y lo que la niña quiere, siente; la etiquetan lapidariamente: “Eres un muchachito. Eso eres”. Ambos son la muestra de una sociedad que margina lo diferente, lo que sobra, y lleva a que “el deseo de muerte se inscriba en el inconsciente de pibes y pibas como discurso del Otro y se expresa a través de pasajes al acto destructivo hacia los demás y hacia sí mismos”, como expresara Juan Carlos Volnovich en su prólogo a la obra “El revés del reino” (2009:10). Julia se entierra para que su sombra-niño desaparezca, casualmente al costado de la tumba que lleva el nombre casi ilegible de Charles Perrault.

Al igual que Julia, Margarita es una niña diferente, a tal punto que al final de su primera infancia pasa a ser nombrada como “Greta la loca”. Sus padres no saben qué hacer con ella porque es grosera y violenta; rompe el estereotipo de niña porque es “mala”. No habla y su crecimiento se acompaña con alucinaciones que habitan seres deformes, distintos, monstruosos. No puede permanecer con sus padres y se marcha de su casa en la búsqueda del demonio para que la acepte. El Diablo no la busca; ella busca ser tragada por la boca gigante, el agujero enorme que lo representa. La imagen de esas fauces se ancla en la ausencia de palabra que acompaña la vida de Greta y tampoco allí la encuentra. Se suicida.

El pudor, el silencio y la culpa de niños y niñas también aparecen en otros bordes de la literatura infantil, rompiendo la armonía del cuadro que éste, nuestro

mundo, impone desde el consumismo, la apariencia, el éxito social. También aquí, quien desobedece, se corre, no cumple o no encaja en el molde establecido deberá pagar por ello con soledad, sufrimiento y rechazo.

La obra “Vergüenza” de Verónica Laurino y Tomás Boasso, lleva como título el sentimiento que experimenta Adriano, un niño de doce años, gordo, rubicundo, con acné, objeto de mofa de sus compañeros de escuela, desencanto de su madre con la cual no mantiene diálogo alguno, inserto en una familia de cuatro generaciones (bisabuela, abuelo, tío viudo, tía abuela, madre, hermanas y con un padre ausente) a la que define como “una tribu”, pero sin cacique.

La vergüenza está íntimamente relacionada con el concepto que tiene de sí, la imagen que se formó de sí mismo, con el aval y el estímulo de los adultos más representativos en su vida afectiva: madre y padre. El recorrido que Adriano realiza en su vida, el aislamiento del mundo real que le resulta hostil (colecciona objetos debajo de su cama y allí juega), le permiten crear un mundo que le sirve de refugio: “Me armé un mundo coleccionable”, afirma. Allí no sólo puede ordenar, catalogar, sino que puede elegir a quien entra y a quien sale de su colección.

El tránsito del niño al adolescente está delimitado por situaciones incómodas y un dolor que se esconde tras su lenguaje pintoresco; no tiene amigos, ni conversa con nadie y se siente ridículo. Todo resulta caótico y, justamente, coleccionar, catalogar, actúan como paredes que ocultan la culpa que experimenta al comer y la vergüenza de ser como es.

Zoe, la niña gorda, sensible, que come sin culpa, ama la música y baila, es la grieta que necesitaba abrirse para que entrara el amor, la sensación de ser querido por alguien ante quien puede ser él mismo, a modo de otro yo, como un espejo.

“Vergüenza” se presenta cubierta de un velo sencillo que al rasgarlo muestra la inseguridad primera, la cual el protagonista manifiesta en su monólogo interior, mientras mira las caras de sus compañeros en el patio de la escuela y entonces encuentra algo que, por lo menos internamente, los acerca, les resulta común, “el miedo a no ser querido por sus padres, estuvieran separados o juntos”. El conflicto se resuelve parcialmente ya que el objeto deseado por Adriano es la aceptación como muestra de amor, de sus padres y pares. Si bien no logra que lo primero se manifieste, la identificación con sus pares lo tranquiliza, lo acerca al mundo real sin que le resulte tan adverso. Ya hay otros que lo reconocen persona.

De la misma manera “Gioconda, mi pesadilla” de Lydia Carrera plantea la vergüenza que experimenta la protagonista de diez años porque no puede incluir en su vida extra e intra familiar a la niña con síndrome de Down, Gioconda, su prima, quien le tira con objetos a sus amigos, se disfraza, se levanta la pollera, grita y hace ruidos extraños.

También en esta historia lo diferente es el elemento perturbador. Ya no se trata de un relato fantástico en el cual el hecho extraordinario genera desazón, angustia e incertidumbre. Aquí aparece real, humano, definido, con nombre, o como expresa la protagonista, incluyendo a su hermano en su enunciado: “Juan y yo nunca habíamos visto de cerca un chico con ese problema. En publicidad, en televisión, sí, porque

ahora se habla mucho de capacidades diferentes, pero no en persona”. No obstante, lo más potente no es la vergüenza sino la culpa asociada a ella. La protagonista sufre porque no puede aceptar a su prima y, por consiguiente, no hace lo que sus padres esperan de ella; no los satisface y se siente mala y “con corazón de piedra”.

El conflicto con su prima se acomoda cuando la niña descubre la manera de comunicarse con Gioconda, a través de la palabra acompañada de marcada gestualidad al leerle cuentos infantiles y a solas, sin la contemplación de sus padres. Sin embargo, la convivencia con la niña Down y su madre no encuentra otra salida que la partida de ambas. El equilibrio retorna: la aceptación de lo diferente se plasma cuando puede nombrar la enfermedad de su prima en la escuela, pero no, convivir con ella.

La palabra media, ordena, tranquiliza. La renegociación de significados a través del intercambio otorga alguna respuesta provisoria a los niños y niñas de las historias pero no provienen de adultos sino de pares o de su voz interna. Los significantes (familia-escuela) no aparecen como componentes fuertes en el esquema comunicativo.

La ausencia del Otro y la tristeza más intensa de una niña se plasman a través de las movilizantes metáforas pictóricas en “El árbol rojo” de Shuan Tan: en medio del campo desolado, parada sobre un banco, con su altavoz de lata en la mano, una niña habla a la nada o emite sonidos; no hay otro que reciba, que resigne. El abismo, la nada misma, donde ya no hay palabra.

El monstruo gigante, de enormes fauces, piel azulada y ojos que chorrean un líquido oscuro es la sombra que la acompaña. Ella espera pero no ocurre nada; las compuertas que contienen su dolor se abren y la superan; lo maravilloso es ajeno y el destino final es inevitable. La niña sufriente espera pero no sabe qué.

La promesa salvadora, la imagen vital, la construcción esperanzadora se concretan a través de una proyección de su imaginación: el árbol rojo, brillante, imponente, que aparece en su habitación y le genera satisfacción y compañía.

Lo oculto, lo silenciado, el secreto familiar también se constituyen en temas angustiantes abordados por algunas obras de la LIJ. En “Las visitas” de Silvia Schurjer, la protagonista se enfrenta con la verdad de un padre preso y no de viaje, de una madre que sostiene oculta una relación amorosa y de un entrañable amigo que resulta ser un hermano no reconocido, es un ejemplo. Aquí, la verdad, alcanza una fuerza enorme cuando es una niña quien la recibe y debe rearmar una realidad que no era tal.

¿Y si comenzamos a balbucear acerca de eso?

La muerte, la sexualidad, la vergüenza, la soledad, la culpa, la locura, son algunos de los temas tabúes a los que la LIJ se va asomando lentamente, algo desconfiada, con paso sigiloso. Descorre algunos cortinados y muestra escenas unidas por un fino hilo, la ausencia del Otro, la ausencia de la palabra. Los niños y niñas no son interpellados desde un lugar de interés por los adultos para conocerlos, para saber qué les pasa, qué piensan. Cada acto de habla de los mayores es cerrado y contundente, tal vez por eso la lectura de estas obras que hablan acerca de eso que no se habla resultan tan perturbadoras para los mediadores de lectura, para aquellos que ejercemos la función de canonizarlas e instalan la duda, el desconcierto, como todo aquello que

no fue probado, que se intuye pero que no se nombra y, quizá, despierta los propios fantasmas.

Sin embargo el arte, la literatura particularmente, sublima, en tanto su función metafórica, su generación de significados; ofrece una vía regia para simbolizar y brinda el ambiente para pacificar la tensión, deslizar esa energía que surge de la perturbación. Puede exorcizar algunos fantasmas.

No obstante lo anterior, la LIJ carga sobre sus espaldas la pesada mochila histórica de obras moralizantes y pedagógicas, sostenidas en la dicotomía del Bien y el Mal, en la cual los preconceptos acerca de religión, familia, sexo, educación, fueron usados como herramientas de Poder para disciplinar sociedades e individuos.

La intencional ignorancia de los temas perturbadores, espinosos, intimidantes o repulsivos, como suele denominárselos en el mundo adulto, no los debilita ni los soluciona. Silenciar o censurar lo que transgrede los parámetros temáticos desde un criterio abuenizador, difícilmente contribuya a resolverlos, de alguna manera. Por otra parte es lógico, esperable, que el atisbo de desorden, inestabilidad o incertidumbre que todo lo que viene a tomar un lugar acarrea, puesto en palabras e imágenes, produzca temor. Las certezas se debilitan y ¿qué sensación produce que tambalee el piso seguro donde se asientan los pies de la tradición literaria infantil para los mediadores de lectura?

Hablar de eso, entendido como el eso-tabú, tal vez evitaría que muchos niños y niñas sigan mirando y sintiendo lo diferente con recelo, temor, sin poder asignarles algún nombre que los signifique, en un aporte a la construcción de nuevas representaciones y al otorgamiento de otros sentidos. Hablemos.

Bibliografía

- Alonso, Verónica – González, Nana (2008) *El deseo máspreciado- O presente mais esperado*, (edición bilingüe español-portugués). Córdoba, Editorial, Comunicarte/infantil, Colección Los niños del Mercosur.
- Alvarado, Maite – Guido, Horacio. (1993) *Incluso los niños, apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires, La Marca editora, Colección Cuadernillos de géneros.
- Bloj, Ana- Maschio, Ana Ida, Musumano, Analía (comp.) (2009) *El revés del reino: Experiencias de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Prólogo de Juan Carlos Volonovich, p.10. Rosario, Laborde Libros Editor.
- Brunel, Christian- Bozallec, Anne (1998). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Bogotá, Babel Libros.
- Carreras, Lydia (2011). *Gioconda, mi pesadilla*, Editorial Sigmar, Buenos Aires Colección Telaraña.
- De Kochere, Geert–Cneut, Carll (2006). *Greta la loca*, Bárbara Fiore Editora, Bélgica.
- Díaz, Fanuel Hanán (1996) *Variaciones en el tema de la muerte en la literatura infantil* en Revista Latinoamericana de Literatura Infantil. N° 4. Bogotá, Fundalectura
- Lacan, Jacques (2006). *Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Cap. 19. Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Laurino, Verónica- Boasso, Tomás (2011) *Vergüenza*. Buenos Aires, Editorial Sigmar. Colección Telaraña.
- Lurie, Alison. (1998) *No se lo cuentes a los mayores: literatura, espacio subversivo*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Montes, Graciela.(1990) *Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia*, Cap.1 En: El corral de la infancia. Acerca de los chicos, los grandes y las palabras. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Colección Apuntes.
- Schujer, Silvia. (1998) *Las visitas*. Buenos Aires, Editorial Alfaguara.
- Soriano, Marc. (1999) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- Tan, Shaun (2008) *El árbol rojo*. Bélgica, Bárbara Fiore Editora.

Los años setenta: la exploración de Silvina Ocampo en la literatura infantil

Laura Codaro
UNLP

El campo de la literatura infantil, entendida como aquélla que está pensada y destinada a los niños, comienza a configurarse en nuestro país en las décadas del '50 y '60. Los años setenta constituyen un momento de apogeo de este tipo de textos en Argentina, sin embargo, el contexto de violencia y represión y la instauración de la dictadura militar, impactan de diversos modos en las manifestaciones artísticas y culturales. Si bien la literatura infantil de esos años comparte las mismas condiciones de producción que otras expresiones culturales (la presión, la censura, la prohibición, las consecuentes persecuciones y castigos, etc.), los textos adoptan características particulares: se deja de lado lo maravilloso, las historias comienzan a situarse en un contexto real, familiar y contemporáneo, todo se desarrolla en ambientes domésticos y cotidianos, no se eluden las situaciones problemáticas ni los conflictos sociales, etc. Si la literatura de ese período era una forma de resistencia y de construcción de la memoria, en las ficciones para chicos, se usa a menudo la metáfora y sobre todo la parodia, participando así del “impulso contrahegemónico” (Arpes y Ricaud, 2008). Sin embargo, no se dio así ni en todos los escritores ni en toda la literatura sino que el proceso fue heterogéneo.

En la década del '70, Silvina Ocampo, con unos 70 años de edad era autora de una obra que atravesaba 40 años de la literatura argentina, aunque poco reconocida por el público, en esos años se editaron y se reeditaron algunos de sus libros “para adultos”, como lo analiza Adriana Mancini³⁵. Devenida abuela, materializa su profundo y permanente interés por la infancia publicando textos para chicos. Aparecen, así cinco en nuestro país que constituyen un corpus heterogéneo: en 1972 sale *El caballo alado*, editado por Ediciones de la Flor ese año y reeditado en 1976; en 1974 Editorial Estrada publica *El cofre volante* y en 1975 *El tobogán*, dentro de la colección

³⁵ Mancini, Adriana (2003), *Silvina Ocampo. Escalas de pasión*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, pp.17-19.

“Cuentos para seguir contando”; estos tres responden al prototipo de libro infantil. En 1977 publica un volumen de cuentos titulado *La naranja maravillosa, Cuentos para chicos grandes y para grandes chicos*, editado por Ediciones Orión y reeditado en varias oportunidades por otras editoriales³⁶. Finalmente en 1979 ve la luz *Canto escolar*, un libro de poemas con algunas fotografías e imágenes rústicas y menos coloridas, editado por Editorial Fraterna, consideramos que marca un quiebre en la producción de la autora. En este marco, proponemos hacer un breve análisis y leer este corpus infantil de Ocampo en sus vínculos con la producción de la época y a la luz del contexto social y político en el que esos textos se produjeron y se publicaron, tratando de trazar así un recorrido en la exploración que hace Ocampo en la literatura para chicos. A su vez, nos parece oportuno destacar sus relaciones con la política en tanto escritora, su compromiso y su intervención frente a los acontecimientos sucedidos. Así pues intentaremos mostrar cómo esa realidad atravesó su literatura³⁷.

En lo que concierne al vínculo de Silvina Ocampo con la realidad social y política en tanto escritora e intelectual, hallamos pertinente hacer algunas salvedades. En primer lugar, hay que recordar que ella nació en el seno de una familia acomodada perteneciente a la burguesía de Buenos Aires. Su hermana Victoria fundó la revista *Sur*, cuyos miembros crearon lazos de amistad con Silvina, en su mayoría tenían una fuerte tendencia antiperonista. Hacia 1977, para sorpresa de muchos, Silvina tomó partido ante un acontecimiento: Daniel Divinsky y Ana María Miler, quienes conducían Ediciones de la Flor (que había publicado en dos oportunidades *El caballo alado*), fueron condenados a un período en prisión por la dictadura militar sin juicio de por medio, luego se exiliaron. Pocos editores y escritores se solidarizaron con ellos, sin embargo, Silvina Ocampo fue pionera en intervenir haciendo circular una carta que firmó junto a otros escritores, dirigida a la Sociedad Argentina de Escritores (SADE), con el fin de que tomaran medidas y liberaran a los editores detenidos. (Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002:220-221). Ese mismo año, en una Argentina golpeada por el gobierno militar, publica *La naranja maravillosa*, en cuyas historias la violencia y la muerte típicas en sus cuentos para adultos, se configuran casi como protagonistas. En 1979, luego de la publicación del peculiar volumen de poemas *Canto escolar*, es entrevistada por un periodista del diario *Clarín*, con motivo del libro *Los árboles de Buenos Aires*. En esa nota, Luis Maza, interesado por el vínculo entre literatura y realidad (en el copete escribe: “Podría ensayarse que sus creaciones surgen de una contemplación minuciosa de la realidad donde lo fantástico mora fielmente.” (Maza, 1979:5)) le pregunta sobre esa conexión en su obra, a

³⁶ Este texto será excluido de nuestro breve análisis por conformar un volumen de cuentos distinto en cuanto a las temáticas abordadas, los personajes, la lengua, etc., y porque además, posee reescrituras de textos anteriormente publicados por la autora.

³⁷ Para todo esto, será útil considerar algunas nociones de Rancière como su concepción de la literatura y de la “política de la literatura”, y de William (la “estructura del sentir”) y retomar algunos estudios sobre la producción literaria en Argentina en el período de dictadura.

lo que ella responde que lo fantástico está de moda, por eso ella decide dejarlo a un lado, puesto que en ese momento, “la realidad es mucho más fantástica todavía. Por eso el periodista es un escritor de este tiempo” (Maza, 1979:5).

El caballo alado, cuenta la historia de Irene, una niña que frecuentaba un museo donde había un caballo alado de mármol blanco que le manifestó su deseo de partir: “Saldré volando. Quiero irme” (Ocampo, 1972:13). Ella prometió ayudarlo, fue en busca de las llaves que guardaba su padre y en una noche de luna, entró secreta y silenciosamente, abrió la ventana y montó al caballo que salió volando rápidamente y la llevó a un lugar maravilloso, la luna. Al regresar, él le aseguró que se iría y ella llorando le confesó: “No podría vivir sin vos” (Ocampo, 1972:29). Finalmente, él se acomodó en su sitio habitual y ella volvió a su casa, tratando de convencerse de que el caballo mentía y de que nunca la dejaría.

En este cuento resulta relevante observar las características del museo: se trata de un lugar enorme, con numerosos pasillos y salas, cuyas pesadas puertas están cerradas con llaves y las ventanas nunca se abren, se dice que no entran ni el aire ni el sol. Además, está custodiado por unos serenos (¡hasta por los señores de otros cuadros!) y un dragón negro que vigila la entrada y persigue al caballo cuando éste escapa. Cabe mencionar que las llaves las tiene un único hombre, el padre de Irene, quien las conserva en un cofre en su mesa de luz cual objeto personal. El narrador, al reflexionar sobre la cantidad y el tamaño de las llaves, menciona a San Pedro y a Barba Azul.

Creemos que esta representación del museo podría ser una metáfora del estado del arte y del campo cultural: se trata de un museo que conserva obras europeas, está rigurosamente cerrado y sus llaves están bajo el cuidado de un hombre que las deja en su mesa de luz, como si el museo en su totalidad y por qué no el arte, estuvieran en manos de un único hombre. Paradójicamente, una niña logra franquear la seguridad y escapar con una obra de arte a un mundo maravilloso, un hermoso valle que aparece como una alternativa feliz al perpetuo encierro del museo. Sin embargo, no se trata de una fuga en sí misma dado que vuelven, deben regresar al museo-cárcel que los determina. Esta idea del arte y la cultura que se encuentran aprisionados en la oscuridad, bajo llaves, nos hace pensar en cómo impactaron los regímenes políticos en el campo cultural a lo largo de nuestra historia: amigos de Silvina Ocampo que participaban en *Sur*, manifestaron su descontento ante un peronismo tiránico cuyos movimientos de masas invadían el campo cultural y hostigaban a los intelectuales; los regímenes autoritarios y represores de las décadas del sesenta y setenta desarrollaron una estrategia de represión cultural. Si bien *El caballo alado* se publica antes del golpe de estado de 1976, la situación de *encierro* y el control cultural era una constante, incluso el golpe del '66 y el gobierno de Onganía significaron un antecedente de la represión cultural (Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, 2002:28). Así, es posible entender a través de la *estructura del sentir* de Raymond Williams que hay una experiencia real de lo que se estaba viviendo o más aún de lo que se estaba gestando, de lo emergente.

El cofre volante (1974) y *El tobogán* (1975), intentan ser una historia dividida en dos partes, donde la primera anuncia una continuación que se desarrolla en el

segundo libro. En pocas palabras, el protagonista es un chico, Pimpampum, que va en busca de un tesoro escondido en la cima de una montaña y cuando baja con el cofre, ante los festejos del pueblo un cóndor aparece intempestivamente y arrebató a ambos del lugar. Para entrar en el pequeño cofre, únicamente los que “se portaran bien”, debían aspirar y espirar para hacerse chiquitos y acceder a un mundo mágico que los premiaría con una bicicleta. Esta primera parte termina con la escena del cóndor que se lleva al Gato dentro del cofre. La mayor parte de *El tobogán* (1975), está conformada por la carta que escribe el Gato a Pimpampum contándole las maravillas del mundo que había dentro del cofre. El cóndor aterrizó y el Gato conoció a una chica huérfana de nombre Patricia, quien también redujo su tamaño, entró en el cofre y ante los aplausos, el ave se los llevó. Ambos descendieron de la montaña en unas bicicletas que se deslizaron sobre un tobogán y la gente los recibió alegremente. Finalmente, Patricia y Pimpampum adultos, se casaron. Por un lado, esta historia posee algunos rasgos más vinculados a una literatura infantil de un período muy anterior, una producción más clásica, que ciertamente nunca terminaron de desplazarse por completo, por ejemplo, la aparición de un mundo maravilloso bien diferente al nuestro, en el que hay cosas extraordinarias y al que se accede a través de un objeto (esto se hace presente indudablemente en los clásicos mundiales que cuentan historias maravillosas), o bien aquella *meritocracia* que subraya los fines didáctico-moralizantes de la literatura para chicos: “El que se porte bien podrá entrar en el cofre.” (Ocampo, 1974:15). Por otro lado, nos detenemos en la figura del cóndor que aparece como un personaje despótico: es autoritario, merece respeto, no le gustan los festejos ni los aplausos sino el silencio, se lleva el cofre y a quien esté al lado sin pedir permiso, no se comunica con el pueblo de otra manera. Así, casi como un ser supremo que toma las decisiones y tiene el control, podría imaginarse a este animal como una metáfora del gobernante que se impone pues ocupa un lugar que le atribuye más poder. De todas formas, posteriormente aparece como un personaje ambivalente puesto que se volvería bueno pero la gente lo ignora.

Canto Escolar (1979) es un libro que reúne doce poemas: “Canto Escolar”, “Las Maderas que Florecen”, “Los Árboles”, “Canto del Indiecito”, “Santa Rosa de Lima”, “El Sueño”, “Sarmiento”, “La Amazona del Circo”, “Albertina”, “La Sirena”, “A mi maestra”, “Las Promesas”; posee algunas fotografías en blanco y negro y dibujos en tonos negros, marrones y anaranjados. Entre sus rasgos formales destacamos la irregularidad de las estrofas y los versos, la oscilación de rimas consonantes y asonantes, un “yo” lírico que corresponde a una niña y que está presente en la mayoría de los poemas de manera marcada. En cuanto a los temas, observamos la Argentina, la Patria, los paisajes, la naturaleza, el colegio y el futuro. Sin analizar detalladamente todos los poemas, nos interesa señalar algunos modos de leer este poemario. En primer lugar, lo nacional atraviesa varios poemas: la niña del primero le habla a “mi Argentina” y hace referencia a sus paisajes; en otro poema, el “yo” lírico es un Indiecito de la pampa; hay uno titulado “Sarmiento”; hacia el final del poemario encontramos a una maestra que enseña geografía e historia argentina y en el último poema, donde cada uno expresa su deseo profesional, un chico quiere ser jugador de

fútbol (estos versos están acompañados por una imagen de un joven con la camiseta de la selección nacional que también aparece en la tapa del libro). En segundo lugar, la educación aparecería como una constante en el poemario ya desde el título, en la niña-alumna del “yo” poético y la señorita que le enseña, en la mención de Sarmiento, en la chica que quiere ser maestra cuando crezca o el que desea ser profesor de matemáticas. En tercer lugar, consideramos que el primero y el último poema funcionan como una suerte de marco que encierra a todo el poemario: ambos están dirigidos a la Patria pero mientras que el primero se ocupa de describir sus plantas y sus animales, todo lo que el país tiene, en el último se apunta a lo que se le puede ofrecer a esa patria desde la profesión que elige cada uno; a su vez, mientras que en el primer poema, “Canto Escolar” surge la esperanza en la nación que nace en el colegio, el último poema es ya una “promesa” como personas adultas puesto que los chicos se proyectan como profesionales y se colocan metas, por ende, juzgamos que este tomo mira hacia el futuro. De los poemas encuadrados, destacamos la violencia y el miedo que es posible percibir: una niña siente miedo por sus sueños, otra es admirada por su valentía frente al peligro, Albertina asesina a su muñeca y termina llorando y hay una preocupación por el temor de la sirena; seguramente el más llamativo en este punto es “Las Maderas que Florecen” en el que vemos un carpintero que hace una jaula de madera, sin puerta, coloca a una nena que queda encerrada y esa madera comienza a florecer, ella grita desesperada pero las lanchas tapan su alarido. El dibujo que acompaña a este poema, ilustrado por Guido Bruveris, acarrea aún más horror: se ve a la pequeña encerrada, gritando, desesperada tomando los barrotes de la jaula.

Por consiguiente, a partir de estas cuestiones que acabamos de mencionar, consideramos que *Canto Escolar* en principio responde a las características de esa literatura infantil que en sus comienzos, estaba enmarcada en un programa pedagógico de índole nacionalista y de carácter conservador (Díaz Rönnner, 2000:518) ya que hay referencias al territorio argentino y persigue fines pedagógicos. Tras una mirada rápida, podríamos afirmar que respeta los valores tradicionales de familia, religión, nacionalidad, tradición, orden y jerarquía, promulgados por el proyecto dictatorial. Ahora bien, nos proponemos ir más allá y pensar esta obra atravesada por los fenómenos sociales y políticos del momento. Así, la tapa y la contratapa resultan harto significativos: la fotografía del muchacho de la selección nacional con una pelota y la hinchada de fondo, nos remite fácilmente al mundial de 1978 jugado en nuestro país, en el que la victoria de la selección decoró de una falsa alegría una sociedad violentamente atacada; la contratapa versa: “‘Canto escolar’ no es una poesía para niños almidonados, abstractos, sino para seres vivos, actuales, a los que se llega mediante la palabra cotidiana.” (Ocampo 1979), así se dirige a los chicos de ese tiempo. Creemos que estos “paratextos” y la presencia de fotografías en tanto arte visual que reproduce una imagen del mundo real, aluden directamente a una realidad concreta en la que se anclan. De este modo, creemos que en la exploración de Ocampo este libro marcaría un quiebre pues deja los mundos maravillosos de los tres libros anteriores y se sitúa en ambientes cotidianos como la escuela, el jardín o el patio, toca temas más “reales”. En términos de Rancière, esta literatura que aparece en *Canto Escolar* crea

sentidos, es una literatura que hace política en tanto literatura.

Finalmente, luego de analizar brevemente el corpus de textos para niños que publicó Ocampo en los años setenta, podemos concluir en que estos se enmarcan en la literatura infantil de la época de una manera un tanto particular: mientras que los primeros, *El caballo alado*, *El cofre volante* y *El tobogán* tienen rasgos que podrían inscribirlos en una literatura más tradicional, *Canto escolar* muestra un vuelco en la literatura de Ocampo, pues, ante la dictadura militar, su libro de 1979 abandona los mundos mágicos y los colores vivos para situarse en espacios familiares, expresando amor a la Patria y sembrando esperanza en un país que parecía caer en un pozo ciego. Por último, subrayamos la evolución en su exploración en este campo, ya que se da un proceso que años más tarde la llevará a producir *La torre sin fin*: aquí nota que los tiempos cambiaron, mira más la realidad y percibe que ésta es más fantástica, como ella misma lo confiesa.

Bibliografía

- Arpes, Marcela y Ricaud, Nora (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*, Buenos Aires, La Crujía.
- Díaz Rönner, María Adelia (2000). “Literatura Infantil: de menor a mayor” en Noé Jitrik (editor), *Historia crítica de la literatura argentina*, Buenos Aires, Emecé.
- Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith (2002). *Un golpe a los libros, Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Ciudad de Buenos Aires, Eudeba.
- Mancini, Adriana (2003), *Silvina Ocampo. Escalas de pasión*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Maza, Luis. “Respuestas de Silvina Ocampo, al repasar un largo camino de realidad y de ficción”, *Clarín*, 22 de noviembre de 1979, páginas 4 y 5.
- Ocampo, Silvina (1972). *El caballo alado*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Ocampo, Silvina (1974). *El cofre volante*, Buenos Aires, Editorial Estrada.
- Ocampo, Silvina (1975). *El tobogán*, Buenos Aires, Editorial Estrada.
- Ocampo, Silvina (1979). *Canto Escolar*, Buenos Aires, Editorial Fraterna.
- Rancière, Jacques (2007). *Política de la literatura*, Buenos Aires, El Zorzal.
- Ulla, Noemí (1982). *Encuentros con Silvina Ocampo*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Ser a través de los ojos. Metáforas del mundo y del yo en *Ver llover* de Germán Machado y Fernando de la Iglesia

Gimena Crena
UBA

Ya sea explorando sus sentidos etimológicos o simbólicos, la filosofía se ha preguntado una y otra vez, qué es la infancia. Dos figuras del pensamiento contemporáneo, Jean-François Lyotard y Giorgio Agamben, han abordado el problema de la infancia en su vinculación con la construcción de la subjetividad y los límites del lenguaje.

Ver llover, poemario para niños escrito por Germán Machado e ilustrado por Fernando de la Iglesia, nos muestra cómo los ojos de un niño ven caer la lluvia sobre la ciudad.

El objetivo de este trabajo es explorar la relación entre infancia, subjetividad y lenguaje en Lyotard y Agamben y analizar cómo la voz-niño ronda lo indecible en busca del lenguaje puro, a través de ciertas imágenes que devienen metáforas del yo y del mundo en las páginas de *Ver llover*.

La infancia y lo indecible

En *Lecturas de infancia*, Jean-François Lyotard se pregunta qué implica la palabra “sobreviviente”. A partir de allí, desarrolla las cuestiones del tiempo, el ser y el no ser. ¿Qué es lo que sobrevive? ¿A qué sobrevive?

Siguiendo a Hegel, explica que “el espíritu no sobrevive a la muerte, es el relevo de la vida inmediata”. El ser, el verdadero, la pura potencia, sólo pueden ser más allá de esa vida inmediata.

Sin embargo, el yo, lejos de esa pura potencialidad, se ve arrojado en el mundo. Y, entonces, surge el problema del tiempo. La enunciación es la aparición del tiempo. Decimos “yo” y creamos el tiempo.

Así, el tiempo es, para el yo, la representación del abismo entre necesidad y contingencia. “Lo que es *ahora* necesario, incambiable, era *entonces* contingente”, afirma Lyotard (Lyotard, 1997: 65). Cuando decimos yo, cualquier predicado es posible pero, una vez dicho, es inamovible, ha quedado determinado, ha sido de-

jado atrás y ahora es sólo *ausencia*. El devenir temporal es, entonces, una presencia que deviene ausencia. Presencias que devienen ausencias. Y duele aceptar esta ausencia³⁸. “Esta imposibilidad de hacer el duelo de la presencia pasada (...) se llama melancolía”, continúa Lyotard. Ante esta traición constante, el presente —del que se sabe devendrá ausencia— desaparece. Así, “el espíritu que sabe que no hay nada (...) hace como si eso fuese” (Lyotard, 1997: 69). Para Lyotard, la consecuencia no es el cinismo ni el ludismo, es *la infancia*. Por marginal, por vulnerable, por subalterna, la infancia conoce de impotencias y decepciones. Lyotard la define: la infancia es la obediencia a una deuda, “deuda de ser-ahí pese a todo”.

También Giorgio Agamben se pregunta qué es la infancia en *Infancia e historia* (primera edición: Italia, 1978). Tratando de reafirmar la distinción de la esfera trascendental (siguiendo a Kant), en busca del estatuto original de la experiencia (siguiendo a Husserl), Agamben aborda el problema del *cogito* y se pregunta hasta qué punto el *yo pienso* puede ser más allá del sujeto. El *cogito* ¿se trata simplemente del ámbito de la enunciación? (Agamben, 2001: 23 y 64-66). Afirma: “la conciencia no es más que el sujeto del lenguaje” (Agamben, 2001: 65). En este punto, entonces, aparece el concepto de infancia en un sentido etimológico, es decir, como in-fancia³⁹: “aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje” (Agamben, 2001: 64).

Sin embargo, la representación de la conciencia parece no poder escapar del lenguaje. Agamben ve un ejemplo de esto en el caso del “fluir de la conciencia”: aunque las obras de Joyce o de Faulkner desarrollen magistralmente la técnica del monólogo interior, el material con el que experimentan sigue siendo el lenguaje. Agamben se pregunta si es posible la existencia de un momento en el que hay hombre pero todavía no hay lenguaje; se trataría de la experiencia pura y muda. Aquí el concepto da un giro: “*Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia*” (Agamben, 2001: 65, cursivas del autor). La in-fancia deja de pensarse como un momento y se transforma, esencialmente, en lo otro del lenguaje, su reverso: si no existiera la in-fancia, no existiría el lenguaje. La infancia es lo inefable, ese resto que hace imposible la *adaequatio ad rem*.

Otra vez, la infancia representa el ser frente al no ser, la posibilidad frente a la determinación.

La voz y lo indecible: metáforas del yo y del mundo en la voz-niño

En *Ver llover* (2010), poemario para niños escrito por Germán Machado e ilus-

³⁸ Dice Lyotard que es una *traición*. Digo que es un *dolor*: salto hacia la voz, asomo del cuerpo.

³⁹ Según Corominas, “infante” proviene del latín *infans*, *-tis*, “incapaz de hablar”, derivado de *fari*, “hablar”.

trado por Fernando de la Iglesia, versos y collages se combinan para contar cómo la lluvia cae sobre la ciudad. Sin embargo, el acento no está puesto en la lluvia ni en la ciudad sino en los ojos que la ven y las sensaciones que se viven a través de ellos. Así, el texto se llena de metáforas en torno al mundo y el yo: ser a través de los ojos.

El libro comienza con una pregunta:

¿Qué color tiene el aire
y el agua
y los soplidos del viento
en una tarde de lluvia?

Y da una respuesta:
Dependen de tus ojos
los colores.

Y cuando estás quieto
y te mojas
y una brisa te roza la cara
mientras dices:
rojo, azul, amarillo,
gatos, coches, llovizna...
las palabras te prestan los colores que faltan
en el aire, en el agua, en la calle,
en tus ojos oscuros,
sorprendidos.

Los colores, la ciudad, el mundo no están fuera; están en los ojos del que los mira y llegan a él a través de las palabras. Frente a los ojos, todo se desdibuja y se vuelve a dibujar. Y, mientras se ve llover, se ve aparecer al que mira. La subjetividad se proyecta en la ciudad, en su cielo, en su lluvia. Entonces, el que mira es. Las gotas caen y dibujan el yo que las mira.

En una gota caben
los colores del mundo.

Y si miras de cerca
en una gota caben
tus ojos.

La gota, como un aleph borgeano, contiene el mundo mirado y más: al que mira.

Esa gota,
que ahora salpica tu rostro,

necesita las demás gotas para ser lluvia,
y las demás
también la necesitan.

Tus ojos,
esos ojos que ahora miran otros ojos
que ahora miran;
tus ojos
necesitan los demás
para saber qué es mirar
y lo que miran.

El yo y el mundo se transforman en el yo y el mundo de los otros. Mundo de subjetividades, ya no es sólo el mundo observado y observable sino el mundo que observa. Ya no es el otro sino *los otros*.

¿Quién mira por el ojo del huracán?
¿Qué ogros y demonios?
¿Qué fieras?
¿Qué dioses ofendidos?

Nadie mira:
ningún monstruo,
ningún demonio terrestre,
ninguna fiera marina.

El huracán tiene un ojo ciego.

(...)

La calle tiene bocas de tormenta
por donde bebe el agua
cuando llueve en la cuadra
donde vives.

Y la calle tiene ojos de tormenta
si miras la calzada y ves
que te hace una guiñada
el reflejo del cielo
chapoteando en los charcos
con su botas de lluvia.

Las bocas de tormenta beben el agua y los ojos de tormenta aunque no ven

(tienen ojos pero han quedado ciegos), nos hacen una guiñada. Una *metáfora fossilizada*, lexicalizada y disimulada en el registro cotidiano (ojo de tormenta, boca de tormenta), se literaliza, se vuelve argumento y deviene acción.

Parece ser la voz del niño la que pregunta quién mira por el ojo del huracán. Parece ser la voz del adulto la que responde que nadie mira. Parece que la racionalidad adulta (“nadie mira”) triunfa sobre la fantasía del niño (“ningún monstruo,/ ningún demonio terrestre,/ ninguna fiera marina”). Pero no; la metáfora sobrevive: “El huracán tiene un ojo/ ciego”. Su supervivencia es extrañamiento; y el extrañamiento le permite recuperar su fuerza como metáfora y su dimensión inventiva. La voz del niño se impone.

El domingo gotea tranquilo.

Salpica el gris
griss
griss
grissss...

La metáfora (el domingo que gotea: el tiempo hecho cosa) introduce un lenguaje que se anima olvidarse del mandato comunicativo; se olvida de ser herramienta que dice algo y juega consigo mismo para decir que es. La “s” deja de comunicar y juega contra el blanco de la página. El juego mallarmeano en el que el lenguaje alcanza la noción pura⁴⁰. Deja de ser fonema, desafía el blanco y se vuelve dibujo: gotea el gris.

La palabra sabe que es lo que no es el blanco de la página. El desafío acumula sentidos: ya no sólo es símbolo de un sonido en el silencio, es ícono del agua, de la lluvia. Afirma su ser, desafiando lo otro, lo que no es.

VER
LLO
VER

Las sílabas se dibujan en la portada del libro como gotas de lluvia que caen. VER se refleja como en un espejo y, en medio, un LLO que nos remite en su sonido a un “yo”. Las letras dan lugar al dibujo: “Pero sólo cayeron tres gotas locas” afirma el texto junto al dibujo de tres gotas “que agujerearon el silencio de este papel/ al final del día”. Un rectángulo azul inunda un verso como el agua de lluvia inunda la ciudad.

En *Ver llover*, la voz del poeta se vuelve voz de niño cuando juega, dibuja y desafía el silencio, llenándolo de sentidos que escapan a las reglas del sentido. Los sentidos se abren y sospechamos que lo dicho no fue dicho y que en cada espacio en blanco hay una palabra que puede ser todas las palabras.

⁴⁰ Tomamos aquí algunos conceptos desarrollados por Derrida (Derrida, 1989).

Si ahora miras con fuerza
adivinas la palabra
que aquí falta:



Dos sílabas, seis letras,
y agua,
y agua...

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Coromines, Joan (2009). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Derrida, Jacques (1989). "Mallarmé". En: *Anthropos, Revista de documentación Científica de la Cultura*. Barcelona, pp. 59-69.
- Lyotard, J-F. (1997). "Sobreviviente". En: *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Machado, Germán (2010). *Ver llover*, Buenos Aires: CalibroscoPIO.

Una mirada caleidoscópica sobre *Mil grullas* de Elsa Borneman

Mónica Analía Dias Leal

Instituto Eureka para la educación del Pensamiento / Instituto Canossiano
“San José” Profesorado en Educación Primaria.

María Gabriela Casalins

Instituto Eureka para la educación del Pensamiento / Instituto superior de
Formación Docente La Anunciación de la Sma. Virgen.

*El hermoso consuelo de encontrar el mundo en un alma,
de abrazar a mi especie en una criatura amiga.*
Hölderlin, en *La Resistencia* de E. Sábato

Introducción

Con este epígrafe queremos adentrarnos en la memoria de *Mil grullas* de Elsa Bornemann en su edición de Alfaguara de 2011 con ilustraciones de María Jesús Álvarez. Nuestro análisis tendrá la mirada puesta en dos niños que con su inocencia nos introducen en mundos absolutamente opuestos: el de la niñez en el que el ser humano está abierto a descubrir el alma del otro y el de la adultez en el que cobran vigencia palabras como “poder”, “tener”, y donde el número singular adquiere autonomía y pasamos la vida jugando al “yo-yo”.

Este cuento abre sus puertas a un lector que advierte con sorpresa cómo Tohiro y Naomi cobran vida a través de ilustraciones en las que colores a veces pálidos, grises o sepias van conformando en sus interacciones otras posibles lecturas.

En esa convulsión social en la que vive el hombre moderno, esta narración nos ofrece las vivencias del individuo. Seres pequeños que van experimentando el devenir de la historia cotidiana con sus luces y sombras. La escuela aparece como el único lugar en el que pueden establecer una comunicación. El alma de cada uno de estos personajes se va develando y va develando al lector quien ya está viviendo esta historia del primer amor: “Sin embargo, creían que el mundo era nuevo y esperaban ansiosos cada día para descubrirlo. ¡Ah...y también se estaban descubriendo el uno al otro! (Bornemann, 2011: 8) y, (...) El afecto entre los dos no buscaba las palabras. (Bornemann, 2011: 9).

Una visión caleidoscópica de la historia: haikus y nanas tradicionales

A este libro como objeto estético podemos acceder a través de distintas miradas: la de la ilustración, la de la historia en sí, la de los cantos infantiles como las nanas con su Donguri Koro Koro, o a través de los haikus. Tal vez, por esta razón se ha planteado la lectura de este texto con una mirada panóptica, en el sentido etimológico del término, como esa mirada que permite focalizar distintos aspectos de la historia y que a la vez se nutre de otros discursos que enriquecen su lectura. El Diccionario define el término “panóptico” de la siguiente manera: dícese del edificio construido de modo que desde un punto dado puede verse el interior. Por esta razón queremos acentuar en este trabajo la importancia de la mirada al texto escrito como ese punto dado para, desde ese eje central, irradiar hacia los otros lenguajes en un caleidoscopio de lectores y de lecturas.

La historia de amor entre los niños va in crescendo tanto como el juego bélico en el mundo. Este contrapunto en la trama narrativa se traduce de igual manera en las ilustraciones que se van entrelazando con otros textos que adquieren la misma cadencia. Y así nos encontramos con Naomi saliendo de una pesadilla y escribiendo sus primeros haikus:

Lento se apaga
el verano.
Enciendo
Lámpara y sonrisas.

Pronto
Florecerán los crisantemos.
Espera,
Corazón. (Bornemann, 2011: 18)

En este tramo de la obra la nostalgia se ha apoderado de la vida de los personajes y del lector. Nostalgia en el sentido etimológico del término. El dolor por la patria perdida. Y aquí la patria significa nuestro lugar seguro: nuestra infancia, nuestros sueños, la pervivencia de nuestras tradiciones y juntamente con ella nuestros proyectos de vida. Toshiro pensaba casarse con Naomi, los abuelos de Toshiro continuaban realizando sus artesanías en cerámica porque este tiempo iba a pasar. Todo queda trunco. Pero el haiku abre la puerta hacia la esperanza de un tiempo mejor. Ya florecerán los crisantemos. El uso de la imagen visual en el segundo haiku marca la oposición entre la luz y la sombra dada por un verano que se apaga y el discurso apelativo que traduce la necesidad de esperar, porque –nos dice Sábato en *La Resistencia*: “(...) el mundo no sólo está afuera sino en lo más recóndito de nuestro corazón”. (Sábato, 2011:73). En este momento del relato, el silencio se apodera de la escena y es tan importante como la próxima palabra que se evoque: “Espera corazón” (Bornemann, 2011: 18). El lenguaje, dice Barthes en su obra sobre el Haiku, está suspendido. Es el momento en el que el lenguaje cesa y da paso nuevamente a la cal-

ma interior. Para el crítico literario: “(...) la brevedad del haiku no es formal; el haiku no es un pensamiento rico reducido a una forma breve sino a un acontecimiento breve que encuentra de golpe su forma justa... esa justeza posee evidentemente algo de musical (música de los sentidos y no forzosamente de los sonidos): el haiku tiene la pureza, la esfericidad y el vacío mismo de una nota musical”. (Barthes, 1981: 17)

En este juego de contrapuntos también adquiere una presencia importante para el lector la imagen auditiva del Donguri Koro Koro. Esta reminiscencia a la infancia y a la figura de las mamás y de las abuelas que habían quedado como difusas en el relato, se alzan sobre el texto y cobran vital importancia: “(...) Nada de lo que fue vuelve a ser, y las cosas y los hombres y los niños no son los que fueron un día. ¡Qué horror y qué tristeza, la mirada del niño que perdimos!” (Sábato, 2011: 74).-

Maridaje de texto e imagen: el ejemplo de *Mil Grullas* de Elsa Bornemann ilustrado por María José Álvarez

Otra “mirada” de la obra que tendremos en consideración es el de la ilustración que acompaña al texto en su edición del año 2011. Tomaremos la ilustración como un lenguaje más a decodificar, porque re significa al texto literario y le aporta datos, atmósferas.

Toda ilustración de un texto realiza una nueva lectura de la obra literaria que está a cargo del artista que se compromete a realizarla. Incluso la elección de una determinada técnica pictórica implica una toma de posición. La ilustradora argentina Mónica Weiss, así lo explica en una entrevista realizada por Sergio Kern: “ (...) las técnicas son distintas cada vez, porque tienen que estar al servicio del discurso casi cinematográfico que tiene el libro ilustrado como género”, y, “ (...) Si con la técnica se trabaja directamente sobre el clima y el género, con ella es posible destruir o magnificar un texto. Moldearlo totalmente. No sólo como una cuestión de interpretación. Directamente por obra y gracia del material y de su tratamiento: unas acuarelas muy delicadas o unos grabados muy rústicos pueden cambiar completamente el texto...” (Kern, 2000: 40 y 41 en Schritter, 2005: 26 y 27).

Para este trabajo de ilustración del cuento de Bornemann María Jesús Álvarez elige la acuarela y los lápices de colores. Con lápiz negro delimita los contornos de las figuras, pero el trazo sigue siendo suave y sutil. Consigue así remedar y recrear el tono melancólico del texto literario.

Como antes dijimos, las ilustraciones de Álvarez para el cuento de Elsa Bornemann generan, a partir de las técnicas empleadas y los dibujos de los personajes y su vida cotidiana en la Hiroshima de la Segunda Guerra Mundial, un nuevo plano de decodificación de la historia. El plano de la ilustración se conforma como un texto en paralelo que plantea, creemos, en este trabajo de ilustración, un acompañamiento de la línea narrativa y la intensificación de atmósferas emocionales que se dan en tres momentos.

Primer momento: Se puede percibir en los tonos pastel de la infancia de los protagonistas y en las estilizadas y dulces figuras de ambos niños que presenta esta ilustradora, en esta primavera de la Hiroshima de 1945, el contraste notorio con las caras adustas de los adultos.

Observamos imágenes de trazos suaves y la paleta en tonos pastel elegida resulta un complemento exacto para el texto que acompaña: “Desde que ambos recordaban, sus pequeñas vidas en la ciudad japonesa de Hiroshima se habían desarrollado del mismo modo: en un clima de sobresaltos, entre adultos callados y tristes, compartiendo con ellos los escasos granos de arroz que flotaban en la sopa diaria y el miedo que apretaba en las reuniones familiares de cada anochecer en torno a las noticias de la radio, que hablaban de luchas y muerte por todas partes.” (Bornemann, 2011:7).

La ilustración abre en esta instancia de la historia un muestreo de la vida escolar de los niños. Después nos hace cómplices, como observadores, de las secretas miradas que se dedican ambos en el inicio de este amor infantil. Esas miradas aparecen a doble página acompañando al texto de la autora que dice: “Se contemplaban de reojo durante la caminata hacia la escuela, cuando suponían que sus miradas levantaban murallas y nadie más que ellos podía transitar ese imaginario senderito de ojos a ojos” (Bornemann, 2011:8). Desde nuestro lugar de lectores, el código plástico nos permite “meternos” como espectadores y derribar esas “murallas” de privacidad que los niños han erigido para preservar ese espacio que les es propio. Aquí el texto plástico va un punto más allá que el escrito y nos deja ver, desnuda, esa acción íntima.

Un cerezo florecido acompaña como ilustración el inicio de la separación de ambos niños. Es la llegada del verano y las vacaciones escolares: “El futuro inmediato de aquella primavera de 1945 fue el verano, que llegó puntualmente el 21 de junio y anunció las vacaciones escolares.” (Bornemann, 2011: 12).

Un cerezo en flor para mostrar la finalización del ciclo idílico de este amor infantil: hay flores flotando en el aire y cayendo ya. La ilustración siguiente continúa con una rama del mismo árbol florecido que acompaña las hojas del calendario y el paso del tiempo entre los dos: “Acabó junio y Toshiro arrancó contento la hoja del almanaque...Se fue julio y Naomi arrancó contenta la hoja del almanaque...” (Bornemann, 2011:14). Sin embargo, la paleta de colores pastel comienza a “ensuciarse” de grises, cuando aparece la última hoja del calendario, y se ven flores de cerezo acompañando, fuera del árbol, en clara remisión o separación de su núcleo vital, a la hoja del calendario de agosto y al fin del verano. El texto dirá: “Y aunque no lo supieron: “¡ por fin llegó agosto”, pensaron los dos al mismo tiempo”. (Bornemann, 2011:15). Inicio de contraste y anticipación, desde lo visual, de lo que vendrá, cuando la realidad de estos dos niños se vea desastrada por la bomba de Hiroshima.

Después de mostrarnos a Toshiro en casa de sus abuelos, la ilustración nos muestra el sueño de Naomi: los colores pastel cobran un tinte blanquecino y la vemos descalza, luchando contra el viento como los árboles que la circundan. Los brazos de la niña se cierran sobre el plexo solar, en claro gesto de defensa. Este gesto de Naomi en el sueño nos lo brinda la ilustración, y cobra un poder de sugerencia inusitado porque puede permitirnos lecturas en varios niveles: Puede leerse como un simple gesto defensivo, o bien algo más profundo, si se piensa que para la cultura oriental, el plexo solar- que es lo que defiende la niña con su abrazo- es el centro de la energía y congrega la energía aérea y terrestre y, que, además, se lo considera como el dador

del poder de la auto-realización vital.

De la misma manera, el viento presente en la cabellera de la niña y en los árboles desnudos y desvalidos como ella, podrían sugerir al lector la premonición de la desgracia que está pronta a estallar. El texto literario nos aporta datos más escuetos sobre el sueño: “El primero de agosto se despertó inquieta; acababa de soñar que caminaba sobre la nieve. Sola. Descalza. Ni casas ni árboles a su alrededor. Un desierto helado y ella atravesándolo.” (Bornemann, 2011: 18).

La historia sigue su curso: como ya vimos, Naomi escribe sus primeros Haikus de amor, a la espera del reencuentro, cose y ora sujetando sus deseos cada doscientas veintidós puntadas. Toshiro pesca en la isla de Miyashima. Ambos “se piensan” ese seis de agosto a las ocho de la mañana. Aquí la ilustración muestra, por última vez, la tonalidad amarilla y solar que ha venido detentando: Naomi aparece, tal y como lo plantea el texto, arreglando el obi de su kimono y Toshiro aparece en la página siguiente, pescando.

La ilustración también acompaña el texto de la caída de la bomba: “En el mismo momento, un avión enemigo sobrevuela el cielo de Hiroshima”. (Bornemann, 2011:27). Es una acuarela en grises que muestra, a doble página las locaciones de ambos niños. A la izquierda el cielo gris que debe haber percibido Toshiro: se puede observar parte de la puerta sumergida en el mar del Santuario de Itsukushima, en la isla de Miyashima. En el lado derecho el cielo de Naomi: observamos la cúpula Genbaku, edificio que fue originalmente proyectado por el arquitecto checo Jan Letzel y cuya estructura antisísmica de hormigón quedó en pie después de la bomba y hoy se ha constituido como Monumento de la paz, en Hiroshima. Aquí la ilustración aporta datos nuevamente en varios planos: el superficial, que expone la proximidad de la tragedia a través de la paleta de grises elegida y uno más profundo que implica un conocimiento de la geografía y de la historia de Japón. A este respecto dice la ilustradora y autora Isol, en una entrevista que le realizara María Emilia López, refiriéndose al papel de la ilustración en su interacción con el texto escrito y a los niveles de profundidad de la decodificación del mismo: “Uno lee algo y tiene el código para decodificarlo, entenderás o no lo que está detrás de eso, pero tenés la certeza de que “yo sé cómo leer esto”. Una ilustración, una cosa plástica es mucho más inmediata, y a veces no hay una escolarización determinada, no hay un criterio construido que permita decodificar, y eso podría estar buenísimo si se hiciera accesible. Pero implica una actividad y un esfuerzo como espectador, (...)” (López, 2007: 183).

El texto ilustrado siguiente vuela a cambiar la paleta: es una acuarela en violetas y malvas, colores fríos, y la línea del horizonte y la profundidad se han perdido. Sólo se recorta la puerta que abre Naomi y que deja ver todavía la paleta cálida de amarillos pastel de la infancia. Los escalones que deberá transitar el personaje guardan el mismo color, suspendidos en el vacío, como queriendo proteger los pasos de la niña con los colores de la infancia.

El texto literario al que corresponde esta ilustración mantiene un esquema rítmico logrado con la repetición de una frase- estribillo:

(...)una mamá amamanta a su hijo por última vez.
Dos viejos trenzan bambúes por última vez.
Una decena de chicos canturrea: Donguri Koro Koro Donguri Ko... por última vez.
Cientos de mujeres repiten sus gestos habituales por última vez.
Miles de hombres piensan en mañana por última vez.
Naomi sale para hacer unos mandados. (Bornemann, 2011:28).

Nuevamente, la interacción texto literario-texto plástico refuerza la idea de la gravedad de lo que está por suceder: es la muerte de la pureza. Hasta la tipografía en blanco del texto parece querer decir lo mismo.

Luego está la explosión de la bomba y sus consecuencias para el pueblo de Hiroshima, explicadas en detalle por el texto: “Silenciosa explota la bomba. Hierven, de repente, las aguas del río. Y medio millón de japoneses, medio millón de seres humanos, se desintegran esa mañana. Y con ellos desaparecen edificios, árboles, calles, animales puentes y el pasado de Hiroshima”, y también: “Hiroshima arrasada por un hongo atómico. Hiroshima es el sol, ese seis de agosto de 1945. Un sol estallando.” (Bornemann, 2011:30).

A doble página la ilustración es sencilla en marcado contraste con el detalle que aporta el texto literario: una acuarela a doble hoja en naranjas y amarillos: sólo el fatídico resplandor de Hiroshima hirviendo.

Todavía sobre el naranja del estallido nos enteramos de que Toshiro ha averiguado que Naomi es una sobreviviente y que sabe dónde está: internada en un hospital de las afueras. Ha sobrevivido al horror con otros muchos aunque, como dice el texto, “(...) el horror estuviera ahora instalado dentro de ellos, en su misma sangre.” (Bornemann, 2011:31).

La historia retoma a partir de esta lámina los colores iniciales: pasteles en amarillo que se van mezclando con sepias y agrisando a medida que se acerca la muerte de la protagonista y cuando Toshiro alcanza la madurez.

Los instantes anteriores a la muerte de la niña, cuando Toshiro cuelga las mil grullas, marcan el regreso de los colores de la infancia y el detalle del dibujo de las grullas de origami estalla en múltiples estampados y colores, algunos logrados con la técnica del collage y papeles de origami tradicionales. Son las mil grullas del Samba Tsuru para que la niña alcance larga vida y felicidad.

Las páginas finales del texto tienen la misma paleta pero ahora los grises están remarcados con un trabajo de grafito sobre la acuarela: es la adultez de Toshiro y su melancolía. Contrariamente a lo esperado, aquí la ilustración omite las grullas de papel y deja que el texto literario cobre poder, al tiempo que vemos sólo un recorte de Toshiro de espaldas, dejando su oficina: “Febrero de 1976. Toshiro Ueda cumplió cuarenta y dos años y vive en Inglaterra (...) Serio y poco comunicativo como es, ninguno de sus empleados se atreve a preguntarle por qué (...) sobre su escritorio (...) siempre se encuentran algunas grullas de origami dispersas al azar.” (Bornemann, 2011:44).

En la página final, cuando el texto nos relata la burla de los empleados ante esta rara costumbre del jefe, una sola grulla blanca está posada sobre la carpeta que está en el escritorio de Toshiro. Hay una hoja de papel de origami estampado asomando de la misma y la puerta de la oficina está ya cerrada. La ilustración aporta para el lector, en esta instancia, una síntesis de la historia anterior que nos contaba y, acompaña al texto final en una cerrada complicidad de interacciones entre el texto literario, el plástico y el lector de ambos en tiempos progresivos, en un caso y simultáneos en el otro, que refuerzan el efecto del final: “Ninguno sospechaba, siquiera, la entrañable relación que esas grullas tienen con la pérdida Hiroshima de su niñez. Con su perdido amor primero.” (Bornemann, 2011:46).

Un lenguaje de interacciones que maridan a la perfección texto e imagen, y que, es representativa de la Literatura infantil contemporánea, la cual intenta, en sus búsquedas estéticas, como en este texto, acercarse a un lector que pueda aprender a “afinar” la mirada sobre la decodificación de ambos lenguajes en la polifonía que su interacción propone.

El texto plástico adquiere tal jerarquía que desarrolla dicha polifonía con el literario, y llega un punto en el que el lector no puede determinar cuál es el más importante: si que te cuenten la historia con palabras o que lo haga con dibujos. La relación pasa de ser paratextual a ser simétrica.

Conclusión

Italo Calvino decía que era imprescindible que no acabara “el susurro de la lectura”. Como él creemos que este cuento de Bornemann susurra al oído del lector esta historia de amor y lo hace cómplice de la vida de los personajes como así también de los proyectos que quedaron trancos. Juega con “los espacios en blanco”, al decir de Umberto Eco, para que los lectores se incluyan en la historia reviviendo la memoria de un pasado que no nos es ajeno: los dolores y el sinsentido de la guerra atómica, la falta de racionalidad y de corazón del hombre.

Tanto las ilustraciones como los textos poéticos sustentan varios tipos de visiones de esta historia y nos obligan como lectores a bucear en nosotros mismos: nos remiten al mundo de la propia infancia y de la inocencia para mostrar crudamente la confrontación entre esos dos espacios poéticos. Así lo señala Bachelard en “La poética del espacio”, es el adentro y el afuera. La tensión que esta lucha genera es lo que despierta la emoción: en ella nos reconocemos humanos.

Es este tiempo adverso que vivimos donde los colores se mezclan generando otras atmósferas, como nos muestra la paleta de María Jesús Álvarez, esta obra completa nos recuerda que el tiempo de la reflexión, de la inocencia, del amor es un tiempo frágil que debemos preservar. El cultivo de la belleza a través de los lenguajes artísticos es el patrimonio a legar a nuestros niños.

Bibliografía

Bachelard, Gastón (1994). *La Poética del espacio*, Madrid., Fondo de Cultura Económica.
Barthes, Roland. (1981) “El Haiku” en *Xul*, Año 1, N° 3 (Traducción de Javier

- Sicilia y Jaime Moreno Villarreal).-
Bornemann, Elsa (2011). *Mil Grullas*, Buenos Aires, Alfaguara.
Bornemann, Elsa (2011). *No somos irrompibles (12 cuentos de chicos enamorados)*, Buenos Aires, Alfaguara.
Bornemann, Elsa (2001). "Entrevista" en *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Año 2001, N° 65, Publicación digital.
Gallelli, Graciela Rosa (1986). *Panorama de la Literatura Infantil-Juvenil Argentina. Guía comentada de los últimos 30 años a partir de 1950*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.
López, María Emilia (comp.) (2007). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
Sábato, Ernesto (2011). *La Resistencia*, Buenos Aires, La Nación.
Schritter, Istvan (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

La poética de Gustavo Roldán: un colectivo de personajes. Las historias del Sapo.

Laura Rafaela García
INVELEC-UNT-CONICET

“Las palabras, porque pueden acercarse a nombrar lo innombrable, siguen siendo un soporte de la dignidad y un arma eficaz para ayudar a cambiar el mundo”

Gustavo Roldán
en *Para encontrar un tigre. La aventura de leer* (2011)

Muchos de nosotros guardamos entre nuestros recuerdos alguna escena de infancia o quizás más reciente, en la que alguien narra una historia; o nos viene a la memoria la imagen de alguna persona que cuenta una historia a la que es imposible dejar de prestar atención, por el clima creado, por la intriga que nos genera el relato o por el modo en que cuenta -el tono de la voz, la expresión, etc..

En la situación oral de narración intervienen la voz y el cuerpo de quien cuenta y va construyendo el suspenso con pausas o silencios, selecciona sus historias, sus palabras y las enuncia para que otros participen de esas otras realidades, se deja llevar por la sucesión de los hechos en su historia y es consciente del eco que provoca una buena parte de las palabras que salen de su boca.

En un reciente homenaje póstumo a Gustavo Roldán, Graciela Biale (2012) destaca algunas características claves para el análisis de la poética del autor. Es Roldán quien recupera la tradición oral de las historias populares -a mediados de los años ochenta en la literatura argentina para niños, podríamos agregar-, cuentos y personajes que, a su vez, recrea y reinventa; autor de textos contestatarios y desafiantes presenta antihéroes triunfantes, como el piojo o la pulga. Roldán les dice a los chicos que no es cierto que los super-poderosos tienen razón -afirma Biale.

Sostenemos que la poética de Gustavo Roldán presenta, especialmente en los cuentos de animales que transcurren en el monte, un colectivo de personajes que viven en sociedad y atraviesan diferentes situaciones. Es posible acotar este planteo a los relatos que transcurren en el monte chaqueño; sin embargo, sus textos ofrecen una serie de interacciones entre animales, que enriquecidas por las características

de los personajes, amplían la variedad de situaciones para pensar cómo se resuelven los hechos dentro de la lógica de este colectivo de personajes. Por ejemplo, el zorro como personaje de la literatura popular se caracteriza por su astucia para librarse de ciertos problemas y dejar a otros atrapados en el conflicto, esos rasgos se mantienen en *Zorro y medio* ([1984] 2008), cuando logra distraer al tigre pero no puede engañar a otro zorro, muerto de hambre como él. La astucia y el uso del lenguaje como herramienta para sortear una situación en la cual corre riesgo la propia vida son características vigentes del cuento popular. Es un recurso que también emplea Pajarito remendado, el personaje principal de *Historia de pajarito remendado* ([1984] 2008), para lograr que el aguilucho diga algunas palabras, abra el pico y en ese mismo acto lo libere accidentalmente.

Podríamos seguir con las versiones que Roldán recrea de los cuentos populares y de las historias que en las décadas anteriores Javier Villafañe mantuvo vigentes en su obra. La recreación se da en la forma de contar y, también, en la organización de las secuencias narrativas o en las características de los personajes. En general, podemos distinguir la poética del autor como la construcción de un espacio narrativo protagonizado por los animales de menor tamaño. Sus historias resaltan la laboriosidad de la hormiga que logra sacar al chivo del cebollar, o la fuerza ideológica de la pulga para difundir sus pensamientos y mantener sus convicciones en “Prohibido el elefante” (1988).

En sus cuentos entran en juego las voces del monte chaqueño que representan a un grupo de individualidades, unidas por compartir el espacio físico, diferenciables por la singularidad de sus características. Personajes móviles⁴¹, protagonistas de una historia y también, flexibles a ocupar otros roles dentro de la trama de cuentos que propone Roldán al lector. El piojo, el zorro, el tatú, el bicho colorado, el sapo, entre los más destacados por sus aventuras y por sus características, son una fusión o síntesis de sus atributos naturales y la personificación de cierta destreza personal. Personajes singulares que funcionan en torno a una identidad colectiva, la de ser habitantes del monte, metáfora de una sociedad en la que se reflejan las desigualdades sociales por cuestiones de tamaño, las jerarquías y el abuso de poder. Identidad construida en torno a la oralidad y a las situaciones que muestran las modulaciones de la vida en sociedad, reflejo de lo mejor y lo peor de lo que son capaces un colectivo de sujetos que comparten determinadas condiciones de tiempo y espacio.

El concepto de colectivo nos permite analizar la poética de Roldán porque tiene la particularidad de reunir en el uso del singular una pluralidad de animales como sujetos éticos y políticos. Por otro lado, el contacto de la visión crítica con lo real o, en términos de Alain Badiou (2005) “la captura política de un fragmento de real”

⁴¹ Al revisar la obra de Roldán vemos una diversidad de títulos y al entrar en los textos se amplían los protagonistas de esas historias. Para dar cuenta de la presencia y heterogeneidad de personajes dentro de su propuesta nombraremos algunos de los títulos: *Cuentos del zorro* [1986], *La leyenda del Bicho Colorado* [1987], *Prohibido el elefante* [1988], *Sapo en Buenos Aires* [1989], *La canción de las pulgas* [1990], *Payada sobre sapos y piojos* [1991], *Payada del Bicho Colorado* [1993], *Las pulgas no andan por las ramas* [1994] y podríamos seguir.

no deriva de la necesidad, del interés o del saber privilegiado, sino de la aparición de un pensamiento susceptible de colectivizarse (89) y en la poética de Roldán el sapo representa ese pensamiento alrededor del cual los otros personajes-animales reconocen una forma de pensar común y comparten un modo de estar en el mundo.

Hipotetizamos que el personaje del sapo está construido entre la memoria y la imaginación, se caracteriza por tener un vínculo privilegiado con el pasado, su principal herramienta es la palabra y dentro del grupo se posiciona como la voz autorizada para proponer una narrativa representativa del colectivo. En el sapo confluyen las formas de contar historias recientes y muy lejanas y las ganas de protagonizar y conocer la Historia. Por eso, consideramos que el personaje del sapo ocupa un lugar central en el colectivo de personajes ya que narra las historias más increíbles y si desconoce algo lo inventa, pero para todo tiene sus propias explicaciones. El resto de los habitantes del monte asume el lugar del oyente o de quien interpela al sapo, que se apoya en la absoluta credibilidad de la mayoría. Este rol de oyentes o interlocutores en algunos casos garantiza la posibilidad de dar continuidad en el tiempo a esa historia y a la situación propiciada por la narración.

Dentro de este colectivo de personajes en el que es posible leer la poética de Roldán focalizaremos en el sapo, personaje de los márgenes, que destacaremos por su capacidad de narrar y su compromiso con los otros por medio del relato. El sapo representa el realismo dentro de la poética de Roldán, como tal manifiesta el arte de narrar como su principal herramienta para conocer la realidad, en consecuencia hace que el lector preste atención a lo narrado más que a la forma. Por eso, consideramos fundamental el aporte de este personaje para contar la violencia política de la última dictadura. En la misma línea que se concibe la transmisión del pasado reciente dentro del campo de las memorias (Jelin, 2002), a partir de las representaciones del sapo con sus historias es posible considerar la resignificación personal o una cadena de asociaciones que contribuyan a la construcción de nuevas formas de apropiación del pasado reciente. La historias del sapo y su forma de transmitir el pasado tiene más importancia si consideramos que los principales destinatarios de estos textos son los niños.

El sapo como narrador

Es un personaje original dentro de la literatura tradicional y con trayectoria en textos clásicos del campo infantil, como *Los sueños del sapo. Cuentos y Leyendas* [1968] de Javier Villafañe o, una versión más reciente de Graciela Montes de *Cuentos del sapo* (2000), texto que formó parte de la colección *Cuentos de mi país* editados originariamente por el Centro Editor de América Latina. Reconocemos en los relatos populares las principales características del sapo, que a lo largo de toda su obra Roldán recreará y enriquecerá con nuevos atributos. Textos que dan cuenta de un personaje de baja estatura en contraste con sus altas aspiraciones colectivas, animal dispuesto a enfrentar a otros animales (sin importar su tamaño o el peligro que representen) con astucia y estrategia para resolver los conflictos siempre a favor de los suyos, capaz de adaptarse a diversas circunstancias en el agua o en la tierra.

El texto de Walter Benjamin “El narrador” (1999) nos proporciona herramientas para profundizar en algunas características de este rol y proponer una lectura del personaje del sapo como el narrador dentro de la poética de Roldán. En general, los textos en los que se escucha la intervención del sapo mantienen como característica de la oralidad el diálogo y el intercambio entre los personajes. Benjamin afirma que el narrador toma lo que narra de la experiencia, la suya propia o la transmitida y la torna a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia (115) y esa posición es la que asume el sapo. El narrador ocupa un lugar social en la poética del autor relacionado con la memoria y la transmisión, el sapo es el nexo entre pasado y presente y su experiencia toma forma en las cualidades narrativas del personaje. A su vez, imprime a cada historia su propia huella, en este sentido Benjamin afirma: “narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas” (118). Por lo tanto, el sapo se posiciona entre las voces del campo infantil que son capaces de representar la violencia política⁴², lo que el sapo toma de la oralidad es la transmisión y, particularmente, se posiciona como el mediador entre pasado y presente, como quien porta esa herencia de la literatura popular que se brinda a todos y que tiene permanencia al transmitirse de generación en generación.

En el prólogo del libro *Cada cual se divierte como puede* [1984], el sapo interviene para denunciar al autor y reclamar la autoría de sus historias. Hay varias formas de interpretar este enfrentamiento, desde nuestro punto de vista lo entendemos como un juego del autor que cede el espacio del paratexto al personaje, para mostrar su protagonismo y resaltarlo por encima de otros personajes. Reconocemos en ese gesto la identificación o proyección del autor en el rol de narrador que desempeña el personaje del sapo a lo largo de su poética e interpretamos esta intervención como una identificación paródica del propio autor⁴³.

⁴² En las I Jornadas de Poética en el año 2009 participé con el trabajo “Memoria de elefante para la violencia política” en el que propuse leer lo ocurrido en la última dictadura por medio de la metáfora del elefante, construida dentro del campo infantil en una colección de textos que dan cuenta de las formas de la política en el mundo. Ese trabajo y esta propuesta forma parte de mi proyecto de investigación para realizar mi tesis doctoral, que tiene por título *Narrativas de la violencia política en la literatura infantil argentina. Los trabajos de la memoria para contar la dictadura (1970-1990)*.

⁴³ En la serie de ensayos reunidos en *Para encontrar un tigre. La aventura de leer* (2011) Roldán revela sus ideas acerca de la lectura, la literatura y los chicos entre otros temas y allí también, rescata la importancia de la narración en su vida personal. Por eso, nos parece que es posible establecer una relación directa entre el sapo y el autor. Al respecto afirma: “Al fin y al cabo lo que interesa es remarcar que, desde muy chiquito hasta bastante grande, estuve rodeado de cuentos contados, no de cuentos leídos. De palabras que nunca se acompañaban con libros aunque sea con su sola presencia en las manos del narrador. Los cuentos eran nada más que palabras y sonidos que no salían de ninguna parte sino de la boca y de la memoria del contador” (46).

Además, confluyen los ideales del sapo y los del autor que se compromete con una literatura capaz de interpelar al lector y, en el caso del sapo, reconocemos en el prólogo su necesidad de hacer justicia más que la de ser reconocido. A propósito de la importancia de la literatura Roldán (2011) afirma: “Y por otro lado están – estamos- quienes piensan que la literatura se instala en la sociedad de una manera comprometida, no conformista, y plantea cuestionamientos a los valores del sistema, y lucha por una justicia que vuelva a los hombres dueños de su propio destino y les permita el derecho a la felicidad” (97-98).

El sapo representa su propia visión de los hechos vividos al narrar y también, la posibilidad de recordar los hechos aunque no los haya vivido. La recordación implica instalarse en otro tiempo y en otro espacio, intervención recuperable por medio de la narración y la lectura, impensable sin el acto de imaginar, y el sapo se ocupa de eso porque aquello que él no conoce lo imagina, lo inventa. El personaje aporta a la construcción de la identidad del monte por medio de la palabra y habilita el acceso a la ficción, necesaria para la construcción de la identidad colectiva. En esa práctica el sapo le da dimensión pública a su experiencia de la violencia política, por eso, su palabra es clave para pensar en las formas de transmisión del pasado desde la ficción.

Las historias del sapo

En el primer cuento en el que aparece el sapo es en “Sobre lluvias y sapos” [1982] como víctima de la superstición de los otros animales, quienes para lograr que llueva lo tienen prisionero panza arriba. El sapo protestó, no se queda callado e intenta liberarse de los animales pero no lo consigue. Esta primera aparición se presenta sobre la base del diálogo entre varios personajes, recurso que resalta el predominio del estilo oral⁴⁴ y se mantendrá como rasgo distintivo de la poética del autor. El tono particular de esta interacción está dado por el contrapunto de voces, especialmente sostenido por el sapo.

El segundo texto que contribuye a la construcción del personaje también aparece en *El monte era una fiesta* [1984], el cuento que lleva el título del libro traza la geografía del monte dividido en dos por el río, en cada uno de sus lados conviven animales chicos y grandes. El narrador habla desde “este” lado del río, a medida que se avanza en la lectura de los cuentos se conoce qué pasa “de este lado de la orilla”. En “¿Quién conoce un elefante?” se manifiesta su capacidad de representar y se muestra también, la influencia de su palabra para colaborar en la construcción de la imagen desconocida; a medida que describe al elefante los otros animales reconstruyen su apariencia. Por otro lado, el tercer cuento importante de este libro es “Lluvias

⁴⁴ Con respecto a este tema la poética del autor presentan expresiones propias de la oralidad, que hacen referencia al estilo coloquial de la situación comunicativa. Podemos citar algunos ejemplos incluidos en los diálogos: *Me tiene sobre ascuas don sapo -dijo la pulga emocionada* (2007:50), modismos: ¡Me vuelve el alma al cuerpo! (52) o remates como: *-¡Á, ¡si sabrá de arco iris este sapo!* (44).

eran las de antes”, aquí el sapo nos remonta a su origen y el recurso para legitimar su autoridad y su saber es su experiencia de vida, que data de su participación en el diluvio universal. Exageración, creatividad, verbosidad y coraje serán las principales características para delinear al personaje y su narración en la poética del autor. El sapo se presenta dispuesto a intervenir en el mundo con cada salto y cada pensamiento.

En *Cada cual se divierte como puede* (1984), como anticipamos, la voz del sapo en el paratexto nos permite hipotetizar la identificación o la cercanía entre el personaje y el autor. El título del primer cuento “Un monte para vivir” nos deja ver el proyecto colectivo en el que se inscriben los personajes dentro de esta poética, aquí encontramos las primeras figuras de la violencia política: la prohibición y la persecución que genera la ley impuesta por el tigre y a la que muchos animales adhieren, dan como resultado el silencio en el monte y el miedo en algunos de sus habitantes, que prefieren irse a vivir al otro lado.

-Pero doña vizcacha –dijo el tordo-, todos decían que mi canto era muy lindo, y ahora no puedo cantar.

-Son los excesos, m’hijo, los excesos. Usted silbaba todo el día. Míreme a mí, yo nunca silbo, y tan contenta (Roldán, 2007:13).

Consideramos que la estrategia para contar la violencia política en el caso de la poética de Roldán es la analogía, recurso que permite trazar similitudes establecidas por la imaginación entre dos o más objetos de pensamiento esencialmente diferentes. Roldán muestra situaciones similares a las de la realidad social argentina de la última dictadura y las traslada en sus relatos a la vida del monte para mostrarnos las posturas asumidas por distintos sectores y también, otras formas de actuar; por eso, su literatura interpela al lector. La asociación que se establece entre las diferentes situaciones revela en sus textos no sólo la lectura de la violencia política –posible si consideramos el contexto de producción- sino que plantea situaciones que trascienden la comparación y apuntan a la construcción de la subjetividad de cualquier lector. Cuando la vizcacha, que comparte la ley impuesta por el tigre, dice:

-Bueno, bueno -dijo la vizcacha- pero el tigre prohibió todo y listo. Es la nueva ley y hay que respetarla.

-Pero la mano viene un poco más dura –dijo el tatú-. Y por algunas cosas que hice, el tigre me anda buscando con malas intenciones. Mejor me voy a vivir al otro lado del río.

-Y yo también me voy -dijo el loro-. Parece que estoy entre los primeros de la lista, y me voy al otro lado del río. (14-15)

El cuento captura el espíritu de la época a través de las situaciones planteadas, algunas expresiones y las actitudes de los personajes que resaltan la arbitrariedad y la injusticia de los hechos, las posturas a favor y en contra, el miedo y el silencio, el exilio como una alternativa para sobrevivir. En este cuento y en otros dos incluidos en *Sapo en Buenos Aires* [1989] reconocemos las figuras de la memoria, en las cuales la literatura se apoya para contar la violencia política, contribuyendo a la conforma-

ción de lo que denominamos poética de las memorias⁴⁵. Entre los animales que se exiliaron y los que se quedaron en el monte organizan una estrategia para resistir, el sapo que tiene como arma la palabra y el apoyo de todos lleva adelante el liderazgo de la resistencia. La situación para enfrentar al tigre se resuelve por medio del humor, la parodia es el recurso para mostrar cómo se debilita el autoritarismo del tigre y también, es una característica de la poética del autor.

En “Verídica historia de ríos, mares y montañas” el sapo coherente con su rol de fundador del mundo cuenta la historia de los orígenes, incluso, cuando inventó el arco iris, relato que algunos animales creen y otros no. Este cuento revela la creatividad del personaje, que se define como “un sapo detective”, en el que se combinan ingenio y racionalidad para resolver los enigmas más difíciles, característica que se reiterará en “Las huellas del Tatú” dentro de *El carnaval de los sapos* [1986]. Lo interesante es que esto se sostiene en su posición de narrador, si eso ocurrió o no, no importa, lo que realmente importa es la narración. No le gusta que lo traten de mentiroso y desconfíen de sus historias, se muestra generoso y comparte con la pulga el protagonismo de algunas historias por haber andado y por conocer mundo. Sus relatos surgen de sus propias ideas y lo que pasa alrededor siempre es un estímulo para él, esto se puede ver al principio del cuento “Cada cual se divierte como puede” cuando el sapo está preocupado porque no se le ocurre ninguna idea y entre el piojo y otros animales lo ayudan a re-crear un enfrentamiento con las víboras.

⁴⁵ Este concepto fue planteado en el marco del curso de postgrado *Perspectivas actuales de la crítica literaria y cultural. Intervenciones, espacios y figuras representativas* dictado en 2009 por la Dra. Pampa Arán (U.N. de Córdoba), para su aprobación se presentó un trabajo en el que se planteó que al hacer un recorrido por los distintos discursos que confluyen en el campo de las memorias, es posible reconocer en los últimos años una “poética de las memorias” que tienen como elemento común el origen fragmentario de su propia naturaleza (Jelin y Kaufman, 2006:10), provocado por las rupturas de los hechos violentos: desapariciones, muertes, exilios, persecuciones, etc. todas formas de desmembramiento de los tejidos básicos de una sociedad.

La literatura y el arte, en el caso de las memorias, se interesan por reponer un lugar: el del pasado violento, por eso tejen en sus propias tramas una serie de figuras comunes: la ausencia, las cenizas, el silencio, el horror, el miedo a decir, el olvido, lo siniestro y, a su vez estas marcas de la dictadura generan efectos: el desconcierto, el sufrimiento, el dolor, el miedo a escuchar y a saber, el desinterés, etc. Intervenir en la realidad a través de la palabra o, por medio de otras manifestaciones del arte, es parte de la dinámica de las memorias. Por lo tanto, en ese proceso de resignificación y transmisión se traza un recorrido con otros sentidos posibles que asumen múltiples formas en la poesía, en el testimonio, en la novela, en la fotografía y en las artes plásticas, entre otras manifestaciones. La literatura infantil también se inscribe en este proceso si consideramos el aporte de sus narrativas que aluden de manera explícita o implícita a la violencia política, contemplando las modulaciones de la ficción. Con el objetivo de explorar el campo y reconocer el aporte de los autores como “emprendedores de las memorias” (Jelin 2002), identificamos en este trabajo una colección de relatos de Gustavo Roldán.

El libro que revela la importancia de la palabra del sapo como mediador del diálogo intergeneracional es *Como si el ruido pudiera molestar* [1986]. Como buen narrador el sapo es quien habla sobre la muerte del tatú a los animales más chicos del monte, el cuento que lleva el título del libro alude a la incomodidad de la muerte y el vacío que provoca el silencio de la ausencia. El sapo representa en su relato la hostilidad de la muerte como una parte de la vida, la despedida del personaje está presentada desde la rememoración, la alegría de los mejores recuerdos y las aventuras compartidas por todos con el Tatú. En este libro se explicita el rasgo del sapo como “Animal de pelea”, en el cuento que lleva ese título es aclamado por los pichones (horneros, cardenales, picaflors, tucanes, etc.) del monte para que cuente alguna pelea, ese tipo de situaciones confirman el lugar que dentro de la poética tiene el sapo como nexo entre pasado y presente para las nuevas generaciones al ser escuchado y reconocido por poseer el arte de narrar.

Otro cuento importante de este libro es “El tamaño del miedo” que relata el encuentro del coatí con el miedo. En la primera parte el narrador usa el suspenso como estrategia del contrapunto porque el coatí nunca dice quién lo perseguía, pero sí describe a su contrincante a través de sus características físicas respondiendo algunas preguntas. Hasta que el sapo descubre que el monstruo no era ningún animal, que era producto de la imaginación del pajarito y entonces, con astucia le sigue la corriente. Todos se preguntan cómo lo reconoció, el sapo cuenta que se enfrentó muchas veces con él y afirma: “y el miedo de cada uno es como el miedo de cada uno” (Roldán, 2007: 37). La subjetividad como parte de la construcción de cada sujeto para enfrentar los problemas es parte de ese colectivo que el sapo contempla como rasgo de la identidad personal y colectiva. El sapo, desde un lugar paternal, revela a los otros animales su fórmula para enfrentar al miedo y le advierte al coatí qué tiene que hacer las próximas veces que se lo encuentre.

Uno de los textos fundamentales de Roldán para pensar la violencia política siguiendo al personaje es *Sapo en Buenos Aires* [1989], nos detendremos en este momento en dos cuentos: “Gustos son gustos” y “Las reglas del juego”. En estos textos se puede rastrear también, un planteo que recorre muchos de los cuentos protagonizados por el sapo, que cuestionan la credibilidad de sus historias, este posicionamiento está representado principalmente por la lechuza que lo expone ante todos y lo pone a prueba en “El vuelo del sapo”. En este cuento, que pertenece al libro que lleva el mismo título y se publica en 2005, el sapo cuenta con el apoyo de todos los animales del monte y queda claro que la posibilidad de representar el mundo más allá de lo real es una cualidad que poseen pocos. Después de leer este cuento nos quedamos con la ilusión de escuchar el relato del sapo para saber cómo hace para volar, pero al mismo tiempo podemos interpretar la imaginación como las alas que le permiten al sapo lograr su objetivo una vez más.

En *Sapo en Buenos Aires* el personaje cuenta su mirada de la gran ciudad a los animales del monte: el apuro cotidiano, el amontonamiento, la basura en el río, el interés por conocer los animales de otros países, etc. son parte del color local urbano. El momento intrigado le pregunta qué les gusta a los habitantes de la ciudad y el sapo responde:

-Prohibir. Eso se ve que les gusta. Se la pasan prohibiendo todo el día. Prohibido subir, prohibido bajar, prohibido pisar. Prohibido pararse y prohibido correr. Siempre ponen cartelitos prohibiendo algo.

-Eso sí que no lo entiendo- dijo el coatí- ¿Y si alguno no le hace caso a los cartelitos?

-Viene la policía y se lo lleva. (Roldán, 2008: 18)

En este fragmento del final del cuento, la alusión a las prohibiciones y a la intervención policial muestra también una crítica al funcionamiento social y a un orden ilógico, aludiendo indirectamente a las múltiples formas de censura. El sapo naturaliza la arbitrariedad de las medidas que afectan a los habitantes de la ciudad y los animales del monte no encuentran explicación y se indignan ante la impotencia de la respuesta del sapo que les dice: “Gustos son gustos”. En este cuento se cuestionan las dicotomías centro y periferia, cosmopolitismo y regionalismo y se resaltan sus contradicciones en la vida social, el autor propone a través del posicionamiento del sapo desplazarse de esas oposiciones para plantear otro sistema de normas posible en sus historias.

Retomamos la idea de la analogía para pensar las estrategias que Roldán emplea para contar la violencia política. En “Las reglas del juego” se cuenta a través del juego, llamado elecciones, la organización política de la ciudad. El juego tiene varios momentos: votar, hacer pegatinas por las paredes de la ciudad y algunas otras actividades que supone el tiempo electoral. En cuanto al momento de gobernar es clave la descripción que hace el sapo:

-Los que ganan comienzan a gobernar por un tiempito, y entonces llegan los militares, los echan, y se quedan ellos con el gobierno.

-¡Pero eso es trampa, don sapo! –gritó enojado el piojo.

-¿Militares? –preguntó el tordo-.¿Qué es eso don sapo?

-No es fácil de explicar, m’hijo. ¿Ustedes oyeron hablar de los dragones?

-Sí, don sapo, usted nos contó una vez.

-¿Y de los ingleses?

-Sí, don sapo. Usted nos dijo que eran peor que los dragones.

-Bueno, entonces se pueden dar una idea. Los militares son como dragones ingleses.

-¡Qué bicho más peligroso! –dijo temblando la paloma. (Roldán, 2008: 50)

El sapo mantiene la objetividad para explicar el juego, a pesar de la incompreensión de los animales que reaccionan ante el abuso. Pero, cuando describe a los militares el sapo recurre al código compartido y logra transmitir la dimensión de esos personajes. El sapo les cuenta que hay muchas personas que no estaban de acuerdo y andaban tratando de cambiar el final y las reglas del juego, como una alternativa para modificar la situación.

Los planteos de los animales del monte en estos últimos cuentos ponen de ma-

nifesto el funcionamiento de un sistema de normas o códigos reunidos en torno a un proyecto ético y político de la vida del colectivo de animales que habitan ese lugar. La transmisión de un legado para pensar críticamente las relaciones de jerarquía, las formas de dominación y de resolución de los conflictos, la construcción de la legitimidad del poder que confluyen en los textos de Roldán parte de ciertos marcos interpretativos, en los que se contempla el momento de producción y el contexto histórico social de los textos. Sin embargo, no desconocemos que la propuesta estética del autor trasciende este cruce de lecturas y está determinada por los intereses propios de cada lector. Lo que propone la poética de Roldán es que el lector se sienta interpelado por las situaciones del relato, en este caso, y eso le permita asumir alguna postura.

En *Poéticas para la infancia* Valeria Sarli y Cristina Blake afirman: “en cada lectura individual o social opera una representación que el lector tiene de lo que es la literatura. Y esta representación es un marcador del modo en que los lectores leen y construyen sentidos en torno a los textos” (2011:16). Un modo de leer la poética de Roldán es por medio de sus personajes, en este caso, elegimos al sapo por emplear las herramientas de la imaginación para abrir al lector nuevas puertas para comprender la realidad y vislumbrar las posibilidades de transformación.

Consideramos que en la literatura se ensayan acciones, valoraciones y consideraciones que entran en disputa en la subjetividad del lector y en el acto de leer, generando un espacio de múltiples variaciones imaginativas (Ricoeur, 1996). En la lectura, personal o en grupo, entran en contacto el mundo del texto con el mundo del lector y en esa instancia es cuando el autor deposita su horizonte de expectativa. Por otro lado, es allí donde se pone en juego la capacidad sensible del lector para identificarse con la situación de uno u otro personaje y a partir de entonces, valorar o considerar diversas formas de actuar que se irán definiendo también, en función del cruce propio de tiempo y espacio en su presente.

La poética de Roldán pone en acción una ética que cuestiona algunas formas de actuar vigentes en la sociedad, busca la reacción del lector y su reflexión por medio de la ficcionalización de los hechos. Entendemos que narrar la violencia política desde la ficción a las próximas generaciones es un gesto de resistencia al abuso de poder y un compromiso con el futuro, al proponer a los lectores-niños el camino de la interrogación por medio de los textos. El pacto de ficción que asume todo lector al iniciar la lectura de un texto contribuye a la construcción de su propia subjetividad, de modo tal que durante la lectura intervienen planteos que permiten al lector reparar en las posiciones de uno u otro personaje, en los planteos y sus situaciones, etc. Además, por nuestra experiencia como lectores sabemos que después del encuentro con un texto la mirada del sujeto no es la misma.

Bibliografía

- Badiou, Alain (2005). *El siglo*, Buenos Aires, Manantial.
- Bialet, Graciela Homenaje a Gustavo Roldán en el 14^a Foro de Fomento del Libro y la Lectura, N° 312, Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/2012/14/homena->

je-a-gustavo-roldan-1935-2012/

- Benjamin, Walter (1999) "El narrador" en: *Ensayos escogidos*, México, Ediciones Coyoacán.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria, memorias de la represión*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Jelin Elizabeth y Kaufman, Susana (2006). *Subjetividad y figuras de la Memoria*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Ricoeur, Paul (1996). "Sexto estudio. El sí y la identidad narrativa" en: *Sí mismo como otro*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Roldán, Gustavo (2011). *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*, Córdoba, Comunicarte.
- Sardi, Valeria y Blake Cristina (2011). *Poéticas para la infancia*, Buenos Aires, La Bohemia.

Obras citadas del autor

- Zorro y medio* (2008) Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Historia de pajarito remendado* (2008) Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- El monte era una fiesta* (2008) Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Cada cual se divierte como puede* (2007) Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Como si el ruido pudiera molestar* (2007) Buenos Aires, Editorial Norma.
- El carnaval de los sapos* (2007) Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Sapo en Buenos Aires* (2008) Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- El vuelo del sapo* (2005) Buenos Aires, Alfaguara.

Monteiro Lobato y su relación con Horacio Quiroga: Proyectos paralelos en la literatura infantil latinoamericana

Romina Julieta Giacosa
UBA

Si hay algo que llama particularmente la atención acerca de la figura de Monteiro Lobato es la imposibilidad de encasillarlo dentro de una categoría: ha revolucionado la industria editorial brasileña, ha fundado una literatura infantil, se ha mostrado como un intelectual comprometido con los problemas sociales y políticos de la época, ha intentado dar a conocer y difundir la literatura brasileña en otros países de América Latina y del mundo, así como ha traducido gran cantidad de clásicos de la literatura universal al portugués, publicándolos y difundiéndolos asimismo en su país.

Marisa Lajolo ha dicho en uno de sus textos sobre este autor:

Monteiro Lobato puede ser una clave para el estudio de estas relaciones literarias latinoamericanas. Por lo tanto es hacia él que llamo la atención de los colegas, invitándolos a visitar la obra del escritor que habitó en los estantes de lectura y en los corazones infantiles de América Latina, de México a la Patagonia, de los Andes al Pão de Açúcar. (Lajolo, 2002:1)

Retomando esta sugerencia, dejaremos para otra oportunidad el análisis de la trayectoria de Monteiro Lobato como figura paradigmática de la producción literaria y de la industria editorial de la primera mitad del siglo XX, para centrarnos en la relación que estableció con sus pares latinoamericanos. En particular, nos focalizaremos en su diálogo con el escritor Horacio Quiroga, con quien expresó tener grandes afinidades estéticas, deteniéndonos en lo que constituía para estos dos autores su proyecto de escritura, y su puesta en práctica en el campo de la literatura infantil particularmente.

Como editor y traductor, Lobato comenzó a buscar en el mercado de habla hispana un nuevo y amplio público para sus publicaciones¹, y es así como comienza un intercambio con intelectuales argentinos, principalmente a través de las revistas literarias. Comienza su relación epistolar con el escritor argentino Manuel Gálvez, quien se encarga de publicar y comentar la obra de Lobato en Argentina. Es a partir

de la publicación de *Urupês* y sus elogiosos comentarios en revistas tales como *Plus Ultra* y *Caras y Caretas* que el escritor Horacio Quiroga se interesa por Monteiro Lobato, y se decide a escribirle, expresando su pesar por el desconocimiento de la literatura brasileña en nuestro país:

He leído días atrás su *Urupês* con vivísimo placer, en la edición que dirige nuestro común amigo Manuel Gálvez. **Como esta toner..a [ilegible] pan-americana de desconocernos es especialmente tan viva entre Brasil y Argentina, recién ahora nos es dado apreciar a un cuentista de la talla de Ud.** (Gurgel Ribeiro, 2007: 41-42)

Tan a gusto recibió esta carta Monteiro Lobato que la publicó en el número 67 de la *Revista do Brasil*, e inició a partir de ella una estrecha relación epistolar, intercambiando opiniones y promocionando sus respectivas obras. En sus cartas y reseñas, ellos mismos señalan una convergencia en cuanto a los intereses literarios y las temáticas desarrolladas en sus obras. Así es que en una de las reseñas de la *Revista do Brasil* sobre los *Cuentos de la Selva* (1918), de Horacio Quiroga, expresa lo siguiente:

El ilustre escritor, que es Horacio Quiroga, no desestima escribir para niños. Pone al servicio de la infancia de su país su bello arte, proporcionándole un verdadero regalo. Es siempre el mismo artista, lleno de pintoresco e imaginación. Al leer sus “Cuentos de la selva” no se puede eludir el paralelo que se nos impone Monteiro Lobato, el autor de “Narizinho arrebitado”. La concepción de la literatura infantil es, en ambos, a pesar de la distancia que los separa en el mundo y de las diferencias de nacionalidad, de formación y otras, exactamente la misma. Tanto uno como otro comprenden que sólo lo maravilloso puede seducir el alma infantil, que sólo las cosas que les son familiares pueden enseñar la vida, educando los sentimientos y el espíritu. (Gurgel Ribeiro, 2007: 42-43)

Es así como ambos autores se encontraron hermanados en el interés por fundar una literatura infantil distinta de la ya existente, con marcas propias de su autoría. Resulta entonces sugestivo detenernos en lo que constituyó el proyecto literario de cada uno de ellos, y ver hasta qué punto resulta similar su concepción de “literatura infantil”.

La literatura infantil según Monteiro Lobato

Para poder acercarnos a la idea de Lobato de lo que debía ser la literatura infantil, debemos tener en cuenta ante todo que su ideología correspondía a la de un ferviente nacionalista. Desde sus comienzos como escritor se mostró interesado en una literatura que aportara a la formación de una identidad cultural, comenzando para lograr este fin, trabajando con los niños: “Assim como é de cedo que se torce o pepino, também é trabalhando a criança que se consegue boa safra de adultos” (Monteiro

Lobato, 1936). Y para lograr esta idea de identidad cultural, la literatura debía contar con rasgos propiamente brasileños. Ya en 1916 comentaba a Rangel su idea de “vestir de nacional los antiguos clásicos infantiles, como Esopo. Algo para niños, pero con fauna y flora tropicales. Las fábulas en portugués que conozco, en general traducciones de La Fontaine, son pequeños matorrales –espinosos e impenetrables.” (Camargos, 2003:1) Podemos deducir de esta expresión inicial algunos de los rasgos que caracterizarán la obra infantil de Lobato. En primer lugar, resulta para él imprescindible dotar a la literatura infantil de características autóctonas: escenarios y personajes locales. Por otra parte, ésta debe ser simple y comprensible para cualquiera.

Y efectivamente, siguiendo estos intereses, en 1917 Lobato comienza una investigación sobre uno de los personajes del folklore brasileño, “O Saci pererê”, surgido entre los tupis-guaranis, y enriquecido luego por las esclavas africanas, como símbolo de los orígenes híbridos de la cultura del país.

Pero recién en 1920 aparecen los personajes que le darán fama a Lobato como autor de literatura infantil, al publicar *A menina do narizinho arrebitado*. A partir de allí comienza una larga serie protagonizada por los mismos personajes, que van consolidándose con unas características bien definidas, a lo largo de las distintas obras, hasta completar la serie con un espacio donde pudieran convivir no sólo sus propios personajes, sino también aquellos clásicos de la literatura universal, creando en 1939 *O Picapau Amarelo*, sitio que se convierte en la residencia de todos los personajes que un niño quisiera conocer. En él, Dona Benta y sus nietos, Narizinho y Pedrinho, la muñeca Emilia y muchos otros de sus amigos conocidos en libros anteriores, invitan a vivir con ellos tanto a personajes de distintas mitologías y clásicos de la literatura universal, como así también a los populares personajes de Disney, logrando crear una armonía entre todos ellos, y así dotar de un sentido de cercanía a estas grandes creaciones universales. Además, de esta forma logra poner a sus creaciones a la par de los clásicos de todos los tiempos. Así, el Sitio do Picapau Amarelo queda constituido como el escenario perfecto de las aventuras que en él se narran, pues no sólo logra reunir a personajes de diversa procedencia, sino que además, éste es claramente brasileño: el Sitio es descrito como una casa del interior de Brasil, cuyos vecinos nos recuerdan a algunos de los personajes de *Urupês*.

Por otra parte, el Sitio es representado como un lugar que los propios lectores son invitados a sentir como propio. En la idea de Lobato, debía ser un lugar donde los niños pudieran sentirse parte: “Sigo haciendo libros donde nuestros niños puedan vivir. No leer y jugar afuera...”. (Camargos, 2003:1)

Entonces, allí no sólo conviven personajes de todas las épocas y de todos los orígenes, sino que además los propios lectores son invitados a sentirse dentro de él. De esta forma, en *O Picapau...* los niños lectores aparecen como personajes participantes de la historia, mostrándose felices y sorprendidos por encontrarse realmente en el sitio de Dona Benta, sobre el que tanto han conocido a través de la lectura:

- Somos amigos de sus nietos, cuyas historias se cuentan en las “Reinações de Narizinho” y otras obras. Trabajamos mucho para localizar el Sitio; pero a

fuerza de indagar por todas partes, y de escribir cartas a mucha gente, conseguimos encontrarlo...”(Monteiro Lobato, 1960: 149)

Es de este modo como Monteiro Lobato logra montar un pequeño mundo donde sus personajes cobran una existencia real, y al que los propios niños de carne y hueso son invitados a participar a través de la imaginación.

En este punto, vale la pena detenernos por un momento en cada uno de los protagonistas que habitan este mundo donde todo es posible, y que desarrollan estas historias, para observar qué rol es asignado a cada uno de ellos. Así, tenemos en el grupo de los niños a Narizinho, una niña del interior, de buenos modales, siempre ávida de más conocimientos; a Pedrinho, su primo de la ciudad, y a Emilia, la muñeca de paño de Narizinho que en una de las aventuras recibe una píldora que le permite hablar, convirtiéndose a partir de allí en la voz irreverente, siempre desafiante por contraposición a su dueña—algunos críticos, como Marisa Lajolo, dicen que es la voz de Lobato en las historias. Es ella quien encarna las críticas y quien desafía lo que “las buenas costumbres” impondrían hacer en cada caso. Por otra parte, hay dos adultos que acompañan a los niños en las aventuras: Dona Benta, abuela de Narizinho y Pedrinho, la voz de la experiencia y de la sabiduría, estimula la imaginación y la creatividad de los niños contando historias y acompañándolos en sus aventuras; y muy distinta a ella es caracterizada Tía Nastácia, la cocinera, una mulata que representa la voz de la sabiduría popular, del folklore interiorano de Brasil. A estos personajes principales los acompañan luego otros secundarios, animales en su mayoría, que se irán incorporando a medida que se desarrollan las historias.

Con cada uno de estos personajes, Lobato se asegura incluir los distintos puntos de vista en sus obras. Por ejemplo, logra intercalar con las aventuras que narra, mucha información de cultura general a través de la voz de Dona Benta, así como consejos de todo tipo a los niños sobre cada una de las situaciones que acontecen. Por otra parte, Narizinho y Pedrinho realizan los comentarios y preguntas a Dona Benta que podría hacer un niño lector, incluyendo así de alguna forma a los lectores en las figuras de sus nietos, y logrando de esta manera dar a las explicaciones de Dona Benta una razón de ser, suministrando la información como si fueran los propios lectores quienes se la solicitaran. En cuanto a la figura de Tía Nastácia, ésta es la que simboliza la cultura popular, la que puede resolver los conflictos con su experiencia de vida y con el conocimiento heredado de generaciones. Revaloriza lo folklórico y encarna los orígenes híbridos del país. Por último, Emilia, la muñeca, es la que para algunos personifica todo aquello que el propio Sitio representa:

Lobato también soñaba con otra realidad, un cambio que los adultos en el poder no querían realizar. Para eso creó el Sitio. Para él, la República ideal sería la de los niños, ellos eran quienes podrían modernizar la sociedad. Y Emilia era la representación máxima de ese ideal libertario, del coraje de las ideas, del desafío al poder— y hasta de la emancipación de la mujer, al casarse con el Marqués de Rabicó y luego divorciarse. (Safatle, 2006)

De esta forma, Emilia sería el emblema de aquel mundo que Lobato soñó construir, donde todo aquello que se desea es posible, desafiando los límites de lo que la realidad social impone. En él, no sólo es posible para las mujeres mostrarse autónomas e independientes de los hombres, como lo demostró Emilia, sino que además les es suficiente soñar con encontrar riquezas naturales tales como petróleo, para hacerlo posible².

Con este pequeño mundo de fantasía ya armado, y unos personajes cuyos roles le permitían hablar sobre cualquier tema, con una prosa simple y un recurso narrativo que le permitía ir explicando cada nueva porción de información que se incorporaba a través de preguntas y respuestas, así como acotaciones y comentarios de los distintos personajes, Lobato consiguió abordar las temáticas más diversas. Entre sus libros didácticos figuran los recorridos por distintas disciplinas, tales como la Gramática, la Aritmética, la Historia Universal, la Geografía, la Física y la Historia de las Invenciones, así como una exploración sobre la Geología, especialmente sobre el petróleo.

Sin embargo, antes de abarcar todas estas áreas del conocimiento, Lobato se mostró interesado en abordar el tema de la moral, sintiendo que la literatura vehiculaba asimismo valores éticos y morales. Es por esto que ya en 1922 publica sus *Fábulas*, una reescritura de las viejas fábulas de Esopo y La Fontaine, pero con el adicional de un comentario al final de cada una de ellas a cargo de sus ya mencionados personajes, quienes proponen una reflexión acerca de las mismas, ya sea criticando aquello que no les parece correcto o elogiando a muchas otras. En estos comentarios finales, Lobato logra incluir todo tipo de información. Hay por ejemplo, referencias a quiénes eran los autores de las fábulas que se narran, de dónde proviene el conocimiento que en ellas se incluye, así como una definición de lo que es una fábula en el comienzo del libro: “Doña Benita explicó que las fábulas no eran lecciones de historia natural, sino de moral. –Y tanto es así, dijo, que en las fábulas los animales hablan, mientras que en la realidad no hablan” (Monteiro Lobato, 1962:10). Hay asimismo reflexiones sobre la propia Literatura, que reflejan la opinión del propio Monteiro Lobato:

¿'Disgusto por la literatura', abuelita? –exclamó Perucho-. ¿Entonces usted no ama la literatura?

–Hijo mío, hay dos especies de literatura, una con cuernos y otra sin cuernos. A mí me gusta ésta y detesto aquella. La literatura sin cuernos es la de los grandes libros; y la literatura con cuernos es la que no vale nada. Si yo digo: “Era una linda mañana de cielo azul”, hago literatura de la buena, sin cuernos. Pero si digo: “Era una gloriosa mañana de cielo americanamente azul”, hago ‘literatura’ cornúpeta, de la que merece palos. (ML, 1962:40)

En estos dos ejemplos, es posible advertir el recurso narrativo que utiliza Lobato para incluir esta clase de información en sus relatos, articulándolos con una conversación entre los personajes, que son quienes propician estas acotaciones. Pero

no solamente de literatura habla Monteiro Lobato en este libro, sino que pone el foco en el tema de la moral, aprovechando para discurrir críticas a muchas clases de personas, así como a sus propios personajes, especialmente a Emilia, quien muchas veces en su impertinencia se pasa de la raya. Y hay, por último, una discusión en la que cada uno de ellos resalta lo que le pareció más importante de todas las fábulas que se han narrado, logrando así Lobato con este último recurso resaltar los aspectos que él considera fundamentales, como lo ha venido haciendo a lo largo de toda su obra infantil. Podemos concluir que de esta forma Monteiro Lobato logra construir un mundo de fantasía que se siente como real, a través del cual logra abordar una gran cantidad de temáticas, siempre a partir del mismo hilo conductor, que son sus personajes, y a través de recursos que le permiten introducir la información que a él le interesa, de forma casi natural y haciendo parecer que ésta surge de la curiosidad de los propios lectores. Y como si esto fuera poco, se permite incluso repasar y resaltar aquello que le resulta esencial.

La literatura infantil de Horacio Quiroga

Es en este punto que quisiera introducir la comparación con la literatura infantil de Horacio Quiroga, y la concepción que este autor tiene de la misma. En primer lugar, cabe destacar que si bien la incursión de Quiroga en la literatura infantil no ha sido tan prolífica como la de Lobato, habiendo publicado únicamente un libro de cuentos: *Cuentos de la selva para los niños* en 1918, recopilación de cuentos publicados anteriormente en las revistas argentinas *Fray Mocho*, *P.B.T.*, *El Hogar* y *Caras y Caretas*, éstos han tenido gran trascendencia, habiendo integrado libros de lectura para la escuela, y llegando a tener gran fama en varios países de América. Además, si bien estos fueron los únicos relatos que el propio Quiroga se encargó de reunir en un libro, estos ocho cuentos que lo integran no son los únicos que ha escrito para niños, habiendo publicado otros doce en las revistas *Mundo Argentino* y *Billiken* entre 1922 y 1924, bajo los títulos ‘Para los niños’ y ‘Cartas de un Cazador’. Si bien estos no son tan recordados como los *Cuentos de la selva*; son de una gran riqueza, por lo cual centraremos nuestro análisis principalmente en ellos. Así es que resulta especialmente interesante revisar esta parte de la obra de Quiroga, a quien generalmente se ha considerado un hombre tosco y extraño, rescatando la suavidad con que escribe estas obras para los niños.

A pesar de esta inicial diferencia de tono con su obra para adultos, encontramos en su literatura infantil muchas de las características de su obra en general, tal como ya lo señalaba Monteiro Lobato en su primer elogio a Quiroga: “El ilustre escritor, que es Horacio Quiroga, no desestima escribir para los niños(...) Es siempre el mismo artista, lleno de pintoresco e imaginación”. Entonces, en primer lugar, mantiene dos de sus características principales, y por las cuales se inclinaba también Lobato: el carácter local en sus escenarios y personajes –el de la selva misionera-, y la elección de su género preferido: el cuento. Y además de mantenerse dentro de este género breve, elige la simplicidad de las formas, tal como lo aconsejaba en su ya famoso *Decálogo del cuentista*. Así, en los cuentos para niños conserva esta misma característica de

sencillez en su prosa, y que constituye otro de los puntos de contacto con la literatura de Lobato –quien abogaba por una “literatura sin cuernos”. Y esta elección está muy relacionada con la idea de hacer de sus relatos una literatura cercana a la narración oral, ya sea en las fábulas que conforman sus *Cuentos de la selva*, como en las “Cartas de un cazador”, en las que esta circunstancia es incluso explicitada:

Lo primero que notará el lector de estas historias, son las expresiones muy familiares a su oído, que usa en sus relatos el cazador. Pero esto se debe a que estas historias fueron contadas por cartas a unas tiernas criaturas, por su mismo padre, quien las escribió así a fin de ser perfectamente comprendido. (Quiroga, 1996:1113)

Entre estas características de la oralidad, se encuentra también muy marcada la referencia al lector. A diferencia de Lobato, quien incluía al lector en las figuras de los nietos e incorporándolos como personajes, utilizando la tercera persona; en la serie “Cartas de un cazador”, Quiroga utiliza la segunda persona para referirse a sus interlocutores directamente. Para esto, además de comenzar cada uno de sus relatos con un “Chiquitos” o “Chiquitos míos”, la referencia a sus lectores aparece durante todo el transcurso de los cuentos. Incluye de esta manera, en el “chiquitos”, tanto a los supuestos hijos del narrador, como a todos los niños lectores del relato. Así, encontramos una apelación muy fuerte al lector, incluyéndolo en sus narraciones a cada momento, manteniendo de esta forma la atención constante, y utilizando además este recurso como hilo conductor de las distintas acotaciones que introduce en medio del relato. Es así como Quiroga introduce en sus cuentos -como comentarios a los niños lectores- tanto explicaciones didácticas como consejos, tal como lo hacía Lobato a través de recursos similares. Así, hallamos en medio de una narración, por ejemplo, una explicación acerca de un determinado animal:

¡Qué tigre, hijitos míos! Ustedes recordarán que en las jaulas del zoo hay un lebrero que dice: “Tigre cebado”. Esto quiere decir que es un tigre que deja todos los carpinchos del río por un hombre... (Quiroga, 1996: 1114)

Con este recurso, logra tanto atrapar al lector mediante un engrandecimiento de su rival, como instruir acerca de las especies existentes en la selva misionera. De esta manera, en cada uno de sus relatos aparece un animal-protagonista distinto, acerca del que se dan detalles y características. Por otra parte, las apelaciones al lector le sirven a Quiroga como medio para incluir algunas de sus recomendaciones y consejos sobre cómo sobrevivir en la selva:

(Las uñas de los animales, hijitos míos, están siempre muy sucias, y precisa lavar y desinfectar muy bien las heridas que producen. Yo lo hice así; y a pesar de todo estuve muy enfermo y envenenado por los microbios.)³ (Quiroga, 1996: 1117)

Muchos de sus críticos han destacado la intensa relación de Quiroga con sus hijos, y la importancia que éste le concedió a su educación sobre los cuidados que debían tener en la selva.

Para concluir, podemos destacar que así como lo hacía Monteiro Lobato en su literatura infantil, Quiroga despliega en la suya una serie de recursos que le permiten acercarse al niño lector, intercalando en las aventuras que relata un detallado retrato de la selva misionera y sus protagonistas, así como enseñanzas acerca de cómo comportarse para sobrevivir en ella. De esta forma, como lo expresaba Lobato, ambos autores -grandes escritores más allá del ámbito de la literatura infantil- ofrecen a los niños una literatura que va más allá del mero entretenimiento, sino que además intentan “*Mostrar la vida, educando los sentimientos y el espíritu*”.

Mucho queda aún por estudiar acerca de la relación entre los proyectos culturales de Argentina y Brasil. Hemos intentado abordar tan sólo una pequeña parte de lo que esta relación comprende, rastreando las afinidades entre dos grandes figuras de la literatura infantil latinoamericana.

Al respecto, Lobato expresa su intención en una carta: “Acaba de fazer um ano que comprei a *Revista do Brasil*. (...) **Entre as coisas futuras projetadas está uma seção argentina, para lançar coisas nossas, traduzidas, no mercado de língua espanhola, que é grande.** Estamos estudando a nossa associação com a Cooperativa Editorial Argentina e uma agência de publicidade. Iniciaremos a série com Alencar e outros artigos já em domínio público, dando simultaneamente uma edição em português e outra em espanhol. Os bons livros brasileiros encontram grande saída em espanhol.” 6/7/1919. En Gurgel Ribeiro (2007).

² En una de sus obras, *O Poço do Visconde*, Monteiro Lobato explica las necesidades de buscar recursos naturales propios para el desarrollo económico del país. En éste, sus personajes, luego de realizar estudios y pruebas, logran encontrar petróleo en el Sitio de Dona Benta, incluso antes de que esto se hiciera realmente en el país. Al respecto, ver el artículo de Marcia Camargos y Vladimir Sacchetta (2006).

Bibliografía

- Camargos, Marcia y Sacchetta, Vladimir (2006). “Auto-suficiência, o ousado sonho do Sítio do Pica-Pau Amarelo”, en <http://lobato.globo.com/novidades/novidades44.asp>.
- Camargos, Marcia (2003) “Monteiro Lobato, nosso clássico do faz-de-conta”, publicado en la revista *D. O. Leitura*, Imprensa Oficial do Estado, São Paulo, ano XX, nº 12, dezembro 2002/ano XI, nº 1, janeiro 2003 (edição dupla), pp. 20-29. Reproducido en <http://lobato.globo.com/novidades/novidades16.asp>.
- Gurgel Ribeiro, María Paula (2007). “Sobre diálogos literarios: Monteiro Lobato, Manuel Gálvez y Horacio Quiroga”, Revista *El Matadero*, segunda época, nº 5.
- Lajolo, Marisa (2002). “Monteiro Lobato e a América Latina” en <http://lobato.globo.com/novidades/novidades26.asp>
- Monteiro Lobato, Jose Bento (1936). Carta a Vicente Guimarães, Campos do Jordão, 12/1/1936 en http://lobato.globo.com/misc_bau.asp.

- Monteiro Lobato, Jose Bento (1960). *O Picapau Amarelo (O sítio de Dona Benta, um mundo de verdade e de mentira)*, Sao Paulo, Editora Brasiliense, 10° edición.
- Monteiro Lobato, Jose Bento (1962). *Las viejas fábulas*, Buenos Aires, Americalee.
- Quiroga Horacio (1996). *Todos los cuentos*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Archivos.
- Safatle, Amália (2006). “Nem tudo ta dominado”, texto publicado en *Página 22*, nº 2, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, outubro de 2006, pp. 36-45. Reproducido en <http://lobato.globo.com/novidades/novidades49.asp>

Procedimientos narrativos y competencia literaria en *Interland*, de David Wapner

Adriana Gómer
UADER

En el corpus de la literatura para jóvenes, conformado en las tres últimas décadas, Etchemaite distingue entre: “literatura adolescente”, “literatura para adolescentes, que manifiesta algunas rupturas con la anterior” y “literatura”. En cuanto a la última, afirma que está constituida por libros que “tienen el sello editorial de juvenil pero que podrían no tenerlo, que pueden dialogar con la literatura a secas, porque lo son. [...] Obras que puede leer un lector inicial pero también un iniciado con parecido placer y parecido trabajo” (2007: 7).

Las tendencias escriturarias contemporáneas que se advierten en el campo específico de la LIJ, en general, son: la ruptura con las formas de escritura precedentes; la renovación de la literatura construida a partir de una nueva concepción de infancia; abordaje de nuevos temas; centralidad del lenguaje literario; creación de nuevos mundos ficcionales; explotación de la intertextualidad y tránsito por diversas formas genéricas. (Etchemaite, 2010)

Etchemaite, menciona algunos títulos y sus autores, como: Aguirre, Bodoc, Wolf, Andruetto, Birmajer, Cabal, entre otros. Considera que aún son pocos porque no han tenido éxito en el mercado, ni en la escuela. (2007: 7-8)

Tendencias semejantes a las mencionadas se observan en la narrativa de finales del siglo XX, que “se muestra como un despliegue heterogéneo de propuestas tales como hibridación de géneros, [...], recreación de temas y estilos pretéritos, parodización de los mismo”, entre otros (Rivero, 1997: 211).

En “*Interland*”, Wapner, encontramos un texto en el que se reconocen varias de esas tendencias y características, por lo que se inscribe tanto en la LIJ⁴⁶, que puntualiza Etchemaite, como en la narrativa contemporánea.

El presente trabajo intentará mostrar los rasgos que identifican el texto de Wapner, tales como la hibridación genérica, la recurrencia a tópicos como el “manuscrito

⁴⁶ Se mantiene la denominación “literatura infantil y juvenil” ya que en la contratapa a la edición utilizada aparece como edad sugerida del lector: a partir de los 11 años.

hallado” y la intertextualidad, en tanto el texto es un mosaico de citas; y absorción y reelaboración de otros textos. (Kristeva, 1969)

Estas características hacen de “Interlander” un texto complejo, lo que demandará una mayor competencia literaria por parte del lector, en pos del reconocimiento, no sólo del carácter ficcional del texto sino también de la poética particular en la que éste se sustenta. (Reisz de Rivarola, 1989: 156)

Hibridación genérica en Interland

Ramos-Izquierdo explica que “la noción de híbrido implica la unión de dos especies diferentes.” (2005: 67). Y ofrece una serie de parámetros a partir de los cuales puede analizarse la hibridez en la literatura (2005: 77), como la hibridez entre los géneros literarios tradicionales; la hibridez de un género literario con otras formas escritas, no literarias; la hibridez en los efectos de la intertextualidad, es decir, la integración en el texto de formas de intertextualidad ajenas, como el collage o la parodia; entre otras (2005: 77-78).

En “Interland” encontramos esas diversas formas de hibridación genérica.

“Interland” es el nombre una ciudad fantástica situada en un valle de Europa Central, a orillas del río Grün, y desaparecida en 1845, a causa de una lluvia de arena roja. El texto intenta reconstruir la historia y la cultura de esta ciudad y de sus habitantes, a partir de documentos hallados, que hablan de ella. Comienza con una primera parte introductoria: “Interland, palabras breves”, seguida de una serie de apartados. Allí se inscribe la lluvia de arena roja acaecida en Interland, en una serie de sucesos extraordinarios.

En los apartados que siguen encontramos la ubicación geográfica de la ciudad y la descripción de sus habitantes, los interlanders, llamados vulgarmente los *zanaborias*, debido a que en su mayoría son pelirrojos. Luego se refieren los últimos días de Interland. También se hace referencia a la existencia de un manuscrito anónimo, que explica el fenómeno como una catástrofe natural y se citan testimonios acerca del origen de la ciudad.

Finalmente, en el último apartado, “Dos libros reveladores”, se mencionan dos libros hallados por el escritor belga René Levalle, quien los traduce del interlander al castellano y los da a conocer: “Art und kultur fun Grünen komark” (1.574 páginas, año 1837) “(Arte y literatura de la región del Grün)” y “Grün: di scheine zoogorten buj” (1.890 páginas, año 1840) “(Grün, el lindo libro de los animales y las plantas)”. Cada uno contiene un capítulo dedicado a Interland: “La ciudad de los poemas rojos” y “Pétalos y patas de Interland”, respectivamente.

La segunda y tercera parte consisten en la presentación de una selección de textos contenidos en los dos capítulos mencionados antes. Cada uno está constituido por colecciones de textos e imágenes, a modo de compendio desordenado, que dan cuenta de la cultura de la región del Grün:

Crónicas, relatos fantásticos, recetas de cocina, descripciones de flores, canciones, danzas, consejos para la cría de ganado, conviven en gran mezcolanza que fascina. (Wapner, 1999: 22)

De este modo géneros diversos y diversas voces se conjugan para “reconstruir” la memoria de la ciudad desaparecida. Podemos decir que se trata de misceláneas, una categoría dentro de los híbridos genéricos (Noguerol Jiménez, 1999: 242), donde encontramos la hibridación a partir de la reunión de textos de diversa procedencia, literarios y no literarios.

Luego, aparece una cuarta parte: “Algunos fragmentos del *Oscuro libro rojo oscuro*”. Se trata nuevamente de una selección, pero no anunciada en la introducción, sino explicada a través de una nota al pie:

Di darken rdarken oite buj, u *Oscuro libro rojo oscuro*, fue hallado a fines de 1990 en Praga, en un depósito abandonado. Si bien aún no hay certeza sobre su autenticidad, hay más de una razón para pensar que estos oscuros textos sin firma fueron escritos en Interland; es por eso que los incluimos en el presente libro (N. del A.) (p. 101)

La quinta y última parte es un anexo: “Anexo: Partituras de las canciones de Hanna Ruff⁴⁷, con los arreglos originales para pianoforte de Greta Lupfen”.

Intertextualidad y voces múltiples

En sentido amplio, Barthes sostiene que todo texto está inserto en la intertextualidad, ya que él mismo es un entretexto de otro texto. Pero las citas que lo componen son anónimas, ilocalizables, si bien ya leídas antes (1987). A su vez, concibe al texto como un tejido de citas provenientes de la cultura.

En “Acerca de Interland”, un narrador hace referencia a la existencia de un manuscrito anónimo, que explica la desaparición de la ciudad como una catástrofe natural: una tormenta de arena⁴⁸. A continuación se citan los testimonios de un arqueólogo y un historiador, con sendas y diversas teorías acerca del origen de Interland, ninguna confirmada. El narrador, sin embargo, niega la veracidad de sus dichos: “Yo, aunque respetuoso de sus opiniones, considero que se equivocan de cabo a rabo. Es más, afirmo que tanto Interland, como el ‘testimonio de Interland’, son puro invento.” (1999: 17).

En “El color rojo”, otro narrador, quizás habitante de Interland, afirma que todo es rojo. En el apartado “Interland”, otra voz, esta vez identificable como Rosano Redrouge di Rosso (1999: 18), menciona y cita y confronta los dichos de los narradores de los apartados precedentes:

Leí hace unos años que alguien afirmaba, más o menos, que ‘todo es rojo, no existe otro color que el rojo’. Y esto, a raíz de que otro había dicho que

⁴⁷ Personaje al que se hace referencia en la primera parte. Cantante destacada de Interland.

⁴⁸ Otros afirman que la ciudad desapareció a causa de una lluvia de arena roja. Y otros sostienen que fue a causa de un alud de arena roja.

‘el color rojo no existía’. Esta polémica estaba motivada por el asunto de la ciudad de Interland, que, como se sabe, sucumbió bajo una alud de arena roja. (Wapner, 1999: 17-18)

Aquí Di Rosso da otra versión acerca de la desaparición de la ciudad: un alud de arena roja, pero manifiesta su intención de mantenerse al margen de la polémica suscitada en torno a la existencia o no del color rojo, caro a Interland.

El narrador, que hace referencia a los libros hallados por el escritor belga René Levalle, procede a la manera de un historiador: “Cuenta Levalle que cuando tuvo entre sus manos aquellos gruesos tomos de tapas rojas, presintió que eran más importantes de lo que hasta el momento suponía.” (1999: 21-22)

El texto se convierte, así, en un mosaico de citas. Pero esta multiplicidad de voces y de narradores, no todos identificables, que citan a otros para legitimar su propio discurso, o bien para comentarlo, desacreditarlo, ponerlo en duda, o para juzgarlo, impiden, por esa misma razón, alcanzar la verdad en torno al origen y la desaparición de Interland. No aparece una voz del narrador como poseedor de la verdad, sino una multiplicidad o pluralidad de voces que presentan distintos puntos de vista.

Esta multiplicidad de voces, descrita en la primera parte, atraviesa todo el texto diluyendo la aparente unidad que dada por la organización expuesta a través de paratextos tales como títulos, subtítulos e índice, entre otros.

Por último, a lo largo del todo el texto, aparece la voz del autor: al inicio, al final y en las notas al pie. Éstas, en todos los casos están a su cargo. Como dice Alvarado, se trata de notas ficticias (1994: 70), ya que el autor “simula realizar actos ilocucionarios, hace como si hablara él mismo” o bien, “simula ser el que realmente es” (Reisz de Rivarola, 1989: 93). Las notas a lo largo del texto tienen la finalidad de traducir y explicar desde palabras o expresiones propias del idioma interlander, hasta costumbres y tradiciones de la ciudad.

Manuscritos hallados e hibridación

Junto con la hibridación genérica y la multiplicidad de voces, aparece en el texto el tópico del *manuscrito hallado*: una estrategia, o dispositivo, generalmente presentada al inicio de la narración, para encubrir la ficcionalidad del texto y mostrarlo bajo la pretensión de autenticidad (Baquero Escudero, 2008: 249). Los manuscritos son tres: sendos capítulos de los dos libros descubiertos por René Levalle, quien los encuentra en Brujas, en poder del carpintero Jakob Snackman, y traduce; y el “Oscuro libro rojo oscuro”, anónimo hallado en Praga en un depósito abandonado, de cuya autenticidad se duda.

1. Arte y literatura de la región del Grün, 1837

Del primer manuscrito hallado se ofrece al lector una parte. Esto se indica a través de un título de primer orden: “De Art und kultur fun Grünen komark: ‘La ciudad de los poemas rojos’ (selección)”. Esta primera parte está constituida por toda una serie de textos que giran en torno a: el proyecto de creación de un mar en

Interland; canciones y danzas de Interland; cuentos para los niños interlanders y sobre la observación de los astros en Interland.

En todos los casos, los textos se introducen mediante títulos que indican el tema y subtítulos que dan cuenta de su correspondiente autor o transcriptor. Por ej. “‘Que haya un mar’, por Renata Ludmiler”; “‘La danza es odiosa’, por Georg Brod”, “‘Los cuentos para niños, de Hashben y Hashben’, por Guilda Mortensen”; entre muchos otros.

La hibridación se manifiesta en la heterogeneidad genérica, como se refirió más arriba, que compone la selección. Por ejemplo, encontramos textos no literarios, como discursos en actos públicos y políticos:

El día 17 de noviembre de 1820, en un solemne acto público, el alcalde de nuestra ciudad, señor Jeronimus Belfer, ha anunciado la creación del Mar de Interland:

‘Tengo el agrado y la emoción de comunicar a nuestros ciudadanos la próxima fundación del Mar de Interland.’”(Wapner, 1999: 31-32)

O bien las innumerables y afectadas cartas formales que se enviaron el alcalde de Interland y el alcalde de Westgrünland (ciudad que limita con Interland), Karl Mendel, quien se oponía a que los interlanders construyeran un mar que anegaría parte del territorio de Westgrünland:

Interland, 9 de diciembre de 1820
¡Señor Mendel, no sea cruel! ¡No nos rompa la ilusión!
Suyos mis sollozos,
Jeronimus Belfer
Westgrünland, 10 de diciembre de 1820
Señor Belfer, ustedes parecen niños. No sé qué decirle.
Con paciencia,
Karl Mendel (Wapner, 1999: 39)

Asimismo aparece el género instructivo para describir las danzas típicas de Interland, como la Luppentanz y la Iuju-plapla-tanz (1999: 44-47). O las canciones de Hanna Ruff, con sus partituras e, incluso, la descripción de uno de los recitales que protagonizara (1999: 49).

En cuanto a los géneros literarios, aparecen poemas en verso libre como es el caso de “Los poemas rojos” del poeta interlander, Elmer Platz, cuya obra completa consta de cinco poemas inconclusos: “Rojo que cubre al rojo / y acrecienta al rojo / con rojo y rojo / rojo y más rojo.” (1999: 63).

Por otra parte encontramos “Los cuentos para niños de Hashben y Hashben” (por Guilda Mortensen). Los relatos de estos escritores, primos hermanos, especie de hermanos Grimm interlanders, son los preferidos de los niños. En la selección, se incluyen los cuentos “Un perro es un perro” y “El gato y el zorzal”. Estos, al igual

que todos sus relatos, surgen tras airadas discusiones⁴⁹.

2. Grün, el lindo libro de los animales y las plantas, 1840.

Del segundo manuscrito se ofrece también una selección. En otro título se indica: “De Grün: *di scheine zoogorten buj: ‘Pétalos y patas de Interland’* (selección)”. En esta selección encontramos diversos textos sobre plantas y animales de Interland, pertenecientes a autores identificables, a partir de una indicación paratextual: “Estampas con perros’, por Evelin Nileven” (1999: 84); textos cuyo narrador no se identifica y que refieren el relato oral de un testigo-narrador, por ejemplo: “El zapallo de los Renegunder y las dudas planteadas por un vecino”, que comienza: “Cuenta Alexander Berger un suceso del cual fue testigo el 25 de abril de 1836 [...]” (1999: 81).

Asimismo hallamos descripciones de flores, la versión de un cuento anónimo, a modo de leyenda paródica del monstruo del lago Ness: “La curiosa historia del monstruo nunca visto del lago Weissewasser y de los dos gansos que nadaban en él’, cuento de Ellen Efferten (a partir de un relato anónimo)”. Y, por último, la “Oda al bosque de Dunenbat (atribuida a Lukas Blumen)”, es decir, un texto perteneciente al género lírico aunque de dudosa procedencia.

3. Algunos fragmentos del “Oscuro libro rojo oscuro”

En este último manuscrito, más breve que los anteriores, aparecen reflexiones que corresponden a ciudadanos de Interland. También encontramos fragmentos de una conferencia de René Levalle: “Reflexiones y conclusiones de René Levalle sobre Interland y su destino, vertidas en una conferencia ofrecida en 1998 en la Universidad de Beaujolais”. El fragmento está acompañado de aclaraciones, a modo de acotaciones escénicas:

(El aula magna de la Universidad de Beaujolais está colmada y hay mucha gente de pie. Hace su entrada René Levalle con un manajo de papeles entre sus manos. Se sube a un pequeño estrado, carraspea ante el micrófono y comienza a hablar:) (1999: 108)

La selección se cierra con la descripción del día fatídico de Interland, retratado por un pintor: “El pintor Richard Huessen pinta su última versión de Interland” (1999: 110) y con una nota adjudicada a un “corresponsal arbitrario”, firmada: “David Wapner, Buenos Aires, junio de 1996 – enero de 1997”.

⁴⁹ Es pertinente aclarar que, a lo largo del texto, aparece la forma transtextual del metatexto (Genette, 1989: 13), acompañando los textos seleccionados. Por ejemplo, “Acerca de ‘El gato y el zorzal’” que, a modo de comentario, acompaña al cuento propiamente dicho. (Wapner, 1999: 68-69)

4. “Anexo: Partituras de las canciones de Hanna Ruff⁵⁰, con los arreglos originales para piano de Greta Lupfen”

En el anexo, tal como lo indica el título⁵¹, la hibridez genérica se manifiesta a partir de la inclusión de textos conformados por otro lenguaje: el musical. Efectivamente, se hallan las partituras de tres canciones: “Katzen-sung”, “Canto del Grün” y “Canción de la tierra de Interland”, las que han sido interpretadas por la artista más talentosa de Interland: Hanna Ruff.

Conclusiones

Podemos concluir que “Interland” es un buen ejemplo de cómo la LIJ puede ser “una puerta para que [niños y jóvenes] se acerquen a la literatura a secas.” (Sepia y Etchemaite [et.al.]: 2001: 23), porque forma parte de la misma. No sólo nos encontramos frente a la creación de un universo particular, sino también frente a un texto en el que la intertextualidad, la hibridación y otras operaciones se constituyen en mecanismos que complejizan la obra. En textos como éste, el criterio de edad del destinatario, para considerarlo perteneciente a la literatura infantil o juvenil, queda sin efecto.

Esto plantea un nuevo desafío al lector, pero también la posibilidad de aproximarse a la naturaleza del discurso literario, ya que en él, como explica Sione “todo el lenguaje escrito debe organizarse para (re)crear un contexto; todas las ficciones literarias deben construir un contexto en el que las descripciones de los objetos son simultáneamente la creación de los mismos (Waugh, 1984, citado por Sione, 2012: 2).

Esto plantea la necesidad de contribuir a la formación, en los lectores noveles, de un alto grado de competencia literaria (Reisz de Rivarola, 1989: 156). Por ende, implica colaborar en la conformación de un intertexto lector (Mendoza, 2001). Esta competencia literaria del lector infantil y juvenil se hace necesaria para reconocer no sólo el carácter ficcional del texto sino también la poética particular en la que éste se sustenta. (Reisz de Rivarola, 1989)

Bibliografía

Alvarado, Maite (1994). Paratexto. Buenos Aires, Ediciones UBA.

Barthes, Ronald (1987). El susurro del lenguaje. Barcelona, Paidós.

Etchemaite, Fabiola (2007). “Una literatura para jóvenes en la escuela”. En: Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura, Cátedra UNESCO. Tucumán, 2007.

____ (2010), “Una línea de investigación en didáctica de la literatura”. En: Actas II Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y

⁵⁰ Personaje al que se hace referencia en la primera parte. Cantante destacada de Interland.

⁵¹ Cabe agregar que, dentro del juego ficcional propuesto, los elementos paratextuales enunciados a lo largo del trabajo le otorgan cohesión y coherencia al texto, y una importante orientación al lector.

- Circulación. Buenos Aires.
- Ramos-Izquierdo, Eduardo (2005). "De lo híbrido y de su presencia en la novela mexicana actual". En: *Lo híbrido*, París, Índigo.
- Reisz de Rivarola, Susana (1989). *Teoría y análisis del texto literario*. Buenos Aires, Hachette.
- Sione, Carina (2010). "El problema de la representación en la narrativa de Héctor Tizón. Una lectura desde la metaficción". En Simposio Bicentenario y Literatura Argentina, en 3eras Jornadas del Norte Argentino en Estudios Literarios y Lingüísticos, UNJu. San Salvador de Jujuy, octubre, 2010.
- Wapner, David (1999). *Interland*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

Las voces del silencio en *De papel te espero*

Valeria Lúpori

Escuela de Estética N° 1

“El silencio es tentación y promesa”
Alejandra Pizarnik, *El infierno musical*

En 1991 y en 2011, María Cristina Ramos publica dos poemarios con idéntico título, en ambos se repiten sólo dos poemas: el que da título al libro “De papel te espero” y el segundo “¿Y el botón?”. Presentamos aquí una lectura que une ambos poemarios a partir del poema El silencio (edición 1991). Trabajamos con base en dos ejes: la relación del crecimiento entre el niño y el lector de poesía; y cómo en ese crecimiento intervienen la voz y el silencio. Al respecto, tomamos la definición que da Le Breton citado por Bajour (2010): “El silencio no es nunca el vacío, sino la respiración entre las palabras, el repliegue momentáneo que permite el fluir de los significados, el intercambio de miradas y emociones, el sopesar ya sea de las frases que se amontonan en los labios o el eco de su recepción, es el tacto que cede el uso de la palabra mediante una ligera inflexión de la voz, aprovechada de inmediato por el que espera el momento favorable”⁵².

En un diálogo⁵³ intenso, profundo, entre el yo lírico y el tú, el pronombre “te” del título, el lector/oyente infantil es la “figura silenciosa que hay que construir desde lo que se sugiere o se calla”⁵⁴, destinatario esperado, pensado, configurado por la escritura en la poesía de *De papel te espero*. Aparece el silencio, como indica el poema El silencio: “Con patas de lana/ y guantes de nieve/ el silencio viene”, “se queda” en “algunas palabras/ que piensa el abuelo”, palabras alguna vez dichas, escuchadas

⁵² Bajour, Cecilia (2010) La voz nace del silencio, texto de la conferencia pronunciada por la autora en el 15° Encuentro Internacional de Narración Oral “Cuenteros y Cuentacuentos”- “Brindar historias”, Buenos Aires, 30 de abril de 2010. Publicado en Imaginaria. Revista virtual de LIJ, N° 275, 27/7/2010.

⁵³ Dice Max Picard en *El mundo del silencio* (1954) que “cuando dos dialogan, si dialogan de verdad, hay siempre un tercero que escucha, y éste es el silencio”, citado en Bordelois (2010), 11.

⁵⁴ Bajour (2010) op.cit.

y, posteriormente, recordadas, ecos de palabras que guarda la memoria⁵⁵. El silencio también está en lo indecible⁵⁶, en “las cosas que callan/ los enamorados”. Ivonne Bordelois (2010, 12) dice que “somos todos sensibles a ese acorde del silencio que nos reúne a todos en un significado que va más allá de los sentidos”. Por eso, iniciándose en nuestro silencio interior, previo incluso a nuestro nacimiento, desde nuestra más tierna infancia, en la formación de los recuerdos, en los sentimientos, en los pensamientos, en las sensaciones, la palabra busca aparecer, ser dicha, pronunciada, inventada. En el poema que nos ocupa, el silencio “Busca con empeño/ palabras que inventan/ los monstruos pequeños”. El niño inventa palabras para animar los objetos de su entorno: “Para sus almohadas/ busca palabrejas/ que fueron soñadas”. Va conociendo su cuerpo cuando “Para sus orejas/ rescata murmullos”. El silencio va siendo reemplazado por los primeros sonidos del pequeño, por “murmillos”, “barullos”, “griteríos”. El yo va configurando a su lector/oyente en esos “monstruos pequeños” a quienes dice que el silencio “guarda griteríos/ muy como los tuyos”, y “palabras viajantes/ que no tengan dueño”, es decir, es la posibilidad del ser inmerso en una cultura de tomar la palabra y hacerla propia; como le ocurre al poeta, toma del acervo cultural y trabajando con las palabras, construye su poesía, hace propia la palabra de todos y la transforma, le hace decir algo más. El poema termina cuando el silencio, finalmente, “Se va haciendo ruido”. Dice Cecilia Bajour que en “la literatura lo estético ocurre cuando el silencio es convocado desde la palabra” (2010) y que es premisa del arte buscar lo que no está pero es suscitado y sugerido por lo que sí está. Indagaremos, pues, esos “ruidos” que nombra el poema y que, partiendo de un silencio original, dan lugar a los otros poemas y generan al lector/oyente pues, como define Bordelois, “Las palabras son ruido y significado, ruido e idea”, desde su origen (2010, 97).

La poesía de *De papel te espero* está destinada a los lectores más pequeños que, siendo bebés, van poblando su silencio con los primeros sonidos, repiten e imitan la voz materna en la ecolalia, dicen las primeras palabras acompañados por el arrullo, las nanas, las canciones, el juego lingüístico: “El niño tiene la primera aproximación con la poesía en el seno de su familia con las voces de sus padres acunándolo, las voces que le cantan, le hablan, le susurran desde el nacimiento (...) Esta es su aproximación a la voz humana que “suenan”, que tiene “ritmos, cadencias” en los primeros meses de vida”⁵⁷.

⁵⁵ En *La infancia recuperada* (1997), Madrid, Alianza/Taurus, Fernando Savater evoca, como si fuera una especie de conjuro literario, aquellos textos que dejaron huella en su memoria. “Lo evocado no es solamente el retumbar escrito de las grandes narraciones, sino ante todo la disposición de ánimo que las busca y las disfruta, junto con la huella gozosa que su lección deja en la memoria”.

⁵⁶ “El silencio que se evoca aquí no es ausencia de sonido, sino conciencia de lo indecible”, Bordelois (2010, 22)

⁵⁷ Pellizzari, Graciela “La poesía en el Jardín Maternal” en *Poesía desde la infancia* (2006) de Perriconi, Pellizzari y Greco, Buenos Aires, Trayectos, 16.

Analizamos *De papel te espero* como una poesía que acompaña el crecimiento y desarrollo poético de sus lectores/oyentes. “*Ciempíes*” (edición 1991) es el diálogo de una madre con su hijo lastimado: “-¿Cuáles patitas te duelen?/ -dice la madre al ciempiés-“, es un poema para calmar los malestares pasajeros⁵⁸: “Patitas de bicho andante/ que sanarán al instante”. Semejante es el propósito del poema “*Sana rana*” (edición 2011) pero aquí no es la voz materna la que acompaña el momento de dolor: “Bajó de un salto, / blanca de espuma, / la rana rana/ desde la luna. // Para quien salta/ desde esa altura/ el agua es piedra, / la arena es dura”, sino otros animales: “El sapo, el grillo/ y hasta la iguana/ todos dijeron/ su sana sana”. Con respecto a los animales en la infancia, dice Jaqueline Held⁵⁹ que hay una identificación con los mismos: personificando al animal, el niño se libera proyectando sus deseos y temores personales, se genera en el niño una fijación afectiva. En tanto género poético, el poema es una rima, el texto poético más elegido por los adultos para acompañar el desarrollo de sus bebés. Las rimas pertenecen al género lírico por definición, dice Pellizari: “La poesía para niños es ritmo, rima y juego de palabras con sentido poético” (Perriconi, 2006, 16). La repetición en la rima resuena agradablemente en el bebé: “rana rana” y “sana sana”. Explica Perriconi que la correspondencia sonora de los finales de los versos y los ecos de los juegos de palabras que se repiten, van formando las estructuras innatas profundas (todas las reglas de un idioma) de la gramática del lenguaje materno (2006, 16). Hay rimas en *De papel te espero* para decir, también, a la hora de alimentar, leemos en “*La abeja*” (edición 2011): “La abeja toma su sopa/ con cuchara de alhelí; / no me deja nada, nada/ para mí”.

El poema “*De otro pozo*” (edición 2011) es poesía exclusivamente para jugar con el lenguaje y en la que Ramos retoma un esquema poético propio: repetición del primer verso en el final del poema, esta circularidad le da la posibilidad de la repetición propia de los juegos tradicionales orales de infancia, juegos sin finalidad determinada, cuyo objetivo es el goce puro por la palabra, por el decir, que se ubica “en plena poesía del lenguaje (...) donde todo puede suceder” (Held, 1981, 153). Al aprender a jugar con el lenguaje, el niño descubre que las palabras tienen a la vez un valor utilitario y poético. Sostiene Walter Benjamin que sobre el conjunto del mundo de los juegos rige la ley de la repetición: “Sabemos que para el niño esto es el alma del juego, que nada lo hace más feliz que el otra vez (...) toda vivencia profunda busca insaciablemente, hasta el final, repetición y retorno, busca el restablecimiento de

⁵⁸ Tomamos estas categorías de Pellizari, Graciela (op. cit.)

⁵⁹ Held, Jacqueline (1981) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona, Paidós, “... el hombre es sorprendido ante todo por su semejanza, su parentesco profundo con el animal, al que él prolonga. Una vez superada la edad de antropomorfismo exacerbado, del primer animismo que atribuye vida y lenguaje a la flor, a la nube, al viento, a la lluvia, al sol o a las estrellas, la afectividad humana parece fijarse sobre todo en el reino animal” (p. 94)

la situación primitiva en la cual se originó”⁶⁰. En este mismo poema se manifiesta un profundo conocimiento de los niños, aparece la imagen de una infancia disfrutada y bien recordada ya que imita a los niños cuando dicen que contarán una historia y se quedan en la anécdota, pero lo hacen buscando generar expectativa en sus oyentes; el relato no les interesa, importa el ser capaz de atraer, intrigar, comunicar-se: “Un sapito de otro pozo/ me ha contado, hace un buen rato,/ una historia de una rana/ con coronita de trapo”: anécdota breve. “Y otra historia más cortita/ me contó, de un gusarapo” (...) “Y también un largo cuento/ que me ha llenado de gozo, / y es ese cuento que empieza: / Un sapito de otro pozo...”. En el poema “La reina” (edición 2011) la imaginación infantil está al servicio del juego lingüístico, metaforizando: “En su mano, la corona/ y de luz, sobre el flequillo, / *redondo copo de pluma*, / un sombrerito amarillo”. Nuevamente es Held quien nos ayuda a pensar: “... el lenguaje, antes de la intervención normativa adulta (...) se recibe como algo misterioso, por lo tanto multiforme, plástico. Material para formar, deformar, construir, reconstruir, hasta el infinito. Actitud que el poeta, o de un modo más general cada escritor que crea fantasía en el lenguaje, deberá un día, duramente, volver a encontrar, hacer resurgir. El niño tiene esta actitud” (198, 155). Esta es la asimilación de poesía e infancia que encontramos en Ramos.

El poema “Canción nocturna” (edición 2011) se propone tanto como una poesía para jugar con el esquema corporal al ir explorando cada uno de los dedos de la mano cuanto una canción de cuna⁶¹ para acompañar la hora del sueño: el dedo medio “bosteza”; la luna, novia del índice, “duerme en el mar”; el anular “deja los anillos/ para descansar”; el meñique “pide/ (...) y una palabrita/ que siempre le digo” y, finalmente, “Cansado y contento/ y sin bostezar,/ junto a cuatro amigos/ se duerme el pulgar”. Entiende Bordelois que la canción se particulariza porque ofrece un lugar único donde “lo decible y lo indecible se entrelazan y se rozan, sin confundirse del todo” (2010, 90), así, la “canción que aprendemos en la infancia representa muchas veces esta única ocasión de contacto con lo más central y viviente de la palabra” (2010,91).

Partiendo del silencio, la ecolalia, las repeticiones, las rimas, el juego con el lenguaje, pasando por las anécdotas y las canciones, llegan en *De papel te espero* las poesías que cuentan. En 2006, Ramos publicó el cuento “Las lagartijas no vuelan” que, en la edición 2011 de *De papel te espero* denomina “Cuando ella pasa”. En este poema puede leerse un elogio del progreso en el aprendizaje de la palabra y la

⁶⁰ Benjamin, W. (1989) *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión, 93.

⁶¹ G. Pellizzari (op. cit.) “El primer género literario que es escuchado por un ser humano desde su nacimiento, es la canción de cuna (...) La Canción de Cuna por su estructura y contenidos posee intenciones muy claras y fáciles de reconocer: intención de sueño, intención de amor, intención de protección. “La protección también tiene que entablarse de forma corporal y en un clima especial creado para este momento de intimidad entre el que arrulla, padre o madre, y la criatura” (31).

imaginación, camino hacia la poesía: “Y dicen que, de a poco, / pudo hacer ella/ esos pasos de fuga/ de las estrellas // Esas vueltas de cielo/ de los que saben/ pedir alas al viento/ si no son aves”.

La edición 2011 cierra con el poema “Cuento” el cual responde al esquema repetitivo circular: “Enciendo una vela/ enciendo un candil”, y aquí la palabra cuento –contar– remite a una enumeración que, a excepción de la primera estrofa: “son treinta mañanas/ las del mes de abril”, son cosas que no se pueden contar, pero que apelan a todos los sentidos, al juego lingüístico en sí: los zapatos del caminador, sombras de gato, cartas de amor, guitarras de los grillos, las estrellas. El poema en sí es como un resumen, una conclusión de la abstracción o lírica a la que van arribando los poemas. Se cuenta de la mañana a la noche, de la concreción a la abstracción, desde el nacimiento hacia la infancia. Por eso recordamos lo ya dicho: la poesía se repite en sus dos primeros y últimos versos y, diciendo lo mismo, dice otra cosa: que la belleza y profundidad poética pueden comenzar a cualquier edad, desde la más tierna infancia, gratuitamente, por el sólo placer de decir.

Se leyeron poesías que cuentan sobre animales, ahora llegan los objetos más cotidianos. “Escoba que pasa” (edición 1991) cuenta una historia de amor: “Sombra de lejos/ luna extranjera, / pasa una escoba/ por la vereda // “Flecos de ternura, / cielo de rincón, / la estará esperando/ el escobillón”. El otro poema que cuenta con objetos personificados y también una historia de amor es “¿Y el botón?”. Aquí aparece el yo lírico preguntando: “Se me ha perdido un botón/ y el ojal está asustado. / ¿Alguien ha visto pasa/ a un gordito nacarado?”. Juega con un lenguaje coloquial, ligado a la infancia y al terruño: “algo dudosa su facha”, “el botoncito canchero”. Esta historia se basa en los decires del pueblo: “Dicen que rodó esta tarde/ despeinado y en hilachas” (...) “Se comenta que llevaba/ un atadito de ropa” (...) “Algunas mangas chismosas/ sospechan por los rincones” (...), “Y todos quieren saber/ qué riesgos ha desafiado, / qué monstruos lo han perseguido, / ¡pobre botón extraviado!”. Pero, y este es el mecanismo de la poesía que sabe jugar con el silencio y con las voces, sugiere: “Pero el botón, calladito, / se sonríe de costado”. Como decíamos en otro trabajo, María Cristina Ramos mira el mundo desde la óptica de los niños y, recreando la voz, el folclore y el pensamiento de la infancia, lo presenta en clave lírica. En su poesía, con plena libertad creadora, la alegría y el amor son esenciales. Poesía que resuena por su materialidad sonora y profunda sensibilidad⁶².

En este in crescendo del silencio a la palabra poética, se arriba a la mayor abstracción con las poesías líricas. La poesía, sostiene Bordelois, “tiene que ser palabra pura para ser poesía (...) concentración muy alta sólo comparable al silencio” (2010,69). “Señor con sombrero” (edición 1991) es un poema de seis estrofas, las

⁶² “En la poesía, como en el arte en general, conocer y hacer uso de todos los ingredientes y las herramientas específicas no significa crear una buena obra. Todo depende de la combinación de esas partes y del talento del autor para lograr algo revelador, que antes no sabíamos sobre alguna cosa o, incluso, (...) sobre nosotros mismos”. Boland, Elisa (2011) Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas. Rosario, HomoSapiens Ediciones, p. 23.

cinco primeras son preguntas a este personaje al que, en la última, el yo lírico le habla directamente: “Señor con sombrero: / me gustan las flores, / me gusta el sombrero/ y hasta sus zapatos/ de buen jardinero”. Este personaje puede ser tanto la primavera cuanto el lenguaje poético personificado. “Transparente” (edición 2011) es una nueva apelación a los sonidos que rodean al silencio y surgen de él, los peces protagonistas “armarán su jarana/ con alguna burbuja/ de papel”. Esta estrofa conduce al poema que da título al libro, jugar con el papel, jugar con burbujas, juega el pez –y la poesía, y los niños- con “un bullicio de esquina y/ cascabel”. El pez puede pensarse también como el lenguaje, la letra impresa en la página, en el papel, papel al que la cultura ha recurrido para no entrar en olvidos: “Y es un pez transparente/ del que nunca me olvidó/ del que ya me olvidé”. Olvido contra el que apuesta esta escritura.

Finalmente, “De papel te espero”, poema que da título al libro, por su lenguaje “Te busco y te pillo”, invitando al niño lector/oyente a jugar con las palabras, lo busca y lo encuentra, por sus metonimias “nariz y flequillo/ carita de sueño/ corredor pequeño”, ritmo y rimas, está configurando a su destinatario y, quien habla, es la misma poesía que busca ser leída por quienes se están iniciando en el camino de las letras, escuchándolas, repitiéndolas, escribiéndolas, por aquellos a quienes Ramos dedica sus poemas en la edición 2011: “Para quienes recorren laberintos con un lapicito mordido. Para quienes besan con los dedos los caminos de las letras”. El papel ha ido apareciendo en diferentes poemas, en este dice: “te espero en la esquina/ de arena marina/ con una barcaza/ de papel de estraza (...) y con un velero/ de papel te espero”. El papel ha servido para hacer barcos, para escribir, para jugar con burbujas, para guardar, en el poema “La abeja”: “La madre junta las luces/ que flotan en el mantel/ y las guarda en una caja/ de papel”; para hacer cuando, en el poema “¿Y el botón?” dice: “Se comenta que llevaba/ un atadito de ropa, / un sombrero de papel/ y un cuenco para la sopa”. Ha servido para rimar, para contar, para escribir poesía. Poesía que habla al sentimiento, a los sentidos y al intelecto.

De papel te espero nos ha permitido realizar una lectura transversal y combinar los dos poemarios: partiendo del silencio y/o de las voces (ruidos, jarana, bullicio, etc) que le dan espacio para escuchar la voz de la poesía, desde la más tierna infancia, con las primeras palabras, las canciones de cuna, las nanas, siempre, y acompañando el crecimiento del niño, está esperando el papel, en la construcción de una cultura que comenzó en la oralidad y llegó a la escritura, que escuchó para aprender y luego aprendió a escribir, en esa espera se construye el yo lírico: proponiendo textos, poniendo voces, jugando con ellas e inventando palabras, ritmos, poesías. Ese yo que espera construye a su vez un lector/oyente a quien propone una poesía en la que crea libremente, explorando la fantasía, poesía en la que el lenguaje es personaje y con él se juega, “el lenguaje causa placer al niño y lo atrae (...) le gusta (...) la pluralidad y la ambigüedad del sentido, porque estas abren un campo de exploración en apariencia infinito, inagotable, porque permiten el juego” (Held, 1981, 157). Hablamos de lector/oyente porque esta poesía se propone para los más pequeños, los que aún no leen pero sí disfrutan la escucha, escucha que sostiene la voz, en esta relación inter-

dependiente entre voz y silencio y donde el silencio “sólo puede ser reconocido en la medida en que el sonido o el lenguaje lo rodean” (Bajour, 2010).

Bibliografía

- Alberti, Rafael (1959) *La arboleda perdida*.
- Bajour, Cecilia (2010) *La voz nace del silencio*, texto de la conferencia pronunciada por la autora en el 15º Encuentro Internacional de Narración Oral “Cuenteros y Cuentacuentos”- “Brindar historias”, Buenos Aires, 30 de abril de 2010.
- Benjamin, Walter (1989) *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Boland, Elisa (2011) *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Rosario, Homo-Sapiens Ediciones.
- Bordelois, Ivonne (2010) *Del silencio como porvenir*. Buenos Aires, del Zorzal.
- Held, Jacqueline (1981) *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona, Paidós.
- Ramos, María Cristina (2004) *De papel te espero*. Buenos Aires, Sudamericana. Ilustraciones de Eleonora Arroyo.
- Ramos, María Cristina (2011) *De papel te espero*. Buenos Aires, Sudamericana. Ilustraciones de Virginia Piñón.
- Savater, Fernando (1997) *La infancia recuperada*. Madrid, Alianza/ Taurus.
- Soriano, Marc (2005) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue.

Liliana Bodoc, tejiendo voces: entre poéticas de la escritura y poéticas de la lectura

Rocío Malacarne
UNdMDP

Pero... (si no hay PERO, no hay cuento) a veces las cosas cambian.
Se sacuden.
Liliana Bodoc

Recorrer textos de Liliana Bodoc permite intentar configurar una poética, una imagen autoral específica que da cuenta de la producción textual como una red en diálogo constante, una cadena discursiva particular (Bajtín, 1982). Esta cohesión entre los elementos constitutivos se relaciona directamente con la construcción de caminos de lectura: trazar vínculos de tejido que permitan explorar en detalle un autor, un género, un tema de interés. En este caso, siguiendo el recorrido de Bodoc, se pueden establecer puntos de contacto que permiten generar itinerarios de lectura en pos de la promoción de la LIJ.

De esta forma, se intentará reflexionar acerca algunos aspectos de la poética de la autora Liliana Bodoc, centralizándose en sus producciones catalogadas editorialmente para primeros y jóvenes lectores. El corpus seleccionado prevé dicho recorte: *La mejor luna* (2009), *Sucedió en colores* (2011), *Reyes y pájaros* (2010), *Amigos por el viento* (2010), *El mapa imposible* (2010) y *El espejo africano* (2008). Además de intentar rastrear elementos propios de esta poética, se pretende relevar y analizar el vínculo entre sus textos y el aula de Literatura y Prácticas del Lenguaje y la biblioteca. Es decir que para ello, además de utilizar la lectura como herramienta de análisis, se abordarán registros de prácticas de promoción literaria. De esta manera se pretende valorar el diálogo áulico (Bajour, 2008) como forma de configuración discursiva, posible de definir a la poética más allá de las interpretaciones del lector más especializado. Se propone una lectura múltiple de los textos: solitaria y con el fin concreto de rastrear una poética y, también, colectiva, sin mirada analítica previa; lector adulto, lector infantil-juvenil; “¿cómo leo la obra de Bodoc?”, “¿cómo leen la obra de Bodoc?”; configurándola partir de un espacio doble: poéticas de la escritura y poéticas de la lectura.

Los textos de Liliana Bodoc parecen poseer densidad tal que posibilitan una lectura por capas, e intertextual: vínculos con cuentos tradicionales, referencias metaficcionales, reescrituras que dan cuenta de “el revés de la trama” y permiten al lector observar dos zonas paralelamente: la tradición original y una nueva forma de decirla. Este movimiento de volver a contar tiene en cuenta una palabra mágica que construye historia, la palabra mítica de las comunidades orales, que crea realidades y las suspende en el tiempo.

Esto, parece fortalecer su uso en el aula ya que podría apelar a elementos a veces presentes en lectores en formación, otorgando la capacidad de reconocer particularidades propias de la autora: originales y enmarcadas dentro de la tradición del campo de la LIJ.

El espacio de lo maravilloso resignificado da cuenta de una literatura de transición, donde el niño-joven puede reconocer los relatos tradicionales que, tal vez, lo hayan acompañado desde su infancia, lugar que parece permitirse, en algunos casos, ser uno de los más habitados por lo fantástico, y, al mismo tiempo, no dejan de proponerle nuevos desafíos de lectura, al ir complejizándose el tratamiento del texto literario. Los textos de Liliana Bodoc parecen acompañar de la mano a los lectores, ubicándolos en una zona de tránsito que recupera lo conocido por la mayoría de las infancias y tiende nuevos puentes a territorios tal vez aún ajenos.

Este universo de lo fantástico y maravilloso se emparenta directamente con los cuentos tradicionales o de hadas, ya que recupera sus estructuras básicas: uso de repeticiones, fórmulas mágicas, personajes tipo (la realeza, la bruja, animales humanizados, el mago, etc. Pero, en el la escritura de Bodoc eliminando la dicotomía maniquea estricta), aparición de elementos sobrenaturales como los encantamientos, etc. Dicho universo ha servido al mundo de la infancia como sustento⁶³, o sirve al menos a los adultos para constituir un espacio reconocible de niñez que dice estar atravesado por la fantasía, el juego y el absurdo.

Al alejarse temporalmente de esta etapa, los lectores en contexto áulico, ante la mención de un relato del tipo tradicional, parecen recuperarlo casi al instante, suspendiendo el tiempo, sorteando prejuicios del tipo “esto es para niños y aquello no” (frase que suele escucharse en el ámbito de la educación secundaria), y trasladarse a escenas de lectura previas: muchos adolescentes dicen conocer este tipo de historias del Jardín de Infantes y, en algunas ocasiones, también del ámbito familiar. Entonces, atendiendo a la construcción del camino lector (Devetach, 2009), ante textos del tipo de los que componen *Sucedió en colores* o *Reyes y pájaros*, recuperan un pasado en general asociado con la etapa en que la literatura servía como protección y era, tal vez, más valorada que en la adolescencia.

Yendo por el camino de cercanía-lejanía con las poéticas tradicionales-maravillosas, se pueden encontrar otros textos de la autora que mantienen el carácter ritual

⁶³ Es necesario aclarar que cuando se menciona una infancia reconocida por lo fantástico y maravilloso se piensa no sólo en una atravesada por la lectura.

de la narración, ciertos elementos fantásticos y maravillosos y, además, incorporan problemáticas contemporáneas, acercando los relatos a una cosmovisión realista. Por ejemplo, *Amigos por el viento*, *El mapa imposible* y *El espejo africano*, parecen constituirse como textos realistas pero, al avanzar la lectura, van recuperando elementos de los anteriormente mencionados, haciendo quebrar el paradigma mimético y necesitando de paradas en la lectura que actualicen los sentidos posibles; paradas que responden a una sorpresa, al encuentro con lo inesperado. Así, el universo de lo fantástico no permanece como algo accesorio, sino que construye todo el relato, atravesando y reconfigurándolo. Esta capacidad tiene lugar en textos densos poéticamente, contruidos por capas de sentido (uso de antítesis, metonimias y metáforas casi en forma constante) que son actualizadas en distintos niveles: es probable que los textos analizados admitan niveles de lectura que oscilen de acuerdo al grado de complejidad.

Siempre parece ser necesaria una lectura con paradas⁶⁴, también, por el instante en que se reconoce que, en las historias de Bodoc, hay un ojo escritor que reflexiona (escribe) y dice: “Un par de alas más una línea recta es igual a un pájaro. Un pájaro más una jaula es igual a la tristeza. La tristeza de los pájaros más la valentía de un niño es igual a un cuento.” (Bodoc, 2010 a: 21). Este niño y estos pájaros, como otros protagonistas de los cuentos de la autora, parecen ser observados por quien los está trazando (también, por quien los esté leyendo)... Estos momentos de referencia a la escritura aparecen como suspiros, por instantes, y luego dan paso nuevamente a la historia principal. Así, el lector parece sorprenderse y recordar que lo que está leyendo es una creación artística y que, como tal, es adornada, tal vez, como lo hace Pedro con la mejor luna, una luna pintada para una gata cuando no hay luna llena (Bodoc, 2009).

Como menciona Ana María Machado en “Derecho de ellos y deber nuestro. (Literatura Infantil: ¿para qué?)” (Machado, 2009), el niño necesita ser educado para el uso de la palabra, palabra como construcción simbólica y cultural; el hecho de que un niño se convierta en sujeto no es algo azaroso sino el producto de un proceso en donde se definen coordenadas espacio-temporales, donde se sujeta a las reglas de determinada cultura. Estar sujeto es estar resguardado, protegido (limitado también) en determinadas seguridades vitales, es saberse partícipe de una comunidad con símbolos comunes... Estos símbolos comunes afectarán necesariamente la lectura de la poética de Bodoc, determinándola de acuerdo al universo discursivo constituido y en construcción.

En las comunidades de lectores donde se realizaron algunos registros de lectura

⁶⁴ Se entiende por lectura con paradas una lectura que atienda a las preguntas del texto que van surgiendo en las distintas comunidades, en distintas ocasiones. El mediador se detiene y pregunta, hace reflexionar y entrar, muchas veces, en conflicto. Este tipo de estrategia permite que los oyentes estén atentos y construyan sentido, guiados por la intervención del coordinador que puede dar luz a determinados momentos de la historia.

(1° año de Secundaria Básica de la ciudad de Mar del Plata), los textos maravillosos y fantásticos serían más valorados en el contexto de la infancia, sin embargo, en la etapa de la adolescencia parecen, en palabras textuales de un alumno, “no servir para nada”, ya que “inventan mentiras” y “a los chicos hay que decirles la verdad”. En cambio, textos realistas suelen ser más aceptados, en algunos casos, sirviendo como fuente de identificación entre a realidad de los lectores y la realidad leída. *Amigos por el viento*, *El mapa imposible* y *El espejo africano*, por ejemplo, oscilan entre ambos universos, permitiendo que los lectores antes mencionados se sientan atraídos bajo la estética realista y, de pronto, sobrevivan a lo impredecible de lo fantástico.

Así, se mencionan problemáticas contemporáneas (pobreza, divorcio, niños de la calle, diferencias raciales, etc.), pero rodeadas y construidas a partir del uso poético del lenguaje, dando cuenta de que la palabra, aquí, también es mágica: así sucede con el sonido que articula algunos relatos, como la organización onomatopéyica del discurso en la estructuración en “tam tam” en *El espejo africano* o el “Plaf, su tristeza, plaf” que nombra unas pisadas de un deshollinador triste en *Sucedió en colores*. Esta construcción sonora está emparentada con el uso ya mencionado de la palabra/voz mágica, aquélla capaz de constituir realidades, así sea reconfigurando la cotidiana. *El espejo africano* se diseña a partir de la convivencia de múltiples voces, que son recuperadas alternadamente a lo largo de distintos capítulos de la novela. Así se configura una comunidad de voces, de discursos de distintos tiempos que resuenan polifónicamente (Bajtín, 1986) y mantienen el rasgo ancestral de la palabra recuperada en los textos de Bodoc, el movimiento de “volver a decir” pero, en este nuevo espacio, de otra forma. Esta posibilidad de narrar y renarrar se dice manifiesta en textos que otorgan a la ficción la posibilidad de crear y recrear, de disponer de las palabras y de su posibilidad de retomarlas reconociendo su materialidad.

Como se dice en “El puente de arena” (Bodoc, 2010 b: 65), “A veces los cuentos son retumbos y destellos de hechos ciertos. Contamos lo que ocurrió. Otras veces los cuentos son pedazos de sueños. Contamos para que ocurra.” Una voz plural toma la tarea de contar, pero no como algo extraño sino como natural, algo que atraviesa la cotidianeidad. De esta forma, esta palabra se sabe comunidad y parece atemporal, ya que atraviesa, como se dijo, distintas épocas, dando cuenta del uso mágico de la palabra oral. Este uso, que supone la recuperación del género maravilloso y reflexiones metaficcionesales acerca de la tarea de la narración, entre otros procedimientos, puede pensarse como puente en las comunidades analizadas de lectores adolescentes, ya que articula lo propio de su infancia con una nueva etapa vital. Al avanzar con la lectura compartida de un texto de Liliana Bodoc se pueden percibir voces que dicen ya haber oído una historia parecida, que reconocen en el “Había una vez” relatos de infancia. Estas poéticas de la lectura, como un espacio doble que privilegia la escucha, dan cuenta de que las historias de Bodoc suenan como “destellos”, “retumbos” y “pedazos” de algo conocido, pero sonando en un nuevo espacio.

Bibliografía

- Bajour, Cecilia (2008) “La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria”. En: *Imaginaria. Revista quincenal de literatura infantil y juvenil* N°234, Buenos Aires.
- _____, (2010) “La conversación literaria como situación de enseñanza”. En: *Imaginaria. Revista quincenal de literatura infantil y juvenil* N° 282, Buenos Aires.
- Bajtín, Mijail (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- _____, (1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bodoc, Liliana (2011) *Sucedió en colores*, Buenos Aires, Norma.
- _____, (2010) *Reyes y pájaros*, Buenos Aires, Norma.
- _____, (2010) *Amigos por el viento*, Buenos Aires, Alfaguara.
- _____, (2010) *El mapa imposible*, Buenos Aires, Alfaguara.
- _____, (2009) *La mejor luna*, Buenos Aires, Norma.
- _____, (2008) *El espejo africano*, Buenos Aires, SM.
- Comino, Sandra (2004) “Escribo porque siento que es lo mejor que sé hacer. Es mi manera de participar en la protesta frente a tanta injusticia y tanto horror. La literatura es mucho más poderosa que el panfleto. Entrevista con Liliana Bodoc”. en *Imaginaria. Revista quincenal de literatura infantil y juvenil* N°132, Buenos Aires.
- Devetach, Laura (2009) *La construcción del camino lector*, Córdoba, Comunicarte.
- Held, Jaqueline (1982) *Los niños y la literatura fantástica*, Buenos Aires, Paidós,
- Machado, Ana María (2009) “Derecho de ellos y deber nuestro. (Literatura Infantil: ¿para qué?)” en : *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para niños: Producción, Edición y Circulación*. Buenos Aires: Editorial La Bohemia.

Subjetividades autónomas en *Las Visitas* de Silvia Shujer: del estado de interpretado a la propia significación

Adriana Elena Marconi
Esteban Julián Fernández
UNLP

Consideraciones inaugurales

La novela *Las visitas*, de Silvia Shujer (1991), integró la lista de honor de IBBY (1994) y recibió el Tercer Premio Nacional de Literatura (1995), otorgado por la Secretaría de Cultura de la Nación. Otro dato relevante, es que la novela mencionada integra un listado de recomendaciones que la Profesora Margarita Holzwarth elaboró, en el marco del Programa Provincial de Lectura, para acompañar a los docentes en la selección de textos literarios.

El listado de recomendaciones mencionado dicta en su introducción, una propuesta de textos literarios organizados, no por prescripción etaria sino en función de la trayectoria lectora de los sujetos que se consideran posibles destinatarios de los mismos. *Las visitas* se recomienda "... para niños, jóvenes o adultos, depende de los recorridos lectores, que van enriqueciendo su caudal de lecturas con historias que crecen en complejidad y que requieren de otras lecturas que hayan marcado senderos. No es suficiente tener determinada edad para acceder a estos libros, es preciso haber transitado por otros libros que vayan construyendo caminos sólidos sobre los que caminar para disfrutar de estos otros que el docente irá poniendo a mano, brindando generosamente, con un claro sentido de su rol como mediador..."⁽¹⁾.

Es a partir de esta referencia, que proponemos analizar la poética de Shujer en esta obra. Con el objetivo de motivar su inclusión en las diferentes situaciones de lectura de niñas, niños y jóvenes, desde el presente análisis, ofrecemos argumentos para que *Las visitas* sea tenida en cuenta, como valiosa producción literaria.

La novela *Las visitas*, nos introduce en el relato de vida de un sujeto-niño que va construyendo su crecimiento en el devenir del relato, abriéndose ante la frondosa opacidad de los discursos contradictorios de los adultos que conforman su cotidianidad. La trama de la novela, presenta a su principal protagonista, Fernando, quien le cuenta a otra persona lo que representó para él desarrollarse con la ausencia de su padre, descubriendo con el transcurrir de los años que éste no había viajado como le

habían contado su madre y su tía, sino que estaba preso.

Desde el inicio del relato, el personaje principal, al decir de Rolnik⁽²⁾, se siente forzado a expresar lo que ya es una realidad sensible pero que no está todavía actualizada en la realidad concreta: “Yo hubiera preferido saber la verdad de entrada. Y si no, no saberla nunca. Para qué” (Shujer; 1991: 11).

La narración tiene como característica la voz del protagonista sin traducciones, apareciendo modismos propios de la oralidad actual. El lenguaje coloquial que organiza el relato, lejos de ofrecernos -como diría Roal Dahl-, *una versión edulcorada* de la vida, sintetiza la gramática que orienta colectivamente nuestra comunicación diaria: con sus prejuicios, con sus ambigüedades, con sus deslizamientos de sentido. Palabras como “maricón” y “puta”, implicadas en el relato, pueden generar rechazo en algunos adultos mediadores, aunque actuando más como censura que como valoración fundamentada en la calidad literaria de la autora. Estas expresiones no hacen sino explícita la cuestión de género, la cual se inscribe repetidas veces en el relato, como dimensión constitutiva e ineludible en la construcción de toda situación social.

Ausencia de padres, mujeres con novios sustitutos -que traicionan esposos e imaginarios- y expresiones que confirman la existencia de masculinidades alternativas, no hegemónicas: es decir, un conjunto de identidades heterogéneas que, desde una perspectiva política, la autora torna visible ampliando las representaciones sobre las posibilidades de ser y el registro de lo decible, incluso en las instituciones educativas y desde la literatura.

En relación al párrafo anterior, vale explicitar la renuencia real de algunas docentes de incorporar a la autora en las sesiones de lectura áulica. Ello en tanto se considera que “no todas sus cosas son para leer en clase (...) Viste que Shujer tiene... algunas cositas...”⁶⁵. Quizás de Shujer perturba, sin eufemismos ni ironías, su propuesta literaria problematizadora. Esto es: una producción literaria que trastoca subjetividades porque no postula modelos ideales de existencia.

Y, es por ello, que su propuesta de ficción no se traduce en irrealidad. Al contrario, registra a través de la palabra la compleja experiencia de los sujetos, desechando todo formalismo que anticipe el sentido y/o que promueva una clausura de la significación. Si bien se promueve -desde el sistema educativo-, la inclusión de esta obra en las aulas, habría que indagar en torno a las reticencias que algunos agentes escolares manifiesten.

Dos cuestiones interesantes a resaltar, para ampliar la complejidad que estructura la producción literaria a la cual nos referimos:

La primera es que, si bien no se sitúan históricamente los sucesos, según ciertos indicios, los acontecimientos que signan la niñez del protagonista se inician en época de nuestra última dictadura. Ello no sólo por la referencia a la presencia de presos políticos en la unidad penitenciaria donde se encuentra alojado el padre del protagonista. Es así que hay una segunda cuestión que sostiene la fundamentación previa.

⁶⁵ Extracto de una entrevista realizada a una maestra de 4°, durante el presente ciclo lectivo.

Es la intertextualidad de un cuento de Ruth Kaufman titulado *Sofía*, la evidencia máxima que permite inferir un determinado momento histórico. En el cuento de Kaufman, se relata también las visitas de una niña a su padre, el cual se encuentra privado de su libertad por cuestiones ideológicas y de disenso con el gobierno. También podemos hallar una versión similar del cuento mencionado, en “Memoria del fuego” (2005), de Eduardo Galeano, bajo el título *Los pájaros prohibidos*.

La trama dialógica y los “otros”, en el proceso de significación de la propia historia

La presencia del personaje a quien Fernando se dirige, se hace evidente a través del discurso del protagonista, ya que interviene de modo implícito en su relato. Este personaje aparece “sin voz propia”, pero le impone a Fernando orden en su narrativa: le exige que se centre en los aspectos más relevantes, por momentos le demanda seriedad en el asunto e, incluso, lo interpela en sus afirmaciones y solicita que se amplíe la información respecto de algunos sucesos que conforman la totalidad de la historia.

Un párrafo significativo para ilustrar esta relación dialógica, donde una de las partes se halla implícita: “Una vez me contó que cuando tenía cinco años le preguntó a la vieja por qué él no tenía un padre como todos los otros chicos, y que la mamá le contestó simplemente que no. Y que entonces desde ese día... Sí, tenés razón, Pero mirá que hablar de Jopo también es contarte mi historia ¿eh?” (Shujer; 1991: 25)

Como el personaje que escucha el relato de Fernando, sólo aparece a través del discurso de este último, es el propio lector el que paradójicamente deviene oyente de la confesión del joven. En el juego literario de ocultar la identidad del personaje que escucha el relato del protagonista, se obliga al lector a situarse como oyente. Y de ahí, es el lector quien directamente se siente interpelado: “¿Nunca se te ocurrió que cerrando bien fuerte los ojos te podés dormir más rápido? Bueno. Yo creía eso” (Shujer; 1991: pág. 9).

El narrador de esta historia apela a su interioridad para nombrar los objetos y relaciones que constituyen su propia existencia: en este sentido el narrador es, también, protagonista. Protagonista es también el mismísimo lector ya que, en la propia dinámica de la historia, inevitablemente ha de corresponderse con el discurso del personaje, quien teje sus sueños desde sus pesares.

En este sentido, *Las visitas* constituye ese tipo de libro que demanda que el lector se equipare al autor en el acto de la creación (Chambers; 2008: pág. 39). Por ello, podría decirse que Shujer es una escritora que ha confiado en sus lectores: no teme que estos no comprendan la estructura compleja del relato, ya que ha logrado a través del ritmo del lenguaje una propuesta literaria que le permite al lector interactuar con una experiencia posible de su realidad interior. Y desde ahí, percibir las reacciones de Fernando como su propio sentir, ya que la palabra del protagonista es una palabra que lo hace crecer y permite una relación empática con el lector. A través de la lectura, se produce una participación afectiva en la realidad que afecta a Fernando. Es así que, tanto el personaje principal como el lector comparten ficcionalmente, al

decir de Bloch (citado por Déloye; 2004: 40), una instancia de construcción como hombres completos: con sus cuerpos, sensibilidades y mentalidades, con sus creencias y no sólo con sus ideas y actos.

El argumento de la historia da cuenta de la difícil inserción del niño en el mundo adulto cuando las crisis de estos últimos invisibilizan al sujeto en su condición de niño. Es decir, desconocen la presencia de un sujeto que crece y cuyo crecimiento depende, directamente, de los vínculos construidos con sus referentes adultos y del acompañamiento que reciba de estos últimos en pos de responder las preguntas construidas a partir de las relaciones con el entorno.

Esta novela juvenil plantea una mayor complejidad en su lectura, lo cual constituye la máxima cualidad de la misma. La narración del personaje, a modo de monólogo, no abunda en datos sino que la autora magistralmente pudo apropiarse de la voz y de la mirada del adolescente. Esto significa que se cuenta lo que se siente a partir de la propia historicación del personaje. La figura del narrador-protagonista y la exclusión de cualquier elemento de omnisciencia, explicita el drama subjetivo del personaje a la vez que instaura la posibilidad de decir sin decir.

Es así que lo “no dicho” significa: no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión. Pero, precisamente, son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector (Eco; 1987: *s/n*)⁽³⁾.

Los planos de la narración trazan las dimensiones que estructuran el pasaje de la niñez a la adolescencia; dimensiones que evidencian el esfuerzo de una voz por construir un relato que le permita establecer su lugar en el mundo. En ese relato, él puede orientar su ser hacia la adultez dejando en palabras los padecimientos acumulados en su niñez: “...lo que antes para mí no había sido otra cosa que un montón de acciones sueltas, sin explicación, o con alguna respuesta terminante de las que no te dejan lugar para insistir más, de re repente se convirtió en lo que era: los preparativos para visitar el domingo a mi papá que estaba en cana...” (Shujer; 1991: 16).

El extracto anterior presenta al espacio privado, como escenario donde el niño crece y almacena en su memoria mil fragmentos de conocimiento y discursos que, más tarde, determinarán su manera de obrar, sufrir y desear (de Certeau y Giard; 1999: 149). El adolescente teje su historia con un ovillo de afectos y otro de dolor, sin importar la manera en que sucedieron los hechos sino cómo refractaron en él: “Uno no se imagina que una cosa puede ser y no ser al mismo tiempo” (Shujer; op cit: 1).

En este sentido, se pone en consideración que lo verdadero ya no es simplemente el revés de una ilusión, sino que es el objeto de un tráfico en el que su propia diferencia con la ilusión se desvanece (Rancière; 2011: 66). Así es que, con la selección realizada por su memoria afectiva, él hilvana los sucesos que le permitieron traspasar el portal de la niñez con el puente del dolor y la vergüenza. Pero también con el de la amistad de otros personajes, como Jopo y Ernesto, y los interrogantes e (in)certidumbres que los mismos inscriben en su existencia.

La construcción que efectúa Fernando de su propia historia, adquiere las carac-

terísticas de la narración oral, tal como lo expresa Irene Klein: no en relación al relato basado en la tradición oral ni a la historia de vida que se inscribe como metodología cualitativa en el vasto campo de los documentos personales en las ciencias antropológico-sociales. Sino a las “narraciones orales”, como aquellas narraciones informales, espontáneas que no suelen constituir un corpus completo (historias de vida) sino un conjunto más o menos ordenado de anécdotas, recuerdos personales o fragmentos de vida que narra el sujeto (Klein; 2007: 13).

La exposición del personaje da cuenta de su devenir adolescente, a partir de sus relaciones con un “otro-adultos” y de las interpelaciones efectuadas a la imagen de autoridad construidas por este: “Quién va a dudar de lo que le dicen a los cuatro años. Porque cuando uno es chico no piensa. Bueno, sí piensa, está bien. Pero derecho, para un solo lado” (Shujer; 1991: 9).

Es con Jopo, el chofer del micro que los llevaba hasta la unidad penitenciaria, el adulto con quien Fernando construirá un vínculo favorable para su subjetivación, en el sentido de hallar herramientas que le permita construir sentido en torno a su historia. No desde un resentimiento hacia su familia, sino a partir de una aprehensión del mundo a través de “otros”, sobre la constitución de un diálogo entre generaciones. Diálogo inter-generacional, pero mediatizado por elementos comunes, compartidos: las ausencias y des-conocimientos de los referentes paternos, las “inmoralidades” maternas. Pero, por sobre todo, diálogo construido desde los aprendizajes que nos brinda la existencia de “otros” en los cuales podemos confiar: “(Jopo) El único que sabía (y que yo sabía que sabía que sabía) la verdad sobre mi papá. Y eso era lo mejor que me podía pasar” (op cit: 49).

Esta co-construcción que el niño puede realizar se apoya en funciones parentales y a partir de fragmentos significantes extraídos de las prácticas discursivas desarrolladas en los intercambios libidinales con progenitores y allegados. Es en esta extracción de “lo material” del lenguaje, del significante, que el niño puede –a partir de los saberes aprehendidos y desde las interpelaciones-, aportar complejidad y densidad a la trama de significados que constituyen a dicho significante (Grassi; 2010: 67).

Sobre este vínculo con Jopo, Fernando podrá no sólo desterrar el estigma que supone ser hijo de un preso, y que se explicita repetidamente en distintos pasajes del relato: “...qué se puede esperar de un chico que tiene el padre preso... ¿O no?(Shujer; 1991: 28) “Parecía que podía ser igual de turro que mi viejo” (op cit: 68). “A quién no se le cruza por la cabeza que ser hijo de un preso puede ser contagioso?(1991: 58). “Con un antecedente como el mío...” (op cit: 66). También podrá reconocer que no tiene por qué pagar las deudas contraídas por sus adultos referentes: “Eso ya no tiene solución. ¿Y al final de cuentas me querés decir qué culpa tengo yo? (op cit: 87).

Este pasaje enuncia la compleja constitución de un sujeto que se define como tal, tomando distancia de los discursos adultos. Siguiendo a Aulagnier, el personaje paga su derecho a ser reconocido como sujeto con voz propia en tanto ha asumido el desafío, no sólo de pensar, sino también de haber dudado de lo pensado y de proceder en pos de su verificación (citada por Robasco: 2001). Es por ello que la visión de

la autora carece de cualquier cariz estigmatizante y criminalizador de la subjetividad adolescente. Por el contrario, la transición de la niñez a la adolescencia que subyace en la historia, no se evidencia como un conjunto de acciones orientadas “a rebelarse”, sino “a revelarse”.

Revelación, entonces, en el sentido de develar lo oculto, lo mantenido en silencio. E incluso, lo silenciado. Porque, tal como concluye Fernando: ¿O creés que no me hubiera resultado más fácil comentarte, como al pasar, que hace unos días mi viejo volvió de viaje y listo? (Shujer; 1991: 94).

Notas

(1)<http://abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/laescuelaleemas/lecturasrecomendadas/documentosdescarga/recomendacionesliterarias.pdf> (consultado el 09-07-2012)

(2)<http://lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/> (consultado el 09-07-2012)

(3)<http://www.fileden.com/files/2010/8/31/2957349/eco-umberto-el-lector-modelo.pdf> (consultado el 09-07-2012)

Bibliografía

Chambers, Aidam (2008). *Escritos sobre la literatura y los niños*. México. Fondo de Cultura Económica.

De Certeau y otros (1999). *La invención de lo cotidiano: habitar, cocinar*. México. Universidad Iberoamericana

Déloye, Yves (2004). *Sociología histórica de lo político*. Santiago de Chile. Ediciones LOM-Serie Universitaria.

Eco, Umberto (1987). *Lector in fabula*. Barcelona. Lumen.

Fontanarrosa Roberto. *Ponencia en el III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Noviembre Rosario, Santa Fe. 2004

Galeano Eduardo. *Memoria del Fuego III. El siglo del viento. Siglo XXI*. Madrid, 2005

Grassi, Adrián (2010). “La investigación histórica familiar”. En: Grassi, Adrián y Córdova, Néstor C. *Entre niños, adolescentes y funciones parentales: Psicoanálisis e interdisciplina*. Buenos Aires. Editorial Entreideas.

Klein, Irene (2007). *La ficción de la memoria: la narración de historias de vida*. Argentina. Editorial Prometeo.

Rancière, Jacques (2011). *Política de la literatura. Argentina. Libros del Zorzal*.

Robasco, Inés (2001). “Subjetividad, educación y derechos de los niños”. En: *Documentos de la Revista de Educación*. DGCyE, Subsecretaría de Educación. Serie Desarrollo Curricular/2.

Schujer, Silvia (1991). *Las visitas*. Buenos Aires. Editorial Alfaguara, Colección Infantil-Juvenil, Serie Azul.

Educación estético-literaria: la poesía en la formación de lectores

Carolina Mathieu
UNLP

...todas las cosas hechas, ya sea en el arte, la ciencia o la vida práctica, poseen una forma. Cuando están bien hechas, estas formas tienen propiedades estéticas (...) Somos cada vez más capaces de conocer esas cualidades que llamamos estéticas al desarrollar nuestra capacidad de experimentar las sutilezas de la forma (...) Para alcanzar ese conocimiento, el sujeto percipiente debe estar estéticamente alfabetizado.
(*Elliot, Eisner*)

Elegir la cita del educador norteamericano Elliot Eisner para inaugurar esta ponencia, tiene la intención de animar la revisión de algunos caminos transitados y la necesidad de imaginar otros, en este andar por los caminos de la enseñanza, del aprendizaje y de la literatura.

La cita pertenece al libro *La escuela que necesitamos: ensayos personales* y a un capítulo que se titula “Modos estéticos de conocer”. Allí, Eisner critica y pone en evidencia aquellos supuestos de la cultura escolar que siguen jerarquizando y legitimando saberes según provengan de las artes o las ciencias. Acaso ¿quién no sigue escuchando eso de que ser “inteligente” está asociado con la “habilidad matemática”? Convencido de que “tanto el artista como el científico crean formas a través de las cuales se ve el mundo”. Eisner nos permite ampliar el alcance del concepto de “estética” y entender su relación con el juego, la exploración, el arte y también con la ciencia, es decir, con la necesidad humana de dar orden al mundo y un “sentido a la experiencia”.

Ahora, ¿qué tiene que ver todo esto con la formación de lectores de poesía?

Alejándonos- en primera instancia -de ciertos tecnicismos, teorías, y “etiquetas” escolares o académicas, me gustaría que esta ponencia fuera un espacio de recuperación de nuestra entidad como sujetos-lectores que se apropian de lo que leen. Apropiación “en el sentido de hacer algo con lo que se recibe” (R. Chartier, 1999:162) teniendo en cuenta quienes somos a la hora de leer lo que leemos.

Alejarse de ese impulso de “no entiendo lo que quiere decir el autor” y escuchar qué quiere decir para nosotros un poema, un verso, o simplemente una palabra, tal vez sea el camino para empezar a pensar en la “alfabetización estética” y la construcción de un vínculo más propio con la literatura.

Invitación, inauguración o continuidad para buscar y elegir. La apuesta es dejarnos llevar por los sonos de algunos poetas argentinos y argentinas donde el hilo que nos mueve entre una y otra poética, entre una y otra voz, es la certeza de la poesía.

Aulas, deudas, propuestas.

La escuela ha sido para muchos- y sigue siendo- el único lugar donde la literatura ha dado señales de vida. Lamentablemente, en lo que respecta a la poesía, seguimos comprobando asistencia imperfecta o abordajes didácticos empobrecidos. ¿Será que la poesía, que pone en juego emociones y sentimientos, no es confiable a la hora de pensar en contenidos que conduzcan a “conocimientos verdaderos”?

Si vuelvo a la cita de Eisner y pienso que la poesía refiere a una “cosa hecha” -con lenguaje- y que por estar “bien hecha” es una forma con “cualidades estéticas”; y entonces agregó que es un género literario, es decir, un género discursivo que responde a una esfera de uso particular en la que reconocemos ciertos enunciados estables (Bajtín, 1985: 248), me convenzo de que deberíamos apostar más por una “alfabetización estética” que nos enseñe a “leer” y reconocer esos enunciados en el medio de otros. El desafío es pensar cómo hacerlo revisando nuestra relación con la poesía: ¿Leemos poesía? ¿Qué tipo de poesía? ¿Qué es poesía para cada uno de nosotros?

En mi propia trayectoria como alumna puedo ver las deudas con respecto al género en todos los niveles por los que he pasado, incluida la Facultad. “Ustedes, de poesía, no saben nada”, me dijo en la mesa de examen final una emérita profesora cuando anuncié la preparación de mi tema especial fascinada con los versos de José Asunción Silva.

Como docente, a la hora de indagar sobre “textos literarios”, casi puedo asegurar que en un cien por ciento ningún alumno asocia esa expresión con poesía mientras que son cientos los que coinciden en asociar “textos literarios” con “cuentos”.

Hace poco, en una clase de un Curso de Decoración de Interiores donde me desempeñé como profesora de la materia “Iniciación Literaria”, una alumna - Licenciada en Comunicación Visual- hizo el siguiente comentario cuando pedí socializar lo que habían escrito a partir de una consigna de invención: *“lo mío, poesía no es, porque no tiene rima”*. Momento especial para indagar sobre esa afirmación. Respuesta de mi alumna: *“claro, si es poema, no necesita rima, si es poesía sí”*. Me pregunté de dónde venía esa seguridad conceptual, me pregunté por las especificidades en la enseñanza de la literatura.

Sumemos a todo esto, aquellas representaciones algo elitistas y románticas en torno a la poesía que operan todavía en el interior de lo escolar y lo social: sólo para unos pocos- los elegidos -que son los que entienden, los expertos cuyas prácticas están envueltas por halos de luz celestial o delirio infernal esquizoide. Genios de pa-

labra honda o “raritos” que se congregan por fuera de las aulas porque la escuela no admite ciertas posibilidades expresivas de la lengua y se erige todavía como custodia del “buen decir”.

Sin ánimo de animar extremos, ni desmerecer prácticas de enseñanza donde la poesía es una genuina celebración de la palabra poética, me parece imprescindible volver a pensar en los lectores y en los encuentros posibles con la poesía dentro de la educación formal. Pensar también en “la distancia entre las representaciones de los docentes y las necesidades de los alumnos (...) descubrir nuestros propios fantasmas danzando en el poema, conjurarlos y dar vuelta la página.” (Molinas, 2006:219).

Recurro a Octavio Paz y con él a eso de que “hay máquinas de rimar pero no de poetizar” y también a que:

Lo poético es poesía en estado amorfo; el poema es creación, poesía erguida. Sólo en el poema la poesía se aísla y revela plenamente. Es lícito preguntar al poema por el ser de la poesía si deja de concebirse a éste como una forma capaz de llenarse con cualquier contenido (O. Paz, 1981:14)

Me acuerdo de otra alumna -futura Profesora en Educación Inicial- que ante la demanda de “dar poesía” durante su residencia docente, se acercó a pedirme ayuda especial porque “no tengo idea de cómo armar una secuencia didáctica de poesía”, me dijo. Y en el nivel inicial he visto que predomina esa asociación de “poesía-rima” que ya venimos comentando.

María Cristina Ramos, ha escrito un bello artículo sobre estas cuestiones (podemos leerlo en la revista virtual de literatura infantil *Cuatrogatos*):

(...) textos que aparecen propuestos como material poético y que en realidad distan mucho de serlo. Se trata de textos fraudulentos, porque su intención es pseudodidáctica, se proponen en formato de poema, plagados de términos generalmente de ciencias naturales, escritos en algo parecido al verso.

Creo que no alcanza con repartir libros de poesía en los jardines (sé que se hace en ciudad de Buenos Aires) o con permitir que “bajemos” ciertas obras de nuestros escritores desde los portales virtuales de educación. Porque es necesaria la mediación de los formadores y que los formadores nos formemos. Para aprender a enseñar que la poesía no es necesariamente verso (o “versito”); que la rima no significa necesariamente poesía y que no siempre sale de máquinas choriceras con lógicas de mercado “Disney World”, sino que puede brotar de la mano del oficio laborioso de alguna palabrera :

Hojas olor verano
ramas para preparar
y debajo

a la sombrita
un lugar para jugar.

(“Árbol”, Laura Devetach)

“Un lugar para jugar”. Lugar de la infancia y de la ficción. Lugar del arte, de la literatura, de la ciencia y del encuentro con uno mismo. Quizá el lugar que nos hace la poesía cuando nos trepamos a ella sin prejuicios y sin miedos.

Poesía, poemas, poéticas.

En su libro: *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*, la poeta argentina Alicia Genovese expone:

El poema, en la economía verbal que le es propia, no ofrece a menudo más que unas escasas palabras, como un nudo contenido o una hebra ondulante que barre y atrae sentidos. Al releerlo incluso, con el golpe de la emoción o con la inteligencia desafiada, es posible que “el poema” siga escapándose y ofrezca sólo esa semisombra donde seguir leyendo. (Genovese, 2011: 48)

Es posible que resuene en la “semisombra” de esta cita, la “sombrita” del “Árbol” de Devetach. Acaso desde allí nos dejemos llevar por esa “hebra ondulante” y encontremos las huellas de María Cristina Ramos, esta vez como poeta imperdible en el mapa actual de la poesía argentina, en su libro *De papel te espero*:

Se me ha perdido un botón
y el ojal está asustado.
¿Alguien ha visto pasar
a un gordito nacarado?

Apelación a lectoras y lectores despiertos, atentos, abiertos a la imaginación. Poesía que invita a jugar y que bien vale que sea tenida en cuenta en la educación que se considera obligatoria. También valen aquí, las palabras de nuestra queridísima Graciela Montes:

...los juegos parecen ser algo más que pre-ejercicios, entrenamientos para entrar mejor preparado al mundo adulto, algo más que un estadio en el camino hacia la adaptación madura, como quiere Piaget. Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se *está en otra parte*. Se cruza una frontera (...) El territorio del juego, el territorio del arte, aunque ligado de mil maneras a la subjetividad de quien juega o crea, tiene su autonomía y sus reglas. Las reglas del juego. (Montes, 2001:34-35)

Creo que Montes, nos da una clave para acercarnos a la poesía, nos anima a jugar juegos que, por cierto, proponen reglas diversas. “¿Tiene sentido, entonces, hablar de gusto o disgusto por la poesía, o es más exacto hablar de afinidad o rechazo hacia el estilo, la sensibilidad y los temas de determinados poetas?” (Andricáin-Rodríguez 2009:23).

A muchos les encanta el desafío de Jorge Luján en *Palabras Manzana*:

C que T duL
S Bso D Fcto que no muR...

a otros les gusta habitar las ondulaciones en marcha de los misterios de la naturaleza, que suenan muy seguido en los rincones de la poesía y en la poética-reglas de juego- de Laura Devetach:

Para ram pam pam
Van van van van van
¿las hormigas van marchando atadas por un cordón?
¿quién está del otro lado? ¿Dónde está quién las ató?

(*La hormiga que canta*)

Preguntas que llevan el ritmo de los interrogantes universales y que nos animan a preguntar. Las respuestas, podrán venir de la ciencia, la filosofía o los versos de Cecilia Pisos en *Las Brujas sueltas*:

La bruja de las hormigas
arrastra por el jardín
un circo infinito y negro
a la sombra del jazmín.

Seguir a las hormigas por su “circo”-“cordón” puede conducir nuevamente a M. Cristina Ramos que en *La luna lleva un silencio* las pinta camino a una sandía:

Iban todas con tacitas/ para la degustación/ sabiendo que la sandía, /cuando fuere la ocasión les daría una brillante /gota de su corazón.

En el camino descubrimos, con Liliana Cinetto, que las “tacitas” no son exclusividad de las hormigas porque:

Los peces toman el té
en tacitas de coral
y después van a la escuela

donde aprenden a nadar.

(“Canción con mentiras”)

Palabras para jugar, para sentir, para preguntar o fantasear. Poetas que se juegan por los detalles, por aquellos silencios que dicen. Como lo hace Silvia Shujer en *A la rumba luna*:

La pena es tímida y frágil
como de pluma
rondando sueño de trenes
y calles-cuna.

El poema, jugado, nombra la pena. Tal vez para que nos haga siquiera cosquillas la crudeza del mundo y necesitemos cada vez más:

Cantar canciones
para los que no tienen ilusiones,
poesía
para los que perdieron la alegría.

(María Elena Walsh, “Cantar canciones”)

Educación, esperanza y apropiaciones.

Leer poesía y dar de leer poesía- especialmente en los espacios educativos formales por su implicancia masiva- nos compromete como adultos y nos da la oportunidad de enseñar y de aprender a conocer y a conocernos.

La poesía es lenguaje cargado de posibilidades, pero ¿en qué consiste esa carga? (...) en su capacidad de quedarse en nosotros, su triunfo sobre el caos, sobre la banalidad del mundo y de las cosas, su resistencia al paso del tiempo, su pequeña victoria ante lo efímero y lo fugaz. (Andruetto, 2010)

Dar orden al mundo y sentido a la experiencia, decía Eisner, “las sutilezas de la forma”, las del arte y las de la ciencia.

Apostar por la educación estético-literaria y la lectura de poesía implica aprender a liberar voces, máscaras y cáscaras. Para que las aulas dejen posiblemente de ser jaulas, y el canto personal vuele, más humano y compartible.

Bibliografía:

Textos literarios:

Cinetto, Liliana (2011). *La bella que no duerme*. Bs. As., Edelvives.

- Devetach, Laura (2009). *La hormiga que canta*. Bs. As., Ediciones del Eclipse.
- Luján, Jorge (2010). *Palabras Manzana*. Buenos Aires, Aique.
- Pisos, Cecilia (2009). *Las brujas sueltas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Ramos, M. Cristina (2010). *La luna lleva un silencio*, Bs. As., Aique.
- _____ (2004). *De papel te espero*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Shujer, Silvia (2008) *A la rumba luna*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Walsh, María Elena (1989) “Cantar canciones” en *Cancionero contra el mal de ojo*, 1976. (Para escuchar en: <http://www.goear.com/listen/dfb1233/cantar-canciones-maria-elena-walsh>)

Textos Críticos y Teóricos

- Andricáin, Sergio y A. Rodríguez. (2009) *Escuela y poesía: ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Andruetto, María Teresa (2010) “Libertad condicional” en *Ensayos sobre el verso libre*. Ediciones del Dock. Disponible en www.deldock.com.ar
- Bajtín, Mijaíl (1985). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Chartier, Roger (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México, FCE.
- Eisner, Elliot (2002) “Modos estéticos de conocer” en *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires, Amorrortu, pp.57-72.
- Genovese, Alicia (2011). *Leer poesía, lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires, FCE.
- Molinas, Isabel (2006). “Sobre la acción de mirar: leer poesía en la escuela, hoy”. En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe, UNL, pp.205-219.
- Montes, Graciela (2001) *La frontera indómita*. México, FCE.
- Paz, Octavio (1981). *El arco y la lira*. México, FCE.
- Ramos, M. Cristina. “Lectura de poesía en la escuela: el pez que no se ve” en <http://www.cuatrogatos.org/articulolecturadepoesiaenlaescuela.html> (Consultado 9/04/2012)

Reminiscencias del beso proustiano en *La niña, el corazón y la casa*

María Alma Moran
UNLP

“Cada lector es lector de sí mismo”, Julio César Moran
“No hay temas apropiados, sino modos de entrar en lo hondo”, María Teresa Andruetto

Tanto en *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust como en *La niña, el corazón y la casa* de María Teresa Andruetto, el beso de la madre es revelador de un universo a analizar. En el caso de la *Recherche*, Proust comienza su relato delineando Combray al estilo Balzac, inicia la narración yendo de lo más grande a lo más pequeño, así los lectores nos vamos acercando por medio de los detalles del lugar y sus habitantes hacia situaciones más íntimas, en las que el narrador construye evocaciones de la infancia transcurridas en el pequeño pueblo francés. De esta manera se van poniendo de manifiesto, las experiencias del héroe en la casa de sus abuelos, época en la cual esperaba con ansiedad recibir el beso de buenas noches por parte de su madre:

Al subir a acostarme, mi único consuelo era que mamá habría de venir a darme un beso cuando ya estuviera yo en la cama. Pero duraba tan poco aquella despedida y volvía mamá a marcharse tan pronto, que aquel momento en que la oía subir, cuando se sentía por el pasillo de doble puerta el leve roce de su traje de jardín, de muselina blanca con cordoncitos colgantes de paja trenzada, era para mí un momento doloroso. Porque anunciaba el instante que vendría después, cuando me dejara solo y volviera abajo. Y por eso llegué a desear que ese adiós con que yo estaba tan encariñado viniera lo más tarde posible y que se prolongara aquel espacio de tregua que precedía a la llegada de mamá. (Proust, 2004:39)

Recuerdos de la niñez, remembranzas que vuelven provocadas, despertadas por el sabor de la magdalena humedecida en el té, sensaciones de la infancia que retornan. Es decir, el encuentro con un “yo” que éramos en ese momento pasado que se

revela en el “yo” que somos ahora, una experiencia que deja ver la intemporalidad de las emociones y las características particulares de la memoria involuntaria que nos devuelve ese “yo” que ya no somos, pero que momentáneamente recuperamos.

A su vez, la reminiscencia en la *Recherche* tiene estrechas vinculaciones con la pérdida y la recuperación del beso de la madre, suceso clave en la infancia del héroe, que asimismo es fundamental para la construcción de la identidad del protagonista, dado que la memoria logra el acceso al pasado individual y a través de los recuerdos a una forma particular de autoconocimiento. Podría pensarse entonces, que la reminiscencia conlleva una clase de introspección especial, en la cual gracias a la experiencia el sujeto se descubre a sí mismo. En el camino de la búsqueda del tiempo perdido, ante la remembranza, nos encontramos con una puerta o ventana que se abre para develarnos un individuo ante la pregunta por su propia identidad. Podemos decir que el autor de la *Recherche* descubre la posibilidad de reconstrucción de la historia personal por medio de la memoria, así es que emprendemos el viaje en busca del tiempo perdido, del beso materno perdido, que quizás podamos recobrar, quizás a través de la reminiscencia o tal vez gracias al errático aparecer de la memoria involuntaria. De todas formas, como plantea el héroe, siempre deseamos un beso más:

Muchas veces, cuando ya me había dado un beso e iba a abrir la puerta para marcharse, quería llamarla, decirle que me diera otro beso, pero ya sabía que pondría cara de enfado, porque aquella concesión que mamá hacía a mi tristeza y a mi inquietud subiendo a darme un beso, trayéndome aquel beso de paz, molestaba a mi padre, a quien parecían absurdos estos ritos; y lo que ella hubiera deseado es hacerme perder esa costumbre muy al contrario de dejarme tomar esa otra nueva de pedirla un beso cuando ya estaba en la puerta y el verla enfadada destrozaba toda la calma que un momento antes me traía al inclinarse sobre mi lecho su rostro lleno de cariño, ofreciéndome como una hostia para una comunión de paz en la que mis labios beberían su presencia real y la posibilidad de dormir. (Proust, 2004:39)

La niña, el corazón y la casa igualmente tiene un comienzo proustiano al estilo Combray, Andruetto describe el pueblo en el que transitan los personajes con sus características individuales y detalles. Y gracias al acercamiento por medio de las calles, entramos paulatinamente a la casa y al mundo de la protagonista. Tina es una niña de cinco años que preserva la inocencia e ingenuidad características de su edad. Para ella lo más importante son sus amores y amistades, sus afectos familiares. Tina demuestra una ternura y sensibilidad muy particulares, vive con su abuela Herminia y su papá en un pueblito de pocos habitantes y juega mucho con su amiga Carlota. Sin embargo le hace falta su madre, a la que sólo puede ver los domingos cuando la lleva su padre de visita.

Lo que ocurre en *La niña, el corazón y la casa* se relaciona en gran parte, con los sentimientos profundos de Tina. Ella se hace preguntas a pesar de ser pequeña de edad y tiene entre sus pensamientos grandes dudas que le dan vueltas en su cabeza:

¿por qué no vive con su mamá?, ¿por qué su mamá vive en otro pueblo con su hermanito?, ¿qué le pasa a su hermanito y por qué no puede jugar con él todos los días?. En estos recorridos de los domingos en dónde Tina logra reunirse con su mamá y su hermano Pedro que tiene síndrome de Down, y a quién más ama de todos sus familiares, es en dónde se presenta la escena del beso materno y nos encontramos con reminiscencias del beso proustiano, anteriormente desarrollado. No sólo se observa la importancia del beso materno para ambos niños (el héroe proustiano y Tina) sino que la ausencia del mismo lleva a los personajes a construir un autoconocimiento.

En el caso de *La niña, el corazón y la casa*, la niña Tina pide, desea, la llegada del beso de su madre, esto le permite descubrir la ausencia de la misma:

¿Cuándo volvemos, papá?, preguntó Tina. El domingo, dijo el padre, venimos todos los domingos. ¡Falta mucho para el domingo! ¿No es cierto que falta mucho, mamá? (...) ¿No es cierto que falta mucho, mamá? (...) La niña esperó un beso. Y cuando la madre se lo dio, la niña pidió otro, uno más, para que me dure hasta el domingo. La madre la alzó riendo, y le dijo que *era la criatura más hermosa del mundo*. (Andruetto, 2011:14-15)

De esta manera Tina comienza a analizar lo que le falta e intenta ir en su búsqueda o si lo tiene pero de forma insatisfactoria tratar de repararlo. Ese vacío de domingo a domingo, ese tiempo entre besos, le permite inferir diversas situaciones que ocurren entre sus padres y familiares, entrever de manera subyacente la separación de la pareja matrimonial, el conflicto por la educación de un niño con síndrome de Down, es decir, las dificultades de los adultos a la que los niños quedan expuestos.

A su vez le permite poner en duda la concepción del tiempo y plantearse preguntas existenciales. Tina pone de manifiesto la subjetividad del tiempo al considerar inmenso el espacio temporal de domingo a domingo, y al transmitir lo difícil que le resulta construir su cotidianidad en ausencia de la madre, de esta manera el beso “para que le dure toda la semana” constituye la metáfora de su necesidad de la presencia de la madre, y no sólo de ella sino también de la familia.

Entonces un beso resuena en el otro. Andruetto nos recuerda con su novela y la escena del beso de la madre de Tina al beso de buenas noches proustiano, observamos una clara reminiscencia del beso que recibe el héroe y el deseo imperioso que tiene de aletargar ese momento en el que aún su madre no ha llegado con el beso tan esperado. En el caso del héroe el aletargamiento existe porque es en ese momento, en el que falta esperar tan poco, cuando todavía resta mucho para la espera del próximo beso; una vez dado ese beso de paz que permitirá el encuentro con el sueño y la posibilidad de dormir, vendrá asimismo inevitablemente la angustia por el larguísimo tiempo hasta el beso del próximo día. En cuanto a Tina la llegada del segundo beso materno, de ese beso de reserva para la semana, implica la separación, la partida y la tristeza, ergo también desea extender el tiempo entre besos. Por lo que, ya sea de domingo a domingo, como de noche a noche, los espacios de tiempo que separan los besos de las madres constituyen un desierto desolador de desampa-

ro que para ambos niños resulta difícil sobrellevar.

Por otra parte así como el héroe proustiano intenta la recuperación del tiempo perdido, en el caso de Tina también hay una búsqueda de recuperación, en particular de su familia. La forma en la que sufre la niña en el tiempo en que espera el beso de la madre y cómo esta falta representa su ausencia, manifiesta lo que luego devendrá en deseo de transformación y en conocimiento de sí misma:

Por eso los domingos cuando espera un beso, antes de despedirse hasta la próxima semana, cuando recibe el beso y pide otro que le dure hasta el próximo domingo, cuando ve cómo sus padres se saludan con desgano o con tristeza y cuando ella y su padre, ya sobre la calle, pasando la puerta de hierro del jardín, vuelven la cabeza y levantan la mano finalmente para el último saludo, Tina sabe que si hay algo que no quiere, si hay algo que no hará cuando sea grande, es ser como su madre. (Andruetto, 2011:40)

A su vez el beso cambiará su valor simbólico cuando sea de su abuela o cuando ella descubra el amor por su hermanito. El hecho fundamental es que la situación del beso le permite a Tina conocer más de sí misma y conocer más a los otros. La reminiscencia del beso proustiano entonces, se halla en las características similares de la valoración del beso de la madre como el acto de contención y reparación de todo lo doloroso, como el acto en el que la falta, el vacío es momentáneamente engañado y el ser se “cree” y se siente completo. Es decir que, encontramos semejanzas en cuanto a la fuerza del acto amoroso y físico de besar, del registro corporal, emocional y sentimental, que luego en Proust va a ser evocado por el héroe. Como ya ha planteado Benjamin, Proust logra poner en palabras lo que los hombres han sentido y experimentado; de forma similar Andruetto, despliega una gran capacidad para recordar y reconstruir el clima y los rasgos de las experiencias vividas en la infancia, conservando la esencia profunda de la niñez.

Paralelamente podemos mencionar algunos estudios que Walter Benjamin ha dedicado a la literatura infantil. Como propone Schiavoni en el “Prólogo” a *Escritos, la literatura infantil, los niños y los jóvenes, Benjamin Walter*, en el trabajo realizado en este libro, puede reconocerse cómo los libros infantiles y las ilustraciones, tienen la función de despertar en el niño la palabra, es decir que no lo inhiben sino que lo invitan a conocer la alteridad, revelan la existencia de un saber que supera las posibilidades tanto de sí mismos como de los adultos, e incrementan en ellos las capacidades de estimular lo diverso. Queda de manifiesto que las intervenciones de Benjamin dejan ver una considerable actualidad dada la relevancia que se otorga a la búsqueda de una representación clara y comprensible pero no infantil de los relatos para niños, ya que ellos están capacitados para comprender la seriedad, la gravedad, etc., de lo cual también tenemos un buen ejemplo en los temas tratados por Andruetto.

Asimismo, es interesante recordar un pasaje de Benjamin llamado “Veladas”, en el libro *Infancia en Berlín*, donde igualmente hace referencia al saludo de su madre, apartado que podría ser confundido con un manuscrito de Proust dadas las similitu-

des tanto estilísticas como temáticas. En “Veladas”, Benjamin relata:

Pero cuanto más avanzaba la noche, más se cubría con un velo aquel brillo y encanto que me había prometido por la tarde. Y si mi madre, a pesar de haberse quedado en casa, entraba por un momento para darme las buenas noches, sentía doblemente cuál era el regalo que otros días me dejaba a esta hora sobre el cubrecamas: el conocimiento de las horas que le reservaba aún el día y el que yo me llevaba para dormirme... (Benjamin, 1982:74-75)

A modo de conclusión podemos proponer que tanto en la *Recherche* como en *La niña, el corazón y la casa*, el beso de la madre tiene una presencia fundamental en el devenir de la narración. En ambas obras la existencia o ausencia del beso provoca, despierta sentidos diversos que son significativos y funcionales al pasado, presente y futuro de la diégesis. El beso y los sentimientos que con él se recobran son reveladores de un universo íntimo y personal que tanto el héroe de Proust como la niña Tina reconocen como propios; y las reminiscencias de estos besos acompañan a los personajes y remiten asimismo a la experiencia privada de los lectores. En esta experiencia del beso materno y de la lectura del mismo hay un conocimiento que nos permite vislumbrar con Proust un rasgo ontológico, características esenciales sobre nosotros mismos y nuestra identidad; y sobre las cualidades de la memoria y el tiempo. Como plantea Julio César Moran, para Proust conocer es recordar lo imposible de recordar y no debemos esperar un saber conceptual ni absoluto. En cuanto a Andruetto podemos encontrar en su obra la motivación y la capacidad para tratar de modificar la realidad, para no aceptar las cosas tal cual se nos presentan y junto a Tina, pretender leer en la falta una posibilidad de transformación.

Por otra parte, como lectora de la *Recherche*, como lectora de mí misma, debo decir que siento la reminiscencia del beso materno en el beso de la madre de Tina y de la madre del héroe proustiano, reminiscencia que sin dudas aún tiene tanta inmanencia que ha podido escribir estas palabras.

Bibliografía

- Andruetto, María Teresa (2011). *La niña, el corazón y la casa*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Benjamin, Walter (1982). *Infancia en Berlín*, Madrid, Alfaguara.
- Benjamin, Walter (1989). *Escritos, la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Benjamin Walter, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Moran, Julio César (2001). *Proust más allá de Proust*, La Plata, De la campana.
- Moran, Julio César (2008). “Lectura autoficcional y paradoja del receptor en Proust”. En: *Actas de las VI Jornadas de Investigación en Filosofía para Profesores, Graduados y Alumnos*, Tomo I, 2006, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Proust, Marcel, (2004). *En busca del tiempo perdido*, Barcelona, Aguilar.

Cosas que se leen: intercambio de lecturas en Isol

Gabriela Alejandra Olivari
UADER

En la última década el campo de la literatura para niños se ha visto enriquecido con el crecimiento de textos donde la ilustración y el humor son estrategias centrales que permiten leer desde una distancia crítica los lugares comunes (Bajuor y Carranza, 2005). En este marco una serie de escritores y a la vez ilustradores han creado textos innovadores que generan nuevas zonas de lecturas. Por otra parte creemos necesario “pensar el corpus de la literatura infantil desde una lectura teórico-literaria que atienda a las particularidades de las poéticas, también implica volver a mirar qué representaciones en torno a los lectores niños se constituyen en la literatura” (Blake y Sardi, 2012) En este sentido coincidimos en que el análisis de la literatura para niños deben cruzarse las características de la lectura con la representación del lector (Bajuor y Carranza, 2005).

Marisol Micenta es una reconocida escritora ilustradora, cantante, que tiene un trabajo sostenido en la producción de libros álbum en Argentina desde los finales de la década del noventa hasta la actualidad. Este tipo de texto “a menudo nos sitúa lejos de los estereotipos y los modelos (cuando no los parodian)” (Banjou y Carranza, 2003). En esta ponencia nos referiremos a algunos rasgos centrales que caracterizan la escritura de Isol y, si bien abordaremos ciertos puntos característicos de su poética, las ejemplificaciones se centrarán en los siguientes textos: “Cosas que pasan” ([1998] 2010), “Intercambio cultural” ([1998] 2010) “Tener un patito es útil” ([1997] 2007) y “El globo” (2002).

Generalmente en los textos de Isol hay una decisión estética de poner en tensión dos o más miradas que se textualizan en algunos casos a través de las voces narrativas, del contrapunto con la imagen, la parodia y la metaficción que a partir de un trabajo sostenido constituyen rasgos de estilo en la escritura de la autora. La construcción de “otra mirada” se plantea en sus textos como forma de desacralizar los lugares comunes de la sociedad o de ponerlos en evidencia, ironizarlos, parodiarlos, etc. desde la lógica de la mirada creadora de un niño que tiene como motor el deseo.

Los textos

En el texto “Cosas que pasan” ([1998] 2010) la voz narradora es la de una niña que desde su punto de vista comienza a contraponer el mundo del deseo construido a través de la palabra en potencial y el dibujo (“si tuviera el pelo lacio, sería más

linda”) que entra en contraposición con la página siguiente (en el texto y el dibujo) a través del “pero no” que irrumpe desbaratando la “realidad” construida .La voz narradora de la niña introduce un episodio donde aparece un genio que ofrece cumplir su deseo. En este texto se presenta una desestabilización de los mandatos sociales de la belleza (ser alta, tener ojos verdes) pero también desde este relato hay procedimientos como la anáfora propios de la poética. El texto utiliza la intertextualidad tanto con el discurso literario como con la publicidad al entrar en escena el personaje arquetipo “genio” que sostiene un catálogo de deseos: “como eres la persona que más deseos ha pedido este mes, me han mandado cumplirte uno”(2010:12).El pedido no está en el catálogo y le termina dando un conejo (personaje arquetípico también). El texto se resuelve con un final abierto : “¿y si fuera azul?”.⁶⁶

El libro “Intercambio cultural” ([1998] 2010) es un texto donde el protagonista Julito a partir de una publicidad intercambia su lugar con un elefante (Bombo). En este caso la voz de un narrador externo nos relata la historia que pone en contrapunto las acciones de Julito y las de bombo y las visiones distintas que llevan al lector a cuestionar el lugar de la experiencia y la construcción de realidad .En este texto el contrapunto de la vida que lleva el niño y el elefante (ocupando el lugar del niño frente al televisor) conduce a edificar una nueva mirada sobre la vida del niño. La intertextualidad se plantea con el discurso de los medios de comunicación y su poder en la construcción de realidad desde una mirada irónica : “daban una de la selva pero ya la habían visto”(2010:25-26)

“Tener un patito es útil” ([1997] 2007), es uno de los primeros textos de Isol. A través de una misma narración visual se observa nítidamente el quiebre de punto de vista único sobre la realidad y el deseo de trazarnos la posibilidad de observarla desde el lugar del otro. La forma del libro refuerza este propósito ya que se puede leer de dos formas distintas. En esta historia se contraponen nuevamente el punto de vista de un niño y el de un pato reforzados en lo gráfico a través de dos colores(azul para el niño y amarillo para el patito).

En “El globo” (2002) la protagonista es una niña llamada Camila, que desea ver a su madre convertida en un globo porque se pone tan colorada cuando le grita que se parece a uno. En este texto (al igual que en “Cosas que pasan”) , otra vez ,el deseo/ palabra/ pensamiento del niño construye la realidad. Pero el relato invierte la lógica tradicional “moralista” y “políticamente correcta” de los cuentos para niños que limitan una forma de pensar diferente. Este relato nos muestra que la autoridad no es tan sólida como parece sino vulnerable, ligera y manipulable. También se ponen en evidencia las miradas de dos niñas cuyos diálogos parecen poner en tensión el ser y el parecer: una niña dice: “¡qué lindo globo!” y la otra: “¡qué linda mamá!”.El dibujo alivia la tensión de la historia y deja abierta.

⁶⁶ Este texto está directamente relacionado con Un regalo sorpresa donde también aparece el tópico de la imaginación y la realidad que irrumpe decepcionando al protagonista pero que deja un hueco por donde se cuele la posibilidad de “otra” apuesta.

La otra mirada

Como sostuvimos anteriormente *en los textos de Isol hay una decisión estética de poner en tensión dos o más miradas que se textualizan en las voces narrativas, la imagen y la meta ficción que constituyen rasgos de estilo en la escritura de la autora. Este trabajo sobre la construcción de “otra mirada” interpela las ideas emplazadas en la realidad* sobre los niños y los adultos así como el lugar de la palabra en la construcción de realidad a través de enunciados cotidianos que cristalizan el lugar común. Para proponer “otra” mirada que cuestiona, incomoda desde el texto mismo se utilizan diversos recursos:

- La voz narradora del niño o niña que desde una mirada creadora se detiene en conflictos de la vida cotidiana desde un lugar incómodo, cuestionador para el adulto. La voz narrativa puede ser externa pero da lugar en el discurso directo al niño (“El globo”, o “Intercambio”). Otras veces la voz del propio niño es la que narra como en “*Cosas...*” y “*Tener un patito*”. En una igualdad de plano está la voz a los animales como “bombo”, “el patito” que cuenta la historia o el genio. El narrador deja como marcas discursivas estrategias del discurso poético: anáforas y estructuras paralelas. Por ejemplo: “al perro, al horno, a todo lo que se moviera”(Isol: 2002:11); “lo uso de mirador /y me da besitos/me disfrazo de gárgola y me encero el pico”(2007: 5-12); “si tuviera el pelo lacio sería más linda pero no ,si tuviera un caballo iría al galope a la escuela pero no”(2010: 1-4).De esta manera el relato es focalizado desde la óptica de un niño/a que pone al descubierto su visión del mundo: sus vínculos con el mundo adulto, el mundo de la imaginación y el impacto de la palabra(los discursos). En los textos ejemplificados la posibilidad de ser otro (“Cosas que pasan”), la soledad(“Intercambio cultural”), la incompreensión entre el adulto y el niño(“EL globo”) pero también la timidez(“Piñatas”). Siempre es posible ser otro a través de la palabra.
- La imagen: desde los dibujos también es posible advertir otras miradas y la visión de un niño o una niña a través de la tensión entre lo grande y lo pequeño mediante la focalización desde arriba del dibujo. También es posible advertir en casi todos los textos el contraste de colores planos pero complementarios (tonos del naranja y azul) que desde la elección cuestionan el realismo a través de líneas desestructuradas y colores no utilizados tradicionalmente para niños. Las ilustraciones de Isol no son convencionales; simulan el trazo simple de niños, son líneas más bien descentradas, de trazos inestables y cortos, con sombras y contrastes que imprimen una atmósfera acorde al relato .Desde el dibujo también se cuestionan las convenciones del realismo o del mundo de los adultos presentando un mundo desde diversas focalizaciones.
- El poder de la palabra: deseo y construcción meta ficcional: en la mayoría de los textos de Isol el deseo es motor de la ficción. El poder de la palabra instala dos mundos o la posibilidad de otros mundos posibles dentro de la ficción. La palabra permite ser otro y cuestionar las certezas. En este sentido

debemos distinguir, por un lado la reflexión sobre el poder de la palabra que desde los textos mismos se intenta cuestionar y la reflexión a través de las referencias intertextuales sobre la literatura como discurso: meta ficción (Waugh 1984:2).

En “Cosas que pasan” como en “El globo” el deseo a través de las palabras lleva a la construcción de capas de ficción (“lo que sucedería si”) dando el poder a la palabra como constructora de deseos (“El globo”). En los textos se cuele la reflexión sobre el poder de la palabra para cuestionar la autoridad del adulto, para recorrer un conflicto, para vivir otra realidad posible, para conjeturar, para enfrentar una situación como cuando Julito le dice a los elefantes que no es un ratón: “No quería ser confundido con un ratón”⁶⁷

Los textos presentan además alusiones intertextuales entre sistemas culturales (Colomer, 1998) que cuestionan el género literatura para niños y el discurso cotidiano. *En el primer caso se presentan personajes arquetípicos* (Mendoza, 2009:78) *de los textos infantiles como el genio o el conejo desde una visión humorística. En la referencia intertextual al discurso social cotidiano hay una parodia a : los textos instructivos* (“*Tener un patito es útil*”), *al discurso de los medios: (“Intercambio cultural”)*⁶⁸, *o a enunciados que circulan socialmente como “cosas que pasan” “vida de perro” que son tematizados en los títulos. En todos los casos la palabra del niño cuestiona el orden establecido de las cosas en el mundo del consumo, de la literatura para niños, de la autoridad del adulto*

Conclusiones

“¿Y si fuera azul?”: Una cotidianeidad y un género cuestionado

El juego de voces refractarias que “miran” de una manera “fresca” la “realidad” establecida por los adultos se constituye en un rasgo de la poética de Isol y está presente en sus textos literarios fundando un estilo. Generar historias con varias perspectivas es, en la escritura de esta autora, un juego divertido que plantea un cuestionamiento de convenciones (literarias y sociales) que pone al lector en otro lugar. En este sentido Marcela Carranza sostiene que la visión de los niños al igual que el discurso literario interpela la realidad: “La literatura (y en esto se parece mucho a los niños), es peligrosa porque perturba las formas cristalizadas que nos damos (que nos dan) para interpretar la realidad” (Carranza:2006).

Isol monta una poética a través de temas y procedimientos que deconstruyen la hegemonía el mandato social (Montes: 2004) *de ideas sobreprotectoras sobre los niños y su relación con el adulto. Hay también un cuestionamiento desde el humor de los personajes estereotipados en los textos para niños (pato, conejo), del género literatura para niños (la*

⁶⁷ Hay una relación intertextual con el saber común acerca de los elefantes y el miedo a los ratones.

⁶⁸ En “Cosas que pasan” hay una alusión intertextual al discurso consumista “Como has sido la persona que mas deseos has pedido en este mes” (Isol:2010)

utilidad) y de los espacios (la selva) que permiten una mirada paródica de los mismos y la interpelación sobre los lugares comunes que los enunciados erigen en la vida cotidiana. El humor y el trazo son a veces estrategias para alivianar el tema y buscar una salida “abierto” (“El globo”) porque nada se cierra en los textos de Isol, siempre es posible imaginar otra historia “¿y si fuera azul?”, “y bueno a veces no se puede tener todo”.

Bibliografía

- Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela. “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”. En *Imaginaria* N° 158; Buenos Aires, 6 de julio de 2005
- _____. “El libro álbum en Argentina”. Revista virtual *iImaginaria*, N° 107, 23/07/03.
- Blake, C y Sardi (2005). *Poéticas de la literatura argentina para niños*. Conferencia presentada en II Congreso Internacional de Literatura para niños “Producción, edición y circulación” organizado por la Editorial La Bohemia, 24, 25 y 26 de agosto de 2010
- Carranza, Marcela. (2006) “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”. En *Imaginaria* N° 181; Buenos Aires, 24 de mayo de 2006.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Isol (2002). *El globo*, México: FCE
- _____. (2010). *Intercambio cultural*, México: FCE
- _____. (2007). *Tener un patito es útil*, México: FCE
- _____. (2010). *Cosas que pasan*, México: FCE
- Mendoza, A. (2009) “Experiencia lectora y reconocimiento de arquetipos”. En A. Ortega (coord.), *Los Clásicos y su influencia en la literatura infantil y juvenil: actas del I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 73-100). Valencia: Universidad Católica de Valencia y University of Virginia
- Montes, Graciela. Conferencia pronunciada en el Pos título de Literatura Infantil y Juvenil. Buenos Aires, Centro de Capacitación Docente CePA, 2003-2004.
- Wagh, Patricia (1984). *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*, London-New York, Methuen.

La insignificancia de lo pragmático en la literatura infantil

Micaela Páez
UNLAM

Un elefante ocupa mucho espacio, de Elsa Bornemann es un libro que incluye quince cuentos breves. Fue publicado en 1975 y obtiene reconocimientos internacionales. En 1977 fueron prohibidos por Decreto 3155 del Poder Ejecutivo Nacional a cargo de la Junta Militar- de facto- por considerarse que se trata de cuentos destinados al público infantil con una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria para la tarea de captación ideológica del accionar subversivo. Este libro vuelve a aparecer en la Argentina en 1984 con el retorno a la democracia.

El primer cuento del libro se llama “Un elefante que ocupa mucho espacio”, se podría considerar que Bornemann toma del cuento “Guy”, de Laura Devetach la frase: “Un elefante ocupa mucho

espacio, si cae de espaldas desaparecerá” 1. Aunque cabe destacar también que la figura del elefante posee identidad propia en el universo de la literatura para chicos. El elefante es un universal (Williams, 1980) dentro de la literatura infantil por su permanencia a lo largo del tiempo, su vigencia en los relatos para niños desde Babar, el elefante francés de Jean de Brunhoff de 1934, pasando por el popular Dumbo de Walt Disney de 1941; ambas producciones dan cuenta de un personaje familiar dentro del imaginario infantil.

En *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann, el protagonista es Víctor.

Víctor es el elefante de circo que un día se revela y logra convencer a sus compañeros de que deben modificar su forma de vida. Leones, monos, osos, loros se revelan a las órdenes de los domadores e invierten la vida del circo transformándose en domadores de hombres.

Las ideas de Víctor tienen que ver con la vida en la libertad de la selva. Tipo de vida que la mayoría de los animales del circo no conoce.

Los recursos de los que se vale esta historia son la inversión de roles entre animales y hombres y la metáfora presente entre el pensamiento del elefante, su propuesta y su tamaño. Es un animal imponente, de larga vida, inofensivo porque no representa una amenaza para el hombre y puede ser domesticado. Además, es un

personaje de circo en su faceta mas conocida.

Roberto Ferro en *La literatura infantil como macrogénero* afirma que las condiciones de posibilidad de la producción de sentido en la literatura infantil articulan tres niveles ligados: - el narrativo, que se configura en un discurso que presenta la historia;- el interpretativo, dispone un discurso que apunta a comentar la historia con el objeto de despejar el sentido dominante y además presenta el carácter distintivo de apelar a un discurso que haga derivar del sentido ya constituido una regla de acción. Por último, el pragmático, en el cual la regla de acción toma la forma de un mensaje persuasivo que enmascara un imperativo destinado al lector.

Siguiendo la línea de este autor es que se propone el cuento de Bornemann como un prototipo de esta articulación de niveles de la que habla Ferro.

Si bien las instancias de lo narrativo y lo interpretativo se encuentran en la gran mayoría de los relatos de la literatura infantil, el componente pragmático puede no estar.

“Un elefante ocupa mucho espacio”, se ha seleccionado para este trabajo porque es un cuento que ha sido censurado en tiempos de dictadura y juzgado, justamente por su nivel pragmático. Este acontecimiento es el que nos insta a analizar la fuerza de este pragmatismo en el relato infantil.

El cuento de Bornemann podría leerse como un relato que establece un tipo de relación intertextual con el contexto dictatorial que se vivía en la República Argentina.

Gérard Genette, utiliza el concepto de Transtextualidad para definir la trascendencia textual del texto. Transtextualidad es todo aquello que relaciona, manifiesta o secretamente, a un texto con otros. (Genette, G. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, 1989).

En este caso, los cuentos que se incluyen en esta obra de Elsa Bornemann se relacionarían con el contexto social y político dictatorial a través de lo que Genette denomina hipertextualidad, un texto original llamado Hipotexto del cual deriva otro llamado Hipertexto. El que nos llega a nosotros, los lectores, es el texto derivado o hipertexto. El hipotexto, en este caso sería el contexto político, social y cultural, está presente sólo implícitamente.

Y la hipertextualidad se lleva a cabo a través de la parodia, ya que el hipertexto efectúa una transformación del hipotexto.

El cuento construiría, según esta lectura adulta, una parodia humorística a través del uso de la narrativa, el lenguaje estético y la inversión. Lo que se estaría parodiando es el abuso de poder, la arbitrariedad y la defensa de los derechos individuales.

De esta manera, teniendo en cuenta la relación asimétrica entre el destinador y el destinatario en el relato, este pragmatismo puede ser interpretado por los lectores adultos como un imperativo que entreteje una trama de valores y un programa de acciones a seguir.

Desde esta lectura, en el cuento *Un elefante ocupa mucho espacio*, se demuestra que pensar “en elefante”, implica tener ideas tan grandes como su cuerpo.

Además, este protagonista es capaz de tomar decisiones por sobre el rey de los animales, representado en el león y considerarlo un “compañero” tan sometido

como él al dueño del circo. Víctor, el elefante se transforma en el “delegado” de sus compañeros. La búsqueda de la “libertad”, lleva a estos animales a organizarse y luchar colectivamente utilizando como instrumento una huelga de trabajadores.

De esta manera, los animales del circo consiguen sus propósitos en el relato.

Una lectura adulta interpretaría el nivel pragmático en relación a la promoción de acciones en función de la libertad del hombre contra los abusos de poder, el poder colectivo de los sectores sometidos, la igualdad de los derechos del hombre.

Sin embargo, el mismo Roberto Ferro establece dos vertientes en relación con la clasificación de los textos literarios infantiles: aquellos que presentan la articulación de los tres niveles mencionados y aquellos que comparten los niveles narrativo e interpretativo, pero atenúan y omiten el componente pragmático, es decir que no comunican valores que puedan servir para construir una ética, sino que muestran el mundo tal como es de acuerdo con una perspectiva.

Ahora bien, cabría preguntarse cuáles son los aspectos que determinan que un texto presenta un nivel pragmático o intenta mostrar el mundo desde una perspectiva.

Siguiendo esta línea de análisis, se puede dar cuenta de que la libertad, el poder de la imaginación, de las palabras, la sensibilidad, la justicia, entre otros; forman parte del universo creado por Elsa Bornemann en sus relatos.

Evidencia de ello es la reiteración de estas temáticas en otros cuentos del mismo libro *Un elefante ocupa mucho espacio*.

En “Caso Gaspar”, el protagonista es perseguido y señalado por actuar distinto a los demás, “... Me rechazan porque soy el primero que se atreve a cambiar la costumbre de marchar sobre las piernas...” Si supieran qué distinto se ve el mundo de esta manera, me imitarían... Paciencia... “Ya impondré la moda de caminar sobre las manos... —pensó Gaspar, y se aprestó a cruzar una amplia avenida.” (Bornemann, E. 1975: 20. 2011)

En “Pablo”, tras la muerte del poeta del pueblo, las palabras se dirigen hacia la casa de su ángel para despedirlo y la gente empieza a seguirlas, hasta que se dan cuenta de lo que sucede.

“Ésa era la casa de Pablo, que acababa de morir... Las palabras habían perdido su ángel guardián, su domador, su padre, su sembrador...” (Bornemann, E. 1975:36. 2011)

De esta manera, se podría considerar que los relatos de Elsa Bornemann crean un universo regido exclusivamente por la imaginación, en el cual esta permitido creer en lo increíble, hacer posible lo imposible. Sin embargo, esto no implica que el destinador este haciendo uso de su relación asimétrica con el lector implícito de sus cuentos, para persuadir a este e instarlo a ejecutar un programa de acciones.

Juan Carlos Merlo, en *La literatura infantil y su problemática*, afirma que los niños no viven la circunstancia de los adultos, ni pueden convivirla en la imaginación, salvo que se produjera el absurdo de que los niños dejen de imaginar.

Según este autor, los niños viven inmersos en un mundo, cuya realidad no captan con la visión del adulto. Por el contrario, la transfiguran imaginariamente.

“Cuando el escritor quiere transmitir al niño sus propias vivencias, sus ficciones de adulto, se encontrará ante la puerta cerrada de la incomunicación. El mensaje se

habrá lanzado, pero el receptor no lo acogerá como el emisor lo imagina” (Merlo, J.C. 1985:45)

De esta manera podríamos afirmar que la lectura que un adulto realiza de la obra literaria, nada tiene de correlativa con la lectura que el público infantil puede hacer de la misma.

Y si las lecturas adultas resultan diferentes a la de los niños, nos preguntaríamos si realmente este nivel pragmático adquiere la relevancia que Ferro le otorga en su análisis.

Alicia Zaina, en *Momentos de enseñar*, sostiene que un texto literario para niños debería ser un universo de significaciones armado con palabras, capaz de tocar su sensibilidad, de echar a volar su imaginación, movilizar sus emociones y complejizar su reflexión.

La imaginación es la llave a través de la cual Elsa Bornemann en sus cuentos les abre una puerta a sus lectores y los adentra en otros mundos posibles. Las reglas, los conflictos del mundo adulto no tienen relevancia en estos relatos.

Que Víctor, un día le muestre al resto de los animales del circo que hay otro modo de vivir, es mantener en ellos la ansiedad de seguir aventurándose en la vida. De igual manera, si Bornemann en sus relatos permite hacer posible lo imposible, abre a un público infantil la posibilidad de expandir su imaginación. Permite a estos lectores adentrarse, a través de los cuentos, a otros mundos cuya lógica es tan maravillosa como la ficción en sí misma lo es para los lectores adultos.

Considerar a la literatura infantil en relación con una dimensión pragmática implica disminuir su carácter de literatura, considerándola un tipo de literatura escrita para algo y no valorar su esencia artística.

El mensaje no es literatura, ni en la literatura para grandes, ni para chicos, afirma Graciela Cabal, en *De qué hablamos cuando hablamos de literatura infantil*.

Bibliografía

- Devetach, L.: (1975) *Monigote en la arena*. Buenos Aires, Colihue, 2008.(2008)
- Ferro, J.C. (1995) *La literatura infantil como macrogénero*, en LUDO/18
- Genette, G. *Palimpsestes: La littérature au second degré*, 1982. >> Trad.: *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Taurus, 1989.
- (1996)“De qué hablamos cuando hablamos de literatura infantil”, en *Revista La mancha* n°1. Bs As
- Williams, R.: (1980) *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona. [Trad. al español por Di Masso, P.]
- Zaina, A. (2000) *Renovarse es vivir- Capacitarse es mejorar*, en *Momentos de enseñar. Comenzando el año en el jardín de infantes*. Bs As. Tiempos editoriales.

Literatura para niños comparada: ¿una disciplina posible en nuestro país?

Soledad Pérez
UNLP

Ningún texto nace en un vacío. Esta frase es particularmente pertinente en los textos destinados a los niños, que dialogan con otros textos que comparten ese destinatario, con otros que se dirigen a adultos, con otros que pueden ser literarios, visuales, audiovisuales... Es por eso que consideramos pertinente que se estudien esos diálogos como parte importante de su significación, y encontramos en los estudios comparativos un ámbito adecuado y útil para hacerlo. El propósito del presente trabajo es presentar un panorama de la disciplina emergente de la 'Literatura para Niños Comparada' a nivel internacional para proponerla como alternativa de abordaje de los textos pertenecientes a esta rama de la literatura en Argentina. Nos sirve de base el texto fundacional de Emer O'Sullivan, *Comparative Children's Literature* (2005), el cual propone nueve áreas de estudio, para las que haremos mención de ejemplos de casos en nuestra literatura y en nuestros estudios literarios, y a las que sugeriremos como opciones para trabajos futuros.

La Literatura Infantil ha sido históricamente condenada al desinterés académico. Específicamente en nuestro país, ha sido objeto de una mirada, por lo general, condescendiente y se la ha excluido de la 'agenda' crítica casi con insistencia, por lo que hay escasos meta-discursos respecto de ésta, que la analicen con criterio. Por eso, desde ámbitos como el marco de estas jornadas, por ejemplo, se propone el desafío de estudiarla de manera rigurosa como lo que es, literatura, y no únicamente desde la perspectiva pedagógica, en la que todavía, en algunos sectores, se la suele considerar una herramienta para la enseñanza de la lengua o la transmisión de valores éticos y morales.

Si prestamos atención a lo que sucede en las Escuelas Literarias del llamado *mainstream*, es decir, EE.UU. y Europa, vemos que, a pesar de que cuentan con una larga tradición de estudios sobre el tema, aún se pueden observar ciertas vacancias que se acercan a las nuestras. Por ejemplo, el especialista en literatura para niños de la Escuela británica Peter Hunt llama la atención sobre la carencia de investigaciones de este tipo en publicaciones que no traten exclusivamente de esta clase de literatura.

Y agrega que las publicaciones especializadas, por lo general, la estudian desde la sociología, la política, la historia o la bibliografía, o se focalizan en la recepción, y/o se dirigen a un público no-académico o sin conocimientos en teoría literaria. Con este diagnóstico, defiende que se la vea como literatura por derecho propio, se la analice como tal y se la aborde “con la misma agudeza crítica y las mismas técnicas que a otras literaturas” (Hunt, 1995: 11, traducción nuestra), con el reto de otorgar relevancia al “niño inscrito en el libro” (ibíd. 12, traducción nuestra) e intentar conciliar “la respuesta adulta implícita [con] la respuesta infantil construida” (ibíd.).

Una ‘queja’ similar realiza la irlandesa-alemana Emer O’Sullivan, autora de *Kinderliterarische Komparatistik* (2000) –traducido al inglés como *Comparative Children’s Literature* en 2005–, con respecto a la poca, o nula, atención que se le presta a la literatura para niños en los estudios comparatistas tanto en Europa como en los Estados Unidos; y, por otra parte, señala que el trabajo con métodos comparativos en los estudios de literatura para niños es muy poco frecuente. En este libro suyo, que podríamos llamar ‘fundacional’, O’Sullivan hace hincapié en la necesidad de abrir una nueva área de estudios, a partir de la Literatura Comparada, que dé cuenta del fenómeno de globalización de los textos para niños (que produce cierta uniformidad) y, al mismo tiempo, del resurgimiento de textos que revalorizan lo local –fenómenos a los que une en el término ‘glocalización’ (2011: 189, traducción nuestra)–. Su reclamo para con la Literatura Comparada tiene que ver con el hecho de que ésta es una especialidad en constante reformulación, que utiliza métodos y temáticas de otras disciplinas y amplía su alcance a literaturas previamente excluidas del estudio serio, como las literaturas postcoloniales, y sin embargo, ha ignorado tradicionalmente la literatura para niños. Dice:

“Si la Literatura Comparada contemporánea es ‘un método de acercarse a la literatura... que pone en primer plano el rol del lector, pero que siempre es consciente del contexto histórico en el cual ocurre el acto de leer’ (Bassnett) o un ‘espacio intelectual e institucional, no donde realmente [se] comparan literaturas, sino donde puede darse el pensamiento experimental relevante para que [puedan] tener lugar los futuros de las humanidades’ (Gumbrecht), entonces, no puede darse el lujo de ignorar un campo clave en la producción cultural, que formula la identidad de una cultura para las generaciones siguientes” (ibíd. 190, traducción nuestra).

Por su parte, Maria Nikolajeva (2008), profesora de Literatura Comparada de la Universidad de Estocolmo, quien, a su vez, fue presidente de la IRSCL (Sociedad Internacional de Investigaciones en Literatura para Niños), subraya que ningún texto aparece aislado de todo, sino que es fruto de conexiones con otros textos previos, ya sean literarios o provenientes de otros medios, como el cine, la televisión las artes visuales, los cómics, los juegos electrónicos, etc., por lo que también indica como el más apropiado para su abordaje al estudio comparatístico, al cual define como:

“un campo de los estudios literarios centrado en comparar aspectos de varios fenómenos literarios, tales como textos de diferentes culturas y períodos históricos, textos de diferentes escritores (...), diferentes géneros o diferentes textos del mismo género, o dos versiones del mismo texto, por ejemplo, en traducción, reescritura o adaptación. El propósito de la comparación puede ser una comprensión más profunda de textos literarios en un contexto histórico, social y literario más amplio; también puede ser un análisis de las influencias y los intertextos” (2008: 30, traducción nuestra).

Cabe destacar que esta teórica no hace referencia a un tratamiento especial de la literatura para niños, sino que la incluye en sus investigaciones y en su propuesta junto con la destinada a los adultos, aunque indica que los estudios de intertextualidad y metaficción son de gran utilidad para explorar (y podríamos agregar ‘demostrar’) la complejidad de los textos infantiles. “Tan pronto como trabajamos con más de un texto, automáticamente nos vemos involucrados en estudios comparativos” (ibíd.: 38, traducción nuestra), afirma, y expresa el objetivo de encontrar similitudes y diferencias así como también proveer posibles motivos de estos.

Volviendo a O’Sullivan, ésta sí enfatiza que la literatura para niños debe ser estudiada en su particularidad y, por este motivo, propone la creación de esta subdivisión de la Literatura Comparada. Además, recalca que no existe una literatura para niños ‘universal’ del mismo modo en que no existe el ‘niño universal’, por lo que es útil –y necesario– realizar una labor comparatista para poner en contacto las diversas literaturas y las diversas conceptualizaciones del colectivo ‘niño’ en diferentes culturas.

Esta autora prácticamente crea esta área de estudios al otorgarle un espacio teórico y una unidad a sus lineamientos, de los cuales es posible hallar antecedentes, aunque dispersos y esporádicos, o específicos sobre ciertos temas que ella engloba en esta disciplina. Para sentar las bases, entonces, de esta especialidad que la ocupa, sugiere nueve “áreas constitutivas” (2002: 37; 2005: 11-12; 2011: 191-194, traducción nuestra), que presentaremos a continuación teniendo en cuenta nuestra literatura para niños, y como una aproximación posible a ésta.

1. Teoría de la literatura para niños: debido a las características particulares de la literatura para niños, que la diferencian de la literatura ‘a secas’, como son su pertenencia a dos sistemas, el literario y el pedagógico, y la asimetría omnipresente en su producción, publicación, crítica, mediación, etc., con respecto a su destinatario implícito (el cual, a veces es doble), O’Sullivan subraya la necesidad de algo “más que una mera aplicación de preguntas y conceptos básicos de la teoría literaria general y la teoría literaria comparativa a la literatura para niños” (ibíd. 2002: 38, traducción nuestra). Como dijimos, son muy escasos, pero en los últimos años han surgido en nuestro país algunos trabajos de investigación de esta literatura en el ámbito académico, de los cuales podemos destacar, por ejemplo, los libros de Sardi y Blake (*Poéticas para la infancia*, 2011) y de Arpes y Ricaud (*Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*, 2008), que propo-

nen enfoques desde las poéticas de autor o la constitución de un género de masas, respectivamente, poniendo en contacto el contexto argentino con el internacional. Su intención primaria no es comparatista, pero estos diálogos son inevitables en los tiempos de la globalización.

2. Estudios de contacto y transferencia: se ocupan de toda forma de intercambio cultural, ya sea a través de la traducción, de la adaptación, de la recepción, de las influencias multilaterales, etc., entre literaturas de diferentes países, idiomas y culturas, y de las adopciones de tradiciones literarias externas. Su interés principal es analizar las particularidades de una obra y su función en una situación histórica y cultural específica. Para esto, son de gran importancia los estudios sobre traducción, que también incluyen cuestionamientos, por ejemplo, acerca de por qué un texto no es traducido, o por qué lo es tardíamente, qué mediaciones tienen lugar (agentes literarios, premios, etc.), e indagan en las adaptaciones a contextos culturales diversos. Un caso destacable de esto último en Argentina es la investigación de Valeria Sardi (2011) sobre la transposición de la novela nacionalista italiana *Corazón*, de Edmundo de Amicis al contexto nacionalista argentino de principios del siglo XX, que involucró fuertes políticas de estado y educativas. Sardi analiza por qué y cómo se la tradujo, se la adaptó (con cierta censura) y se la leyó en el ámbito educativo de nuestro país.

3. Poéticas comparadas: abarca el complejo de “estética literaria” (O’Sullivan, 2002: 39, traducción nuestra), que implica cambios en la forma, “en los métodos narrativos, en las características estructurales (motivos y temas...) y categorías estéticas como el humor” (ibíd. 2011: 192, traducción nuestra). Se ocupa de la llamada nueva literatura ‘literaria’ para niños, la cual, en nuestro país, aparece como un fenómeno de una búsqueda específicamente literaria –con lugar para la experimentación con el lenguaje y los géneros, la intertextualidad, etc.– tras el fin de la dictadura militar, con antecedentes destacables como la obra de María Elena Walsh (cfr. Sardi y Blake, 2011; Arpes y Ricaud, 2008).

Además, el estudio de las poéticas comparadas indaga en diferentes tratamientos del humor en esta literatura en diversas culturas, y se pregunta: ¿todos los niños ríen con las mismas cosas? También realiza análisis tematólogicos, como pueden ser la muerte en la literatura para niños (en nuestras segundas jornadas en el año 2010, la argentina Alicia Salvi nos presentó su investigación sobre el tema); o tal vez el tratamiento de los personajes de niños con capacidades diferentes, para lo que, por caso, podríamos poner en contacto a los narradores protagonistas de las novelas *Toby* (1997), de nuestra Graciela Cabal, y *El curioso incidente del perro a medianoche* (2003), del inglés Mark Haddon, que son niños/adolescentes que, con sus particularidades, deben procesar un resquebrajamiento en su estructura familiar; a su vez, ambos podrían conectarse intertextualmente con la narración de Benjy en *El sonido y la furia* de William Faulkner.

4. Estudios intertextuales: les competen “reescrituras, parodias y formas sim-

ples y complejas de interacción entre literaturas de diferentes idiomas y culturas” (O’Sullivan, 2011: 192, traducción nuestra). Son numerosísimos los ejemplos de reescrituras y parodias de los cuentos populares como “Caperucita roja”, como así también estudios sobre estos, tanto a nivel nacional como internacional. A nivel local, podemos citar el libro-álbum *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge* (1996), de Luis Pescetti, entre tantas otras versiones.

También podríamos incluir en esta área la ‘migración’ de las canciones, rimas, versos, juegos con palabras, de transmisión oral de generación en generación, cuyo origen podemos rastrear hasta el viejo continente.

Un caso de intertextualidad clara puede ser el cuento de Ricardo Mariño “El hombre sin cabeza” (2001), que dialoga con “Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar, pero también podría decirse que con “Filosofía de la composición” de Edgar Allan Poe, por su manejo metadiscursivo del género ‘cuento de terror’, en el que da pautas de cómo se escribe ese tipo de texto, tal como lo hace Poe con su ensayo respecto del poema breve y del cuento.

5. Estudios intermediales: se ocupan del análisis y la comparación de la literatura y “de los diferentes códigos culturales (de, por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música, el cine, el teatro)” (O’Sullivan, 2011: 192-193, traducción nuestra), y la relación sinérgica entre estos en la literatura para niños. Un fenómeno importante de interés literario y artístico lo constituyen, tanto en Argentina como en el exterior, los libros-álbum, que explotan la creación de un mensaje proveniente del texto y de la imagen como un todo. Ejemplos locales trascendentes son las obras de Isol e Itsvan, por mencionar sólo dos. También, en el ya mencionado libro de Pescetti, las ilustraciones de O’Kif dialogan con la cultura del cómic (con un cazador-superhéroe), con las ilustraciones tradicionales de los libros destinados a los niños, con la cultura difundida por Disney, con la televisión... Por otra parte, debido al poco desarrollo que la industria audiovisual tiene actualmente en nuestro país, es difícil hallar casos de transposiciones de texto a película, por ejemplo. Es, asimismo, interesante estudiar la razón de esto.

6. Estudios de imagen: indagan en “las complejas conexiones entre el discurso literario, por un lado, y los constructos de identidades nacionales, por el otro” (Leersen en O’Sullivan, 2011: 193, traducción nuestra). Les preocupa la representación del otro y de lo propio en las literaturas locales, la cercanía a los estereotipos, las imágenes identitarias, los cambios en las representaciones a lo largo del tiempo, etc. Si buscamos ejemplos nacionales, volviendo a las versiones de “Caperucita roja”, podríamos comparar *Caperucita del noroeste* (2008), de Walter Carzon, donde la protagonista es una niña colla, con otras construcciones de la misma en otros países. ¿Qué rasgos se destacan? ¿Cuál puede ser la causa de ello? O, con respecto a la representación del ‘otro’ extranjero, podemos citar *El país de Juan* (2003), de M. Teresa Andruetto, que trata sobre la vida en una villa miseria, donde conviven inmigrantes de otros países con inmigrantes de otras provincias en las afueras de una gran ciudad

argentina. Este texto podría ponerse en contacto con, por citar un ejemplo, *A Day's Work* (1994), de la irlandesa Eve Bunting, sobre los problemas de la inmigración y el trabajo infantil.

7. Estudios de géneros comparados: se interesan en el desarrollo de los diferentes géneros literarios de la literatura para niños dentro de los contextos de las tradiciones nacionales, y en cómo se adoptan –y se adaptan– géneros foráneos. Podríamos estudiar el desarrollo del género leyenda en nuestro país en comparación con tradiciones extranjeras (la figura del zorro como tramposo se repite en diferentes culturas, por ejemplo). Se podría analizar también el grado de impacto que tuvo la importación del *limerick* por parte de María Elena Walsh, por ejemplo.

8. Historiografía comparada de la literatura para niños: su interés es el desarrollo en la investigación de la literatura para niños en diferentes países y los criterios utilizados para ésta (estudios de géneros discursivos, de autores, de períodos históricos, de temas, etc.). Nos sirve para preguntarnos acerca de la escasez de trabajos de este tipo a la que hacíamos referencia previamente respecto de nuestro país, para revalorizar los intentos existentes, para proponer nuevos... Cabe destacar el libro de Ruth Mehl, *Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina* (1992), y el trabajo de traducción y adaptación a la realidad latinoamericana realizado por Graciela Montes en *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas* (1975), de Marc Soriano.

9. Historia comparada de los estudios de literatura para niños: propone el estudio de la literatura comparada para niños desde un punto de vista meta-crítico, que implica el análisis de cómo se aborda la literatura para niños según desde dónde se lo hace. Esto depende, claro está, en el nivel de desarrollo académico que haya en relación a esta literatura. Según lo indica O'Sullivan, es una tarea que aún no se ha realizado.

Para concluir con este trabajo que nos introduce a la disciplina en formación Literatura para Niños Comparada, reiteramos la propuesta de su adopción para sumar nuevos marcos teóricos y alternativas de abordaje en el análisis de nuestra literatura para niños. Cabe expresar el deseo de una comunicación cada vez mayor entre nuestros textos, nuestros autores y nuestros investigadores con el resto del mundo, para crear nuevos lazos y nuevos diálogos y, de este modo, enriquecer aún más esta literatura tan especial, y aumentar nuestro conocimiento sobre ella.

Bibliografía

- Arpes, Marcela (2011). "Notas sobre la emergencia de un territorio textual y simbólico. La literatura infantil argentina como género de masas". En: Blake, Cristina y Sardi, Valeria (comps.), *Una literatura sin fronteras*, La Plata, art. digital.
- _____. y Ricaud, Nora (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*, Buenos aires, La Crujía.

- Hunt, Peter (1995). "Children's Literature: An Historical/Political/Theoretical Overview". En: *New Comparison. A Journal of Comparative and General Literary Studies*, N°20, Otoño 1995, Departamento de Literatura, Universidad de Essex, pp. 6-13.
- Nikolajeva, Maria (2008). "Comparative Children's Literature: What is There to Compare?". En: *Papers. Explorations into Children's Literature*, Vol. 18, N°1, Facultad de Comunicación y Artes Creativas, Universidad de Deakin, Australia, pp. 30-40.
- O'Sullivan, Emer (2002). "Comparing Children's Literature". En: *GFL (German as a Foreign Language)*, N°2, Departamento de Inglés, Comunicación, Cine y Medios, Universidad Anglia Ruskin, Cambridge, pp. 33-56.
- _____. (2004). "Internationalism, the universal child and the world of children's literature". En: Hunt, Peter (Ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Nueva York, Routledge, pp. 14-25.
- _____. (2005). *Comparative Children's Literature*, Nueva York, Routledge.
- _____. (2011). "Comparative Children's Literature". En: *PMLA (Publications of the Modern Language Association)*, Vol. 126, N°1, Modern Language Association of America (Asociación de Lenguas Modernas de Estados Unidos), Nueva York, pp. 189-196.
- Panau, Petros (2011). "What do I need Comparative Children's Literature for? Comparative Children's Literature in the age of globalization and the 'infinitely varied mutual contest of sameness and difference'". En: *Keimena*, vol. 13, edición online: <http://keimena.ece.uth.gr>, Departamento de Literatura y Cultura, Universidad de Tesalia, Grecia, pp. s/n.
- Sardi, Valeria (2011). *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo de Amicis*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- _____. y Blake, Cristina (2011). *Poéticas para la infancia*, Buenos Aires, La Bohemia.

Universol o Isol y la ruptura de las convenciones

Mariel Rabasa

UNS

María Marcela Ramírez

ISFD N° 17 / Instituto Canossiano

Los libros-álbum de Isol (Marisol Misenta, 1971) ponen en tensión modos de percibir lo cotidiano, al interrogar lo establecido, cuestionar lo dado, movilizar lo que está estático, y quien se encarga de esta movilización, de esta desestructuración es un personaje-niño que generalmente mueve la historia. Nos centramos en el en el libro-álbum de la colección *Los primerísimos* de Fondo de Cultura Económica: Intercambio Cultural. Para poder comenzar nuestra tarea, es necesario proponer un marco desde el cual comprendamos el género que Isol selecciona para su producción artística: el libro-álbum. Sobre el mismo, consideramos:

Refiriéndonos a estos libros, debemos advertir que pertenecen a un género en constante construcción. Invitan al **diálogo**, a una lectura en la que la imagen no es el complemento sino que es necesaria para la interpretación; el diálogo se establece a partir de estas lecturas que en algunas ocasiones comienzan a multiplicarse y proliferar con las propias historias de los lectores. (Rabasa & Ramírez, 2012: 9)

Entendemos asimismo que estas obras invitan a pensar en nuevos lectores y en nuevos modos de leer que provienen de cambios generados en los límites cada vez más imprecisos de las artes:

El advenimiento del libro-álbum no es azaroso ya que el lector contemporáneo está inmerso en una sociedad que desarrolla intensamente la imagen y a la que le rinde culto, permitiendo -desde varios lenguajes diferentes y simultáneos- el desarrollo de este objeto cultural. De modo que los libros-álbum cuentan con un público preparado para leerlos, para comprenderlos. La interrelación de decisiones -autor, ilustrador y editor- manifestadas en el

resultado final del libro-álbum, permite el trabajo constructivo del lector, y posteriormente ese lector puede continuar generando sus despliegues. (Rabasa & Ramírez, 2012: 25-26)

Nuestra perspectiva coincide con la idea de Bourdieu (1995) acerca de la interpretación que se hace de las obras como objetos culturales ya que supone dar cuenta de su avance y de su construcción, y rescatar la fuerza explicativa de los materiales cuando este se entiende como un trayecto de posibilidades dentro de un campo cultural determinado. Por su parte, este género particular revela información acerca de las decisiones de la autora -Isol en este caso particular-, razón por la cual hay que entender la escritura y la imagen dentro de un contexto social amplio para no perder de vista los procesos de interpretación y de este modo hacer explícitas las construcciones y posiciones implícitas del escritor/ilustrador.

La categoría *convención* que empleamos para esta propuesta proviene de los estudios culturales:

...las convenciones son inherentes y por definición históricamente variables. Sin embargo, esto no significa que ciertos tipos de convención no se extiendan más allá de su período, de su clase o de su formación. Algunas convenciones literarias fundamentales se extienden efectivamente y son cruciales en cuanto a los problemas del género y la forma. (Raymond Williams, 1980: 199).

Encontramos aquí uno de los nuevos desafíos que se manifiestan en las *convenciones* dado que las obras elegidas pertenecen a un nuevo género -el libro-álbum- producto de la postmodernidad que hace abrir fronteras en la literatura dado que dialoga con otro lenguaje artístico (Kozak, 2006), por lo tanto también en las *convenciones* se van a producir los cambios.

Analizamos desde esta categoría cuatro perspectivas. La primera, relacionada con el modo en que las *convenciones* dan cuenta de una concepción de literatura infantil, que desafía las marcas genéricas, que propone una *hibridación*,⁶⁹ que *hace participar al lector*, que espera de éste un sujeto activo, y finalmente, que propone una *intertextualidad productiva*.⁷⁰ La segunda perspectiva, centrada en el modo en que la obra comparte -en tanto perteneciente a un género- la caracterización del personaje y del contexto, ya que el nivel de descripción suele ser desplazado a la construcción de la imagen. La tercera, vinculada con el modo en que actúan los personajes: sujetos pequeños que no adoptan lo dado sin cuestionarlo, se interrogan

⁶⁹ Cfr. María Adela Díaz Rönnér (2000) quien retoma en este punto a García Canclini.

⁷⁰ Tomamos el término de María Cecilia Silva Díaz Ortega (Tesis doctoral dirigida por Teresa Colomer, Universidad Autónoma de Barcelona, marzo de 2005) al que explica como “la recontextualización en literatura se manifiesta con la proliferación de alusiones intertextuales que pueden ser tratadas con ironía y nostalgia a la vez.”

sobre el mundo y actúan sobre él. La cuarta y última, conectada con el modo en que se construye una visión de mundo en la obra, dando cuenta de una perspectiva de la cultura desde el sujeto que la vivencia, al ser protagonista de los acontecimientos.

Intercambio cultural

La invitación a la lectura de la obra *Intercambio cultural* nos conduce a una visión de mundos dicotómica -propuesta desde la tapa misma del libro- ya que relaciona al coprotagonista de la historia con el televisor, representando cada uno de ellos uno de los mundos propuestos; la lectura mostrará el peso de uno sobre el otro.

Este libro-álbum narra la gran aventura de Julito y de Bombo -un niño y un elefante, respectivamente- que intercambian sus espacios de vida, generando una transformación a partir de la experiencia cultural. Quién pierde, quién gana, el libro convoca a seguir la lectura fuera de los bordes, con una perspectiva dicotómica notoria.

La primera se relaciona con el modo en que las *convenciones* dan cuenta de una concepción de literatura infantil, que desafía las marcas genéricas de la tradición literaria, que propone una *hibridación*, que *hace participar al lector*, que espera de éste un sujeto activo, y finalmente, que propone una *intertextualidad productiva*.

La lectura invita al lector a reconocer que el discurso verbal no está solo, sino que las imágenes construyen sentido, pero ambos relatos necesitan interactuar. El discurso verbal también se ve acompañado de una diversidad de elementos que provienen de otros géneros (Bajtin, 2005) tal como los de la historieta o la carta incorporadas en el devenir de la historia. Esta hibridación entonces se produce no solamente porque la obra es parte de un género en construcción sino también por la diversidad genérica presentada en la brevedad del relato verbal.

Respecto del lector, éste tiene otra actividad ya que necesita saber que los límites tradicionales del libro se ven desbordados: la página que funciona como colofón sigue relatando cómo vive Bombo luego de su intercambio, cómo su mundo se ha modificado, todo fuera de los límites.

La segunda perspectiva está centrada en el modo en que la obra comparte -en tanto perteneciente a un género- la caracterización del personaje y del contexto, ya que el nivel de descripción suele ser desplazado a la construcción de la imagen. El peso de la descripción recae en la imagen, la economía verbal mueve la acción, que pocas veces está destinada a la ilustración. Esto ocurre exclusivamente en la historia de Bombo. A partir del viaje de Julito, las historias empiezan a contarse simultáneamente, pero no en igualdad de condiciones: la página doble privilegia lo que le acontece a Julito en tanto que lo que le sucede al elefante ocupa un mínimo espacio de ilustración con la advertencia del discurso verbal anunciada mediante frases como “mientras tanto” o “entretanto”. Es un recorte incluido dentro de la ilustración principal el que muestra la vida que lleva Bombo, la experiencia de ese mundo que le ha ofrecido el pequeño niño. A medida que mira televisión, el elefante -inicialmente superaba el tamaño del sillón pero poco a poco va perdiendo cuerpo- va reduciendo sus dimensiones y su imagen se va concentrando en la mirada que parece espiralarse

a medida que se encuentra sentado frente al televisor, sosteniéndose aún en el retorno a su hogar en la selva. Las tres imágenes que se suceden luego de anunciar por escrito el fin de la historia, que en realidad es el cierre de la aventura de Julito, dan muestra de cómo Bombo en su mirada siente el efecto del intercambio.

Se lo ve en dimensiones pequeñas con la mirada que se sostiene cuando viaja retornando a su hogar, cuando sus padres, con ojos tristes, reciben a su hijo y percibe su mundo a través de cuatro palitos, como el formato rectangular del televisor. Una parte de Bombo ha quedado estancada frente al televisor: el asiento toma la forma del elefante.

La tercera, vinculada con el modo en que actúan los personajes: sujetos pequeños que no adoptan lo dado sin cuestionarlo, se interrogan sobre el mundo y actúan sobre él. Julito, el protagonista, es un personaje de acción. No vacila para tomar su decisión a partir de la propuesta de la televisión: *“Intercambio cultural: cambie su lugar por el de un ciudadano extranjero por una semana, y viva otra vida!”*. En esta oportunidad la acción del niño no se ve afectada por adultos, no intercambia opiniones con ellos, aunque la representación familiar se ve desplazada a Bombo y su familia. Julito ve la propuesta -la descripción que proponen las imágenes da cuenta de que la televisión es su única compañía-, reflexiona sobre qué lugar del mundo sería el más apropiado para realizar el intercambio, manda la carta, viaja, se presenta ante ese nuevo mundo ofrecido por la selva en el que se incluyen los padres de Bombo, goza profundamente viviendo las experiencias que compara con las de la pantalla de la TV. Retorna solo, se esfuerza por mover a Bombo que se encuentra sentado en el sillón frente al televisor, vuelve a instalarse en la soledad de él y la pantalla, y a través de la imagen se observa cómo ha operado el cambio: se queda dormido porque *“Daban una de la selva... pero ya la había visto”*.

En el caso de Julito, el asiento adopta forma de reminiscencia. Bombo, el coprotagonista, es un personaje que se torna más pasivo y queda decididamente atrapado en la propuesta a través del silencio y la inacción física que lo perseguirá aún en su retorno a la selva pues su mirada del mundo quedará trastocada. El lector decidirá cómo, juzgando y evaluando. Bombo se comunica verbalmente en dos oportunidades: cuando se presenta como un elefante africano que *“quería vivir en la ciudad”*, y sobre el final cuando debe volver a su hogar, Julito presiona para que se marche y él responde *“-¡Pero empiezan los dibujitos de las seis!-chillaba el elefante”*, demostrando cuán incómodo se siente por tener que regresar mediante el verbo introductorio de su voz.

La cuarta y última perspectiva se conecta con el modo en que se construye una visión de mundo en la obra, dando cuenta de una concepción de la cultura desde el sujeto que la vivencia al ser protagonista de los acontecimientos. Las cuestiones de visión de mundo y la representación semiótica de la cultura está trabajada -constante en la producción de Isol- como opuestos. Por un lado, el mundo de Julito que se reduce a mirar televisión en una habitación, en solitario y por largo tiempo. Por el otro, el mundo de Bombo que se presenta abierto y conocemos por las experiencias que va vivenciando con la familia de Bombo y otros animales de la selva. Esta

mirada dicotómica también se plantea en otras obras de la misma autora, como en los casos de *Secretos de familia*, *Petit el monstruo* o *Vida de perros*, pero en aquellas situaciones hay adultos con vínculos familiares al personaje que intervienen y que lo hacen reflexionar, aunque siempre es el pequeño protagonista el que elige. Ambos mundos se ven afectados después de la semana de experiencia: Julito descansará en un sillón que ha adoptado la forma de elefante, y si bien está delante de un televisor, sueña con su propia experiencia con una mirada más amplia del mundo, más participativa. Bombo, después de su semana de intercambio, mira el mundo como si fuera una pantalla de televisor, en quietud transformado en espectador del mundo, más que en actor.

Conclusiones

Luego de lo trabajado tenemos la certidumbre de que en el presente nos encontramos en un momento de cambio de cultura en las artes, incluyendo las prácticas del artista en particular, en este caso Isol como “constructora” de libros-álbum. Este género permite desplegar sus facetas de escritora e ilustradora en una producción que integra los discursos y que asimismo reivindica la labor editorial.

Esta obra, *Intercambio Cultural*, invita a poner en jaque las convenciones desde las perspectivas que hemos propuesto, esperando un lector que intervenga construyendo sentido.

La infancia es interpelada desde un personaje que altera lo esperado por la tradición presentando una ruptura frente a las diversas tradiciones; el arte (recortado en este libro-álbum) también da cuenta de la infancia.

Esta obra en particular, en concomitancia con la obra general de Isol, manifiesta la exterioridad de un arte conjugado, y en el interior de una cultura, rompiendo las convenciones.

Fuente

Isol (1998) *Intercambio cultural*, México, FCE.

Bibliografía

- Bajtín, Mijail (2005) *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1995) *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Díaz Röñner, María Adela (2000) “Literatura infantil: ‘de menor a mayor’” en: Jitrik, Noé (2000) *Historia crítica de la literatura argentina*, Vol. 11: “La narración gana la partida”, Buenos Aires, Emecé.
- Kozak, Claudia (2006) *Deslindes: Ensayos sobre la literatura y sus límites en el siglo XX*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.
- Rabasa, Mariel; Ramírez, María Marcela (2012). *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca, Ediuns.
- Williams, Raymond (1981) *Sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

Cuestiones de género en la literatura Argentina para niñ@s. Una lectura de *La durmiente* de María Teresa Andruetto e Istvanch

Germán Reimondo

UNLP/ UNSAM /ISFDN9

Las preguntas que vamos a plantear en este trabajo parten de la lectura de un texto de María Teresa Andruetto e Istvansch, *La durmiente*⁷¹.

Me voy a permitir una referencia personal: cada vez que mostré y di a leer este texto, en general a lectores adultos, encontré que, después de la primera lectura, casi invariablemente preguntaban: ¿esto es para chicos?

Traigo esta pequeña referencia porque me permite centrar algunas cuestiones que me interesan comentar.

Creo que unas de las marcas de este texto es que produce, en su lectura, un quiebre, un cuestionamiento que tiene relación con la categoría de género en sus dos dimensiones posibles. Por un lado, *género* en tanto noción teórica que identifica el campo de estudios críticos que atiende al modo de construcción de las identidades sociales. Por el otro, *género* en tanto conjunto de textos identificables con un campo de producción discursiva.

Decíamos que en ambas dimensiones se producen tensiones que cuestionan las representaciones hegemónicas más estabilizadas en el discurso social. En relación al género discursivo *literatura para niños*, la desestabilización se produce al romper con las representaciones que conciben estos espacios discursivos como apolíticos y apromblemáticos, al desplegar, precisamente, toda la dimensión de la conflictividad social en la figura de la protagonista. En cuanto a la representación social de lo que es “ser mujer”, vemos la distancia que presenta el texto con un modelo social basado en lo apolíneo, la pasividad, la interioridad doméstica y la apoliticidad. Es sobre este último punto que nos detendremos. El problema que intentamos plantear, a partir de la lectura de este texto de Andruetto-Istvanch, nos remite a una tradición en la producción de literatura para niños: aquella zona discursiva que se erigió como mar-

⁷¹ Andruetto, M. T., Istvansch, (2010), *La durmiente*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. Todas las referencias posteriores se harán sobre esta edición.

co referencial de las conductas sociales esperables para niños y niñas. Podemos citar, a modo de referencia, un caso controvertido, la novela de L. M. Alcott, *Mujercitas*. En esta podemos leer que ante una llamada de atención de su hermana Meg, quien le señala que: “deberías recordar que eres una señorita”, Jo responde:

-¡No lo soy! ¡Y si el ponerme moño me hace señorita, me arreglaré el pelo con dos trenzas hasta que tenga veinte años! (...) Detesto pensar que he de crecer y ser la señorita March, vestirme con faldas largas y ponerme primorosa. Ya es bastante malo ser chica, gustándome tanto los juegos, las maneras y los trabajos de los muchachos. No puedo acostumbrarme a mi desengaño de no ser muchacho, y menos ahora que me muero de ganas de ir a pelear al lado de papá y tengo que permanecer en casa tejiendo como una vieja cualquiera.

Su hermana Beth, le responde:

-¡Pobre Jo! Lo siento mucho, pero no podemos remediarlo; tendrás que contentarte con *dar a tu nombre forma masculina y jugar a que eres hermano nuestro.*” (cursivas mías)⁷²

Decía más arriba que se trata de un caso controvertido porque son tantos los que ven en el personaje de Jo un claro cuestionamiento a los modos de ser mujer de la época, como los que desestiman que el desarrollo mismo de la novela lo sea. Lo cierto es que, en esta escena que citamos, el problema queda planteado: como ser eso que quiero ser, más allá de lo que socialmente se espera de mí.

En este problema seguimos los planteos teóricos de Judith Butler quien desde la teoría feminista pero retomando elementos de la filosofía analítica del lenguaje (la teoría de los Actos de Habla de Austin y Searle) propone reconceptualizar el género en términos de “actos performativos” como constitutivos del mismo.

Los trabajos de esta autora contribuyen a mostrar cómo lo que se conoce como género “mujer” y género “varón” no es otra cosa que “los efectos en los cuerpos y el psiquismo de un conjunto estilizado de actos”:

(...) lo que hemos tomado como un rasgo “interno” de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos por medio de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados.⁷³

La concepción de género que sostiene Butler, va en contra de concepciones esencialistas y se apoya, fuertemente, en la idea de hacer social que se despliega en

⁷² Alcott, L. M., (2011), *Mujercitas*, Buenos Aires, Arte Gráfico Editorial Argentino. P. 7.

⁷³ Butler, J., (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós, p. 15

los diversos espacios sociales y en los modos en que los habitamos.

Es así que podemos leer la producción de literatura para niños como discursos que tienden a la representación de lo que los niños y las niñas deberían ser para ser considerados como tales. Es decir, desde esta óptica, se vuelven discursos que tienden a *hacer* posibles esos niños/as que se tornan visibles en la esfera social. Es que, para la mirada hegemónica del género, cristalizada en la dicotomía varón/mujer, niño/niña, existen cuerpos no normados, es decir: aquellos que no se ajustan a las pautas de la heterosexualidad que, por ello mismo, escapan a lo socialmente esperable y, en consecuencia, se vuelven cuerpos invisibilizados o, parafraseando a Butler, cuerpos que (*no*) importan.

Paradójicamente, esta zona deslegitimada, no reconocida, es esencial para el discurso dicotómico de las representaciones sexuales, ya que esta es la zona que constituye la frontera: adentro/afuera; legal/ilegal; visible/invisible.

Dicho de otro modo: habría maneras de *ser mujer*, maneras de *ser hombre*, de *ser niño*, de *ser niña* que, en cada momento histórico, tienden a ocultarse o desocultarse en consonancia con las representaciones sociales hegemónicas.

Así, al enfrentarnos con textos como *La durmiente*, encontramos que la desestabilización que producen radica, entre otras cosas, en la apuesta a mostrar aquello que permanecía velado para esta zona de la producción discursiva.

Para desarrollar el análisis vamos a comentar algunos aspectos del trabajo del ilustrador, tramados con las palabras de Andruetto.

Vemos en la conformación visual del texto una predominancia del collage. Este término viene de la palabra francesa *coller*, que significa “pegar”. Así el collage, como técnica artística, consiste en el pegado de diversos fragmentos de materiales sobre una única superficie, es decir en ensamblar elementos diversos en un todo unificado que constituye un nuevo discurso. De esta manera, una de las características más importantes de los textos generados a partir de esta técnica es su carácter polifónico.

Como sabemos el término *polifonía*, proveniente del ámbito de la música para designar aquellas composiciones formadas por más de una voz, es utilizado en los estudios de análisis del discurso para designar la presencia de varias voces en un mismo enunciado. De esta manera, el sujeto de la enunciación no sólo produce su propio discurso sino que, además, incorpora las voces de otros enunciadores⁷⁴.

En el caso del texto que estamos comentando podemos ver, en el montaje visual, diversos planos que están dados por la presencia de un *trazo* que se superimprime en las distintas figuras, fotografías, dibujos, recortes que conforma el collage. Esta

⁷⁴ Aquí seguimos a Bajtin, quien señala: “En todo enunciado, en un examen más detenido realizado en las condiciones concreta de la comunicación discursiva, podemos descubrir toda una serie de discursos ajenos, semicultos o implícitos y con diferente grado de otredad. (...) El enunciado de este modo, viene a ser un fenómeno muy complejo que manifiesta una multiplicidad de planos. Por supuesto hay que analizarlo no aisladamente y no sólo en relación con el autor (hablante) sino como eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y en su nexa con otros enunciados relacionados con él.” Bajtin, M., (1985), “El problema de los géneros discursivos”, en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno.

superposición dialógica de planos produce, a su vez, varios niveles de lectura. En un principio el trazo del dibujo parece acompañar la palabra escrita, lo que instala un primer nivel de lectura posible. A la vez, la presencia de un segundo plano constituido por el collage, amplía lo formulado en el primer nivel, llevándonos a rever, ampliar, revisar, lo ya leído.

Si nos detenemos a observar la composición del collage vemos que las imágenes que predominan aluden una representación iconográfica determinada sobre la mujer. Muchas de ellas provienen de revistas de temática femenina publicadas entre las décadas del '40 y el '80. Así podemos ver fotos, fragmentos de artículos periodísticos y titulares. Por ejemplo:

- Azul para niños (p. 8) (titular de artículo)
- Forma de sujetar el primer pañal (p. 9) (titular de artículo)
- EL EXPECTADOR. Diario de la mañana. Radiofotos de la elección de (...) “Miss universo” (1958) (p. 13) (nota periodística)
- Fotos de diversas mujeres posando “felices”, incluida una “miss siete días” (p. 13)
- Un uso preciso para cada uno (título de artículo sobre repasadores) (p. 14)
- Alegría y color en los repasadores (título de artículo) (p. 14)
- Máscaras de belleza (artículo, ilustrado con fotos) (p. 14)
- Viñeta en la que una mujer, acosada por el canto de un grupo de niños, intenta escapar del mismo tapándose los oídos. Los niños cantan en ronda: “A la lima y al limón/ que no tiene quien la quiera.../a la lima y al limón/ te vas a quedar soltera...” (p. 17)
- La mujer (...) vive emancipada, pero ...¿es feliz? (título de artículo) (p. 17)

Es muy interesante considerar que estos fragmentos que conforman el collage final, están integrados por revistas dirigidas especialmente al público femenino a partir de la segunda mitad del siglo XX. La proliferación de estas publicaciones, junto a otras destinadas a la mujer, se emparentan con lo que señala July Cháneton:

Los discursos dirigidos a disciplinar a las mujeres como niñas-esposas-madres alcanzan (...) hasta el último tercio del siglo XX una formidable dimensión histórica en las sociedades burguesas. Filosofía y divulgación científica, manuales de la madre, la familia y el niño, publicidad del alimento y nutrición, de la promoción de la lactancia, de los cuidados del parto, medicina y psicología, políticas públicas de estado, todo un proliferante e incesante discurso del desarrollo maternal-doméstico que podemos considerar en términos foucaultianos como producción de modernas tecnologías del yo femenino, seduce eficazmente a masas de mujeres de clases media.⁷⁵

⁷⁵ Cháneton, J., (2007), *Género, poder y discursos sociales*, Buenos Aires, Eudeba, p. 115.

Son precisamente estos los materiales de los que se vale Istvansch para generar un discurso visual que nos obliga a retornar sobre las palabras leídas y generar lecturas posibles. De esta manera se constituye una isotopía que presenta la figura de la mujer-princesa bajo la estabilización del discurso social que la identifica. Dice el texto:

Érase entonces que era una princesa./La más buena, la más hermosa, la más amada./La amaban sus padres, /La amaban los pajes, /Las amas de leche/ Y las siervas de su madre. /La amaban también los campesinos/ Y los artesanos/ Y los mendigos/ Y los hambreados/ Y la pura gente del pueblo. / La princesa era feliz, como digo. /Completamente feliz como suele suceder en los cuentos. (Pp.10-12)

A partir de este momento en que se muestra la culminación de la figura mujer-princesa a la que aludíamos, el texto parece girar sobre sí mismo y, al denunciar su principio de construcción, la intertextualidad, se produce la ruptura del discurso hegemónico. Esta desestabilización que, a la vez, articula otros modos posibles de ser socialmente mujer, tiene su punto máximo en el collage conformado por la pintura de Eugène Delacroix *Libertad guiando al pueblo* (1830). En este cuadro predomina la figura femenina por ser quien lidera al grupo, por ser la única mujer y por ser la única figura alegórica en un cuadro que responde a los códigos de la representación realista. Completan la ilustración una estampilla que alude al mismo hecho histórico, la figura de Juana de arco y un grupo de mujeres del ejército empuñando armas (p.31)

En lo sucesivo se van a presentar otras imágenes: mujeres que caminan por las calles, junto a los hombres y sus hijos (p. 32); mujeres que muestran otros rostros, otra belleza (p. 34), mujeres en una actitud corporal activa –levantándose (p. 34); con pesas en las manos (p. 36)-

Sobre los modos de presentar el cuerpo, en este caso femenino, y lo que esto implica en términos de construcción simbólica y social, nos parece interesante citar unas palabras de Boudieu, quien señala:

Todo orden social saca partido sistemáticamente de la disposición del cuerpo y del lenguaje para funcionar como depósito de pensamientos diferidos, que podrán ponerse en marcha a distancia y de manera retardada sólo con volver a colocar el cuerpo en uno de esos estados inductores del cuerpo que, como saben los comediantes, provocan estados de ánimo.⁷⁶

Es interesante, para nuestro análisis, el peso que Bourdieu le confiere a las *disposiciones* y las *colocaciones* de los cuerpos. En el texto visual que estamos comentando hemos visto la proliferación de cuerpos femeninos y, más precisamente, los modos en que esos cuerpos deben ser *colocados* para sean considerados bajo este rótulo. Te-

⁷⁶ Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

niendo en cuenta estas consideraciones podemos decir que, en una primera parte del texto, se muestra una iconografía de lo femenino que nos remite a un imaginario sobre el cuerpo de la mujer y sus modos de estar en el mundo: cuál es el cuerpo que se admite como femenino, qué es lícito hacer con él y qué no. Así, se apela a una serie de fotografías, de titulares y fragmentos de artículos periodísticos que muestran una figura de mujer deseable sostenida por un orden social determinado. Lo que vemos son mujeres sonrientes, delgadas, estilizadas, cuyos centros de interés parecen estar únicamente en lo doméstico: el matrimonio, el cuidado del hogar y de los hijos. Esta isotopía visual que tensiona todo el texto, como hemos señalado, se quiebra junto al despertar de la princesa: “Hasta que el pueblo hizo sonar trompetas./Y tambores. /Y arcabuces. /Y cañones.” (p. 30) “Entonces la princesa despertó, pero ya no por el beso de un príncipe...” (p. 35)

Y es aquí que encontramos otros modos de disponer el cuerpo femenino, otros modos posibles de ser mujer: las figuras que componen el collage de las páginas 34 y 36, nos muestran mujeres de cuerpos fuertes y firmes, no estilizados y en posturas lánguidas como en la primera parte, que miran de frente al observador. Mujeres que se encuentran, junto a sus hijos y a sus hombres, en el espacio público no ya en la interioridad del hogar y ocupadas sólo de lo doméstico.

Como vemos, uno de los ejes que ha vertebrado nuestra lectura es la construcción genérica de la mujer y su despliegue posible en el espacio social. *La durmiente* va a cuestionar esa zona estable del discurso social que coloca a lo femenino en un lugar de pasividad, de inactividad social, del que sólo puede ser rescatado por el contacto con lo sexual-masculino.

Para concluir esta presentación voy a citar unas palabras de Teresa de Lauretis. Esta crítica es una exponente del llamado feminismo postfoucaultiano, quien se ha dedicado al análisis del discurso cinematográfico. Lauretis ve en las prácticas de lectura y escritura formas de resistencia cultural. Con respecto a esto señala:

(...) volver al revés los discursos dominantes (y mostrar que puede hacerse) para poner en evidencia su enunciación y su destinatario, para desenterrar las estratificaciones arqueológicas sobre las que han sido levantados; al afirmar la existencia histórica de contradicciones, irreductibles para las mujeres, en el discurso, también desafían la teoría en sus propios términos, los términos de un espacio semiótico construido en el lenguaje, que basa su poder en la validación social y en formas bien establecidas de enunciación y recepción. Tan bien establecidas que, paradójicamente, la única manera de situarse fuera de ese discurso es desplazarse una misma dentro de él —rechazar las preguntas tal y como vienen formuladas, o responder taimadamente o incluso citar pero en contra del sentido literal.⁷⁷

⁷⁷ Lauretis, M., T., 1992: 18, citado en: Cháneton, J., (2007), *Género, poder y discursos sociales*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 81-82

Cité en extenso las ideas de esta autora porque creo que estas ideas nos pueden ayudar a pensar algunas cuestiones que nos propone el texto de María Teresa Andruetto e Istvansch: *La durmiente*.

Creemos que la operación de escritura que despliega Andruetto, tramada con el discurso plástico de Istvansch, tienen una vinculación directa con lo que señala Lauretis: "...la única manera de situarse fuera de ese discurso es desplazarse una misma dentro de él –rechazar las preguntas tal y como vienen formuladas, o responder taimadamente o incluso citar pero en contra del sentido literal”

El deslizamiento de Andruetto e Istvansch es dentro del texto y del personaje “bella durmiente” para poder mostrar, desde dentro de ese mismo discurso cristalizado en su sentido hegemónico y que, por eso mismo, constituye una imagen de mujer codificada, otra posición de sujeto. Así el principio constructivo de la intertextualidad establecida con el texto primario es el que permite el quiebre de la imagen mujer-bella-durmiente para responder taimadamente, citando en contra del sentido literal, con otra posición de mujer.

De esta manera hemos podido ver, a partir del texto *La durmiente*, como las problemáticas que hacen a las construcciones subjetivas en el entramado social contemporáneo encuentran su desarrollo en las poéticas actuales de literatura argentina para niños. Por eso, a todo los lectores que me han preguntado y me preguntan, “¿esto es para chicos” les digo que sí, y agrego: “también para grandes, porque es literatura”.

Bibliografía

- Alcott, L. M., (2011), *Mujercitas*, Buenos Aires, Arte Gráfico Editorial Argentino.
- Andruetto, M. T., Istvansch, (2010), *La durmiente*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bajtín, M., (1985), “El problema de los géneros discursivos”, en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Butler, J., (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós.
- Cháneton, J., (2007), *Género, poder y discursos sociales*, Buenos Aires, Eudeba.

***La saga de los Confines* de Liliana Bodoc. Diálogo con la épica fantástica**

María Susana Lucía Sagrillo
UNCuyo

Este trabajo propone una reflexión acerca de la inclusión de la Obra de Liliana Bodoc, *La saga de los confines*, en el género llamado *fantasía épica*. La aparición de la obra en 2000 coincide con el estreno de la película *La comunidad del anillo*, basada en la Trilogía de Tolkien, hecho que llevó a buscar puntos en común entre ambas obras. Esto me llevó a analizar la relación de la Saga con el género épico y con la épica fantástica, para lo cual parto de una reflexión sobre el tema del género y luego establezco la relación de la obra con dicho género.

Reflexiones en torno a la concepción de género literario

El género literario es una categoría muy discutida porque, a menudo, la inmovilidad y el aislamiento teórico de la noción de género le han hecho perder operatividad. Considero importante el replanteo de este tema desde la óptica bajtiniana, como una entidad no solo formal, sino principalmente, socio-histórica. Su evolución o transformación no es ajena a los cambios lingüísticos, sociales y culturales. Bajtín considera que hay algo que siempre se mantiene en los géneros, pero también hay una permanente renovación. “*El género es siempre el mismo y otro simultáneamente.*” Bajtín, Cada obra renueva las características de un género pero sin perder totalmente su significación. El género, entonces va cambiando junto con los cambios culturales.

El género es un signo más que interviene en la interpretación de un texto literario. Establece una especie de contrato entre un autor y un lector ya que provee un conjunto de instrucciones para la construcción del significado por parte del lector. Pero cada autor, a la vez acepta o cancela recorridos, introduce variantes. Bodoc ha hablado en numerosas oportunidades de los rasgos épicos de la Saga y la ha relacionado con la obra de Tolkien. Por otra parte, para el lector, un género propone la búsqueda de nuevas o viejas convenciones. El conocimiento del género permite prever e inferir algunos aspectos, pero se corre el riesgo de la convención y de lo previsible de la lectura. Lo interesante de esta noción es que, más allá de ser una categoría contenedora, brinda la posibilidad de que cada obra literaria mantenga

algunas particularidades del género, pero simultáneamente, las innova, las renueva.

Por las mismas condiciones sociohistóricas, el género épico ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Una de las variaciones es la llamada *fantasía heroica o fantasía épica*, (término acuñado por el escritor norteamericano Fritz Leiber) la cual se puede establecer como una forma contemporánea de la épica, pero se sitúa en un contexto diferente ya que la transmisión no es oral y los mitos no mantienen su función primordial de explicar el universo.

La fantasía épica o heroica se caracteriza por la creación de un mundo maravilloso, alejado temporal y espacialmente del mundo actual, de ambiente generalmente medieval, en el que actúan personajes heroicos. Este es el caso de la obra de Tolkien, cuya aparición produce una renovación del género producida por la gran difusión que tuvo.

La Saga de los Confines mantiene algunas de las convenciones elaboradas por Tolkien como por ejemplo la creación de un mundo alejado temporalmente, la construcción en tres partes, la presencia de mapas al comienzo, pero a su vez presenta otras características muy diferentes. Por eso, para abordar el tema del género en *La saga de los Confines* desde el marco teórico elegido, considero más apropiado trabajar las relaciones dialógicas de la obra con uno o más géneros literarios, antes que incluirla en uno determinado.

Relaciones dialógicas de la Saga con la fantasía épica

Con el fin de caracterizar a la fantasía épica o heroica, parto de los estudios de Rosmary Jackson, Javier Lalanda y García Romeu

Las características las voy a relacionar según se refieran a la construcción de la trama y al mundo creado.

Construcción de la trama

Narrador

En la fantasía épica el narrador posee las siguientes características (Jackson 1980: 30):

Impersonal autoritario compromiso emocional mínimo

Parece negar el proceso de su propia narración (transmite versiones)

En el caso de la obra de Bodoc existe un narrador al modo de los relatos épicos, que inaugura la narración, que trasciende tiempo y espacio y que habla de una gesta portentosa, ocurrida mucho tiempo atrás, digna de ser narrada porque ya se ha perdido de ella la memoria. Este narrador habla en primera persona, se sitúa en un espacio tiempo cercano al receptor. Intenta acercarse a la modalidad de la narración oral.

Pero ese narrador, si bien trasciende los tiempos y recupera la memoria del pasado, no es impersonal. Por el contrario, el narrador focaliza especialmente desde los husihuilkes. El narrador se posiciona en el espacio de las Tierras Fértiles y desde allí evalúa los hechos. No permanece ajeno a lo narrado, sino que participa con sus emociones, se asombra, se entristece, se alegra, junto con sus personajes. Además, es un narrador que continuamente hace preguntas, lo que demuestra que también él

posee dudas y participa al lector de esas dudas, con lo cual se pierde la característica autoritaria del narrador omnisciente. Se cuestiona, que busca diferentes caminos.

Es una voz femenina la elegida para narrar la historia. Esto se complementa con otras funciones fundamentales que desempeñan las mujeres, como por ejemplo, el valor de Vieja Kush como resguardo de la memoria; la función de Wilkilén, al hacer que la Muerte cambie su rumbo; el accionar de las mujeres de los Pastores, como centro de la resistencia. El hecho de otorgar un rol fundamental a los personajes femeninos, rompe con la tradición de los relatos épicos, en los cuales prevalece un mundo heroico masculino.

Narratario

No ofrece dudas al lector - Desalienta la participación del lector

En el caso de Bodoc, el narrador construye un narratario incluido dentro de ese universo de las Tierras Fértiles lo cual se halla reforzado por el uso del nosotros. Mediante esta estrategia, la autora busca que el lector conozca o re-conozca hechos con el fin de despertar en él, la necesidad de replantearse su postura respecto de la conquista de América en particular, y de cualquier situación de conquista, en general. Busca que piense sobre los pueblos conquistados, dominados, y marginados y / o destruidos. El narrador, como dije anteriormente, hace preguntas. La actitud dialógica del narrador supone que comparte esas dudas con el lector, que lo hace participar.

Mundo creado

Ubicación témporo espacial

Enorme dispersión e imprecisión geográficas (Lalanda: 48)

Los acontecimientos se ubican en un pasado muy distante (Lalanda: 45)

Sus efectos dejaron de perturbar

Justamente Bodoc plantea una temática que aún se constituye en la lucha de los pueblos que quedaron, por su reconocimiento y en la lucha por la reconstrucción de lo que fue destruido por los conquistadores. Pero, fundamentalmente, pensamos que no es una temática terminada. Por el contrario, nuestra propuesta de lectura apunta a la recuperación de la dignidad.

Temática

Lucha maniquea entre el Bien y el Mal

La estructura contractual de la Saga representa la contraposición de dos discursos fundantes que, desde el principio de los tiempos, polemizan: el que Bodoc llama el del Odio: que se cree dueño absoluto de la verdad, legitima un accionar humano violento, está movido por el afán de apropiarse de riquezas, de poder, de autoridad y autorizado a defenderlo por la fuerza, la invasión, el amedrentamiento, la esclavitud, el asesinato. El otro, el discurso de los protagonistas de la novela, es capaz de construir hombres liberados que en la novela le prestan su voz, su tiempo, su acción y su vida para el amor familiar, tribal y de pareja, el gozo, el trabajo competente, la

libertad, la solidaridad, la fuerza, la generosidad, y el arte.

La Saga plantea una lucha entre el bien y el mal, temática propia de la épica. Sin embargo, esta lucha entre el bien y el mal es, justamente, la lucha por el poder que otorga el conocimiento. La elección de este motivo como desencadenante de las guerras, muertes, destrucción, no es puramente casual. Representa una mirada crítica del autor sobre la realidad y una propuesta de superación.

Creación de un mundo maravilloso

El mundo maravilloso es un mundo regido por sus propias leyes mágicas las cuales son aceptadas en forma natural. En el mundo mágico no existe el tiempo histórico o reina la omnitemporalidad y no existe la conciencia de la mortalidad; de allí su efecto consolador. Según Jackson, “sirve para estabilizar el orden social minimizando la necesidad de intervención humana en este mecanismo cósmico de benevolente organización.”

Si bien existen algunos elementos mágicos, la magia en la obra, no aparece como algo reñido con la razón. Todo el conocimiento es mágico y la Magia se apoya en algunos pilares básicos: el respeto por las fuerzas telúricas (por ej. los husihuilkes toman de la tierra solamente lo que necesitan; el resto se lo devuelven. Además hay una convivencia natural con el entorno). Hay un acto de comunicación y de respeto por la Tierra. Otro parámetro son los ancestros (Valle de los antepasados), o el recuerdo (cofre de los recuerdos). Hay, además, una especie de interconexión ideal, espiritual entre Kupuka y los otros brujos. Se convocan y se comunican de una manera misteriosa.

Por otra parte, los brujos son los chamanes que existieron en los pueblos americanos. Su magia no era sobrenatural, sino que era producto de un conocimiento especial sobre las hierbas, las formas de entrar en trance y la curación.

Liliana Bodoc dice en diversas entrevistas que la magia para ella es un modo de conocer. Dice, por ej, que la viruela fue algo mágico hasta que los conocimientos permitieron encontrar sus causas y el modo de combatirla.

Además, en la obra, no hay propuesta, como ya dije, de restablecer el equilibrio, sino, por el contrario, se busca provocar alguna reacción en el lector.

Mantiene la circularidad propia del mito

Recuperación final del equilibrio - Corresponde a un tiempo ahistórico

En La Saga, la recuperación del equilibrio no es posible porque no hay vuelta atrás luego de la muerte y la destrucción de las culturas americanas. La muerte del protagonista Dulkancellin y de su hijo Kume demuestra la imposibilidad del retorno del equilibrio. Estas muertes operan, además, como elementos para producir la reacción del lector contra lo ocurrido. Tolkien, en el ensayo sobre la literatura feérica, dice que la alegría y la gracia que se obtienen al final de los relatos constituyen una forma de la gracia que niega el fracaso.

No se trata de un mundo sin historia (García Romeu), sino de un mundo cuya historia no fue conocida porque fue destruida.

Es una temática controvertida, por lo tanto, no se puede permanecer en la imparcialidad; es necesario adoptar una toma de posición al respecto.

Esto último se opone también a otra característica enunciada por Jackson: que la relación del personaje y del lector con la historia es pasiva, porque los hechos le suceden. No son ellos los hacedores de su destino.

Proporciona recuperación, escape, consuelo

Fuga de la realidad (Lalanda: 50) –

Propone un escape que distrae a los lectores (García Romeu, José)

Muy por el contrario, la Saga propone un conflicto al lector para que cuestiona su pasado y su presente, para que construya un discurso que lo afirme como ser valioso.

Construcción de héroes

Culto a la individualidad reflejada en el resurgir del héroe (Lalanda: 45)

Características del héroe de la fantasía heroica: fuerza física, fortaleza moral, valor a toda prueba, generosidad, altruismo, desprecio del riesgo, desapego por la vida tranquila y amor por la vida errante. (Lalanda: 47)

Individualismo aunque no insolidario (Lalanda: 49)

Liliana Bodoc dice en numerosas entrevistas que su obra “seguía un molde épico”, por lo tanto debía tener un lenguaje elevado, héroes, viajes, guerras. En efecto, posee un lenguaje y un tono elevados, pero sus héroes no lo son al modo épico tradicional. Sus héroes son personas comunes, que dudan, que sufren, que se equivocan y que revisan sus errores, como es el caso de Dulkancellin que revisa el error cometido con Kume y su propia sanción lo que lo lleva a la muerte. También revisa la Muerte su obediencia a Misáianes. Además muchos de sus héroes son mujeres, lo cual rompe con la tradición del mundo heroico masculino.

Presencia de un componente utópico

Construye otro universo conforme a los deseos utópicos (Jackson: 40)

Este mundo se relaciona con el mundo real a través de una relación alegórica. La relación básica es conceptual, una visión a través de ideas e ideales. (Jackson: 40)

Una utopía es una proyección humana de un mundo idealizado que se presenta como alternativo al mundo real existente, con lo cual realiza una crítica sobre este mundo. Arturo Roig analiza la utopía, más exactamente, analiza las funciones utópicas y dice que esta juega un papel muy significativo dentro de todos los discursos posibles que puedan ser estudiados o valorados en relación con una sociedad dada y un tiempo determinado. (La utopía en el Ecuador: 13) Reconoce tres funciones utópicas:

1- crítica reguladora que es la capacidad crítica de un discurso respecto de “lo real” y respecto de otro discurso que asume su defensa.

En el caso de Bodoc su obra constituye un discurso que critica su entorno de transición de siglo, con las características mencionadas y también critica otro discurso

so, el discurso de la historia oficial, el discurso centro europeo que vació de contenido a este “Nuevo continente” al que era necesario llenar. La construcción de una utopía es la que debe completar el lector en su “darse cuenta”, en su capacidad de cuestionar el presente, y en la posibilidad de construir el nuevo discurso que nos inscriba como vencedores. Además, propone la construcción de nuevas formas de relación con el mundo y con los otros, en ruptura con las presentes.

2- liberadora del determinismo de carácter legal

Roig considera que la función utópica es propia del discurso liberador, como la función antiutópica lo es respecto del discurso opresor. La Saga opone dos discursos: uno que se caracteriza por la apertura y otro, por la clausura. Incluso, en el plano simbólico, el primero se caracteriza por el predominio de figuras como el círculo, la estrella y la rueda, mientras que el segundo mantiene una forma piramidal, con un vértice que posee el saber y órdenes impartidas a una amplia base que solo puede obedecer.

3- anticipadora del futuro

Un simbolismo relacionado con el discurso utópico orientado hacia un futuro diferente es la presencia de portales en las Tierras Fértiles, en oposición al predominio de espacios cerrados relacionados con el discurso de Misáianes y sus seguidores. Vara y Aro constituyen la esperanza de la lucha en las Tierras Antiguas y la construcción de un mundo diferente. Ese mundo no está acabado, como tampoco lo está la lucha, porque es un mundo a construir a partir del presente y de su negación dialéctica. Por eso Bodoc construye un pueblo cuya cosmovisión niega el individualismo y la tecnologización del presente y propone la construcción de un futuro en el que primen otros valores basados en la apertura, la unión, la solidaridad, el amor.

Ese futuro es expresado en una imagen muy bella: Ante la unión de Cucub y Kuy-Kuyén, ambos pertenecientes a razas muy diferentes, Bor pregunta:

¿Qué serán esos hijos? ¿Serán zitzahay o husihuilkes?

A lo cual Zabrankán respondió que simplemente serán hombres.

Conclusiones

La elección del género épico consiste por sí mismo en la propuesta de decir algo a un interlocutor que espera respuestas y que necesita modelos a seguir o con los cuales identificarse, ya que está sumergido en una sociedad cuyas estructuras están en disolución. Quizás esta sea una de las causas de la rápida aceptación de la Obra entre los adolescentes y jóvenes que ante la soledad y el aislamiento en el que se hallan, encuentran en la Saga un discurso heroico, capaz de luchar por la defensa de lo que le pertenece, que puede considerarse valioso a sí mismo. Un discurso que propone la unión y la solidaridad. Un discurso que recupera la palabra que le fuera quitada. La palabra es la que permite reconstruir la memoria, pero no para regresar al pasado, sino para proyectarse al futuro.

No es solo la calidad estética de la Obra de Bodoc la que permitió su rápida adopción por jóvenes y adultos, sino que se evidencia la necesidad de un lector de recomponer sus valores destruidos por un mundo altamente competitivo, alienante

e individualista, en el cual el poder que otorga el conocimiento está concentrado en pocas manos que lo ejercen sobre grandes mayorías. La concentración del saber y el poder en unos pocos elegidos es lo que propone la Cofradía del Recinto. Como su nombre lo indica, un Recinto es un lugar cerrado, que no permite que el conocimiento se escape, pero que tampoco permite que ingrese lo nuevo. Como no posee contradicciones, se mantiene siempre idéntico a sí mismo. Roig dice que no es de los grupos dominantes que puede surgir el discurso liberador, sino de los oprimidos, de los marginales. En ese sentido, el título de la obra, *La saga de los Confines*, adquiere otro significado. La palabra *confín* remite a lo último alcanzado por la vista, a la frontera o límite, extremo u orilla, todas expresiones que se relacionan con el margen. Sitúa la acción en el espacio que justamente ha sido el marginado por los opresores.

Al respecto, dice Roig que la cultura no es “lo dado” en el sentido de legado histórico. Eso dado que viene del pasado se tiene que transformar, mediante un acto de negación, en algo con valor de futuro. “Se trata de un presente que no se define por el pasado, sino por el modo como el pasado es asumido y proyectado hacia adelante en el tiempo” (1987: 16)

En síntesis, considero que en cuanto al problema del género, la obra de L. Bodoc dialoga con la fantasía heroica en las características señaladas anteriormente. Pero también dialoga con obras de autores hispanoamericanos contemporáneos, que de ninguna manera podrían ser consideradas dentro de la fantasía heroica, como la defensa que hace Patricio Manns en varias de sus novelas y poemarios de la cultura araucana, mapuche y la de Chiapas, el planteo de Luis de Lión en *El tiempo principia en Xibalbá* que nos ofrece una visión de los antiguos habitantes americanos totalmente diferente de aquella que conocimos a través del discurso europeo. Lo que la autora está proponiendo, es buscar en qué valores, en qué actitudes colectivas que hubo en este continente, podemos detenernos para hacer frente a los resultados de esa desastrosa conquista.

Bibliografía

- Arán, Pampa O. (1999). *El fantástico literario*. Aportes teóricos. Tauro.
- Arán, Pampa O. (2000) “Perspectivas para el estudio de los géneros literarios en el fin de siglo” En: *Caber Humanitatis. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*. Universidad de Chile. N° 14 – Otoño 2000.
- Bajtín, Mijail (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana, Editorial Arte y Literatura.
- García Romeu, José. “Fantasía heroica y construcción ficcional de mitos: La saga de los Confines de Liliana Bodoc”. En: www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/bameric/12604063117159324198846/030216.pdf
- Jackson, Rosemary (1986). *Fantasy. Literatura y subversión*. Buenos Aires. Catálogos.
- Lalanda, Javier “La fantasía heroica como evasión. De los orígenes hasta Robert E. Howard.” *Revista CLIJ*
- Roig, Arturo Andrés “Globalización y filosofía latinoamericana” En: Rico, Alvaro y

Acosta Yamandú (Comp.) *Filosofía latinoamericana, globalización y democracia*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Roig, Arturo Andrés: “Estudio introductorio” En *La utopía en el Ecuador* (1987). Quito. Ecuador. Biblioteca básica del pensamiento ecuatoriano.

El héroe y las palabras

Alfredo Salto
UNLAM

Al analizar la obra *El buscador de finales* de Pablo De Santis, sobresale la figura de su narrador protagonista: Juan Brum. Así en este trabajo analizaremos la construcción de este personaje como un héroe inteligente mediante el uso que hace de la palabra. En esta línea, nuestro análisis dejará ver la construcción del protagonista como un héroe similar al Ulises de *La Odisea* de Homero.

Partiremos de los aportes de Anderson Imbert y su caracterización del héroe de aventuras. Luego trabajaremos con algunas reflexiones que Blanco Ilari hace sobre las teorías de Arendt y Ricoeur. Puesto que sus conceptos que relacionan identidad y narración nos servirán para entender al héroe como narrador de sus propias experiencias. Asimismo, las ideas de Bettelheim sobre las acciones inteligentes que realizan los héroes de los cuentos de hadas, permitirán analizar el periplo exitoso que cumple Juan Brum. En definitiva, este trabajo busca realizar un abordaje de la novela *El buscador de finales*, sin la búsqueda de juicios definitivos. Así, con el ánimo de colaborar con el campo de la Literatura Infantil y Juvenil quedarán planteadas preguntas como ¿puede un héroe vencer usando las palabras?, ¿narrar es sinónimo de existir?, entre muchas otras posibles.

La presente ponencia analizará la novela *El buscador de finales* (2008) de Pablo De Santis. Para esto, se planteará como eje de abordaje, la construcción del narrador protagonista como un héroe inteligente a través de la utilización que éste hace de las palabras. Para cumplir con este objetivo, trabajaremos con la caracterización de personajes heroicos que presenta Enrique Anderson Imbert. Al mismo tiempo, según las categorías que Blanco Ilari expone en su análisis de los conceptos de Hannah Arendt y Paul Ricoeur, analizaremos la narración del héroe entendida como base en la formación de la identidad. Todo en relación con la figura de Juan Brum como un héroe cuya característica central es la inteligencia expresada mediante el uso de la palabra. Aquí, nuestro trabajo irá comparando en algunos puntos la figura de Juan Brum con la de Ulises, el héroe de *La Odisea* de Homero. En este orden, trataremos de describir la evolución que el héroe hace en el uso de la palabra como principal arma. Y para ello, explicaremos los mecanismos discursivos del narrador protagonista, haciendo hincapié en el uso de la pregunta, base para lograr la manipulación del discurso del otro y cumplir sus objetivos.

Por último, esta ponencia presentará una conclusión que tratará de definir a modo de síntesis los aspectos más importantes del análisis. Todo con el fin de dejar planteadas ciertas preguntas que posibiliten nuevos abordajes de la novela *El buscador de finales* de Pablo De Santis.

En primer término, para comenzar este análisis empezaremos por definir el concepto de identidad en relación con la narración, según los aportes de Blanco Ilari: "...la/s accione/s son índice de identidad si se estructuran de un modo narrativo, por lo que la identidad es *identidad narrativa*." (2003: 103) Es decir, para lograr una identidad primero hay que construir un relato que nos defina como individuos. Este es el caso del personaje protagónico de *El buscador de finales*: Juan Brum, quien al comenzar la novela es sólo un adolescente que colecciona revistas de historietas y carece de una identidad bien definida. Esta cuestión se manifiesta en el hecho de que aún no sabe bien qué quiere ser en la vida: "Juan Brum, y quiero ser dibujante (...) Entonces quiero ser letrista (...) Y así fue como decidí presentarme como cadete" (De Santis, 2008: 17). Por esto debe construir un relato para adquirir una identidad definitiva.

En segundo término, ya desde la primera línea Juan Brum es presentado como un narrador protagonista: "Esto que voy a contar ocurrió hace mucho tiempo" (De Santis, 2008: 9). Y en ese tiempo, a la falta de identidad del joven Brum se suma la figura ausente de su padre, carencia que sólo puede ser suplida mediante la memoria, que mediante la narración se torna donadora de identidad: "yo casi no lo recordaba; a partir de algunas fotografías me había inventado recuerdos (...) con el paso del tiempo esos recuerdos se llenaban de más detalles, pero yo sabía que cuanto más perfectos eran, más inventados" (De Santis, 2008: 33). De esta manera, toda la novela se torna un recorrido por los recuerdos más importantes de este narrador protagonista, quien nos habla desde su presente. Por lo tanto, toda su narración será la explicación de un pasado en el que se construyó su identidad para ser lo que es hoy: un Buscador de finales, un héroe. Ante esto, en la construcción de la identidad que realiza Juan Brum mediante la narración "la identidad se relaciona íntimamente con la acción, ésta muestra su sentido cuando ha concluido y es relatada..." (Blanco Ilari, 2003: 104). En otras palabras, conocemos la historia de Juan Brum y cómo logró ser un Buscador de finales, porque ya ha concluido, se ha transformado en relato y ya puede ser narrada.

En este orden narrativo el narrador protagonista irá paso a paso transformándose en héroe de aventuras mediante su diferenciación con el resto. Tal y como afirma Enrique Anderson Imbert (1979:348):

Si es superior, solamente en grado, a otros hombres y a sus propias circunstancias, el personaje es el héroe típico de las narraciones de aventuras: figura como hombre, si bien las leyes de la naturaleza atenúan su rigor y así le es posible ser hazañoso.

Por esta razón, al demostrar su eficiencia como cadete en la editorial, Juan Brum

logra diferenciarse del resto de sus compañeros y consigue su primer avance (transportar las cajas con “los finales”). Aquí, como sostiene Anderson Imbert, el personaje es caracterizado por la mirada que los otros tienen de él. Por esto, Sanders, el legendario buscador de finales nota en Juan Brum algo que lo diferencia del resto: “... usted tiene algo de intuición (...) lo pondré a prueba” (De Santis, 2008: 41).

En segundo lugar, como también afirma Anderson Imbert, el personaje se ira definiendo por el carácter mostrado en la acción. Es decir, su conducta y reacciones ante una situación harán que Juan muestre su real carácter al enfrentar una crisis. Por esto, cuando pierde por primera vez la caja que Sanders envía a la editorial, enfrenta su primera gran prueba. En este punto, el héroe presenta explícitamente su principal característica: la reflexión, el pensamiento: “Me encerré en mi cuarto y me puse a pensar qué hacer” (De Santis, 2008: 31).

En tercer lugar, esta última situación deja ver el comienzo de las posibles similitudes con el héroe de *La Odisea*, Ulises. Así, de manera similar al héroe griego, Juan Brum no se destaca por su fuerza física, sino por su astucia e inteligencia. De aquí en adelante, en la novela quedará claro que todos sus avances serán producto del uso que él haga de su inteligencia. Como sostiene Bruno Bettelheim (1975:229) en su análisis de los héroes de los cuentos de hadas: “Para sobrevivir, deben tomar la iniciativa y ser conscientes de que su único recurso se basa en llevar a cabo planes y acciones inteligentes”. Por esta razón, para Juan Brum, al igual que para Ulises, será vital entender a todos y a todo lo que lo rodea (De Santis, 2008: 27):

Yo leía siempre los guiones de las historietas y novelas que le enviaban a Sanders, y luego estudiaba con mucha atención los objetos enviados por el viejo. Había aprendido que no había una relación directa entre los objetos y las historias...

Para lograr esto el héroe canaliza su inteligencia en una sola gran arma: las palabras. De este modo, el protagonista siente la necesidad de ir aprendiendo todo el tiempo, y para aprender sabe que primero debe preguntar. En este sentido las preguntas aparecen como su herramienta principal para dominar el diálogo y sumar conocimientos. Primero ya desde su primer arribo a la editorial: “¿Por qué tiene esa mirada la Gorgona? (...) ¿Hay que hacer una prueba? (...) ¿Letrista?” (De Santis, 2008: 13-14). Después, trabajando ya como cadete siente la necesidad constante de saber más: “¿Para qué quiero guantes? (...) ¿Quién iba antes de mí? (...) ¿Todo esto para terminar un final?” (De Santis, 2008: 23-25). Y mas adelante, pregunta para poder entender cómo trabaja un Buscador de finales: “¿Pero por qué el guionista había escrito todo eso de la sal? Le pregunté a mi madre, que sabía mucho de plantas” (De Santis, 2008: 29). Así el personaje heroico va aprendiendo que “el pensamiento lleno de deseos tiene que sustituirse por una acción inteligente...” (Bettelheim, 1975:233). Por esto, solo mediante las preguntas el héroe logra aprender.

En cuarto lugar, como ya lo anticipáramos, Juan Brum deja ver similitudes puntuales con Ulises. Por un lado, el héroe griego en el Canto IX de *La Odisea* le

miente a Polifemo: “Nadie es mi nombre, y Nadie me llaman mi madre y mi padre y todos mis compañeros” (Homero). De manera similar, Juan Brum utiliza su arma: la palabra, para manipular a los otros, llegando incluso a mentir: “Costó convencer a mamá que me dejara viajar. Tuve que decirle que era la editorial la que me mandaba”. Situación que se repite al llegar al hotel de Finlandia Sur: “Estoy investigando la historia de los teatros de variedades...” (De Santis, 2008: 69).

Por otro lado, como Ulises, Juan Brum no se destaca por poseer un físico poderoso y gran fuerza: “Todo me quedaba grande: los borceguíes, (...) los pantalones, la camisa. Inclusive el pañuelo que debía atarme el cuello tenía el tamaño de una sábana” (De Santis, 2008: 17). Esto se magnifica ante el Incinerador (o Mister Chan-Chan), presentado como un “gigante” (en consonancia con Polifemo): “Se acercó a mí y tomándome de una oreja con sus manos gigantes empezó a llevarme hacia el montacargas” (De Santis, 2008: 69). De manera similar a Ulises ante el cíclope: “... me dirigí a él con palabras engañosas...” (Homero), Juan Brum en su “enfrentamiento” con el Incinerador nuevamente usando la inteligencia en su discurso, argumenta y logra manipular a los otros: “Le hablé de Sanders, de mi aprendizaje. No parecía querer oír, pero después de meses, tal vez de años de aislamiento, no podía suprimir del todo la curiosidad” (De Santis, 2008: 104). El mismo método discursivo utiliza más adelante con Sanders: “Traté de despertar su curiosidad” (De Santis, 2008: 112), pero al no encontrar respuesta, reelabora su discurso y logra alcanzar su objetivo: “Cansado de que no me prestara atención, lo provoqué (...) Entonces dejé de lado los guiones y concedió a mirarme” (De Santis, 2008: 112).

Por otro lado, y como parte de las grandes experiencias por las que pasa Juan Brum, debe superar el periplo del héroe, que lo confirma como tal. Es decir, y otra vez en relación con Ulises, el personaje debe abandonar el hogar para recorrer el camino siempre complicado que le señala su destino, vencer a las adversidades y regresar al hogar triunfante. Así al encarar el primer viaje hacia Finlandia Sur “... tendrá que vivir, hasta cierto punto, por sí solo y avanzar gracias a sus propias fuerzas” (Bettelheim, 1975:231). Este viaje iniciativo es a la vez viaje de aprendizaje, a su vuelta, a pesar del evidente fracaso en su misión, Juan parece haber perfeccionado todavía más su principal arma: la palabra. De esta manera, por un lado, ya no necesita mentir, puesto que puede dominar mejor las palabras de los otros: “Le juro, señor Carey, que no me espera la sonrisa de ninguna muchacha” (De Santis, 2008: 126), en este caso ante la pregunta de otro (el dueño de la Casa de los botones), el héroe no miente, ya que la muchacha que lo espera (Alejandra) jamás se ríe. Asimismo, ya es consciente de los pasos de su particular mecanismo discursivo basado en las preguntas que le permiten lograr sus objetivos: “pregunté, para iniciar un conversación” (De Santis, 2008: 116). En este orden, en consonancia con los protagonistas de “Hansel y Gretel” que analiza Bettelheim, tras el segundo viaje a Finlandia Sur, Juan Brum ha completado su periplo y regresa confirmado como héroe-Buscador de finales: “El hecho de tener que superar este obstáculo a la vuelta simboliza una transición y un nuevo principio a nivel superior de existencia” (Bettelheim, 1975:231).

En conclusión, en primer lugar, la novela *El buscador de finales* de Pablo De

Santis deja ver la construcción de un héroe inteligente: Juan Brum, a partir del uso que este hace de las palabras, herramienta que canaliza su saber. Así como narrador protagonista, el héroe cuenta sus experiencias del pasado, experiencias que le posibilitaron ser lo que es hoy: un Buscador de finales. Es decir, construye su identidad mediante la narración de sus acciones, como sostiene Blanco Ilari (2003: 94). "Arendt afirma que es la acción y el discurso lo que distingue a cada uno de los hombres. Acción y discurso son los reveladores de "quién" y por ello, cifra de individualidad".

En segundo lugar, Juan Brum es el héroe de la historia, primero y principalmente, porque la mirada de los otros personajes y las acciones propias del protagonista lo hacen diferente al resto. Y estas acciones no se basan en la fuerza física, sino en el uso de la inteligencia. Por esto el protagonista durante toda la obra siente la necesidad de comprender el mundo que lo rodea. Y en este proceso se apoya en la palabra como su principal arma que utiliza en dos sentidos: por un lado, para saber más, siempre pregunta en la búsqueda constante de comprender lo que no entiende. Y por el otro, su discurso le permite manipular a los otros para poder alcanzar sus objetivos.

En este punto, comienzan las similitudes en varios aspectos entre el héroe de Pablo De Santis y el Ulises de *La Odisea*. Primero, como Ulises ante Polifemo, Juan Brum miente. Segundo, el protagonista de *El buscador de finales*, como el héroe griego, no se destaca por su gran físico y fuerza, razones que hacen comprender el uso de ambos de la inteligencia canalizada en la palabra. Tercero, al igual que el Rey de Ítaca, Juan Brum debe superar el periplo de héroe (sus dos viajes a Finlandia Sur), para confirmarse como tal. Estos viajes son su principal prueba ha superar, como afirma Blanco Ilari (2003: 106):

El acontecimiento es lo que rompe la sucesión armónica de lo narrado, pone en jaque, no lo sólo la unidad del personaje, sino también la precomprensión ética, porque puede mostrar de qué manera el justo (el héroe) cambia su dicha en infortunio, y viceversa.

Así en estos viajes logra adquirir la experiencia que le falta para terminar su transformación de adolescente en Buscador de finales. Y al mismo tiempo, mostrará cierta evolución en su principal arma: la palabra.

En definitiva, Juan Brum consigue salvar a todo un país logrando que los habitantes de Finlandia Sur cambien su extraña costumbre (transformada en sometimiento); consigue que Míster Chan-Chan recupere la confianza y vuelva a su trabajo, vence a Paciencia Bonet demostrando lo ineficaz de su método cientificista; y le devuelve la sonrisa a Alejandra, que abandona su soledad al reencontrarse gracias a Juan, con su padre. Todo esto es logrado por el héroe mediante su inteligencia canalizada en el uso que este hace de la palabra, su principal arma. Estas palabras permiten la narración y sólo la narración permite la construcción de una identidad. En este sentido, la palabra se torna de manera progresiva en arma, herramienta discursiva del héroe para enfrentar la adversidad. La palabra permite las preguntas, preguntas que inician el cierre del discurso del héroe hacia el final de la novela: "¿Y

mi historia, Mister Chan-Chan, cómo terminó?” (De Santis, 2008: 150).

Bibliografía

Anderson Imbert, Enrique (1979). *Teoría y Técnica del cuento*, Buenos Aires, Marimar.

Bettelheim, Bruno (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.

Blanco Ilari, Juan Ignacio (2003). “Acción e identidad en Hannah Arendt y Paul Ricoeur”. En: *Revista de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Año IV 4, diciembre de 2003.

De Santis, Pablo (2008). *El buscador de finales*, Buenos Aires, Alfaguara.

Homero. (2007). *La Odisea*, Buenos Aires, Gradifco.

La frontera indómita a partir de la construcción de la escena enunciativa en *El buscador de finales* de De Santis y *La invención de Hugo* de Martin Scorsese

Daniela Sánchez
UNLAM

Al analizar la novela de Pablo De Santis y el film de Martín Scorsese, se pueden observar varios aspectos que atraviesan sendas obras. No obstante, el presente trabajo intentará demostrar *Cómo desde la escena enunciativa ambos autores intentan acercarse al lector/espectador creando una "frontera indómita", a través del uso de lenguajes diferentes*. Para ello, se utilizará un campo teórico, del cual se tomarán algunos aspectos de las teorías de Dominique Mainguenu, Graciela Montes, Vladimir Propp, David Borwell y Jacques Aumont.

Así, mediante la comparación entre *"El buscador de finales"* de De Santis y *"La invención de Hugo"* de Scorsese, se trabajarán algunos tópicos que los textos proponen como por ejemplo, la construcción del héroe, la ambientación, la acción, etc. De este modo se intentará llegar a ese territorio que cambia vertiginosamente y que permanece indomable en nosotros, a pesar del fluir del tiempo. Ese lugar que desempolva la niñez y nos trasparenta el corazón.

El presente trabajo intentará demostrar cómo desde la escena enunciativa Pablo de Santis y Martín Scorsese, a través del uso de diferentes lenguajes, intentan acercarse al lector- espectador a partir de la creación de la frontera indómita.

En primer término y como sostiene Mainguenu todo texto se presenta dentro de un marco escénico, y el papel del lector- espectador es el de reconocer qué tipo de discurso es el que lo interpela, es decir, lo llama para poder interpretarlo. Así Pablo de Santis en *"El buscador de finales"* nos presenta una novela que desde un primer acercamiento se podría pensar que se trata de una obra para niños porque la acción la lleva a cabo un joven llamado Juan Brum.

Este joven guarda sus tesoros: las historietas en un cajón de manzanas ubicado debajo de la cama. Del mismo modo ocurre con el film de Scorsese quien nos presenta como protagonista a un niño llamado Hugo Cabret, que se destaca por vivir en un reloj de una estación de tren parisina. Sin embargo lo que van a vivir sendos personajes y por lo que van a luchar es lo que le va a permitir al lector- espectador

recrear la frontera indómita, entendiéndose por ella, esa “única zona liberada y personal” (Montes, 1999:52) que quizás como adulto se encuentra adormilada.

Como se mencionó con anterioridad, ambas obras presentan a dos niños como protagonistas, así cada uno de ellos necesita de algo para llevar a cabo su cometido. Propp denomina a esto “carencia”, en una de sus treinta y una funciones para el armado de los cuentos maravillosos. De este modo, se puede observar que la curiosidad de Juan Brum por conocer al dibujante que realizó la ilustración de uno de sus episodios favoritos, lo lleva a querer poseer ese trabajo y así lo logra. Esto se puede constatar cuando el jefe de los cadetes lo contrata diciéndole -! A prueba ¡- (De Santis,2008:17)

En tanto en el film de Scorsese se presenta a Hugo Cabret, un niño que vive en el reloj de una estación de tren y que trabaja manteniendo en el lugar sin ser visto por nadie. A diferencia de Juan lo que necesita poseer Hugo son piezas que le sirvan para arreglar el único tesoro que le dejó su padre: un autómata.

En ambos textos se puede establecer una clara relación, en principio al observar el ámbito en el que se desempeñan los protagonistas. En “*El buscador de finales*” se puede observar cuando Juan señala que “había mucho movimiento en el hall de entrada del edificio” (De Santis,2008:12) al referirse a la Editorial Libra (lugar de trabajo), mientras que en la estación de tren del film, aparece un *fluir* contante de gente que viene,va y se chocan entre sí.

En segundo lugar y como punto de contacto se puede observar que ambos jóvenes poseen una visión total del lugar en cuestión. En el caso de Juan se puede observar cuando otro personaje le señala que para ser dibujante primero debe empezar como cadete, así lo afirma porque “los cadetes tienen una visión total de la editorial” (De Santis, 2008:14), en tanto que Hugo desde su escondite (los relojes) tiene una visión total de la estación de tren. Esto se puede comprobar cuando Hugo mira a través de los relojes.

Esta mirada es acompañada, a su vez, por música extra-diegética, que el enunciador utiliza para “subrayar o expresar los sentimientos de los personajes sin que su producción sea localizable o simplemente imaginable para el universo diegético”. (Aumont 1983,115).

A medida en que se van desarrollando las historias se despliega otro elemento perteneciente a la escena enunciativa: la escenografía. Así Mainguenuau sostiene que:

(...) en el momento en el que acontece la enunciación del texto pre-supone una cierta escena(...) que se convalida progresivamente a través de la enunciación misma. La escenografía resulta así , aquello de donde el discurso proviene y aquello que el mismo discurso genera. De este modo la escenografía legitima un enunciado.(Mainguenuau, 2005:10)

Ante lo expuesto se puede resaltar, que tal como se señaló con anterioridad, tanto “*El buscador de finales*” como “*La invención de Hugo*”, son obras que trascienden al plano infantil, en tanto receptores; puesto que se presentan símbolos dentro de las

obras, que es muy probable que los niños no puedan decodificar sin la ayuda de un adulto. Por ejemplo en la obra de De Santis se puede constatar la pugna que existe entre las editoriales por el manejo del material de los escritores. Un ejemplo que sirve para ilustrar este aspecto es el robo de los elementos que la Editorial Libra usa para el final de una historia. Esto se puede comprobar cuando el narrador nos cuenta “Una tarde pasó lo que tenía que pasar: fui interceptado (...) me habían robado la caja” (De Santis, 2008:30). Esto nos remite a pensar que es un claro signo del consumismo. Por otro lado, en el universo diegético que nos presenta Scorsese, se puede observar en la aparición de industria cinematográfica puesto que aplaca a los entretenimientos de la época como por ejemplo, la magia.

En este plano y en sintonía con lo que se viene trabajando hay otro elemento que atraviesa sendas obras: dos personajes adultos que se caracterizan por relegar sus sueños y ocultarlos tras la escenografía de la apariencia, a saber: el adivinador de finales Julio César Molinari, alias Mister Chan-Chan y en “*La invención de Hugo*” George Miéles. Si atendemos a lo que sostiene Graciela Montes, estos dos personajes de la historia han caído “bajo el dominio de la pura subjetividad y de lo absolutamente exterior” (Montes, 1999:52)

En primer lugar Mister Chan-Chan había sido uno de los mejores adivinadores de finales, sin embargo un incidente con Galán, uno de sus amigos, lo marca para siempre ya que este se suicida luego del fracaso de su última obra, así Chan-Chan asume que fue el responsable por haber elegido un final inadecuado para su historia.

Por este suceso el señor Molinari se recluye en una ciudad denominada Finlandia Sur, en donde trabaja como incinerador de finales de todos los libros. Es interesante señalar como De Santis juega con las caracterizaciones de los nombres propios, tanto de los personajes como de los lugares. Dos claros ejemplos son: Mister Chan-Chan que remite al sonido del final de las canciones y Finlandia Sur, lugar en donde nada tiene un final.

En segundo lugar George Miéles es un juguetero que posee una tienda en la estación de tren. Esta no era su verdadera profesión sino la de un ilusionista famoso que se vuelve cineasta para realizar lo que el mismo denominaba “capturar los sueños”. En este devenir el personaje de George cuenta cómo al cambiar los gustos de la gente tras la guerra se derrumba “la invención de los sueños” que sus películas habían generado. De este modo es interesante señalar que tras la desilusión que atraviesan tanto al juguetero como el incinerador se vuelven como sujetos parte de “lo dado, el yo y sus exigencias, el mundo y sus condiciones” (Montes, 1999:53) que les impide volver al mundo mágico al que pertenecían. En esta parte de la historia Juan y Hugo funcionan como ayudantes de estos personajes y a su vez ellos cuentan con sus propias ayudantes, que aparecen para acompañarlos. En el caso de Juan, Alejandra, la hija de Mister Chan-Chan y en el caso de Hugo la ahijada del señor Miéles. En este sentido las niñas aparecen como un medio para que nuestros héroes puedan sacar a Molinari y a Miéles del condicionamiento en el que se encuentran. Así en el caso de “*El buscador de finales*”, Juan realiza toda suerte de artilugios para demostrar a Mister Chan-Chan de que no fue culpable

de la muerte de su amigo y lo logra. Esto se puede constatar cuando el narrador protagonista afirma: “ ha vuelto a ser Mister Chan-Chan. Ha vuelto a ser un buscador de finales”(De Santis, 2008:134).Además a pesar de toda las peripecias Juan también logra su objetivo, volviéndose más que un dibujante, transformándose en un buscador de finales. Del mismo modo Hugo consigue su propósito con Alejandra, el de poner en funcionamiento al autómatas que su padre le había dejado ante de morir. Este autómatas había pertenecido al señor Miéles, y gracias a él descubren su pasado, ese del cual renegaba. De esta manera, cuando el señor George se consideraba “ un juguetero de cuerda rota “ los niños son quienes “lo reparan”. Así, Hugo contra todas las adversidades y sin perder su propósito logra “arreglar” a George Miéles sacándolo de profunda tristeza, demostrándole que no había sido olvidado, como cineasta. Del mismo modo logra descifrar el mensaje de su padre que tanto había buscado puesto que la clave se encontraba en el autómatas.

En este punto de la narración nos damos cuenta que Scorsese realiza un juego dentro del relato ya que a través del narrador nos demuestra cómo la historia gira en el sentido de las agujas de un reloj porque llegando a el final pareciera volver al comienzo, a ese lugar en donde aparece Hugo por primera vez.

Es interesante señalar que aunque se trate de dos lenguajes diferentes ambas obras tengan tantos puntos de contacto. El texto de De Santis nos lleva hacia esos lugares infinitos que van mas allá de la imaginación, presentándonos el palacio de los botones, la oficina de los objetos perdidos, etc. En cierto modo el autor logra poner la maquinaria imaginativa de los adultos en funcionamiento, porque al leer la obra pareciera que se estuviera viendo una película, no solo por la descripción que realiza de los lugares, sino también cuando los personajes se remiten a algún hecho del pasado, en ese instante se podría comparar con un flash back. (Bordwell, 1996:162)

Ante lo expuesto podemos afirmar que tanto “*El buscador de finales*” como “*La invención de Hugo*”, a través de la construcción de la escena enunciativa nos llevan como lectores-espectadores al ese lugar en donde titila “ el rayo de sol que precede a la indefectible noche” (Montes ,1999:50) Ese lugar indómito que nos permite volver a ver con los ojos de un niño todo lo que acontece, sin sentir miedos ni vergüenzas, porque se instala dentro de esa frontera que no acepta condicionamientos ya que constantemente está en la plena construcción de lo nuevo. De este modo, sendas obras finalizan con un último plano, aquel que nos permite a los lectores- espectadores recordar a nuestros héroes como figuras vivas, en nuestra imaginación.

Bibliografía

- AA. VV. (1985) *Estética del cine*, Buenos Aires, Ediciones Paidós.
De Santis Pablo, (2008) *El buscador de finales*, Buenos Aires, Editorial Alfaguara.
Maignenau, Dominique, (2005) *¿Situación de enunciación o situación de comunicación?* Universidad de París. Ficha de cátedra.

Montes, Graciela (1995) *La frontera indómita*, Buenos Aires, FCE.

Propp, Vladimir. (1971) *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos. Trans. of *Morfologija skazki*. 1928. (2º ed., 1968).

Película analizada

Scorsese, Martín (2011) *La invención de Hugo*. U.S.A.

La narrativa de Ricardo Mariño. Una lectura desde la metaficción

Sandra Carina Sione
UADER

La literatura de las últimas décadas reflexiona de manera particular acerca de las limitaciones del lenguaje para representar una realidad preexistente, ajena a sí mismo (Colás, 1994; Waugh, 1984, 1992). La literatura para niños no escapa a esta tendencia general, expone las convenciones para demostrar que son históricamente provisionales y juega con la ficcionalidad de diversas maneras.

A esta autoconsciencia de la ficción se la puede denominar metaficción. Desde la perspectiva de Waugh (1984), metaficción refiere a la escritura de ficción que se vuelve sobre sí misma y explora una teoría de la ficción mientras reflexiona sobre sus propios métodos de construcción, sobre el mundo de la ficción y su imposibilidad de representar algo ajeno al lenguaje. En síntesis, el escrito (meta)ficcional expone reiteradamente su convencionalidad y su condición de artificio.

Colomer (2005) afirma que los textos literarios están marcados por el predominio de la fantasía, el humor y el juego literario y así se refieren a un lector actual a quien le son requeridas actitudes y competencias lectoras diferentes a las de otras épocas. Plantea también que la literatura se dirige a un lector contemporáneo desde el punto de vista artístico, y cita como ejemplos al “juego intertextual con el que se alude a otras obras, el juego metaficcional que pone las reglas literarias al descubierto o los cambios en el papel otorgado al lector” (Colomer, 2005:109-10).

En este trabajo se indagará los vínculos entre algunas estrategias metaficcionales señaladas por Waugh (1984) y tres cuentos de Ricardo Mariño: “El hombre sin cabeza”, “Cuento con ogro y princesa” y “Cinthia Scoch y el lobo”. Mariño es uno de los escritores más prolíficos del campo de la literatura para niños y jóvenes en Argentina, un escritor que reconoce su gusto por enredar historias para, en algún momento, habilitar la vista del telar (Mariño, 2010b).

La ficción dentro de la ficción

Los tres cuentos de Mariño que han sido seleccionados para esta ocasión son mundos ficcionales complejos. Los mundos de “El hombre sin cabeza” y “Cuento

con ogro y princesa” se organizan como las conocidas muñecas rusas, unas incluidas en otras y, al mismo tiempo, interconectadas. Este es uno de los recursos o estrategias metaficcionales (Waugh, 1984).

En “El hombre sin cabeza” hay una ficción uno (F1 en adelante) o marco en la que un narrador relata cómo un escritor (Luis Lotman) intenta escribir y efectivamente escribe un cuento sobre un hombre que a cien años de haber sido muerto regresa para vengarse de un descendiente de su asesino. Este narrador habla del escritor y los inconvenientes que tiene para llevar a cabo su objetivo: en qué inspirarse, cómo dotar al cuento de detalles realistas, cómo ajustarse o no al género terror, entre otros.

En la ficción dos (F2 en adelante) encontramos a Luis Lotman que escribe un cuento de terror acerca de un hombre que a cien años de haber sido muerto regresa para vengarse de un descendiente de su asesino. Lotman tiene inconvenientes para llevar a cabo su objetivo: cómo inspirarse, cómo dotar al cuento de detalles realistas, cómo ajustarse o no al género terror, entre otros. La ficción tres (F3 en adelante) sería el cuento de terror mencionado en F1 y F2, escrito por Lotman (F2), que aparece solo con una síntesis argumental.

La descripción anterior permite mostrar cómo el cuento de Mariño se vuelve sobre sí mismo y mientras nos relata una(s) historia(s) reflexiona sobre sus formas de construcción y convenciones. Así, por ejemplo, el narrador de la F1 teoriza sobre la verosimilitud: “una historia increíble puede parecer verdad debido a la lógica atinada de los eslabones con que se va armando y a los vívidos detalles que crean el escenario en que ocurre.” (Mariño, 2001:1). También detalla características del género terror (su metatexto, en términos de Genette, 1989) y sus dos protagonistas “uno que es víctima y testigo, y otro que encarna el mal” (Mariño, 2001:1) para luego detallar las posibles procedencias del ‘malo’. También reflexiona sobre la instancia más particular de la creación, acción y reacción de los personajes: “El personaje no se asusta (...) porque él desconoce que en minutos su destino tendrá relación con un hombre sin cabeza” (Mariño, 2001:2) y demuestra, así, quién teje la trama del telar.

“Cuento con ogro y princesa” también presenta un juego de historias incluidas. El relato se inicia con un narrador cuya profesión es ser escritor. Éste relata que estaba escribiendo un cuento sobre un Ogro y una Princesa, pero el cuento estaba estancado en un punto: había que salvar a la Princesa porque el Ogro ya estaba por cocinarla al horno con papas. Para solucionar este inconveniente, busca ayuda en la guía telefónica y recurre a un personaje de cuentos, Atilio Rubinatto, quien solo acepta intervenir a título de príncipe con un caballo blanco y una gran capa dorada (F1).

La historia incluida (F2) correspondería al cuento en el que el Ogro ha raptado a la princesa y está preparando la fuente con la que la introducirá al horno para luego comerla. No obstante, su deseo no puede satisfacerse porque llega el Príncipe Atilio para ofrecerle algunos manteles, se enfrenta al Ogro, y tras luchar con él, cae en un pozo. Mientras tanto, la Princesa es rescatada por el caballo blanco del Príncipe y será ella quien salve al que ha caído en un pozo.

Las relaciones entre F1 y F2 están mediadas por instancias de reflexión sobre la construcción de la ficción misma, en boca del narrador: “Las princesas, ya se sabe,

son lindas, tienen hermosos vestidos y en general son un poco tontas. La Princesa de mi cuento había sido raptada por un Ogro.” (Mariño, 2006:1), para luego confesar “no se me ocurría cómo salvarla. El cuento estaba estancado en ese punto” (Mariño, 2006:2) y declarar que está afectado: “Me puse nervioso. Más todavía cuando el ogro terminó de cortar” (Mariño, 2006:2). Incluso el caballo tiene a su cargo recordar al príncipe y a la princesa, en el momento en que la última afirma que si no lo saca del pozo no podrá salvarla, “¿Por qué no se apuran un poco, che? (...) Va a venir el Ogro y este cuento no se va a terminar nunca” (Mariño, 2006:7-8).

En el caso de “Cinthia Scoch y el lobo” también es posible señalar la puesta al desnudo de la convención genérica. Por ejemplo, cuando tiene lugar el diálogo entre Cinthia y el lobo, la primera le señala que tiene orejas muy grandes, y el segundo responde: “¡Estaba esperando que dijeras eso! –exclamó el lobo desfigurado de bestialidad” (Mariño, 2003:30-1). Además, el narrador que cierra el relato lo hace de esta manera: “De Cinthia Scoch no podemos agregar demasiado, pero se dice que por allí circula un libro que cuenta parte de sus aventuras.” (Mariño, 2003:33). Así, la ficción se otorga estatus de verídica y reafirma su legitimidad con la mención un libro que guarda las aventuras de esta niña.

Además, es oportuno destacar que el lenguaje, ya en boca del lobo, ya en boca de Cinthia, queda bajo la lupa (Etchemaite, 2010) y genera en las/os lectores una sonrisa cómplice. Se advierte una marcada intención de desnaturalizar la relación con el lenguaje en lo que éste significa, en lo que calla, en las ambigüedades que las construcciones sintácticas generan. Así, cuando Cinthia le dice al lobo que va a visitar a su abuela y a llevarle una torta porque está enferma, éste responde: “¿Y si la torta está enferma porqué se la llevás? ¿Tu idea es matarla?” (Mariño, 2003:25).

Personajes que escriben

Las narraciones metaficcionales frecuentemente presentan personajes que son escritores. Las situaciones de escritura en los textos son una manera de evocar la imagen de un espacio fuera del texto que se cancela a sí misma (Waugh, 1992) y recuerdan al lector que la ficción no es otra cosa que un mundo de palabras.

Los cuentos de Mariño presentan algunos ejemplos. En “El hombre...” Luis Lotman es escritor de cuentos de terror, y en “Cuento con ogro...” el narrador también es un escritor de cuentos. En ambos relatos estos personajes-escritores se encuentran en problemas: de inspiración, el primero; de dominio de la ficción que pareciera cobrar vida propia, el segundo, y buscan ayuda en el mundo y los personajes que habitan la ficción.

En ninguno de los dos relatos aparece completo el cuento que estos personajes-escritores están escribiendo, solo se alude a ellos y/o se los presenta de manera interrumpida o sumariada. No obstante, es oportuno destacar que con solo nombrar a los escritos los narradores acreditan su existencia.

Uso de intertextos

Otra forma de exploración de las ficciones es el uso de intertextos. Así, las fic-

ciones dialogan con textos y/o tradiciones de la(s) cultura(s) y refuerzan su imposibilidad de referirse a una realidad ajena al lenguaje (Waugh, 1984). En el caso de la literatura para niños y jóvenes, Etchemaite (2010) afirma que muchos escritores y obras ponen al lenguaje en primer plano y invitan a buscar el intertexto.

Mariño demuestra que ha sido y es un gran lector de literatura ‘sin adjetivos’ (Andruetto, 2008). Así, por ejemplo, es posible advertir que “El hombre...” alude a “Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar, cuento en el que hay, también historias incluidas⁷⁸. En el final de ambos relatos, las ficciones tienden a (con)fundirse. En el cuento de Cortázar, o bien la ficción reproduce la situación lectura o bien el lector, arrellanado en el sillón de terciopelo verde, pareciera verse sorprendido por la ficción de la novela que lee en la tranquilidad de su estudio que da al parque de los robles. En el cuento de Mariño, el escritor de cuentos de terror que ha puesto punto final a su cuento pareciera verse asaltado por el hombre sin cabeza que viene a vengar su muerte. Los lectores quedan, entonces, invitados a esa puesta en abismo y diálogo entre ficciones, y a la necesidad de tolerar la ambigüedad de la interpretación.

La lectura de “Cuento con ogo...” evoca algunos pasajes de “Sonatina” de Rubén Darío. El personaje de cuentos A. Rubinatto parece haber leído a Darío pues con la sola mención de la Princesa, pregunta si está triste. Luego aparece la pregunta “¿Qué tendrá la princesa?” (Mariño, 2006:3) Esta pregunta es idéntica a la que se lee en ‘Sonatina’ y al mismo tiempo diferente, pues en Darío la pregunta da lugar a una serie de descripciones acerca del estado de ánimo de la princesa, notablemente diferente de la otra situación en que están a punto de comérsela, y eso es cuestión de vida o muerte... de ficción, claro está.

El cuento “Cinthia Scoch y el lobo”, en términos generales tiene como intertextos a los cuentos maravillosos y a la fundación mítica de Roma. Así, de Perrault a Grimm evoca a Caperucita Roja, Hansel y Gretel y con Pulgarcito y sus hermanos y a Rómulo y Remo.

A modo de cierre

Es necesario comenzar a hablar de metaficción en la literatura para niños con solidez teórica, mostrar las estrategias más frecuentes e iniciar articulaciones con propuestas didácticas de lectura de literatura. Estas propuestas deberían lograr que el lector se posicione de manera activa, tome conciencia de las expectativas que los textos literarios generan y en qué medida se ven confirmadas o son solo parte de las convenciones, entre otras.

⁷⁸ Es posible describir “Continuidad...” de modo análogo a “El hombre...”, es decir, indicando niveles de ficción, en este caso dos. En la F1, un narrador relata las ocupaciones de un hombre y cómo se las arregla para continuar con la lectura de una novela, cómo se queda absorto en la ficción. La novela que tiene entre manos presenta a dos amantes que se encuentran, se despiden y deciden concretar un minucioso plan que los liberará de ese amor a escondidas, esta es la segunda ficción.

Etchemaite (2010) señala que el verdadero lector de literatura aparecería solo en los textos literarios en los cuales la voz narradora desafía al lector y le construye mundos complejos con personajes, conflictos y resoluciones que intentan satisfacer sus expectativas. Estos textos posibilitarían formar lectores de literatura que lean y trabajen para desentrañar estructuras lingüísticas, detectar silencios y llenar vacíos que han sido dejados ex profeso. La narrativa de Mariño puede ser ubicada precisamente en esta línea, y este trabajo pretende ser un inicio, un aporte consciente de la necesidad de una crítica literaria seria para este campo.

Bibliografía

- Colás, Santiago (1994). *Postmodernity in Latin America: the Argentine Paradigm*. Durham [N.C.], Duke University Press.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La Lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, Julio (1994). “Continuidad de los parques”. En *Cuentos Completos 1*. Buenos Aires, Alaguara.
- Darío, Rubén “Sonatina”. En *Prosas Profanas*. Disponible en <http://www.analitica.com/bitlibio/ruben/profanas.asp>
- Etchemaite, Fabiola (2010). *Una línea de investigación en didáctica de la literatura*. En Actas de I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación. Buenos Aires. Disponible en <http://recursos.educ.ar/congreso-literatura/files/2010/08/Fabiola-Etchemaite.pdf>
- Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, España, Taurus.
- Mariño, Ricardo (2010a). *No hay crítica de literatura infantil*, Mendoza, Diario Los Andes. Entrevista disponible en <http://www.losandes.com.ar/notas/2010/10/23/no-critica-literatura-infantil-522415.asp>
- _____ (2010b). *Buceo en la obra de Ricardo Mariño*, Mendoza, Diario Los Andes. Entrevista disponible en <http://www.losandes.com.ar/notas/2010/10/23/buceo-obra-ricardo-marino-522629.asp>
- _____ (2005). *Cuento con ogro y princesa*, Buenos Aires, Colihue.
- _____ (2003). “Cinthia Scoch y el lobo”. En *Cinthia Scoch*, Buenos Aires, Sudamericana.
- _____ (2001). “El hombre sin cabeza”. En *El hombre sin cabeza y otros cuentos*. Buenos Aires, Atlántida, 2001.
- Waugh, Patricia (1984). *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*, London-New York, Methuen.
- _____ (1992). *Practising Postmodernism, reading Modernism*. London, E. Arnold.

Hibridación genérica en la narrativa de Pescetti

Sandra Carina Sione
Gabriela Alejandra Olivari
Adriana Gómer
UADER

La literatura para niños producida en Argentina entre 1950-1976 presenta dos ejes teóricos: poder e hibridación. Díaz Rönnner (2000) afirma que el segundo eje le garantiza la salida de la marginación. Señala a María Elena Walsh como la exponente máxima y específica que en su obra es posible encontrar un “entretejido –una hibridación- de lo culto y lo popular con sus ramales, sus nervaduras y sus pliegues” (Díaz Rönnner, 2000, p. 526).

Luego de Walsh, escritores como Devetach, Bornemann y Roldán continúan la traza del camino. Más tarde, las obras de Montes, Wolf, Cabal y Mariño ejemplificarían las nuevas tendencias observables entre los '80 y los '90 en el campo de la literatura para niños en Argentina. Estos escritores se preocupan por la escritura; sus obras, en general, “se hacen guiños con obras universalmente conocidas y parodian en sus escritos con irreverencia e ingenuidad todo lo parodiable” (2011:164); además, quiebran el discurso literario autoritario y retórico, y ofrecen una mirada nueva sobre los chicos lectores, mientras reinstalan y privilegian “la historia, lo contable” (2011:164) con la lengua que tienen a disposición.

Es posible observar algunas de las estrategias enunciadas anteriormente en la escritura de Luis María Pescetti, uno de los escritores destacados en el campo y, además, el creador de Natacha, protagonista de la novela homónima publicada por primera vez en 1998 por la editorial Alfaguara. Actualmente Pescetti reúne sendos trabajos publicados desde los '90 y muchos de ellos han sido premiados internacionalmente. Es decir, presenta un “sostenido nivel de producción y publicación” (Díaz Rönnner, 2011:165) que amerita el estudio de su obra.

En este trabajo se hará referencia a dos novelas, “Chat, Natacha Chat” ([2005] 2008) y “La Enciclopedia de las Chicas Perla” ([2002] 2009) en las que aparece este personaje. El objetivo es mostrar, en ambos casos, la hibridación genérica. También se indagará el uso híbrido del lenguaje en una selección de relatos incluidos en “Nadie te creería” (2003).

El problema de los géneros en “La enciclopedia de las Chicas Perla”

La narrativa de Pescetti presenta una mezcla de géneros de discurso pertenecientes a diversos ámbitos, y la “La enciclopedia...” no es la excepción. Es posible afirmar que trabaja con la inversión, el desplazamiento o la combinación (Todorov, 1988) de otros géneros, es decir, con la hibridación genérica ya señalada por la crítica (Díaz Rönnner, 2000, 2011).

“La enciclopedia...” está organizada en cuatro partes. La primera parte, “Natacha y la colonia de vacaciones” (2009:9-15), refiere a “Bituín bituín Natacha”, según figura en nota al pie. Es un escrito que Natacha hace en su diario y está introducido brevemente por un narrador: “esto que Natacha le cuenta a su diario ocurrió antes de las vacaciones en que invitaron a Pati...” (2009: 9). Mediante una vaga referencia temporal y la alusión a la vida de un personaje creado por el mismo autor, el narrador le recuerda al lector la condición de la ficción como mundo de palabras.

La segunda parte, “Momentos de las vacaciones” (2009: 16-54), es una colección de momentos destacados, escenas varias entre las que aparece una anotación que Pati hace en su diario; una enumeración de propósitos de Natacha para cuando vuelva a empezar el año; diálogos que tuvieron lugar entre Natacha y Pati, o con la Abu Marta, entre otros. En estos escritos el narrador comienza a cumplir funciones varias, como la de describir el escenario donde tienen lugar los diálogos o bien hacer las aclaraciones a modo de acotaciones escénicas. En la edición consultada para este trabajo, la voz del narrador siempre aparece indicada mediante cursiva:

“Es fin de semana. Cuando Natacha oye que sus padres están despiertos, se cruza a su cama.

*-Papi, ¿viste que cuando fuimos a la playa estábamos los tres blancos iguales?
-Ahá... (padre recostado panza arriba, gran modorra gran).”* (Pescetti, 2009:37)

Es posible pensar este juego entre presencia /ausencia del narrador como una estrategia particular que refiere a un “encuentro entre dos o más mundos y culturas que se verbalizan de manera particular: la(s) del niño/a, la(s) de los adolescentes y la(s) de los adultos” (Sione, 2012:6). Así, es posible evitar la hegemonía de la mirada del adulto en el relato o hacer que se imponga ‘la razón’.

La “Enciclopedia de la las chicas Perla” (2009: 55-169), tercera parte del libro, es presentada por el narrador. Las Chicas Perla, Natacha y Paty, tienen la ocurrencia de escribir una enciclopedia durante las vacaciones de verano. Las razones son varias, pero el narrador destaca que se extrañaban, quedaba mucho verano por delante, querían ganarle a las Chicas Coral y, además, por amor a la humanidad (Pescetti, 2009).

Así, aparecen entradas de enciclopedia con títulos como “La electricidad (es un fenómeno)”, “¿Por qué algunos nenes se portan mal? (Ciencias Naturales)”, “La moda de actualidad (Estética y Ciencias Sociales)”, “El fuego (un tema candente)”, “El Señor Invierno (Brrr)”, entre otros. En general, en estos artículos “se cuelan retazos del saber escolar y las prácticas áulicas con los saberes y/o curiosidades del mundo cotidiano visto desde la óptica de dos niñas de alrededor de diez años” (Sione, 2012:7).

En “¿Por qué algunos nenes se portan mal? (Ciencias Naturales)” (Pescetti, 2009:89-93) es posible advertir que inicia con una afirmación general acerca de la importancia de aprender a convivir y las dificultades que tienen los chicos para hacerlo pues “siempre están jugando a la pelota o a correr o a empujarse” (Pescetti, 2009:89); continúa con un ‘ejemplo de la realidad’ que remite a una anécdota escolar; luego aparece una afirmación seguida de pregunta, respuesta y demostración acerca de diferencias entre chicas y chicos, transcripción de reglas en formato de ‘lista de malas conductas’ y ‘lista de buenas conductas’ y una conclusión final.

Puesto en perspectiva, el texto completo cuyo título es “La Enciclopedia...” es una “novela con sesgos de guión teatral que cuestiona el género enciclopedia y legitima la escritura ‘científica’ de las Chicas Perla” (Sione, 2012: 7). Se cierra, finalmente, con un epílogo con tres escritos breves que retoman el espíritu de vacaciones, esta vez a modo de despedida, y el anuncio de un plan que “-Ni a Einstein se le ocurría” (Pescetti, 2009: 169).

Chat Natacha chat

En esta novela, al igual que en “La enciclopedia de las chicas Perla”, es posible observar la hibridación genérica como uno de los procedimientos textuales dominantes. El texto se conforma con una serie de episodios del personaje Natacha donde se mezclan géneros de diferentes ámbitos desde la visión de una niña. Esta serie de episodios se complementa con un “Bonus Track” que retoma el último capítulo en forma de historieta. El lector es invitado a ensamblar las partes, integrar las distintas voces, participar de los juegos de doble codificación, reconocer las referencias intertextuales.

Al igual que en “La enciclopedia...”, la protagonista se declara como perteneciente al grupo de las Chicas Perla y así firma algunos de sus escritos. En estos aparecen sesgos de parodia al discurso científico con “La relatividad” o “Te encierran por investigadora”, “El cuerpo humano del hombre y la mujer”; otros presentan, como se afirmara más arriba, retazos de un cierto saber escolarizado como “¡Qué hermosa la visita a la granja tan útil para la ciudad”, “Autobiografía de otra persona”, o “La hermana república”.

Como afirma Waugh (1984), los cambios en la producción literaria están definidos por la preparación de los lectores y la idea que se tenga de estos, y la literatura infantil actual viene delimitada también por la asunción de un lector implícito familiarizado con los medios de comunicación (Colomer 1995, 1998), con la publicidad y sus formas paródicas, un lector que practica el zapping y es eficiente en medios múltiples.

En “Chat Natacha Chat” es posible advertir también trozos del lenguaje televisivo, como en “Danza muy árabe”, y del ámbito de la computación “ALT F12”, “Vendría a ser” y “Chat Natacha Chat”. En este último capítulo los alumnos de la escuela de Natacha junto a los del norte comparten una sesión de chat con un famoso autor, José Ramírez. Aquí no solo es posible observar la hibridación de géneros sino también una ironía explícita, un guiño al lector sobre la escritura de literatura para niños:

>**las chichas perla:** ¿escribiría una historia sobre un perro que se llame Raffles?
 >**500 patadas:** ¡¡¡chicos!!! ¡las chicas perla son Natacha y Pati!
 >**luli luli luli luli:** ¡Hola Natacha y Pati! Somos cuatro chicos amigos.
 >**José Ramírez, su amigo:** “Raffles” no me suena a nombre de perro, pero en uno de mis libros hay un gato que se llama Ramírez, ¡como yo!
 >**las chichas perla:** ¡No somos Natacha y Pati!
 >**500 patadas:** ¡Sí son Natacha y Pati!
 >**José Ramírez, su amigo:** Niños, mi nombre es Carolina y soy la editora. Quería volver a invitarlos a que hagan sus preguntas, ¡porque sabemos que tienen muchas para hacer! Recuerden que el autor es un hombre muy ocupado.” (Pescetti, 2008:78-79)

Al igual que en “La enciclopedia...”, en general la voz del narrador aparece en cursiva y cumple diversas funciones como la de situar al lector en el escenario, realizar aclaraciones sobre las acciones de los personajes a la manera de acotaciones escénicas. Dresang (1999) sostiene que con la era digital hay una nueva mirada sobre los niños que echa abajo las barreras que separaban el mundo de los niños del de los adultos y reconoce que las experiencias de ambos son compartidas y se superponen. Así, la narrativa de Pescetti consolida una de las tendencias de la literatura infantil actual que considera su doble audiencia, incluyendo a los adultos como lectores implícitos (Perrot, 1999).

Nadie te creería

En esta obra de Pescetti es posible advertir el entretreído entre lo culto y lo popular, así como la hibridación o mezcla de géneros ya mencionados, y el humor a través de la parodia o el absurdo. No obstante, en esta ocasión se indagará en el hibridismo que opera en los distintos niveles del lenguaje.

En efecto, en “Nadie te creería” (Pescetti, 2004) hay un conjunto de cuarenta y cinco textos que se caracterizan por la hibridación genérica, lo que dificulta calificarlos a todos de relatos⁷⁹. Resulta difícil hallar un hilo conductor que los agrupe, excepto el del juego y la experimentación con el lenguaje, y esto último puede redundar tanto en el efecto humorístico como en la reflexión metalingüística.

Por un lado, algunos textos experimentan con el lenguaje a partir de las transgresiones al sistema de la lengua escrita, como las convenciones propias del sistema alfabético de escritura, o las reglas gramaticales. En “Niños y niñas”, por ejemplo,

⁷⁹ Aquí, al igual que en otras obras de Pescetti, el hibridismo trasciende el marco de los géneros literarios tradicionales, extendiéndose a otros, no precisamente literarios, como el discurso público y las cartas, y aun otros, más ligados a la oralidad. Por ejemplo, el último texto de “Nadie te creería”, “Atención al lector”, opera a modo de guía de lectura; y nos recuerda tanto a la “Rayuela” de Cortázar como a los instructivos pregrabados, con sus innumerables opciones, de las compañías telefónicas.

aparece la alteración de las reglas de concordancia: “Queridos alumnas y queridas alumnos: en nuestra escuela hubo demasiados peleas entre los niñas y los niños.” (Pescetti, 2004:15). En “LOTrO dÍA”, se transgreden las convenciones del sistema ortográfico, a la vez que se reflexiona sobre la utilidad o necesidad de ese sistema: “¡NINIOS AGANMÉN CASO! ¡RESPETEN LORTOGRAFÍA PORKE SINO NADIEN NOZ VA KERER LEER LO QUE ESZCRIVAMOZ! ¡¡¡NIN SIQUIERAS NOZOTROS MISMOS!!!” (Pescetti, 2004:69).

En “Sensible pérdid”, “Unidos” y “Cómo fue” se ven vulneradas sucesivamente las convenciones del sistema alfabético. En el primer caso, se omite “necesariamente” la letra A, por ser la letra perdida, y por cuya desaparición se reúnen, en una especie de conferencia pública, las demás vocales para emitir un comunicado en el que, por supuesto, está ausente la letra A. En “Unidos”, más allá del tema de la unión familiar, todas las palabras que conforman el texto se hallan, literalmente, unidas. Es decir que se transgrede el principio de separación de palabras por medio de espacios en blanco; y en “Cómo fue”, la transgresión al sistema alfabético opera sobre la convención de direccionalidad, es decir, la escritura de izquierda a derecha y de arriba abajo: el texto aparece escrito de abajo arriba y de derecha a izquierda.

Ya en el plano del discurso, se parodian hasta el absurdo situaciones comunicativas típicas de la oralidad y del habla popular, con lo que se logra “reinstalar una lengua no oficial ni colonizada” (Díaz Rönner, 2011:160). El relato de un partido, en “Partido”; el diálogo de dos niños pequeños que aún están aprendiendo a pronunciar las palabras convencionalmente, en “Uh, qué lino”; la contienda verbal entre otros dos niños que se increpan hasta el absurdo, en “*In corpore sano*”; o el discurso de la directora de escuela en el acto de inauguración del baño para el despacho de la coo- peradora escolar, en “Ato solene”.

A modo de cierre

Este trabajo presenta un abordaje general de tres publicaciones de Luis María Pescetti en cuyos textos se potencia el juego con el lenguaje para mostrar la hibridez en los géneros, en la lengua, en los personajes. Estos aspectos evidencian, en definitiva, la hibridez propia de la cultura (Ramos-Izquierdo, 2005:77-79) y, por qué no, de los lectores contemporáneos.

Profundizar en el análisis de los aspectos aquí señalados en estos y otros textos de este autor, así como en publicaciones de otros escritores contemporáneos, es una tarea crítica necesaria. Es imprescindible, también, vincular estos avances con propuestas didácticas de lectura de literatura que aborden los textos literarios, y los criterios de selección de los mismos, desde las particularidades de las poéticas.

Bibliografía

- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). “Literatura infantil: de ‘menor’ a ‘mayor’”, en Jitrik, N. (2000) *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida*,

- Directora del volumen Elsa Ducaroff, Buenos Aires, Emecé.
- _____ (2011). “Las nuevas tendencias en la literatura infantil argentina (1980-1990)”. En *La aldea literaria de los niños*, Córdoba, Comunicarte.
- Pescetti, Luis María (2004). *Nadie te creería*, Buenos Aires, Alfaguara Infantil.
- _____ (2008). *Chat Natacha Chat*, Buenos Aires, Alfaguara.
- _____ (2009). *La enciclopedia de las Chicas Perla*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Perrot, J y otros (1998). *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*, Madrid, Fundación Sanchez Ruipérez.
- Ramos-Izquierdo, Eduardo (2005). “De lo híbrido y de su presencia en la novela mexicana actual”. En: *Lo híbrido*, París, Índigo.
- Sione, S. C. (2012). *Hibridación y literatura para niños: una mirada crítica*. Ponencia leída en 2° Congreso Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, Mendoza, 30, 31 de mayo y 1 de junio.
- Todorov, Tzvetan (1988). “El origen de los géneros literarios”. En Garrido Gallardo (comp.) *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco.
- Waugh, Patricia (1984). *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*, London-New York, Methuen.

La infinita reduplicación de la voz y lo creado en *La torre sin fin* de Silvina Ocampo

Analía B. Skoda Otero

UCA / Casa de Letras

Parece un gran privilegio ser chico, un privilegio y una desdicha.
Silvina Ocampo

Silvina Ocampo es una escritora que ha sido durante mucho tiempo opacada y definida por sus relaciones: hermana de Victoria Ocampo, amiga de Jorge Luis Borges y esposa de Adolfo Bioy Casares. Paulatinamente, sus libros fueron captando el interés de diversos críticos que han estudiado su obra. Sin embargo, aún hay una vertiente de su extensa producción que numerosas veces es relegada en los estudios literarios: la obra infantojuvenil de Silvina Ocampo. Creemos importante y necesario acercarnos, entonces, a sus libros destinados a los pequeños y no tan pequeños lectores. Su producción para niños y jóvenes pertenece a la década del '70, época de gran proliferación y auge de la literatura infantil en Argentina. Sin embargo, hoy no es muy conocida por el público en general; de hecho, sus cuentos infantiles han sido directamente elididos de la colección que actualmente circula de los cuentos completos de la autora⁸⁰. Por otra parte, muchas de estas obras fueron editadas en España y tuvieron escaso acercamiento a nuestro país.

En este trabajo realizaremos una aproximación crítica a *La torre sin fin*, única novela editada en vida de la autora. Fue un proyecto al que Silvina Ocampo dedicó varios años y según ha dicho, le tenía un profundo cariño. Comenzó a escribir los primeros borradores en 1955 y la retomó entre 1981 y 1983. Finalmente, llega a la versión definitiva en 1984. La novela se publica en Madrid -sin distribución en Argentina-, en octubre de 1986 por la editorial Alfaguara con ilustraciones de Gogo Husso.

La torre sin fin es la historia de Leandro, un chico de ocho o nueve años que es encerrado en una torre por el Diablo como castigo por haberse burlado de sus

⁸⁰ Nos referimos a *Cuentos completos I* y *Cuentos completos II*, editados en el 2006 por la editorial Emecé.

cuadros. Allí, encontrará un caballete con un lienzo en el que comenzará a pintar diversas cosas y a comprobar que éstas se vuelven reales una vez pintadas. Sin embargo, nada es lo que parece y mucho menos lo que espera que sea.

Comenzar a leer y a estudiar esta novela es sumergirse en un mundo donde una caja está dentro de otra, un mundo de muñecas rusas como bien veremos a lo largo de este estudio. En primer lugar, el narrador es Leandro, el protagonista de la historia. Su enunciación presente narrará los hechos que sucedieron en un pasado indeterminado: “hace poco o mucho tiempo, no podría decirlo” (Ocampo, 2007: 21). Estos hechos han obrado un cambio en el personaje ya que, como bien señala Todorov, “hablar de sí mismo significa ya no ser el mismo ‘sí mismo’” (Todorov, 2004: 106). Sin embargo, no encontraremos en *La torre sin fin* la clásica narración intradiegética ya que este narrador-personaje, Leandro, se desdobra y alterna durante toda la novela entre la primera y la tercera persona. Un yo, Leandro, se convierte en relator de su historia y como todo autor ejerce la libertad de elegir su posición frente a lo que narra. El nivel de la enunciación, entonces, está estructurado según la lógica de las cajas o muñecas rusas. Considerándolo de mayor a menor sería: Autor empírico (Silvina Ocampo) + Sujeto de la enunciación (Leandro) + Desdoblamiento en narrador intradiegético y narrador extradiegético.

Es muy sencillo olvidar la advertencia del narrador en el comienzo de la novela, “empleo simultáneamente la primera y la tercera persona como algunos escritores notables” (Ocampo, 2007: 21), ya que durante las primeras veinte páginas se utiliza la primera persona sin ninguna alteración. Para que el desdoblamiento persista debe existir una semejanza. En este caso, una marca gráfica auxilia a la memoria y funciona como rasgo distintivo de Leandro como narrador sin importar la persona que escoja: en el comienzo de la obra, Leandro explicita que él escribe y que numerosas veces utiliza palabras que no entiende aún sabiendo qué quiso decir exactamente. Estas palabras son subrayadas en bastardilla a lo largo de la novela.

Si se registran los pasajes de primera a tercera persona o viceversa, muchas veces hay uno o dos párrafos de difícil identificación provocando una zona de disipación gramatical. Esto es lo que Adriana Mancini, tomando el concepto de Roland Barthes, ha llamado *fading*: “Un concepto adecuado para la caracterización del narrador en Ocampo es el de ‘fading’ de Barthes. <<El ‘fading’ de las voces>> contempla los casos en los que es difícil atribuir un origen o un punto de vista a la enunciación” (Mancini, 2003: 46).

La tercera persona comienza a utilizarse con la aparición del Diablo dentro de la torre y se retomará cada vez que el pincel de Leandro crea a una persona que saldrá del cuadro: primero su doble, luego Ifigenia, Alicia y el mecánico. Recordemos que para Benveniste, la tercera persona es la no persona, aquella que no se puede incluir ni en el discurso del yo que enuncia ni en el del tú que recibe el discurso. El hecho de que un sujeto se refiera a sí mismo en tercera persona provoca, a su vez, una despersonalización y un distanciamiento de sí. Leandro, sujeto de la enunciación, se aleja de su propia materia narrativa experiencial. Hay una necesidad del personaje de verse como otro en la enunciación, otro que a su vez es su semejanza. Por otro lado,

la narración finaliza en tercera persona. Podríamos vincularla en el nivel semántico con la maduración de Leandro ya que hemos partido de una situación inicial ego-céntrica y egoísta y hacia el final, Leandro se ha convertido en un niño maduro que se preocupa por los demás. Para Montequin esa oscilación de la persona gramatical “registra fielmente el desdoblamiento entre el niño que es y el que está dejando de ser” (Montequin, 2007: 16).

Quien posibilita el proceso de mejora de Leandro es el mismo Diablo. Este personaje, restablece mediante el castigo y la peripecia un equilibrio inexistente al principio si lo consideramos desde la perspectiva del carácter del niño. Para remitirnos a este castigo, nuevamente nos encontramos con la estructura de cajas o según conceptualizó Mancini con respecto a la poética de Silvina Ocampo, el pliegue:

El pliegue, rasgo distintivo del barroco, se continúa hasta el infinito para contener “una materia desbordante” (...) El estilo barroco encuentra su analogía en las “muñecas rusas”, o en “la mariposa que plegada es la oruga”; ambos son casos donde ‘desplegar es aumentar, crecer, y plegar, disminuir, reducir, ‘entrar en la profundidad del mundo’. En el barroco siempre hay “una inflexión que convierte la variación en un pliegue, y lleva el pliegue, o la variación, hasta el infinito”. (Mancini, 2003: 43)

La novela empieza con el encuentro de Leandro y su madre con un “señor vestido de negro, con bigote pintado y galera negra” (Ocampo, 2007: 23). Este señor políglota, es un personaje con rasgos grotescos que sintetiza en su misma persona la decadencia y la opulencia. El Diablo, entonces, coloca en fila cuadros que ha pintado para la venta y que a Leandro le parecen absurdos: “Reí. A medida que yo iba viendo los cuadros reía cada vez más” (Ocampo, 2007: 24). Ante esta risa, su madre lo reprende: “Te he dicho que no te rías de la gente” (Ocampo, 2007: 24). El pretérito perfecto compuesto nos indica que no es la primera vez que la madre llama la atención de Leandro. El niño suele burlarse de la gente y los retos de la madre no cobran el efecto esperado. El Diablo, entonces, es el que intervendrá vengándose de la burla y a la vez, corrigiendo la conducta reiterada de Leandro. Para ello, previo señalamiento de que sus pinturas son fieles a la realidad, el Diablo lo encierra en la torre que aparece en uno de sus tantos cuadros. Nuevamente nos encontraremos con la estructura de muñecas rusas o, según André Gide *mise en abyme*. Más allá de la terminología elegida, lo importante es la visión en profundidad y a su vez, la especularidad que esta estructura supone. Leandro está encerrado dentro de un cuadro y nos enteramos en el final de la historia que ese cuadro fue comprado por la madre –sin saber que su hijo estaba allí– y colgado en la pared de una de las habitaciones de la casa. A su vez, dentro de la torre, Leandro explorará los diversos cuartos que la componen e irá encontrando lo que ya había visto representado en otras pinturas del Diablo: la habitación con muebles rústicos, la sala de estudio, etc. La sala de estudio, de acuerdo con el cuadro que Leandro había contemplado, tenía en su centro un caballete con un lienzo. Una vez dentro de la torre, esta habitación compondrá

el espacio más importante porque es allí donde Leandro pintará cada una de las cosas que irán cobrando vida y, a su vez, complicando y acompañando su estadía en la torre. Mieke Bal considera que los espacios pueden funcionar de dos formas diferentes en una narración: pueden ser tematizados o simplemente funcionar como marco o lugar de acción. En el caso de *La torre sin fin* creemos que el espacio está tematizado ya que no es simplemente el lugar de acción, en este caso es el lugar de actuación; “influencia a la fábula y ésta se subordina a la presentación del espacio. El hecho de que ‘esto esté sucediendo aquí’ es tan importante como ‘el cómo es aquí’” (Bal, 1995: 103). Las características del espacio condicionan las acciones y reacciones de los personajes. A su vez, es un espacio infinito de puertas que llevan a otras puertas y de cuartos sin ventanas, el encierro está reduplicado al infinito reforzando el aislamiento y la sensación de que no existe salida posible. Leandro viaja obligado de un espacio positivo (el hogar) a uno negativo (la torre sin fin) y volverá de ese espacio transformado para poder habitar nuevamente el espacio positivo desde nuevos aprendizajes. Cuando su madre advierte el cambio operado en Leandro, le pregunta qué aprendió y él responde:

Que el Diablo no es tan diablo, que los insectos y los reptiles no son tan malos, que pintar no es tan difícil, que enamorarse es precioso, que no hay nada igual a tener amigos, que la felicidad existe, a veces con cara de perro; que ser valiente es tener miedo pero no darle importancia; que estar encerrado en una torre es casi divertido, que escribir mantiene vivo los recuerdos, y que volver a ver a una madre es la más grande alegría. (Ocampo, 2007: 117-118)

Ahora bien, Leandro y el Diablo son personajes especulares invertidos. Ambos pintan pero sus relaciones con la pintura son diferentes. El Diablo representa las cosas tal cual son y sus aparentes distorsiones no son más que la pintura exacta de una realidad que desconocemos. Leandro, en cambio, encuentra dificultades en el arte de pintar ya que nada sale como él quiere y le cuesta representar las cosas como son en realidad. Este obstáculo hace que su regreso al hogar se dificulte y se prolongue en el no tiempo de la torre, ya que allí no hay distinción entre el día y la noche. Leandro consideraba que los cuadros del Diablo eran absurdos porque, por ejemplo, para él era ilógico que exista una torre sin ventanas. Al ser castigado, Leandro tendrá que enfrentar aquello de lo que creyó burlarse: la representación erróneamente realizada de lo que se quiere pintar.

En el transcurso de las creaciones pictóricas de Leandro, encontramos una gradación ascendente que implica la maduración del personaje con respecto a la relación con el otro. Leandro crea a Iris y Bambú, dos animales a los que quiere amaestrar pero cuyo entrenamiento será la misma causa de la pérdida ya que en su afán y vanidad de tener el mejor número de un circo imaginario, Leandro arroja un avión de papel lo más lejos posible y Bambú e Iris saltan por la ventana para recogerlo. A su vez, Leandro tiene el hábito de imitar a otros. Ya Aristóteles consideraba que “la imitación es natural al hombre desde la infancia, y esta es una de sus ventajas sobre

los animales inferiores, pues él es una de las criaturas más imitadoras del mundo y aprende desde el comienzo por imitación” (Aristóteles, 2004: 27).

La siguiente creación que debemos atender es la de sí mismo como otro. Sin duda, estamos en presencia del doble literario. Sin embargo, debemos señalar que no se trata de un doble estricto ya que en ese caso debería provocar toda una serie de secuencias narrativas que estructuren la novela como el engaño, el juego, la sustitución⁸¹. Sin embargo, este doble actúa como un elemento más en el juego de reduplicaciones al infinito que estructuran la novela de Silvina Ocampo. En este caso, la representación que realiza Leandro es consciente en lugar de accidental, no busca pintar a la madre sino a sí mismo ya que desea tener un hermano con quien buscar a Iris y a Bambú. Debe, para ello, recurrir al espejo de la habitación y así reconocerse para poder pintarse. Rebeca Martín López considera que “en el plano intertextual, el doble suele aparecer vinculado al ‘efecto de cita’, a manifestaciones recurrentes en su historia literaria (el espejo y el reflejo, la sombra, el retrato o el muñeco)” (López, 2006: 15). Frenzel también señala la existencia de medios vinculados al doble “medios todavía tradicionales de duplicaciones del yo –sueño, sombra, imagen reflejada, retrato–”. (Frenzel, 1980: 103). En el caso de *La torre sin fin*, el recurso se encuentra reduplicado ya que, por un lado para todas las creaciones es necesario el lienzo donde retratar; por otro, en el caso específico de Leandro dibujándose a sí mismo, el retrato se reduplica en el espejo. Al tener enfrente a su doble, esta vez es Leandro el que debe aceptar que otra persona se ría de él.

El siguiente personaje con quien debe convivir en la torre es Ifigenia⁸². Al comienzo tienen breves discusiones en las que Leandro resalta el aspecto negativo de Ifigenia: “Qué mala sos”, le dice y “yo no dibujé tu maldad. Te dibujé una cara bastante bonita” (Ocampo, 2007, 64). Por pedido de Ifigenia, Leandro dibuja un perro que lo elegirá como dueño: “Amor prefería a Leandro sin ningún interés especial” (Ocampo, 2007: 71) y será su compañía y el vínculo más sólido de la historia. Una vez que Ifigenia desaparece, Leandro intenta dibujarla para poder recuperarla ya que se ha enamorado de ella. Así es como, sin quererlo, crea a Alicia y una vez que ella sale del cuadro, Leandro advierte: “Tengo que corregirte” (Ocampo, 2007: 98). Sin embargo, una vez que también la pierde, se enamora de Alicia y se da cuenta de que quiere amarla tal cual es: “Me pareció un sueño y yo esperaba que fueras distinta. ¡Tan equivocado estaba!” (Ocampo, 2007: 100).

Gracias a la paciencia y dedicación en su trabajo, Leandro consigue finalmente pintar a su madre y volver al hogar. Cuando la madre le pregunta a quién ha conoci-

⁸¹ Pensamos en casos como *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, *El retrato de Dorian Gray*, entre otros.

⁸² Exceden las características de este trabajo el análisis de la presencia de Alicia e Ifigenia en la novela de Silvina Ocampo. Con respecto a Alicia, puede consultarse el estudio de Natalia Biancotto: “Lewis Carroll precursor de Silvina Ocampo en *La torre sin fin*”. En: <http://recursos.educ.ar/congreso-literatura/files/2010/08/Natalia-BIANCOTTO.pdf>

do en la torre, Leandro responde que ha conocido a Amor. La siguiente pregunta de la madre es “¿Quién es? ¿Dónde está?” y Leandro responde “Está a tus pies” (Ocampo, 2007: 118). Esta breve frase se puede interpretar de acuerdo a dos sentidos. El sujeto tácito promueve en el nivel sintáctico la simbolización del nivel semántico. La primera respuesta, evidente una vez que recuperamos la elipsis en el contexto, indica que ese sujeto es el perro. En una segunda interpretación ya a nivel simbólico de la obra podemos decir que el que está a los pies de la madre luego de todo el proceso de transformación es el mismo Leandro. Tras experimentar diversas formas de amor y continuas pérdidas, Leandro se ha convertido en un niño más reflexivo y maduro que valora el vínculo con el otro.

En conclusión, *La torre sin fin* está compuesta por una estructura compleja que, según estudiamos, se destaca en el plano de la enunciación por el desdoblamiento del narrador que escoge alternadamente la primera y la tercera persona. Por otro lado, Leandro pinta y crea realidades dentro de un cuadro que a su vez fue pintado y crea su realidad de cautiverio. A su vez, ya sea por semejanzas entre los personajes o por un medio u artificio que es el mismo lienzo que vuelve realidad lo que es pintado, tenemos una galería de personajes especulares. Como ya hemos dicho, Leandro y el Diablo, ambos pintores, constituyen dos aspectos opuestos en la relación con la pintura. Recurso que posibilita el castigo y transformación de Leandro. Por otro lado, Leandro se pinta a sí mismo y ve corporeizarse a un ser físicamente igual a él. Luego, las tres mujeres comparten rasgos idénticos y es en el intento de dibujar a la madre que Leandro dibuja y conoce a Ifigenia y al querer dibujar a Ifigenia, termina creando a Alicia. En esta galería de personajes Leandro gradualmente madura en su vinculación con el otro. Como resultado de esta maduración, hay una única representación que atraviesa los escombros del cuadro caído junto con Leandro: su perro Amor.

Bibliografía primaria

Ocampo, Silvina (2007). *La torre sin fin*, Buenos Aires, Sudamericana.

Bibliografía secundaria

Aristóteles (2004). *Poética*. Buenos Aires. Leviatán.

Bal, Mieke (1995). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*, Madrid, Cátedra.

Frenzel, Elisabeth (1980). *Diccionario de motivos de la literatura universal*, Madrid, Gredos.

López, Rebeca Martín (2006). *Las manifestaciones del doble en la narrativa breve española contemporánea. Tesis doctoral*. En: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-1013106-110206/rml1de1.pdf>.

Mancini, Adriana (2003). *Silvina Ocampo. Escalas de pasión*, Buenos Aires, Norma.

Montequin, Ernesto (2007). “Nota preliminar”. En: *La torre sin fin*. Buenos Aires, Sudamericana.

Todorov, Tzvetan (2004). *Poética estructuralista*. Buenos Aires, Losada.

El mar y la serpiente, una voz que construye identidad

Alejandra Tamagnone
UNLAM

Construyendo identidad

“El mar y la serpiente” se inmiscuye en sus lectores y los encierra de a poco en el juego que propone. A través de una voz que está en el recuerdo de todos, en algún lugar del imaginario de lo que fuimos, construye esta ficción tan cercana a la realidad. Esta capacidad de “hacer caer” al lector en su juego es parte de la apertura de la “frontera indómita”. Graciela Montes explica:

Jugar nos ayudaba a entender la vida, y también el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos “digan de otra manera” ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción. De levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas.

Y todo eso, una vez más, no con discursos sino con *poiesis*, es decir con ficción, a partir de un artificio. (2001:28)

La construcción del personaje de este relato, especialmente su voz, provoca una identificación de los lectores con la obra por su verbalización de un “nivel anterior a la palabra” (Humphrey, 1953:12). Funciona así como un espacio de encuentro entre el lector consigo mismo, primero; entre el lector y la obra, luego; y por último, entre el lector y la historia reciente de nuestro país. Encuentro imprescindible para construir identidad.

Desde el comienzo de la obra, la voz de La Niña lleva a todos los lectores a buscar en su memoria expresiones como las que lee. Y las encuentra. Entonces, los cimientos de la identidad son firmes y el lector podrá levantar un edificio de sí mismo.

Esta voz se construye siguiendo la técnica del *fluir* de la conciencia (principal

artificio de la obra), es decir haciendo un “desarrollo completo de la reflexión mental, desde los niveles interiores a la conciencia misma hasta los más superiores de la razón” (Humphrey, 1953:12). Se trata de poner en palabras cuestiones que están al margen de la reflexión racional.

De este modo, La Niña expresa libremente lo que ve, oye y siente, en un fluir constante, hilando sus pensamientos alborotados, desordenados. Los espacios en blanco son las marcas que el lector puede apreciar en cada capítulo para interpretar el tiempo de reflexión de esta nena y el paso del tiempo físico.

Ayer y antes dormimos en la casa de unos tíos viejitos. Todos se ríen de mentira. Papá no está. Se perdió. Me duele la panza y arriba de la panza. Papá no está y no me hace upa y no me levanta por el aire y no me hace reír y no me cuenta cuentos y no me canta canciones... (Bombara, 2005:15)

El anonimato de la nena está ligado al “rescate del juego como sede natural del aprendizaje” (Montes, 2001:79), es decir que sirve en la identificación de la que se habló desde un primer momento. Si esta nena no tiene nombre, puedo ser yo, puede llevar mi nombre o el nombre que yo quiera, y, así, éste deja de ser cualquier relato, es mi relato. Lector y texto se construyen y se modifican en el transcurso de este juego que es la lectura:

El que lee llega al secreto cuando el texto *le dice*. Y el texto, si le dice, entonces lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que *le hace* decir al texto, y el texto *le dice* a él, exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro. (...) Y el texto (por fin leído) que *nos dice*. Que entra en diálogo con lo que somos y, por lo tanto, nos modifica. (Montes, 2001:83)

Cuando La Niña crece, su narrar se modifica. Encuentra nuevas palabras y descubre su historia. El pensamiento se vuelve más complejo, se suman ideas a este fluir de la conciencia desordenado. Su voz expresa perfectamente el nudo de preguntas y dolor que atraviesa al conocer la verdad. A esto se suman las pequeñas piedras y las distracciones comunes de la adolescencia.

¡Qué horrible! dos meses así con los ojos tapados con dolor encima me hizo un juguete. Y yo que me siento un estorbo. Me parece que para mamá no soy un estorbo me parece que ella es así conmigo porque tiene miedo de que me pasen cosas con la pitufina también es hincha. Tiene manchitas marrones en los ojos verdes parecen un bosque. (Bombara, 2005:82)

Al fluir de la conciencia se suma un nuevo elemento: el diálogo. La adolescente en que se ha transformado esta niña recurre a la pregunta, la re-pregunta, los silencios para entender todas las explicaciones que su madre intenta darle. El fluir de la conciencia sirve en esta etapa para elaborar por dentro esos diálogos y discusiones

que vive. Es una nueva forma de ordenar la información que ha sido puesta en palabras por otro, pero que todavía no ha sido asimilada como propia.

-Entre dos adultos es parecido. ¡Tu padre no me tenía que pedir permiso! Yo le dije mis temores, le pedí que cancelara. Él me dio sus razones de por qué no podía cancelar el trabajo y no me quedó más que pedirle que se cuidara y confiar en que todo iba a estar bien.

-Mmm...

-¿Entendés?

Yo entiendo yo entiendo todo pero ¿me entiende a mí? ¡Si ella sabe que sería mejor que papá estuviera vivo! No voy a llorar ¡No voy a llorar! (Bombara, 2005:86)

Finalmente, la palabra escrita dará orden y racionalidad a la verdad, siendo su mayor logro esta construcción. La escena que se monta como excusa para la palabra no es inocente. De niña, fue el jardín de infantes, una institución escolar, el espacio que puso en peligro la vida de los personajes. Con la democracia, la escuela recupera su espacio como constructora del aprendizaje. Aparece la oportunidad de elaborar esa identidad aprehendida recientemente y expresar por medio de la palabra lo que hasta el momento era un pensamiento desorganizado y temeroso. Aquí indefectiblemente (si no ha ocurrido antes) se produce el encuentro entre el lector y la historia reciente de nuestro país.

Hoy nos faltan 30.000 personas con nombre y apellido.

30.000 es un montón de gente.

(...) No están ni para preguntarles la hora.

Pero bueno, no podemos cambiar el pasado. Lo que sí podemos hacer es recordar que nos faltan injustamente.

Yo jamás podré olvidarlos. Lo tengo a mi papá, que me recuerda siempre a los otros 29.999. (Bombara, 2005:108)

Esta acción final representa lo que Blanco Ilari explica en el artículo "Acción e identidad en Hannah Arendt y Paul Ricoeur". Este pensador establece la relación entre acción e identidad, entendiendo que ambos elementos se conjugan en la narración. La acción revela, en este caso, una identidad, que a su vez es muchas identidades. Blanco Ilari explica que, desde Hannah Arendt, esto tiene que ver con "la aparición del agente en la escena pública", quien deja de estar aislado para "mostrarse". Realiza un acto de libertad, justamente por la forma en que comienza a relacionarse con los otros.

Esta es la fuerza preformativa de la acción. Es ella la que crea el espacio que habitamos. El mundo está constituido, para Arendt, por la red de relaciones humanas, de las acciones que en ella se realizan. (Blanco Ilari, 2003:97)

De este modo y mediante la palabra, la acción es un vehículo de la identidad que termina por completarse con la narración: la composición de la adolescente.

En la composición puede observarse con claridad la incorporación de la historia a la vida de La Niña. Ya no se refiere a lo que ocurrió como algo ajeno a ella, sino como una parte de sí, a través del uso de la primera persona del plural. Ésto obliga al lector a ser parte de ese “nosotros” inclusivo, funcionando como un encuentro reparador con la historia, construyendo identidad.

La edificación que ha hecho la niña con lo que en un principio parecían solo escombros da un nuevo sentido a palabras como “desaparecido” que, muchas veces, son asimiladas de un modo natural, sin reflexión alguna sobre lo que representan.

(...) ninguno de ellos jamás se autollamó desaparecido. Papá no tuvo ni tiempo de ponerse a pensar cómo llamarse él tenía su nombre y su apellido y chau. Nosotros les decimos los desaparecidos así. En grupo para que no nos duelan tanto. (Bombara, 2005:105)

Así como la vida de esta niña ha sido modificada en este proceso en el que incorporó mediante la narración aquellas acciones que le dan identidad, también cada lector se construye siguiendo el relato. Es la capacidad de representar un sentimiento común a los hombres, en este caso la necesidad de recuperar la identidad como sociedad, lo que facilita la reflexión e identificación con esta historia, que es NUESTRA historia.

Bibliografía

- Bombara, Paula (2005). *El mar y la serpiente*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Montes, Graciela (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Blanco Ilari, Juan Ignacio (2003). *Acción e identidad en Hannah Arendt y Paul Ricoeur*. Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas.
- Humphrey, Robert (1953). *La corriente de la conciencia en la novela moderna*. Luisa-na, Editorial Universitaria.

El rol de la mujer en *El buscador de finales* de Pablo de Santis

Mariela Tampakis
UNLAM

Roland Barthes expresó en un cuestionario publicado por la revista *Practiques*⁸³ en 1975 que la literatura “es un código al que se pueden aproximar todos los saberes” y es, en sí misma, “el lugar del deseo”. En la Literatura infantil y juvenil los objetos de estudio son difíciles de delimitar y sólo resulta posible por medio de un “recorte necesariamente arbitrario”. La novela de Pablo De Santis, *El buscador de finales*, forma parte de ese corpus que comprende diversas perspectivas y análisis en constante discusión y movimiento.

Si seguimos en la línea de Barthes podemos decir que la mayor virtud de la literatura es su capacidad de encender la imaginación del lector, de despertar su fantasía, de sensibilizarlo y de hacerlo soñar. Ese sueño es único e individual, incapaz de ser evocado por otro, aun cuando lea la misma novela o el mismo cuento porque responde a sus necesidades e intereses del momento. Lo que ocurre con esta novela en particular es que el lector queda atrapado en su lectura apenas supera los primeros párrafos.

Cada texto trata de persuadir al lector contándole una historia. Desde este punto, una sensación muy especial es la que podemos sentir al terminar de leer la novela *El buscador de finales* por la originalidad del tema que desarrolla, la necesidad de encontrar “buscadores de ideas”, un extraño oficio, para terminar las historias de la editorial y por la forma en que aparecen retratados los personajes femeninos. El objetivo del presente trabajo es analizar las características que presenta el rol de la mujer en la novela de De Santis.

En esta obra el autor despliega una gran cantidad de personajes masculinos destacados, como Laurenz, Sanders, el señor Libra, Salerno y Míster Chan- Chan, entre otros tantos, y los pocos femeninos que se encuentran están aparentemente en contradicción. Todos los personajes femeninos son presentados por un narrador en

⁸³ *Practiques* n° 5, Febrero de 1975. Opiniones recogidas por André Petitjean. Tomado de Bombini G. (comp.) *Literatura y Educación* Buenos Aires, CEAL, 1992.

primera persona a través de descripciones mínimas bajo una perspectiva masculina como algo natural. No se definen por sí mismas sino por las valoraciones moralmente dominantes de los hombres. En la actualidad, muchos autores, consideran que la función social de la mujer ha cambiado, pero esta situación no aparece reflejada en *El buscador de finales*, donde se mantiene una visión del papel femenino que el pensador francés Jean- Jacques Rousseau en su libro *Emilio* (1982) bien describe:

Toda la educación de las mujeres debe girar en torno a los hombres. Gustarles, serles de utilidad, propiciar que las amen y honren, educarlos cuando son jóvenes, cuidarlos de mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacer que la vida les resulte agradable y grata: tales son los deberes de las mujeres en todos los tiempos.

La trama de la novela está concentrada en Juan Brum, el personaje principal, quien como lector también se encuentra atravesado por ese “lugar del deseo” que es la literatura. Él es un estudiante adolescente al que le gustaban tanto las revistas de historietas que se presenta en la Editorial Libra para conocer al dibujante de Cormack, su personaje favorito, pero termina pidiendo trabajo porque le apasiona ese mundo y lo consigue. Su perfil personal nos indica características comunes a todos los adolescentes, a la adolescencia como tal. Juan comienza como cadete en la editorial, aunque quería ser dibujante. Él es quien entra en relación con los otros, es quien crea los lazos por medio de sus actos y va “creciendo” progresivamente. Su relación con cada una de las mujeres nombradas es fundamental para llegar al final de su recorrido.

Para comenzar, el primer personaje femenino que aparece es su madre y no sabía que él buscaba trabajo. El padre se había ido hacía muchos años, Juan “casi no lo recordaba” y ella “mantenía la casa con el sueldo que cobraba en El palacio de los botones”, un negocio “habitualmente lleno de señoras” (2008: 35). En ese lugar también trabaja la Sra. Haydée, una mujer ya mayor que no había tenido hijos, así que solo tenía a la madre del protagonista para “cuidar y regañar” (2008: 34).

En segundo lugar, otras dos mujeres que se mencionan en la historia son secretarías y sólo aparecen para darle una indicación, actividad propia de sus tareas, a Juan Brum. La primera trabaja en la editorial Libra, según el narrador era “una mujer sentada frente a un escritorio: estaba seria no por indiferencia sino con fuerza, como si encontrara felicidad en su amargura” (2008: 11). La otra se desempeña en la Agencia Últimas Ideas, el narrador simplemente expresa “me hizo pasar a una oficina” (2008: 52). Un rol semejante al de las secretarías es el que realiza la señora María Rosa Greco que, si bien es la dueña de la librería, “heredera de los mayores fabricantes de cuadernos de la ciudad”, la única acción que realiza es la de conducir a Sanders y a Juan hacia un comedor diario en el que se encontraba Salerno, el escritor que necesitaba un final. La descripción que el narrador nos ofrece es que ella “para recibir visitas se ponía vestidos cuya tela repetía el diseño arácnido de los cuadernos” (2008: 61). De esta forma podemos afirmar que estos personajes femeninos quedan

relegados en la historia a una posición totalmente pasiva en la que se busca permanentemente destacar a Juan Brum.

Por otra parte, nos encontramos con María Elena, la mujer “llevaba un pañuelo en la cabeza” (2008: 79) y atendía el poco frecuentado Hotel Las Nubes. Es la hermana mayor de Julio César Molinari, alias Míster Chan- Chan, el hombre que Juan Brum busca pero ella le dice que no sabe dónde está. Mientras los dos conversan lo interrumpe la sobrina, Alejandra. De esta forma se produce un cambio en el protagonista, que comienza a relacionarse con alguien más o menos de su edad; él decide que “ante la chica no podía mentir” (2008: 81) y le dice que buscaba al mejor de todos los buscadores de finales. El narrador coloca a la mujer mayor, a María Elena Molinari, en un papel doméstico, por ejemplo cuando termina la charla adopta una actitud “maternal” y lo manda a dormir o en otro momento cuando expresa que la encuentra en la cocina.

Similar es la conversación de Juan Brum con la vendedora de café de la Biblioteca Central; su encuentro con el protagonista era necesario por la información que podía proporcionarle para continuar con la búsqueda de un “buscador” retirado, Míster Chan- Chan. Juan llega a ella gracias a la recomendación de un mendigo, en realidad, un traficante de finales. Es, según el narrador, “una mujer de pelo blanco, que vestía un uniforme que hacía años, muchos años, le había provisto la desaparecida importadora de café Las Águilas” (2008: 91). Él le indica la contraseña “un café con SIETE cucharaditas de azúcar” y ella le cobra treinta pesos por los importantísimos datos.

En tercer lugar, nos encontramos con un personaje distinto, con la señora Paciencia Bonet, directora general de la empresa Agencia Últimas Ideas, quien consigue, a través del jefe de cadetes, que Juan fuera a verla. El narrador la describe como “una mujer que llevaba un alto peinado fijado con spray” (2008: 52). Su intención era que él abandone su empleo con Sanders, el encargado de los finales de la Editorial Libra y de Marcos Salerno, el autor “que escribía sus libros en cuadernos escolares” (2008: 60) para comenzar a trabajar con ella porque necesita otro procedimiento para conseguir los finales ya que su profundo y desarrollado método matemático había comenzado a fallar. No le pide que tome la decisión en el momento pero le aclara que su padre se había equivocado con los nombres poniéndoles a sus hijas: “Plata, Salud y Paciencia”, las tres cosas que consideraba que hacían falta en la vida, ya que la primera es pobre, la segunda vive enferma y ella es “muy impaciente” (2008: 57).

Según Ezequiel Ander Egg (1987), la visión de la condición femenina fue fijada en estereotipos, es decir, imágenes o ideas aceptadas comúnmente por un grupo o sociedad según las distintas épocas. En la literatura Clásica, el estereotipo fue caracterizado por su malicia, envidia y peligrosidad. Estas son precisamente las características de Paciencia Bonet. Esta mujer viuda se deshace de las cosas que no le sirven tirándolas por la ventana sin importarle la posibilidad de herir a alguien y lucha por conseguir lo que se propone a cualquier precio. Por ejemplo, se ocupa de mandar a robarle a Juan Brum la caja con el objeto que Sanders daría origen a un nuevo final.

La literatura infantil y juvenil toca todas las áreas esenciales del comportamiento humano de alguna forma y habitualmente nos presenta ejemplos de lucha entre el bien y el mal. En la novela *Paciencia* representa el mal, “no carece de atractivos” (Bettelheim, 1975: 16), ella trata de demostrarle al joven que ostenta el poder pero finalmente es “castigada” y por sus actitudes no puede lograr su objetivo, que Salerno elija uno de los tantos finales que ella propone. Lo que ocurre con *Paciencia* es que “el orgullo, el egoísmo y la sequedad de corazón le generan desdicha” (Rousseau, 1982: 132). Su actitud es hipócrita y profundamente desleal. También podemos agregar que ella es la única mujer en la novela que logró en el mundo del trabajo un puesto muy importante, la dirección de la empresa; el resto sólo tiene empleos típicos en los que no se les asignan tareas de gran responsabilidad.

Continuando con los estereotipos de Ander Egg podemos agregar una visión del universo femenino que se desarrolló durante el Renacimiento, el de la exaltación de las virtudes. Este modelo es el que caracteriza, por sus cualidades, a la madre de Juan, a la señora Haydée, a las dos secretarias, a la señora Greco, a la señora María Elena Molinari, a la vendedora de café y a la joven Alejandra. Todas con su presencia intentan civilizar el mundo masculino tratando de ser gratas, cumpliendo el rol que tienen asignado y haciendo que Juan Brum pueda continuar con sus acciones. Que algunas de ellas no presenten nombre nos lleva a reafirmar su simple rol de asistencia y apoyo al personaje principal. Esto se asemeja al Antiguo Testamento cuando Dios comprendió que el hombre necesitaba a “un ser semejante para que lo ayude”, y creó a Eva a partir de una costilla de Adán.

También podemos reconocer en la novela de Pablo de Santis que estas mujeres representan la perspectiva desarrollada por Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo* (1999) donde expresa que el ser femenino se define por su subordinación al hombre. “La mujer”, o más exactamente lo que entendemos por mujer (coqueta, frívola, caprichosa, sumisa, obediente y cariñosa) es un producto cultural que se ha construido socialmente. “La mujer se ha definido a lo largo de la historia siempre respecto a algo: como madre, esposa, hija, hermana...” Esta es precisamente la situación de las mujeres de *El buscador de finales* que además son presentadas en relación a una determinada ausencia de hombres, el único que recibe su asistencia durante toda la historia es Juan y en su relación con cada una de ellas se manifiesta muy cordial, respetuoso y agradecido. Así se va trazando la figura del personaje, él está llevando a cabo acciones que lo llevan a un cambio radical en su destino. La madre es quien lo atiende, lo ayuda y trata de asistirlo continuamente ya que su padre los había dejado cuando era muy pequeño; *Paciencia Bonet* es viuda y *María Elena Molinari* vive sin su hermano, *Míster Chan –Chan*, al igual que *Alejandra*, la sobrina, que se encuentra sin su padre. Según Beauvoir (1999) “ser mujer no es esencia ni destino”, es, ante todo, una construcción cultural, histórica y social. La frase que resume esta teoría es muy célebre: “no se nace mujer, se llega a serlo”, esto significa que muchas de las características que presentan las mujeres no les vienen dadas desde su genética, sino de cómo han sido educadas y socializadas.

En último lugar, debemos destacar a la muchacha, a *Alejandra*. Según *Brenda*

Nashe (2000), es importante tener en cuenta que desde tiempos inmemoriales, los seres humanos dieron un significado a los fenómenos de la naturaleza y otorgaron a la Luna la imagen de una fuerza ligada a lo femenino, a la fertilidad y a la oscuridad. Es el arquetipo de la femineidad. Una de las razones por las que se la asoció a la mujer es por sus actitudes cambiantes y escondedoras. Alejandra, la hija de Míster Chan –Chan, puede ser analizada desde esta perspectiva ya que se asemejan a las fases de la Luna sus estados de ánimo: manifiesta amargura, aburrimiento, seriedad, duda, curiosidad, astucia, decisión y felicidad. El narrador la describe, en un primer momento, a partir de su voz: “una voz joven, pero grave y seria, la voz de alguien que nunca ha dejado los deberes sin hacer, nunca se fue a dormir sin cepillarse los dientes...” (2008: 80). Luego expresa que tenía un vestido azul muy almidonado “la muchacha más hermosa” que él hubiera visto y que “una sonrisa le hubiera venido de maravillas a aquella chica” (2008: 81). A partir de aquí, cada vez que la ve aclara cómo está vestida; su rol en la historia se construye primero por su imagen y, luego, por la palabra. Ella se encuentra preocupada por su padre e indefensa. Alejandra representa para él la posibilidad del amor... Justamente es Juan Brum quien decide que juntos pueden propiciar el reencuentro y hace que tanto María Elena como Alejandra, hermana e hija respectivamente, recuperen al hombre que las había dejado. Pero la joven todavía no puede brindarle una sonrisa porque no está acostumbrada y porque no le sale.

El último medio siglo ha introducido más cambios en la condición femenina que todos los milenios anteriores, según Gilles Lipovetsky (1999), liberadas de la servidumbre inmemorial que suponía la procreación, entregadas al libre ejercicio de una actividad profesional, así como de su libertad sexual, las mujeres pudieron abrir brechas en los dominios masculinos. Cabría atribuir esta emancipación a los efectos de la lógica de las sociedades posmodernas que Lipovetsky ha definido “el proceso de personalización”. Este autor mediante la observación de los individuos en ámbitos tan diversos como el amor, la seducción, la belleza física y la relación con la familia y el poder reencuentra un elemento capital que subsiste en su alteridad: la mujer. Si bien las sociedades posmodernas se esfuerzan por reducir las oposiciones de género, lo cierto es que no preparan su confluencia. Lejos de obrar una ruptura absoluta con el pasado histórico, la dinámica democrática, insuficiente, lo recicla sin cesar. En *El buscador de finales* se observan claramente estas ideas donde la mujer no se encuentra reconocida como sujeto igualitario y autónomo pero sus roles son reconocidos socialmente: poder de formar a los hijos, de educar y asistir lo masculino y regular comportamientos y costumbres. Por ejemplo, Juan Brum recibe permanentemente la asistencia de su madre que se esfuerza, está en todos los detalles y se siente en extremo responsable de complacerlo y aconsejarlo: “Mi madre me despertó al día siguiente con el uniforme ya remendado. Lo dejó, lavado y planchado, sobre la silla de mi cuarto”.

Juan Brum, con la ayuda y el apoyo, en distinta medida, de todos los personajes logra superar todos los obstáculos y, como aquel héroe que culmina su recorrido, se convierte en un verdadero “buscador de finales” al proponer la idea más conveniente

para el señor Salerno, el escritor de novelas que siempre había utilizado los finales de Sanders. El protagonista sufre un cambio radical en su destino. Es en este punto que también consigue “algo tan inesperado como una gota de tinta que se estrella contra el papel” (2008: 151), la sonrisa de Alejandra.

Como dijimos en el inicio de nuestra presentación, la literatura es “el lugar del deseo” y Juan cumple con el suyo. De este modo, la literatura ayuda a desarrollar la capacidad para enjuiciar las actitudes de los personajes frente a una situación de conflicto y a relacionar dichas actitudes con sus propias experiencias y valores. Con ella puede aprender a evaluar situaciones, a valorar comportamientos y a predecir consecuencias. Durante principios del siglo XX, si bien se valora a la mujer en su papel doméstico, tampoco se la considera como un ser igual y autónomo. La frase “detrás de un hombre hay siempre una gran mujer” es muy significativa: se concibe, entonces, la posibilidad de la existencia de una gran mujer, la madre o Alejandra, pero detrás del hombre, Juan Brum. Así se deja establecido que la asimetría fue siempre signo de los tiempos. El patrón de medida que encontramos en la novela es, con persistencia, masculino.

Bibliografía

- Ander Egg, Ezequiel (1987). *La mujer irrumpe en la historia*, Buenos Aires, ICSA.
- Barthes, Roland (1975). “Literatura/enseñanza. *Pratiques* n° 5, Febrero de 1975. Opiniones recogidas por André Petitjean. Tomado de Bombini G. (comp.) *Literatura y Educación* Buenos Aires, CEAL, 1992.
- Bettelheim, Bruno (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.
- De Beauvoir, Simone (1999). *El segundo sexo*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- De Santis, P. (2008) *El buscador de finales*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Lipovetsky, Gilles (1999). *La tercera mujer. El rol social de la mujer a través del tiempo*, Barcelona, Anagrama.
- Nashe, Brenda (2000). *La mujer y la Luna: La poderosa influencia de la Luna en su vida*, Buenos Aires, La Grulla Grupo Editor.
- Rousseau, Jean- Jacques (1982). *Emilio*. Madrid, EDAF.
- Sagrada Biblia*, Génesis.