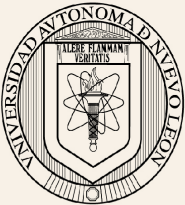


ISSN: 2683-3247

HUMANITAS

REVISTA DE TEORÍA, CRÍTICA Y ESTUDIOS LITERARIOS

VOL. 3 NÚM. 6
ENERO-JUNIO
2024



UANL®

CENTRO
ESTUDIOS
HUMANÍSTICOS

D.R. 2024 © Humanitas. Revista de Teoría Crítica y Estudios Literarios, **Vol. 3, No. 6, enero-junio 2024**, es una **publicación semestral** editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. Tel.+52 (81)83-29- 4000 Ext. 6533. <https://revhumanitas.uanl.mx> Editor Responsable: Víctor Barrera Enderle. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2022-020212344100-102, ISSN **2683-3247**, ambos ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Centro de Estudios Humanísticos de la UANL, Mtro. Juan José Muñoz Mendoza, Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, Piso 1, Avenida Alfonso Reyes #4000 Norte, Colonia Regina, Monterrey, Nuevo León, México. C.P. 64290. **Fecha de última modificación de 31 de enero de 2024.**

Rector / Santos Guzmán López

Secretario de Extensión y Cultura / José Javier Villarreal

Director de Historia y Humanidades / Humberto Salazar Herrera

Titular del Centro de Estudios Humanísticos / César Morado Macías

Director de la Revista / Víctor Barrera Enderle

Coordinadora Dossier / Dalina Flores Hilerio

Autores

Arnulfo Uriel de Santiago Gómez

Laura Guerrero Guadarrama

Dalina Flores Hilerio

Azael Abisaí Contreras López

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Carmen Pérez-García

Marcelo Bianchi Bustos

Adolfo Córdoba

Alejandro Vergil Salgado

Gloria Vergara

Jonathan Gutiérrez Hibler
Elsa Margarita Ramírez Leyva
Michelle Monter Arauz

Editor Técnico / Juan José Muñoz Mendoza
Corrección de Estilo / Víctor Barrera Enderle
Maquetación / Concepción Martínez Morales

Se permite la reproducción total o parcial sin fines comerciales, citando la fuente. Las opiniones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la opinión de Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Este es un producto del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. www.ceh.uanl.mx

Hecho en México

Las transformaciones y resignificaciones que ha experimentado la literatura en las últimas décadas, posibilitan una amplia gama de enfoques críticos. Nuevas conductas lectoras han aparecido; algunos géneros discursivos se han renovado; otros más han caído en desuso. Sumemos a eso los nuevos soportes para la escritura y la lectura (y el estrecho vínculo con los medios audiovisuales y digitales de todo tipo) y tendremos más o menos el complejo panorama del fenómeno. Entre estos acontecimientos, destaca el crecimiento de la llamada literatura infantil y juvenil.

Si bien no es un género nuevo, podemos encontrar sus antecedentes en obras muy lejanas, como las *Fábulas* de Esopo, la literatura infantil y juvenil se ha consolidado en el presente como una de las manifestaciones más potentes y creativas de la literatura actual. No faltan, por supuesto, los detractores que intentan reducirla a mera estrategia de mercado, o a simple herramienta pedagógica. Ni tampoco escasean los apologistas que ven en ella la panacea de la creación. ¿Cómo encontrar un punto medio? La necesidad de un acercamiento crítico se hace evidente.

Es por ello que hemos decidido dedicar el número 6 de *Humanitas. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios* al tema de la literatura infantil y juvenil. Para tal propósito, invitamos a la escritora e investigadora, Dalina Flores Hilerio, experta en el tema, para que coordinara el número. El resultado ha sido excepcional: más de una decena de agudos e inteligentes artículos, escritos por especialistas de México, España y Sudamérica. Estamos convencidos que esta edición de *Humanitas...* representará un importante aporte para la comprensión del fenómeno.

Finalmente, en la sección de Reseñas, Michelle Monter Arauz nos habla del ensayo *Sor Juana Inés de la Cruz. De reliquia histórica a texto vivo*, de Hilda Larrazábal Cárdenas. Uno de los trabajos más importantes que se han escrito recientemente sobre la escritora novohispana.

Cerramos, así, la sexta entrega de *Humanistas. Revista de Teoría, Crítica y estudios Literarios*, y con ello reafirmamos el compromiso de seguir generando nuevos modos de conocimiento sobre la literatura y sus múltiples y heterogéneas manifestaciones.

La literatura infantil y juvenil desde la investigación académica

A guisa de introducción

El estudio sistemático sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ) dentro del mundo académico cada vez cobra más relevancia para detonar diálogos cuyo proceso incide en la profundización de los enfoques desde los que se ha ejercido la crítica literaria. Sin duda, la riqueza y calidad que caracteriza el corpus de la LIJ contemporánea ha sido una materia prima idónea para dirigir las miradas de los especialistas en el ámbito literario hacia esta producción, lo cual nos ha llevado a trascender el cerco de los enfoques pedagógicos y moralizantes con que se estudiaba todavía a finales del siglo XX.

A pesar de que en la actualidad es evidente que la producción literaria para la infancia atrae las miradas de investigadores de múltiples campos, aún quedan algunas reticencias de la crítica literaria formal; sin embargo, la complejidad de los textos infantiles contemporáneos ha planteado la necesidad de que las investigaciones que pretenden explicar o profundizar en el análisis de esta tradición se alleguen de diversas disciplinas y recursos para ello.

Los libros para niños suelen estar enmarcados en el ámbito pedagógico porque, desde la mirada adultocéntrica, que ha definido la forma en que nos relacionamos con los niños, solemos suponer que

su función es enseñarles valores y conductas que irán matizando hasta convertirse en adultos. Pero cuando damos relevancia al contenido estético de las obras para niños, encontramos que esta producción se asocia con otros elementos que se alejan de la dogmatización (o colonización ideológica en que inciden algunas propuestas modelizantes) a partir de narrativas ficcionales ricas que potencian el desarrollo del pensamiento crítico, imprescindible para la formación de individuos que analicen y cuestionen la realidad para transformarla.

A pesar de que muchas editoriales enfatizan la función didáctica de la literatura infantil, es primordial que su propuesta estética apunte al pensamiento crítico, el gozo estético y el sentido ético respecto a la configuración de la comunidad, a través de recursos lúdicos, como la polisemia o la plasticidad del lenguaje, para lograr efectos intelectuales y emocionales en el lector. En este sentido, lo más valioso del texto literario es su capacidad para llevar al lector a hacerse preguntas. En este sentido, es fundamental interesarse por desentrañar los elementos que configuran el texto literario dirigido a públicos no adultos, a través de la investigación en este campo. Asimismo, resulta alentador tener un espacio en el que, investigadores de diversos contextos involucrados en el estudio crítico de la LIJ, tengamos cada vez más espacios formales para socializar nuestras experiencias desde la lectura crítica.

En este número de la revista *Humanitas*, de gran tradición y reconocimiento en el ámbito académico de nuestro país, hemos reunido la mirada de diferentes investigadores que con su trabajo han contribuido, desde hace décadas, a afianzar el estudio crítico sobre la LIJ que, a su vez, plantea nuevos retos a los escritores, editores y otros agentes involucrados en la producción de estos bienes culturales.

En los artículos que conforman este número podemos acercarnos a la LIJ desde diferentes perspectivas que sin duda abren un diálogo con quienes están interesados o involucrados en la mediación literaria tanto fuera como dentro del contexto escolar. Hemos tratado de presentar los contenidos de acuerdo con tres líneas temáticas: a) textos que plantean una mirada histórica o proponen maneras para definir o conceptualizar el canon literario infantil; b) aportaciones que analizan poesía infantil contemporánea y tradicional, así como textos narrativos; y c) artículos que plantean o analizan estrategias de mediación de la lectura.

En “La Letra niña aspira a un rostro clásico”, de Arnulfo Uriel de Santiago Gómez, el investigador de la UAM hace un recorrido por la función tan importante que han ejercido las editoriales para integrar un corpus de literatura infantil en México, desde las primeras ediciones que se hicieron de los textos clásicos para niños, hasta las editoriales más actuales que han integrado diferentes propuestas de libros infantiles; resulta relevante la detallada lista que ofrece de referencias bibliográficas de ejemplares que son casi incoseguibles. En el siguiente artículo, “Un viaje memorioso por la literatura infantil y juvenil”, Laura Guerrero Guadarrama presenta los resultados, interesantísimos, de la indagación que hicieron ella y su equipo sobre un corpus muy numeroso de libros para la infancia, a partir de la revisión de diferentes catálogos, y los clasifican de manera que establece diferencias muy claras de las funciones que tiene cada una de las categorías identificadas, dentro de las que privilegian la función de la memoria como detonadora de efectos neosubversivos –y literarios– sobre otras intenciones ancilares en los diferentes grupos de textos. En el artículo “Lenguaje literario, la experiencia estética y la literatura infantil”, Azael Abisaí Contreras

y yo reflexionamos sobre la relevancia de la literatura infantil para detonar el pensamiento crítico y el desarrollo de la emoción estética a partir del acercamiento a propuestas literarias que privilegien la experiencia emocional y la participación activa de los niños. Finalmente, para este primer apartado, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y Carmen Pérez-García proponen la configuración de un canon escolar híbrido que considere la integración de los libros relevantes para la historia literaria, que aún sean atractivos para los lectores contemporáneos, así como otros texto juveniles que, aunque sean de tipo comercial, incentivan el gusto por la lectura en los estudiantes en pos de crear lectores competentes y críticos que también disfruten el proceso de lectura literaria.

La segunda línea temática inicia con una propuesta muy detallada para revisar la obra de la extraordinaria escritora argentina Ana María Shua en el ámbito infantil, realizada por Marcelo Bianchi Bustos, quien describe algunas características de la producción literaria infantil de la autora para proponer una especie de poética que dé unidad a su registro de escritura que es tan diverso. Por otra parte, Adolfo Córdova, creador de una de las bitácoras virtuales más relevantes por su estudio sistemático y profesional de la LIJ, *Linternas y Bosques*, en su artículo “Otra música, otros retratos de infancias: una mirada a la poesía infantil en Latinoamérica”, revisa algunas formas de la poesía infantil que han abonado a la configuración de un corpus lírico importante para la infancia, desde mediados del siglo XX a la actualidad, en México, Argentina y Chile. A través de una mirada crítica amplia, que reconoce la complejidad de la literatura infantil, Córdova explora también la presencia de los recursos visuales en el diseño editorial de este tipo de libros y ofrece una mirada muy valiosa para la promoción de la poesía

entre los lectores infantiles. Con una visión renovada de la crítica literaria, centrada en la obra infantil –escrita en su infancia– de la autora cubana Juana Borrero, Alejandro Vergil propone en “Los poemas infantiles de Juana Borrero”, una exégesis que integra estos textos infantiles como una forma de conocer y comprender la obra literaria adulta de la autora. Sin duda, esta propuesta incide en la función de la crítica literaria formal pues revisa un corpus que ha sido sistemáticamente ignorado en la tradición crítica. En el último texto de esta parte, Gloria Vergara plantea, en su artículo “Verdad y ficción en *Verano*, de Carmen Villoro”, un ejercicio crítico que analiza la relevancia de aspectos socioculturales que rodean a la autora como parte fundamental de la ficcionalización literaria, lo que propicia un proceso dialógico entre la realidad histórica y la ficcionalización literaria donde se pueden rastrear huellas incluso autobiográficas. De esta manera, el texto literario se configura desde recursos personales e íntimos que provocan la empatía del lector.

El último eje de esta compilación está conformado por sendos artículos propuestos por Jonathan Gutiérrez Hibler y Elsa Margarita Ramírez Leyva, quienes llevan los efectos del texto literario al ámbito social, al considerar que ofrecen diferentes recursos para consolidar las comunidades, desde la oralidad y la función de las bibliotecas públicas. En el texto “Cuando contar es enseñar otros mundos: de la oralidad al mundo audiovisual en las adaptaciones de Bernardo Govea”, Gutiérrez Hibler explica algunos recursos, derivados de la intertextualidad, utilizados por Govea para actualizar algunas propuestas de la tradición infantil con estrategias innovadoras y contemporáneas que incluyen la representación oral escénica para acercar a los lectores/espectadores a la literatura clásica mediante elementos lúdicos, que conforman un puente muy sólido entre los

textos tradicionales y el pequeño lector contemporáneo. Por último, Elsa Margarita Ramírez Leyva, en “La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro”, expone una mirada panorámica sobre las transformaciones de la LIJ propiciadas por las circunstancias sociales y como respuesta a las diferentes necesidades del público lector y luego explica cómo se han integrado una serie de prácticas de acompañamiento, dentro de los programas de las bibliotecas públicas, para que el acercamiento temprano a la LIJ pueda afianzar la permanencia de comunidades lectoras, desde la infancia hasta la edad adulta, pues la naturaleza de los textos literarios estimula de forma permanente el pensamiento crítico y aporta entretenimiento y disfrute a lectores de todas las edades.

Es innegable que el estudio sobre esta categoría literaria (infantil y juvenil), que algunas veces se asocia con lo comercial, aporta miradas diversas derivadas de su misma complejidad y nos conduce a reflexionar sobre las maneras en que podemos aprovechar y potencializar sus alcances para contribuir a la formación de individuos sensibles y críticos, que sean capaces de transformar su contexto, en beneficio del diálogo y la armonía dentro de las comunidades que vamos construyendo. Asimismo, resulta estimulante que cada vez sea más nutrido el número de investigadores que nos interesamos en el estudio de la LIJ porque esta práctica conlleva también una mirada crítica que contribuye a la gestación de obras literarias más atractivas y retadoras para el público lector.

Dalina Flores Hilerio

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

La letra niña aspira a un rostro clásico

The small letter aspires to a classic face

Arnulfo Uriel de Santiago Gómez
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco,
Ciudad de México, México
orcid.org/0000-0003-1666-0399

Fecha entrega: 16-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, De Santiago Gómez, Arnulfo Uriel. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-79>

Email: ausgomez@correo.xoc.uam.mx

La letra niña aspira a un rostro clásico

The small letter aspires to a classic face

Arnulfo Uriel de Santiago Gómez
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
Ciudad de México
ausgomez@correo.xoc.uam.mx

Resumen: De los cuentos clásicos a la literatura actual, hago un recorrido por las múltiples trayectorias de la literatura infantil en México, durante los siglos de vida independiente, cuyas obras son testimonio de la transmisión de saberes y las concepciones del mundo de las comunidades a partir de su distribución entre la infancia, donde destaco la labor de algunas editoriales importantes en sus propuestas para el público infantil.

Palabras clave: historiografía literaria, literatura infantil, comunidad

Abstract: From classic stories to current literature, I take a tour of the multiple trajectories of children's literature in Mexico, during the centuries of independent life, whose works are testimony to the transmission of knowledge and world conceptions of the communities based on its distribution among children, where I highlight the work of some important publishers in their proposals for children.

Keywords: literary historiography, children's literature, community

¿Cuándo llegan las primeras versiones de relatos clásicos para niños a nuestro territorio? ¿A qué nos referimos con el término “clásico”? Las respuestas acerca de sus fuentes probables, si bien comenzaron su recorrido americano tras la conquista, hunden sus raíces en el tiempo. Tienen que ver primero con la transmisión oral de la literatura, como indica el italiano Enzo Serge, en entrevista realizada por Luis de la Peña, a partir de sus investigaciones acerca del sincretismo religioso en comunidades indígenas de México:

... si se toma en consideración la aportación española, es interesante ver que mucha de la narrativa que los españoles trajeron aquí en el siglo XVI es divisible en dos partes. Una es la que pueden ser anécdotas o historietas que se originaron en la misma España y forman parte de la vida diaria de los españoles. La otra es una gran tradición cultural de cuentos y fábulas que tienen un camino muy largo: un camino que pasa a través de los árabes, de los sefarditas, que remite al mundo de los persas, y de éstos al mundo de los hindús, y de ahí hasta los siberianos. Hay una capacidad de estos cuentos y motivos para cruzar civilizaciones, épocas y tiempos. (1992, 23-29)

Esta transmisión, proveniente de la oralidad, es la lírica popular y puede darse de generación en generación, como indica Margit Frenk:

Los niños son muy viejos. Hacia 1626, el poeta español Rodrigo Caro, autor de la famosa “Canción a las ruinas de Itálica”, escribió un tratado en el que comparaba los juegos de los niños españoles de su tiempo con los que –según testimonios de escritores griegos y latinos– jugaban los niños de la Antigüedad. Encontró un sinnúmero de coincidencias... (1973, 25)

En una acepción primera, la literatura que consideramos como parte de los textos clásicos destinados a la infancia proviene de

la recopilación de cuentos de la tradición popular en Alemania, con los hermanos Grimm, así como sucedió con su vertiente francesa, donde Charles Perrault les dio forma literaria a versiones tradicionales.

Un segundo corpus de textos “clásicos” infantiles podría incluir algunas adaptaciones de textos de autores reconocidos, como *Don Quijote*, que han sido graduadas por edades o niveles educativos, pero sus posibilidades son más amplias.

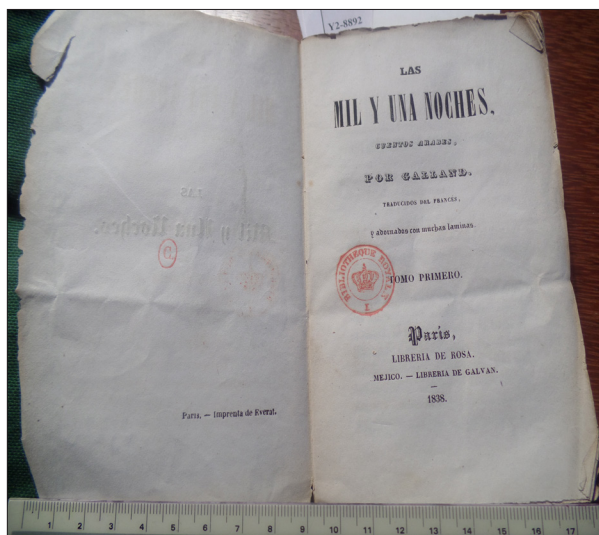
Aunque no corresponda estrictamente al rubro de lecturas clásicas, incluyo una tercera categoría: el establecimiento de un canon de lecturas dentro de la institución educativa, a partir del siglo XIX, donde fueron paulatinamente editadas las consideradas como valiosas, y agregadas en las listas de lecturas destinadas a los diferentes niveles educativos. Esta tendencia también ocurrió en México.

1. Librerías francesas para América

Al referirme a lecturas clásicas, no pretendo abarcar un tema tan amplio como el de la difusión de la literatura infantil en México, pues resulta complejo identificar la referencia precisa a periodos específicos como el siglo XIX. Con todo, y advirtiendo lo limitado del recurso empleado, resulta ilustrativo mostrar algunos títulos hallados, en espera de formular hipótesis plausibles sobre su influencia en nuestra cultura.

Incluyo además títulos que formaron parte de colecciones. Desde el siglo XIX las casas editoras lanzaron “bibliotecas” para un público familiar o infantil, como las ediciones de la “librería española”, producidas en Francia para su distribución en México y otras naciones de habla hispana. Ello muestra que la literatura infantil en México tuvo, desde tiempos muy antiguos, una aportación cosmopolita; es decir, sus fuentes provinieron del resto del mundo.

A partir de esa tendencia, puede ubicarse mejor la lógica que explica una coedición, en 1838, de *Las mil y una noches, cuentos árabes*, por Galland. Traducidos del francés, y adornados con muchas láminas, que acredita la colaboración de un librero de París y otro de México. Hoy es un ejemplar que se encuentra en la Biblioteca Nacional de Francia.



Tomo primero. Paris, Librería de Rosa. Méjico.- Librería de Galvan. 1838

Esta “librería española” tuvo una producción en diversos campos para responder a los requerimientos de una sociedad en formación, como la mexicana, aunque esta empresa editorial internacional tuvo alcances más amplios: hubo libreros franceses e ingleses puestos al servicio de nuevos gobiernos, en los que fueron dominios españoles y portugueses en América:

Hemos tenido cuidado en conservar sus caracteres, no desviarnos de sus modos de hablar y pensar, ni separarnos jamás del texto, á

no ser cuando lo ha exigido la decencia. El traductor se lisongea de que las personas que entiendan el árabe, y quieran tomarse el trabajo de confrontar el original de la copia, convendrán en que en esta se presentan los Arabes con toda la circunspeccion que *exigía la delicadeza de nuestra lengua y de nuestra época,* y aun por poco dispuestos que se hallen los que lean estos cuentos á aprovecharse de los ejemplos de virtud y de vicio que hallarán en ellos, podrán sacar una ventaja que no se saca de la lectura de *los demás cuentos, que son mas á propósito para corromper las costumbres que para corregirlas.*(11-12)¹

¿Pudo esta obra ser leída por niños? Quizá lo subrayado por mí en la cita (itálicas) corresponda a un cuidado del lenguaje que abarca a todos los lectores posibles, y que es nuestra visión la que hace de estos cuentos un material de lectura infantil cuando originalmente fueron lecturas para adultos. Serían pues las posteriores ediciones infantiles de esta obra, realizadas en el siglo XX, las que me sugirieron la inclusión de sus datos bibliográficos.

1.1 Algunos títulos en español de la Librería de Garnier

Hermanos

Posteriormente hay otros ejemplos que ligan más directamente a editores franceses con este tipo de ediciones; los datos provenientes de las obras mismas indican claramente a quiénes se dirigen, al ser denominadas “bibliotecas” para la infancia o para la juventud. A continuación, intercalo alguna explicación con las ediciones localizadas. La primera referencia es de Hans Christian Andersen, considerado como clásico infantil:

Andersen, *El Hijo del portero. Claudio el grande y Claudio el chico*, traducción castellana de García-Ramón, ilustraciones de Yan Dargent,

¹ *Las mil y una noches.* Las cursivas son mías.

segunda edición, París, Librería Española de Garnier Hermanos, 6, calle des Saints-Pères, 6, 1885, 88 p. Corbeil, Imprenta Crète. (Biblioteca Selecta para los Niños)²

Destacan las ediciones de la Librería de Garnier Hermanos (cuya actividad en México ha sido hasta ahora poco mencionada, así como las provenientes de algún miembro de la familia Bouret e, incluso, de Hachette; es decir, algunas de las principales casas editoras francesas que editaron en español durante la segunda mitad del siglo XIX.

Sus ediciones están hechas para la competencia editorial, que apareció primero en el mercado francés: en cartoné con cubierta roja, muchas veces de tela impresa con grecas, letras doradas y grabado. Son además obras adornadas con grabados; podría decirse que buscaban un público que tuviera poder adquisitivo.

Sin embargo, son obras cuya oferta no es frecuente para los lectores mexicanos o latinoamericanos, debido a que han circulado en librerías de ocasión, donde yo pude localizarlas, por lo que las incluyo con el caso mexicano, aunque fueron editadas para lectores en vastas regiones americanas. Son testimonios de una gran empresa de edición internacional, al menos desde la década de 1810 en el mercado ibérico, y desde 1820 en América Latina.

Mi segundo ejemplo es una adaptación de un clásico de las letras españolas, *Don Quijote*. ¿Corresponde esta edición a la señalada por Jorge Luis Borges entre sus lecturas? Para el célebre escritor argentino, *El Quijote* que leyó en su infancia era una edición de

² Andersen, *El Hijo del portero...*, en cartoné: cubierta roja impresa con grabado de pareja de niña mayor leyéndole a un niño menor con un libro abierto. Contiene además los cuentos "El traje nuevo del emperador" y "Chismes de muchachos".

Garnier Hermanos. Es difícil asegurarlo, pero habría semejanzas entre ediciones similares de la misma editorial.

Domingo López Sarmiento, *El Quijote de la Juventud*. Extracto de la célebre obra de Cervantes, tercera edición, París, Librería de Garnier Hermanos, 6, rue des Saints-Pères, 6, 1894, 186 p. Tip. Garnier Hermanos, 6, Calle des Saints-Pères. – París. (Biblioteca Selecta para la Juventud).

Ricardo Fuente, *La Antigüedad Clásica*, París, Garnier Hermanos, Libreros y Editores, 6, rue des Saints-Pères, 6, 1894, 192 p. París. – Tip. de Garnier Hermanos. (Biblioteca Selecta para la Juventud) (Cartoné, con fillos dorados.)

Ducray-Duminil, *Las tardes de la granja ó Las lecciones del padre*, séptima edición, París, Librería de Garnier Hermanos, 6, rue des Saints-Pères, 6, 1890, 546 p. París. Tip. de Garnier Hermanos. (Cartoné, con fillos dorados).

De este título hubo una edición de 1950, de Editorial Orión –editorial hoy desconocida–, cuya conexión con la realizada por esta casa francesa es innegable, pues incluye el “Prólogo a la edición de Garnier”. Es una edición en rústica, económica, que en nada recuerda los cantos dorados y cubierta de lujo de la original.

Los Garnier no son los únicos editores en español que produjeron libros en Francia. Agrego aquí solamente como muestra una edición de Hachette.

J. Girardin, *Mi abuelito*, versión española de F. Corona Bustamante, adornada con numerosos grabados, París, Librería de Hachette y Cía., 79, Boulevard Saint-Germain, 79, 1890, 312 p. Derechos de traducción y de reproducción reservados. (Biblioteca de las Escuelas y las Familias). París, Imprenta de Lahure, 9, calle de Fleurus, 9 (Cartoné con fillos dorados.)

1.2 Otras ediciones de la familia de Bouret

Después de los títulos de Garnier Hermanos, hay que mencionar otra de las principales librerías francesas que editaron en español, cuyas actividades dejaron huella en la historia de la edición en México, y muy activa además en el resto de América Latina: la Librería de Rosa y Bouret (si bien la Librería de Rosa comenzó sus actividades en 1820, la vimos en coedición con la Librería de Galván, en 1838 (que paulatinamente toma el nombre de algún integrante de la familia Bouret).

En esta época, por supuesto, Jules Verne aparece en las propuestas editoriales hechas por editores franceses en español. ¿Cuál fue la recepción que tuvo en México, en América Latina? Esta edición puede ser útil para seguir la línea de sus publicaciones, que seguramente llegaron a ser más frecuentes a lo largo del siguiente siglo.

Julio Verne, *Una invernada entre los hielos*. Obra escrita en francés por Julio Verne, traducida al español por D. Vicente Guimera. Edición ilustrada con grabados, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, París 23, rue Visconti, 23. México 14, Cinco de Mayo, 14, 1893, 128 p. Propiedad del editor. París, Imprenta de la Vda. de Ch. Bouret.

Anoto a continuación algunas otras ofertas que estas editoriales incluyeron en sus “bibliotecas”; a la distancia de cien años —en algunos casos— puede advertirse que muchas de estas propuestas no fueron consideradas como lecturas básicas para la niñez. No por ello pierden interés en un recuento, digamos, de clásicos fallidos:

Carlos Nodier, *Tesoro de las Habas y Flor de Garbanzo. El genio Bonachón. Historia del perro de Brisquet* por Carlos Nodier, viñetas de Tony Johannot, traducción española por D. Mariano Urrabieta, París, Librería de Ch. Bouret 23, rue Visconti, 23. México 18,

Calle San José el Real, 18, 1881, 128 p. Propiedad del editor. Sceaux.- Imp. Charaire e Hijo. En la carátula puede leerse: “París. Librería de la Vda. de Ch. Bouret”.

León Gozlan, *Interesantes y maravillosas aventuras del Príncipe Cañamón y de su hermanita*, viñetas por Bertall, versión española por D. Mariano Urrabieta, París, Librería de Ch. Bouret 23, rue Visconti, 23. México 18, Calle San José el Real, 18, 1881, 128 p. Propiedad del editor. Sceaux.- Imp. Charaire é Hijo. (Cartoné, tela verde con grabados, letras y cantos dorados.)

Alfonso Karr, *Las Hadas del mar*, viñetas por Lorentz, traducción española por D. Mariano Urrabieta, París, Librería de Ch. Bouret, 23, Calle Visconti, 23. México Librería de Ch. Bouret, 18, calle San José el Real, 18, 1882, 96 p. Propiedad del editor. Sceaux. – Imp. Charaire é hijo. (Cartoné, tela roja con grabados y letras doradas.)

1.3 Otras vías para seleccionar las lecturas integradas en planes escolares

Menciono ahora aquellas ediciones que, dada su inclusión en programas escolares, paulatinamente fueron incorporadas a un canon de lecturas adecuadas para la formación de niños y jóvenes. Ese dato lo indican a veces las propias obras. Incluyo también algunas citas de los propios textos. Por ejemplo, en el *Libro de lectura n° 2*, su autor Luis F. Mantilla, “profesor de idiomas en España, Cuba y Nueva York”, señala: “Para leer bien, no basta pronunciar clara y distintamente las palabras, sino que es indispensable dar á la frase toda la entonación que requiere su sentido: de lo contrario, no nos daremos á entender del oyente, y será la lectura un ejercicio tan enojoso al que lee como al que escucha” (1885, 3).

Entre una vasta producción, la familia Bouret realizó varias ediciones educativas para lectores de varias naciones, como puede verse en *Rasgos biográficos de Niños célebres extractados*, de J. B. Suárez, la cual indica en su edición para Méjico, en 1889, que tuvo “Aprobación Universitaria” Santiago [de Chile], agosto 10 de 1859.

Al anotar que la obra fue producida por la “Librería é Imprenta de Ch. Bouret”, los editores hacen a sus lectores una “Advertencia”: ellos han “pintado el acento” en las palabras que lo requieren. El término tiene su gracia, pero sobre todo quizás indique un elemento que los editores franceses tratan de resaltar para presentar su producción como muy cuidada:

Con el objeto de habitar á los niños á pronunciar bien las palabras, en el curso de esta obra hemos *pintado el acento* en las voces que lo requieren, siguiendo en todo las reglas de la ortografía de la Academia española. Desearíamos que en todos los textos de lectura destinados á los alumnos de las escuelas primarias, se siguiese este sistema, cuyos buenos resultados hemos podido apreciar nosotros mismos. (Suárez, 1889, 5).

Habiendo comenzado a mediados del siglo con la Librería de Rosa y Bouret, esta empresa continuó luego con Charles Bouret, y después con la muy famosa Librería de la Viuda de Ch. Bouret, activa todavía hasta la segunda década del siglo XX. Sin duda fue un punto de contacto que propuso libros de texto para su adopción en escuelas de diversos países, incluso algunas que requirieron traducción y su adaptación para nuevos públicos como en el caso de la obra siguiente:

Jean Bedel, *El Año infantil de Lecciones de Cosas*, adaptación castellana por Luis G. León, Librería de Armand Colín, 5, calle de Mèzières, París. En venta en la Librería de la Vda. de Ch.

Bouret, 14, Cinco de Mayo, México, 1899, 72 p. (Colección Infantil Jean Bedel)

¿De qué medios de difusión se valieron estos libreros franceses para favorecer la circulación de sus libros? Anoto una operación publicitaria que resultará de interés para los estudiosos de la publicidad: la portadilla en la primera página tiene un sello en tinta negra: “Obsequio de la FABRICA DE CIGARROS ‘EL BUEN TONO,’ S. A.”

En la Escuela de Párvulos anexa á la Normal de México [...] reciben los niños una instrucción muy vasta, en forma de Lecciones de Cosas. Mi primer libro de la Colección publicada en Lecciones de Cosas comprende el programa marcado por la ley para el Primer Año de Instrucción Primaria Elemental; pero hacía falta un libro para la enseñanza de párvulos y que también pudiera ponerse como libro de lectura para los niños de 1º y 2º año de Primaria Elemental. El libro que, con el título de “Año infantil de Lecciones de Cosas” acaba de publicar en francés el Sr. J. Bedel es precioso y su lectura me interesó tanto que desde luego le traduje y arreglé para los niños de México y, en general, de todas las escuelas hispanoamericanas. [...] México, Julio de 1899. *Luis G. León.*

1.4 Un paréntesis sobre esta producción escolar. Ediciones de Estados Unidos en español

Otra vertiente de exportación de libros, esta vez proveniente de Estados Unidos, puede mostrar que el mercado escolar latinoamericano resultaba atractivo, y que además había que tomar precauciones ante las copias, con el registro de las obras en México para proteger su propiedad, o declarar que ésta se garantizaba “por las leyes de España y otros países donde se perseguirán las ediciones fraudulentas”, como la siguiente:

Esteban Echeverría, *Manual de enseñanza moral*. Edición arreglada para las escuelas megicanas por Francisco Sosa, The History Company, Libreros Editores, San Francisco, Cal., 1892, 78 p.

Escrito el Manual para las escuelas argentinas, era preciso, al adaptarlo á las de México, introducir ligeras variantes por lo que respecta á las alusiones á la historia patria. Ningún esfuerzo se necesitaba para la tarea. Pueblos de idéntico origen y de iguales instituciones el argentino y el mexicano, ansiosos ambos de colocarse al nivel de los más adelantados del mundo, apenas si he tenido que cambiar algunas fechas y algunos nombres. [...] Francisco Sosa. (Echeverría, 1892, 4)

Como vemos, la producción destinada a la infancia –y sobre todo la escolar– no es siempre literaria en el sentido que lo entendemos ahora, como se observa en este segundo ejemplo relacionado con la adaptación para lectores latinoamericanos en general y, a la vez, con la traducción de un texto del inglés al español:

Asa Smith, *Primer libro de Geografía de Smith, ó Geografía Elemental*, dispuesta para los Niños. Adornado con cien grabados y catorce mapas, por Asa Smith, M. A. Traducida del inglés y adaptada al uso de las escuelas de Sur América, las Indias Occidentales y Méjico, con adiciones, por Temístocles Paredes. Nueva edición, revisada, corregida y aumentada de un capítulo y mapa nuevo de las Repúblicas Argentina, del Paraguay y del Uruguay. Un tomo de 142 páginas, en cuarto menor, con mapas y muchas estampas. Nueva York, D. Appleton y Compañía, [1847].³

³ Asa Smith..., cartonné. Con grabados: en la portada con la leyenda “Primer libro de Geografía de Smith”, una niña vista de frente montada sobre un caballo que aparece de costado. En la contraportada con la leyenda “Las cinco razas de hombres. 1. Europeo. 2. Chino. 3. Natural de la Malecia. 4. Indio norte americano (los cuatro de pie, en desorden con su número, con un atuendo característico). 5. Africano, el único sentado a sus pies, cubierto por una saya blanca.

2. Siglo XX. Los clásicos como oferta primordial para la lectura infantil

Antes de mediados de siglo, y dominando las colecciones infantiles prácticamente durante las siguientes cinco décadas, podemos ver que las ediciones de los clásicos para la niñez se suceden una tras otra. ¿Qué versiones circularon de cada relato? En un mercado editorial en el que no había en la mayor parte de los casos que pagar derechos de autor, ¿qué características gráficas ofrecían las distintas editoriales para atraer a sus públicos?

En el siglo XX, ya no encontramos la uniformidad de las ediciones de lujo de las casas francesas. Seguir más detenidamente tales obras permitiría ver las características propias del avance técnico de la imprenta mexicana y, en algunos casos, la extensión de estas características en ediciones que por los mismos años aparecieron en distintos países con diversos sellos editoriales.

Dado lo anterior, ¿podemos hablar de una literatura infantil “exclusivamente” mexicana? Pienso que este enfoque sería muy limitado, dado el panorama hasta ahora presentado, si consideramos el escaso número de estudios sobre ella. Trazo algunas líneas acerca de esta literatura clásica para la niñez durante el siglo XX, a partir de ejemplares que he ido reuniendo a lo largo del tiempo.

2.1 De las Lecturas clásicas para niños a la intervención de notables autores

Tras los años de lucha revolucionaria, ofrecer una calidad literaria a la niñez mexicana no pudo tener mejor continuación; en su primer tomo, las *Lecturas clásicas para niños* fue una de las primeras ediciones

de la recién creada Secretaría de Educación Pública en 1921, un proyecto de José Vasconcelos para que, una vez aprendieran a leer en el primer año de escuela, los niños pudieran leer todo, y para eso hacían falta materiales de lectura, lo que nos recuerda que la literatura destinada a la infancia tiene rasgos que la asocian a una pedagogía planeada.

La SEP adquirió 50 mil ejemplares de *Don Quijote de la Mancha*, que aparece con el sello de la SEP y Editorial Calleja, de España. Por definición, a los clásicos hay que volver, y las ediciones del *Quijote* van a continuar después.⁴

Una segunda propuesta es la edición de *La luna nueva* (poemas de niños), de Rabindranath Tagore, que formó parte del volumen dedicado a él en la colección de Clásicos Universales, editado por la SEP en 1924. También se integró en las mencionadas *Lecturas clásicas*. Es otro caso de autores a los que acudieron algunos editores, así fuera ocasionalmente.⁵

⁴ Otro ejemplo posterior: Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote de la Mancha*, I, México, Editorial Edicol, S. A., 1982, 132 p. Leemos en la p. 3: “Sois los primeros lectores jóvenes del mundo que van a tener un “Quijote” en forma de historieta con ilustraciones. [...] Y, para mayor encanto, este libro todavía os ofrece algo más: hemos fotografiado –recorriendo los caminos de la Mancha, de Aragón y de Cataluña– los escenarios reales donde Cervantes coloca las aventuras quijotescas y hemos situado sobre estos fondos reales los dibujos de los episodios imaginarios.” Guillermo Díaz-Plaja, de la Real Academia Española. p. 2 Recomendado por The International Society Education Through Art, Órgano consultivo de UNESCO.

⁵ Como ejemplo encontramos: Rabindranath Tagor, Verso y prosa para niños, con dos poemas de J. R. J., edición exclusiva para las escuelas de Puerto Rico, segunda edición, México, Editorial Orión, 1948, 335 p., 9,000 ejemplares. p. 12 “Nota preliminar.” De la obra de Tagor, traducida por Zenobia Camprubí Aymar y Juan Ramón Jiménez, hemos escogido [...] lírica, canciones, cuentos, teatro, pensamientos. [...] Hemos respetado también la ortografía de la traducción”.

De las ediciones originales de los años veinte, hubo hacia 1950 una nueva edición que ilustra este punto de rescate de Tagore, por lo que anoto la ficha completa, ya que nos permite ubicar otra casa de edición:

R. Tagore, *Poemas de la luna nueva (Poemas y cuentos para niños)*, México, Editorial Nueva España, s/a, 64 p. Taller de la Editorial Nueva España, S. A., Burdeos, 15. (Colección de Lecturas Clásicas para Niños) (Anotación con pluma: “Ma. E. Nahoul. 1950”)

En esta reedición, la Editorial Nueva España hace una especie de homenaje a las Lecturas clásicas para niños: “Forman esta colección las obras maestras de la Literatura Universal, adaptadas para niños y adolescentes por los mejores escritores hispanoamericanos. La mayoría de las adaptaciones e ilustraciones fueron realizadas por encargo de la Secretaría de Educación Pública, siendo ministro el Sr. Lic. Don José Vasconcelos”.

Otros títulos de la serie de 1950 fueron *Mitos griegos*, *Cuentos escogidos* (Tolstoi), *Tristan e Isolda y otras leyendas europeas*, entre otros. Hago especial mención de *Las Sagradas Escrituras*, por la sensibilidad que demostraron los antologadores y autoridades de la SEP en los años de 1920 al incluir en esta selección textos ligados a la religión católica.⁶

También de estas *Lecturas*... se reeditó *Libertadores de América*, propuesto dentro de una serie de “Narraciones americanas”. Este texto sobre los héroes de la Patria, como lectura complementaria,

⁶ No presagiaba esa amplitud de miras la Guerra Cristera que enlutó a México años después. Las heridas que dejaron los enfrentamientos entre la Iglesia y el gobierno mexicano pueden todavía leerse en las páginas de algunos textos religiosos dirigidos a la niñez.

volvió a ser publicado por el Partido Revolucionario Institucional en 1976, ahora ilustrado con dibujos de niños menores de 12 años, como un presente “de José López Portillo a los niños de México”, con el título *Lecturas para niños. Forjadores de América Latina. Hidalgo, Morelos, Bolívar*. “Los textos los tomamos de las ‘Lecturas Clásicas para Niños’, que la Secretaría de Educación Pública editó por primera vez en el año de 1925. Fueron escritos por los poetas Manuel Gutiérrez Nájera y Carlos Pellicer y por el historiador Genaro García.” (1976, p. 5)

Un dato relevante acerca de los escritores reconocidos de quienes trata la cita anterior, es que un documento oficial de la SEP explica la relación que la escritora chilena Gabriela Mistral, quien más tarde ganaría el Premio Nobel de Literatura, mantuvo con México; de forma particular, con el entonces secretario de Educación Pública José Vasconcelos quien la invitó a venir a nuestro país para asistirlo en sus planes de reforma educativa:

... se la contrata en calidad de *Comisionada para la redacción de Libros de Lectura infantil, dependiente del Departamento Editorial de esta Secretaría* [...]. En Oficio – N° 23555 – de la misma Secretaría se consigna que el contrato, fecha 26 de julio 1922, se extenderá desde el 1° del actual hasta el 31 de diciembre. [...] Fuente: Archivo Histórico y Reprografía, México. (Valenzuela, 2009, 22-23).

El primer volumen de las *Lecturas clásicas* es de octubre de 1924 y tuvo un tiraje de 50 mil ejemplares; en su colofón menciona como adaptadores de las diversas fuentes literarias a Gabriela Mistral, Palma Guillén –la joven maestra normalista a quien Vasconcelos encomendó la atención de la escritora chilena en nuestro país–, y dos jóvenes que luego desarrollaron una carrera literaria de primer nivel: Salvador Novo y José Gorostiza.

Los textos clásicos consignados en el índice del primer tomo son: el *Kata Upanishad*, el *Ramayana*, textos sobre Buda, pasa a *Las mil y una noches*, Tagore y algunas leyendas. Luego, de Grecia, incluyeron *La Iliada* y *La Odisea*; y cierra con textos del *Antiguo testamento de los hebreos*.

El segundo tomo apareció en junio de 1925 con un tiro de cinco mil ejemplares, y da crédito en su colofón a otros autores que alcanzarían enorme prestigio en nuestras letras: Jaime Torres Bodet, Francisco Monterde, Xavier Villaurrutia, Bernardo Ortiz de Montellanos. Consigna así mismo la intervención en la ilustración de la obra de Gabriel Fernández Ledesma y Roberto Montenegro.

Aquí los clásicos representan obras de diversos países: *El Cid* y *Don Quijote*, leyendas europeas, Shakespeare, Tolstoi, entre otros “cuentos célebres” que van de versiones en verso como *La Bella Durmiente*, de Gabriela Mistral, a “Pulgarcito”, “El patito feo”, “El príncipe feliz”. La obra se nutre también de versiones de Luis González Obregón, Carlos Pereira, José Martí y Alfonso Reyes. Carlos Pellicer escribió sobre Simón Bolívar; de autores del siglo XIX, aparecen Vicente Riva Palacio y Ricardo Palma.

Es evidente la continua entrada de obras provenientes de otras regiones. Veamos dos ejemplos de Italia: el primero traza la trayectoria seguida por la obra de Edmundo de Amicis, *Corazón (diario de un niño)*, en una edición de Herrero Hermanos Sucesores de 1934, con un tiraje importante de 10 mil ejemplares. Vino de Italia por la vía de España:

¡Cuán feliz sería si mi pobre libro pudiese, en algún modo, proporcionar solaz y deleite a los niños españoles; a los niños de esa noble y querida tierra, a la cual me llevan constantemente los recuerdos más gratos de mi juventud! EDMUNDO DE AMICIS. Turín, Abril de 1887.

La traducción al español de H. Giner de los Ríos fue muy utilizada por esos años, incluida la edición de 50 mil ejemplares hecha por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1925, con prólogo del entonces secretario José Manuel Puig Casauranc. Éste es otro límite del presente ensayo, al no compaginar aquí la información correspondiente al sector oficial, a la SEP principalmente, dada la amplitud de su actividad editorial durante el siglo XX. Introduzco un segundo ejemplo de esta literatura italiana adoptada:

Ciuglio Cesare Dalla Croce, *Bertoldo, Bertoldino y Cacaseno*, o sean las astucias sutilísimas de Bertoldo y la ridícula simpleza de Bertoldino con la novela de Cacaseno. Obra de diversión y moralidad. 8ª edición ilustrada con seis láminas, Herrero Hermanos, Sucesores, México, D. F., 1942, 316 p.

La Biblioteca Infantil “Cervantes” presentó la traducción del inglés al español hecha por Adolfo Sánchez Vázquez de *El príncipe feliz. El gigante egoísta. El amigo fiel*, de Oscar Wilde. Anoto una ficha bibliográfica completa de otra de las traducciones de este autor venido con el exilio español de 1936:

Hans Christian Andersen, *El valiente soldadito de plomo y otros cuentos*, traducción de Adolfo Sánchez Vázquez y J. Roca, ilustraciones de A. Artis-Gener, México, Ediciones Cervantes, S. A., 1944, 64 p. (Biblioteca Infantil “Cervantes”) Contiene: “Cinco chícharos”, “El escarabajo”, “La sopa al asador”.

Otro escritor de renombre que participó en la edición de literatura infantil fue Salvador Novo; en el colofón de una serie dirigida por Luz María Díaz-Caneja, en Ediciones Inves-Mex, se anota que sus cinco títulos fueron prologados y seleccionados por “el cronista de la Ciudad, Salvador Novo” para la Navidad de 1968:

Fábulas, Poemas, Cuentos, Leyendas y tradiciones, De la Tragedia griega, con tirajes de 40 mil ejemplares:

Salvador Novo, selección, *De la Tragedia griega*, tomo V, México, Ediciones Inves-Mex, S. A., Navidad 1968, 128 p., 40,000 ejemplares. Ilustraciones de Elvira Gascón. (Primer Festival de Literatura Infantil), p. 128 “se terminaron de imprimir [...] el día de La Purísima Concepción, 8 de diciembre de 1968, en la ciudad de México.”

También es de interés la participación de José Emilio Pacheco, entre estos escritores, a principios de los años 80, en la dirección de una serie notable por sus textos y por su diversificada propuesta de ilustración: *Clásicos Infantiles Ilustrados Promexa*, con sede en Canoa 521 en la Ciudad de México. Un registro de título puede darnos una idea más precisa de las características de esta propuesta, aunque en muchos de sus títulos se anota que la “versión en español es de José Emilio Pacheco” como en este caso:

La Bella y la Bestia, contado por Marianna Mayer, ilustrado por Mercer Mayer, versión en español de José Emilio Pacheco, México, Promociones Editoriales Mexicanas, S. A., 1982, 48 p., 30,000 ejemplares. Título del original en inglés: *Beauty and the Beast*, publicado por Four Winds Press, una division de Scholastic Magazines, Inc., Nueva York, 1978. p. 2 “Agradecemos a Fomento Cultural Banamex las ideas aportadas para la realización de esta colección.”

A *La Bella y la Bestia*, añadimos una lista amplia de versiones de Pacheco que incluye otros doce títulos: *Aladino*; Charles Perrault, *La Cenicienta o El zapatito de cristal*; Oscar Wilde, *El príncipe feliz*; *El frijol mágico*, por Tony Ross, y Brian Wildsmith, *El arca espacial del profesor Noé*. Luego hay dos obras de los Hermanos Grimm, *La Bella Durmiente* y *Hansel y Gretel*, y de Alexander Pushkin, *El cuento del Zar*

Saltán o el príncipe y la princesa-cisne, El cuento del gallo de oro. Finalmente, Hans Christian Andersen tiene tres versiones: *Los cisnes salvajes, Almendrita, El valiente soldadito de plomo*

La misma colección integra una adaptación (*Tajín y los Siete Truenos*. Una leyenda totonaca) y cinco versiones de Felipe Garrido: tres de relatos tradicionales primero mongol, luego húngaro y *El don del Perro Sagrado*, una leyenda de pueblos originarios de Estados Unidos. Y a ellos sumamos de los Hermanos Grimm, *Blanca Nieves y los siete enanos*, y de Andersen, *El patito feo*.

Son parte de esta serie dos títulos más: *La tortuga y los dos patos. Fábulas de Animales de La Fontaine*, en versión de Ana Luz Trejo Lerdo y, como en los casos anteriores, transcribo la edición que falta de mencionar para dar una idea más completa de esta colección.

El Tomten. Un cuento de Suecia, un poema de Viktor Rydberg, narrado por Astrid Lindgren, ilustrado por Harald Wiberg, versión en español de Yolanda Moreno Rivas, México, Promociones Editoriales Mexicanas, S. A., 1982, 32 p., 19,000 ejemplares. Título del original en sueco: *Tomten*, publicado por Ab Rabén & Sjögren, Estocolmo, Suecia, 1960.

2.2 La integración de nuevas editoriales

Resultaría tedioso incorporar todos los asientos bibliográficos pertinentes a la edición de los clásicos infantiles durante el siglo XX en México, aunque ofrecen pistas para rellenar huecos en la historia de la literatura infantil y juvenil que muy poco ha abrevado en las décadas que anteceden los años 80.

¿Nació esta literatura a partir de estos últimos 40 años? Hay quien lo afirma. Frente a ello, la recopilación de ediciones ofrece algunos puntos para la discusión, por eso hay que considerar

también a las editoriales no conocidas, que son fuente de mis datos y permiten trazar un mapa de un territorio poco explorado.

Durante los años cincuenta, comienza a crecer la lista de editoriales interesadas en los libros infantiles. Las menciono por número de títulos registrados:

Con cuatro títulos: la Editorial Extemporáneos en su colección “Arte para niños” editó en la serie “Ballet” *La Bella Durmiente* (1973); y tres títulos en su serie “A través de los ojos del artista” (1976), impresos en la República Democrática Alemana, con 5 mil ejemplares.

Con dos títulos, la Editora Nacional: *Fábulas completas de Samaniego é Iriarte, con otras sacadas de Fedro y Esopo*, 1951, con ilustraciones de Granville, y *Las mil y una noches*, 1973.

Con un título en este recuento:

El hijo de Robin Hood, Editorial Leyenda, 1946.

J. M. Barrie, *Peter Pan y Wendy*, Editorial Época, 1978.

Oscar Wilde, *Cuentos cortos. El príncipe feliz y otros cuentos*, Ediciones Prisma, 1980.

Rudyard Kipling, *Cuentos para niños*, ilustración del autor, Ediciones Quinto Sol, 1984.

Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*, Editores Mexicanos Unidos, 1987.

Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*, Editorial Grijalbo, 1998.

Con distribuidoras en varios países:

Los más bellos cuentos de Las Mil y una noches, traducción directa del árabe, selección y prólogo del Dr. Juan Vernet, Editorial Labor (Barcelona – Madrid – Buenos Aires – Río de Janeiro – México – Montevideo, 1960).

Antiguas fábulas hindúes, Queromón Editores (México, Madrid, Barcelona, Buenos Aires, Río de Janeiro. Colección “Maestros del relato infantil”, 1965.)

En este recuento, que muestra la diversidad de editoriales de literatura infantil y juvenil, está Ediciones Cervantes que lanzó en 1944 su “Biblioteca infantil Cervantes”, con autores como Oscar Wilde, Andersen, Perrault, y algún relato de *Las mil y una noches*. Da el crédito de A. Artis-Gener como ilustrador, poco frecuente para esos años. La oferta es más amplia si atendemos su lista de “títulos publicados” y en prensa.⁷

En 1955 la Editorial Latino Americana publicó libros muy simples, con una característica: “Las ilustraciones interiores de estos cuentos se han hecho de manera que los niños puedan colorearlos, añadiendo así un motivo más de interés y enseñanza a esta bella colección.”⁸

Estas ediciones (las encontramos en su cuarta reimpression en 1993 con tirajes de 5 mil ejemplares en rústica) alimentan un mercado que se nutre de ediciones económicas:

¡De los niños de ayer... para los niños de hoy! Las mismas historias maravillosas que hace años deleitaron a mamá y papá, hacen hoy la dicha del pequeño que posee completa, la formidable... 'Colección Infantil'. Cada uno lleva su mensaje de enseñanza.⁹

⁷ Biblioteca Infantil “Cervantes”: a *El príncipe feliz*, se agrega *El valiente soldadito de plomo*, *La Bella Durmiente...*, agrega: *El patito feo*. *La sirena*, *La isla del tesoro*, pero también otros temas: *Los niños de la Biblia*, *Casos y pláticas de animales*, entre otros.

⁸ *Juan sin miedo*, México, Editora “Latino Americana”, S. A., 1955, 28 p. Editora “Latino Americana”, S. A., Guatemala 10-220, México, D. F. (Cartoné) 5,000 ejemplares. La cita es de la p. 2.

⁹ *El Barón de la Castaña*, México, Editora Latino Americana, S. A., 1^a

Obras mucho más cuidadas (en cartón con cubierta de tela para un público con capacidad adquisitiva) integraron la “Colección Ilustrada de Obras Inmortales”, de Editorial Cumbre, cuyas primeras ediciones datan de 1955. Además, de *El último mobicano*, de J. Fenimore Cooper, con un cuarto tiraje en 1962 de 4 mil ejemplares.

En 1986, Fernández Editores reprodujo una serie de ediciones italianas de gran formato, letra grande, texto original de Rossana Guarnieri e ilustraciones de Cesare Colombi, con tiraje de 5 mil ejemplares, cuyo título era *I Capolavori Della Fiaba*, en español *Tesoro de cuentos* en tres volúmenes dedicados a Perrault, Andersen y los Grimm:

Charles Perrault, *Perrault. Tesoro de cuentos*, texto original de Rossana Guarnieri, ilustraciones Cesare Colombi, México, Fernández Editores, S. A., 1986, 136 p., 5,000 ejemplares. Traducción Liana Halphen. Título original: *I Capolavori Della Fiaba Perrault*, 1979, editrice AMZ Milano.

Por su parte, Editorial Diana participó en esta oferta con su “Colección Cuentos y Fábulas”; aunque se presentan en pasta dura, son ediciones para un público amplio. Un ejemplo Slico amplio adas

edición 1955, 4ª reimpression 1993, 28 p. La cita es de la contraportada: Vea qué desfile de “cuentos inmortales”:

Pulgarcito	El sastrecillo valiente
Blancanieves y los siete enanitos del bosque	Blanca Rosa, la bella durmiente
Pinocchio	Piel de asno
Caperucita Roja	El soldadito de plomo
La casita de chocolate	El Rey Midas
Alí-Babá y los cuarenta ladrones	El gato con botas
La Cenicienta	El Barón de la Castaña
La tortuga y la liebre	Gulliver en el país de los enanos
Aladino o la lámpara maravillosa	Gulliver en el país de los gigantes
Juan SinMiedo	El ladrón de Bagdad

con esta familia, son ediciones para un pes, formatos, adaptaciones. Una especie de clacionadas con esta famil: Swift, *Gulliver en el país de los gigantes*, adaptación de F. L. Álvarez, ilustración de Serra Mesana, México, Editorial Diana, 1ª edición de 1952, 9ª reimpresión 1982, 118 p.¹⁰

2.3 Novaro, Diana, Fernández, Trillas... ediciones de Clásicos y Walt Disney

La tendencia a editar obras clásicas se explica por un hecho: la progresiva consolidación de casas editoras que basan una gran parte de su producción en los textos escolares. Las menciono con su año de fundación: Editorial Patria (1933), Fernández Editores (1943), Libreros Mexicanos Unidos (1944; pasa a ser Editorial Limusa en 1962), Editorial Porrúa (1944, aunque como libreros iniciaron operaciones en México en 1900), Editorial Diana (1946), Editorial Trillas (1953).

El desarrollo de la edición mexicana en las décadas marcadas por el periodo anterior y posterior a la segunda guerra mundial se originó por el apoyo oficial a la industria editorial. Juan Manuel Aurrecoechea y Armando Bartra explican el dinámico mercado editorial a partir de la venta de historietas como *Chamaco* y *Pepín*:

¹⁰ Swift, *Gulliver...*, contraportada: “Colección Cuentos y Fábulas”

Alicia en el país de las maravillas	Fábulas de Esopo
Bertoldo, Bertoldino y Cacaseno	Fábulas de Samaniego
Cuentos de Andersen	Gulliver en el país de los enanos
Cuentos de Grimm	Gulliver en el país de los gigantes
Cuentos de Perrault	Las mil y una noches
Don Quijote de la Mancha	Pinocho

... a fines de los treinta. El auge historietil de chamacos y pepines –difícil mientras el abasto de papel dependía del monopolio privado constituido por la empresa San Rafael– se facilita con la creación en 1935 de la paraestatal Productora e Importadora de Papel, Sociedad Anónima (PIPSA) que subsidia a editores como Herrerías, Sayrols y Valseca. Igualmente ventajosa es la disposición cardenista, de 1937, de liberar de porte postal a los periódicos y revistas que no contengan más de 25 por ciento de anuncios en sus páginas. (78)

En este ensayo no incluyo el peso que las historietas tuvieron en el desarrollo de la literatura infantil y juvenil mexicana, pero la referencia anterior me permite por lo menos mencionarlo.

Tras la Revolución, la obra educativa aumenta progresivamente a partir de la alfabetización, al dotar de materiales de lectura a nuevos lectores, en la ciudad y el campo, entre adultos y la población infantil. Desde el régimen de Lázaro Cárdenas (1934-1940) existen programas definidos de publicidad y propaganda –como se les denominó oficialmente–, que favorecen a las publicaciones. Ello es evidente en los programas editoriales de la SEP que, en 1958, dio origen a los libros de texto gratuitos, política oficial de dotación de textos para la educación básica, vigente en la actualidad.

2.3.1 Editorial Novaro y sus otras firmas

Editorial Novaro merece particular atención, pues hay evidencia de que sus fundadores provienen de la edición de periódicos, entre ellos *La Prensa*. Bartra y Aurrecochea explican el contexto de la edición de la época:

Los efectos de la segunda guerra mundial también son capoteados a bajo costo por la industria de la prensa. Los grandes editores

obtenían parte de su papel en países como Suecia y Alemania, y con el estallido del conflicto bélico las importaciones se suspenden. En este predicamento, Herrerías —que había mostrado simpatías por el Eje— cambia rápidamente de bando y en 1941 se asocia con De Llano, de *Excelsior*, Lanz Duret, de *El Universal*, y Novaro, de *La Prensa*. Para presentarle a Washington un proyecto de colaboración por el que los norteamericanos deberían poner papel y aportaciones monetarias para rehabilitar la industria editorial mexicana, a cambio de una política de prensa favorable a los aliados. Esta venta de simpatía política no se concreta en lo referente a las inversiones, pero sí en el suministro privilegiado de papel por parte de EUA. (78-79)

Desde la década de 1950 puede rastrearse la relación de Novaro con firmas editoriales de Estados Unidos, por medio de las que ofrece a los lectores mexicanos algunas fórmulas probadas allá, incluso de títulos para la infancia.

Técnicamente son series novedosas cuyos textos se acompañan eficientemente de la ilustración. Algunos ejemplos incluyen títulos de Walt Disney, una de las cartas fuertes de la Organización Editorial Novaro.

El nivel de sus operaciones, a finales de 1958, logró que en sus instalaciones se realizaran los primeros libros de texto gratuitos. El librero del exilio español, y fundador en México de las Librerías de Cristal en 1941, Rafael Giménez Siles, estuvo a cargo de su producción, cuando la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos se le confió al renombrado escritor Martín Luis Guzmán.

Un segundo ejemplo indica que su producción se extendió hasta la década de 1980, cuando la Organización Editorial Novaro anunciaba su distribución en México, D. F. (México), Barcelona (España), Lima (Perú), Bogotá (Colombia), Santiago (Chile).

Sir Walter Scott, *Clásicos ilustrados. Ivanhoe*, Versión española adaptada por Rodolfo Bellani, ilustraciones de Ricardo Ceballos, México, Organización Editorial Novaro, 2ª edición 1980, 96 p., 2,000 ejemplares.

Esos fondos fueron retomados por editoriales que sobrevivieron al cierre de Novaro, como Trillas, con distribución internacional en México, Argentina, España, Colombia, Puerto Rico y Venezuela.

Anna Sewell, *Belleza negra*, México, Editorial Trillas, 1990, 96 p., 10,000 ejemplares. Adaptación de Bárbara Nolen, versión de Raúl de Zaldo Galina, ilustración de Tom Gill. (Colección “Clásicos Ilustrados”).

En este caso, el *copyright* también está asignado a una empresa Norteamérica: Western Publishing Company, Inc., en 1990 y 1963. Es muy probable que la edición de 1963 la hiciera Editorial Novaro, no sólo para este título sino para toda la serie:

Colección “Clásicos Ilustrados”

Belleza Negra	Los ocho primos
Ben-Hur	Los patines de plata
El conde de Montecristo	Los tres mosqueteros
El Mago de Oz	Mujercitas
Heidi	Robin Hood
Huckleberry Finn	Sherlock Holmes
La isla del Tesoro	Tom Sawyer

La vuelta al mundo en 80 días Viaje al centro de la Tierra. (1996)¹¹

Esta producción compartida de títulos editados en décadas distintas, la de 1960 por Novaro, junto con la de 1990, ambas con

11 En 2ª de forros

sus respectivas reediciones, evidencia la continua inclusión de obras clásicas en los catálogos editoriales mexicanos, como una oferta privilegiada para los lectores infantiles.

Esa fórmula de la repetición (Jules Verne, Mark Twain, Robert L. Stevenson, Alejandro Dumas, etcétera) puede igualmente apreciarse en otras series editadas por Novaro o por alguna otra de las firmas relacionadas con esta familia, como es el caso de la Editora Cultural y Educativa, en Bahía de San Hipólito 56, en la Ciudad de México, que tuvo como fundador a Luis Novaro: de ella encontré dos series muy diferentes.

Presento la primera de ellas, con ediciones que se caracterizan por su portada en cartón en color negro, con stampa en tercera dimensión en plástico, y hojas en cartulina, con ilustraciones a doble página, con técnica de maqueta en tercera dimensión. Es un trabajo de impresión de una empresa japonesa, como se observa en la ficha:

Hans Christian Andersen, *La Reina de la Nieve*, México, Editora Cultural y Educativa, S. A. de C. V., 1969, 34 p., 25000 ejemplares. Ilustraciones de Shiba Productions. Froebel – Kan Co., Ltd. Copyright 1968 Shiba Production.

Los datos coinciden con los de la revista *Había una vez...*, de periodicidad semanal impresa en México por la Editora Cultural y Educativa, de 16 páginas que acredita estar “aprobada por la Secretaría de Educación Pública”, cuyo fundador fue Luis Novaro, ya para entonces fallecido. Su primer número es del 8 de julio de 1970, y en su “Presentación” señala:

Es mentira que el PAÍS DE LOS CUENTOS sea solamente un sueño. Existe en las páginas a colores de nuestra revista HABÍA UNA VEZ... Aquí es posible “tocarlo” y ser acompañado por sus maravillosos personajes. Este PAÍS para los niños –y

creo que todos, en alguna forma, tendremos siempre algo de niños— es una valiosa parte de la herencia que nuestro fundador y maestro, LUIS NOVARO, q.e.p.d., nos ha dejado. Lo hemos construido, pedacito por pedacito, con las ideas, con el amor por la sana diversión y con el recto profesionalismo que él supo enseñarnos.¹²

En los siete números revisados de la revista *Había una vez...*, se presenta una versión resumida de un cuento clásico cuya ilustración sirve de portada: “Aladino y la lámpara maravillosa” en el primer número. Enlisto los siguientes títulos de clásicos conocidos, provenientes de versiones holandesas si atendemos a los derechos contratados por Novaro:

Núm. 23, 8 de diciembre de 1970, *La princesa y el enanito zapatero*

Núm. 27, 5 de enero de 1971, *La Bella Durmiente*

Núm. 28, 12 de enero de 1971, *Los leñadores y el oro de las badas*

Núm. 31, 2 de febrero de 1971, *Las habichuelas mágicas*

Núm. 38, 23 de marzo de 1971, *El caballo encantado*

Núm. 40, 6 de abril de 1971, *Blanca Nieves y los siete enanos*

Puede notarse que la constante aparición de títulos de obras infantiles está ligada a la variedad de las adaptaciones, cuyas características, en cuanto a su redacción más o menos extensa o en su ilustración más o menos elaborada, prefijan habilidades específicas de lectura del público infantil.

¹² Revista *Había una vez...*, p. 2. [Copyright] N V Uitgeverij Spaarnestad, Haarlem, Holland. – Derechos mundiales reservados. – Revista semanal editada en México por Editora Cultural y Educativa, S. A. de C. V. – Oficinas generales: Bahía de San Hipólito Núm. 56, México 17, D. F. – Fundador Luis Novaro. – [...] Precio por ejemplar, en la República Mexicana, \$ 2.00.

2.3.2. *El comic, característica de Editorial Novaro, y otras de sus ofertas editoriales*

Posiblemente los datos de historietas o “libros-comic” de Editorial Novaro serían los más numerosos en la recopilación de obras correspondientes a esta empresa. Cosecha por este medio lo sembrado por sus antecesores –Chamacos y Pepines, como los presentaron Bartra y Aurrecochea–. Para muestra bastan dos botones:

Joyas de la mitología. Los trabajos de Hércules: Los establos de Augías, El Toro de Creta, México, Organización Editorial Novaro, S. A., MCMLXXII, 40 p. (Libro Comic).

Grandes viajes. Legazpi, el navegante de Oceanía, tomo VI, México, Organización Editorial Novaro, S. A., 1972, 64 p. (Libro Comic).

Organización Editorial Novaro: México, D. F. (México), Barcelona (España), Lima (Perú), Bogotá (Colombia), Santiago (Chile). Cuarta de forros: \$ 9.50 M Mex.

La lista de productos de Novaro no quedaría completa sin las colecciones como *Desprende y arma*, impresiones en cartulina de pocas páginas que contienen figuras que una vez desprendidas permitían a los niños construir maquetas de temas vistos como centros de interés infantil. Una edición como ésta conlleva la posibilidad de la lectura ligada con el juego:

El Circo, México, Organización Editorial Novaro, 3ª edición 1980, 15,000 ejemplares. Título en inglés: “Three-Ring Circus”... por arreglo exclusivo con Western Publishing Company, Inc., de los E. U. A. (Colección “Desprende y arma”).

Una aldea india, México, Organización Editorial Novaro, 4ª edición 1981, 15,000 ejemplares. (Colección “Desprende y arma”).

¿Qué se conserva de toda su producción? Durante años, Novaro se identificó con las ediciones de Walt Disney en variadas presentaciones, formatos, adaptaciones. Una especie de clásico moderno, que hoy habría que buscar en librerías de oportunidad, como:

Pedro y el lobo, versión española de Héctor D. Shelley, México, Organización Editorial Novaro, S. A., 1983, 44 p. (Walt Disney presenta) Título de esta obra en inglés: *Peter and the Wolf*.

2.3.3 *Fernández Editores: de materiales para la escuela a los textos infantiles*

En la búsqueda de ediciones de Walt Disney, que identificó a Novaro, también participó otra casa mexicana que tradicionalmente ofreció productos a las escuelas: Fernández Editores, con versiones asequibles a diferentes edades e intereses: para los más pequeños destacó la ilustración que acompaña con textos breves, como en *Walt Disney presenta. El libro de la selva*, México, Fernández Editores, 1986, 24 p. (Colección “Perfiles Disney”)

Con otra presentación, apoyada en recursos fotográficos, implicó una propuesta editorial atractiva, en la que la ilustración tradicional de Disney variaba, para el público infantil de Estados Unidos:

La isla de las focas es el nuevo tema para la realización de una película. [...] escogimos a los animales silvestres como protagonistas, encargándose la propia Naturaleza del argumento. Nosotros solamente ayudamos como camarógrafos y editores.

Ésta fue la primera película que se hizo dentro de la serie: Una Aventura de la Vida Real [...] de la cual “La isla de las focas” es un volumen, se publica por convenio entre Fernández editores, S. A., y Walt Disney Productions de Burbank, Cal., E. U. A., que tiene asegurados los derechos de reproducción total o parcial en todo el mundo. (1964, 3)

Esa búsqueda técnica puede apreciarse también en una impresión realizada para Fernández Editores en Japón: *Números*, para niños muy pequeños con 8 páginas, todas en cartón con cubierta plástica, y con ilustraciones que recuerdan el estilo de la década de 1950, aunque no precisa en sus datos el año en que se realizó.

Para una conclusión, siempre provisional

Cerramos este recorrido por las lecturas clásicas, donde miramos uno de los rostros de esta producción cultural dirigida a la niñez mexicana. Nos detenemos en un momento alejado de nuestro presente: es claro que cualquier propuesta sobre la producción más reciente amerita una mirada muy atenta para tratar de describir las estrategias editoriales que vehiculan una producción que, como la aquí mostrada, es juzgada como parte ineludible del canon ofrecido a nuestras infancias.

Al hurgar en las ediciones antiguas, rescatadas de las librerías de ocasión, de viejo como también las denominamos en nuestro país, recuentos como éste pueden ofrecer aspectos de interés para el estudio de esta producción cultural.

Rescatar esta herencia cultural, fija en las páginas de impresos cuya existencia misma no es preservada en bibliotecas especializadas (depende de las búsquedas, los medios para adquirirlos, el lugar para almacenarlos, el tiempo para reflexionar

sobre sus características y organizar un panorama –así sea preliminar como éste– y ciertamente del interés de quienes leen), implica reconocer que en su edición han intervenido, y lo siguen haciendo hasta nuestros días, una larga serie de personas que escriben, ilustran, diseñan, arman colecciones, proponen nuevos proyectos, invierten fondos, leen en voz alta en busca de nuevos títulos para hacerlos llegar a escuelas, plazas públicas, cines, teatros, la radio, las nuevas tecnologías, la soledad de la lectura en casa o la invitación a dormir cuando una voz susurrante recrea las hazañas de héroes y heroínas para nutrir nuestros sueños.

Referencias

- Aurrecochea, J. M. y Bartra, A. (s/a). *Puros cuentos. Historia de la historieta en México, 1934-1950*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Editorial Grijalbo.
- Echeverría, E. (1892). *Manual de enseñanza moral*. (Edición arreglada para las escuelas megicanas por Francisco Sosa). The History Company, Libreros Editores. San Francisco.
- Frenk Alatorre, M. (1973). El folklor poético de los niños mexicanos, en *Artes de México*, núm. 162, año XX.
- Luis F. Mantilla, L.F. (1885). *Libro de lectura n° 2*. Nueva edición. Bélgica. Librería de Ch. Bouret,
- Peña Martínez, L. (1992). Entrevista con Enzo Serge. Sincretismo y narrativa indígena, en *La Jornada Semanal*, domingo 23 de agosto de 1992, pp. 23-29
- J. B. Suárez. (1889). *Rasgos biográficos de Niños célebres extractados, traducidos y referidos á los alumnos de los colegios y escuelas por J. B. Suárez*. Librería de Ch. Bouret,

- Secretaría de Educación Pública. (1976) *Lecturas clásicas para niños. Forjadores de América Latina. Hidalgo, Morelos, Bolívar.*
- Sewell, A. (1990). *Belleza negra.* Adaptación de Bárbara Nolen, versión de Raúl de Zaldo Galina, ilustración de Tom Gill. Colección “Clásicos Ilustrados”. México. Editorial Trillas.
- Tagore, R. (s/a). *Poemas de la luna nueva* (Poemas y cuentos para niños). Colección de Lecturas Clásicas para Niños. México. Editorial Nueva España.
- Valenzuela Fuensalida, A. (2009). *Patrias Pedagógicas de Gabriela Mistral.* Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Walt Disney. (1964). *La isla de las focas. Una Aventura de la Vida Real.* Adaptación de Jane Werner Watson, traducción de Ana Ma. Martínez Gil y Willy de Winter. Serie “Una aventura de la vida real”. Cartoné. México. Fernández editores, S. A.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Un viaje memorioso por la literatura infantil
y juvenil

A thoughtful journey through children's
and youth literature

Laura Guerrero Guadarrama
Universidad Iberoamericana,
Ciudad de México, México
orcid.org/0000-0003-2801-8969

Fecha entrega: 25-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, Guerrero Guadarrama, Laura. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-81>

Email: laura.guerrero@ibero.mx

Un viaje memorioso por la literatura infantil y juvenil

A thoughtful journey through children's and youth literature

Laura Guerrero Guadarrama
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México
laura.guerrero@ibero.mx

Resumen: dentro del panorama de la literatura infantil y juvenil contemporánea, que parece dirigirse a un modelo de producción uniformizado, altamente influenciado por los bestsellers, surgen los géneros memorísticos como una modalidad neosubveriva que busca no solo romper los moldes y funcionar como un antídoto contra el olvido, sino otorgar visibilidad a la historia de aquellos grupos que han sido invisibilizados y reconocer la historicidad de la memoria misma.

Palabras clave: Memoria – Literatura infantil y juvenil – Neosubversión

Abstract: Within the panorama of contemporary children's and young adult literature, which seems to be heading towards a uniform production model, highly influenced by bestsellers, the memoir genres emerge as a neo-subversive modality that seeks not only to break the molds and function as an antidote against oblivion, but also to give visibility to the history of invisibilized groups and to recognize the historicity of memory itself.

Key words: Memory – Children's and young adult literature – Neosubversion

“Esos días, lo rápido que pasan.
Memorias no: destellos, aerolitos
en galaxias de olvido o invención
Esos días” (Pacheco, 2005, p. 38)
“Jardín de niños” (fragmento)

La nostalgia no se marcha como
el agua de los ríos se vuelve un
mar que nos arrastra implacable.
(Pineda, 2018, p. 151) Dos es mi
corazón (fragmento)

Hace poco tiempo terminamos el proyecto “Los géneros de la memoria como modalidad neosubversiva de la Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea, un estudio de esta corriente en los últimos años en México, (2010-2018)”, tarea que iniciamos en 2019 con la revisión de 103 catálogos de editoriales comerciales, independientes, universitarias y estatales con el fin de seleccionar textos memorísticos de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que estaban circulando en nuestro país, por lo que se encontraban al alcance de la población y podían ser leídos por los infantes y jóvenes, aun cuando las y los autores o las editoriales no fueran nacionales.¹

A partir de la búsqueda realizada, encontramos 22 colecciones centradas en temas sobre la memoria y analizamos 418 volúmenes con diferentes plantillas de acuerdo con los variados formatos creativos, incluyendo textos intermediales: narrativa, álbum, narrativa gráfica, dramaturgia y cine. La adquisición y el análisis de todo el material fue posible gracias a los apoyos de la Beca de Investigación Científica Básica SEP-CONAHCYT 2018 y la

¹ Este trabajo se sustenta en el volumen *Los géneros de la memoria como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil contemporánea*, escrito en coautoría con Cutzi L. M. Quezada y Alejandro Vergil Salgado, actualmente [2023] en prensa.

Dirección de Investigación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. El trabajo ameritó un gran esfuerzo por parte de todo el equipo pues se realizó en medio de la pandemia, que requirió del más completo aislamiento, por lo que laboramos a distancia y luchamos arduamente para conseguir los textos (las librerías, bibliotecas y editoriales estaban cerradas). En esta difícil labor colaboraron, de manera ejemplar, la doctora Cutzi Quezada Pichardo y el maestro Alejandro Vergil Salgado como coinvestigadores y posteriormente coautores del libro que está por publicarse; también nos apoyaron 18 asistentes de investigación y otras personas especialistas en las diferentes formas artísticas analizadas.

El antecedente inmediato de esta investigación fue el estudio sobre la neosubversión en la LIJ² que reflejó cuatro modalidades importantes en la creación contemporánea: el neorromanticismo, el neorrealismo, el humor posmoderno y los géneros de la memoria. Lo *neo* de la subversión posmoderna significa una nueva mirada sobre la infancia y la adolescencia, una postura antiautoritaria y una marcada rebeldía contra el adultocentrismo, más un desarrollo estilístico contemporáneo con formatos innovadores, en muchos casos intermediales. No toda la producción contemporánea es neosubversiva, pues el mundo actual está caracterizado por las contradicciones o

² Noción que se desarrolló gracias a dos investigaciones previas que dieron como resultado los volúmenes: *Posmodernidad en la Literatura Infantil y Juvenil*. (2012, México: Universidad Iberoamericana) y *Neosubversión en la LIJ Contemporánea: Una Aproximación a México y España*. (2016, México: Universidad Iberoamericana, Textofilia). Lo neosubversivo indica un giro posmoderno que desestabiliza y cuestiona los patrones heteropatriarcales de la escritura para la infancia y adolescencia. Siguiendo la idea de la socióloga Alison Lurie, siempre ha existido una corriente subversiva en la LIJ, pero esa irreverencia tenía un límite, por lo que era común que las y los personajes regresaran al orden y se incorporaran en los roles sociales establecidos.

paradojas posmodernas o hipermodernas³, como se les prefiera denominar. Hal Forster, crítico e historiador norteamericano, destaca dos posturas, “un posmodernismo de resistencia y otro de reacción” (1988, p. 11): el primero realiza un estudio crítico de la modernidad, una revisión de sus postulados y se opone al *status quo*; el segundo es reaccionario, por lo que repudia al modernismo y muestra una clara tendencia neoconservadora, que brotó como “una reacción ante la penetración infecciosa del modernismo y la postmodernidad cultural, que amenaza al sistema de valores y socava con su hedonismo, narcisismo y permisividad las estructuras [...] de la sociedad y cultura burguesas” (Mardones, 1996, pp. 81-82). Esta última postura ideológica está muy presente en el hecho literario de la LIJ; las personas adultas (que por lo general son muy conservadoras cuando se trata este tema) sostienen una imagen de infancia romántica, idílica y anquilosada, y pretenden preservar o mantener una inocencia imaginada como el paraíso perdido, sin querer atender lo que la psicología o la pedagogía revelan sobre el desarrollo infantil ni la complejidad de los primeros estadios del desarrollo humano.

Incluso la inocencia a la que aluden los neoconservadores paradójicamente está sesgada por la raza, la clase social e incluso por el género: existe una discriminación soterrada que otorga esos rasgos románticos solo a unos grupos privilegiados.⁴ Este conservadurismo lo

³ Al respecto es importante señalar que el filósofo y sociólogo francés Gilles Lipovetsky indica que la categoría *Posmodernidad* en cuanto remite al *post mortem* de la Modernidad es incorrecta, por lo que él decidió dejar de utilizarla, y propuso que más bien vivimos en una segunda o acaso tardía modernidad que se caracteriza por una revolución hiperindividualista, por lo que cree que el término *Hipermodernidad* describe mejor el mundo actual (Trujano, 2016, p. 30).

⁴ Cfr. Giroux, H. A. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y*

observamos en la narrativa ilustrada, que es el acervo más importante en la producción de las editoriales estudiadas. De los 177 textos narrativos analizados, solo el 46.32% resultaron neosubversivos, es decir, menos del cincuenta por ciento; y en esas mismas historias, la imagen de la mujer es la prototípica o tradicional del patriarcado en un 33.3%. Asimismo, domina la actitud explicativa de la voz narrativa, que es la posición adulta superior que informa, aclara o enseña a las y los lectores, con lo que se refrenda el desequilibrio de poder entre el adulto emisor y el receptor infante o adolescente.⁵

También es cierto que la producción de la literatura infantil y juvenil se ha mundializado, se han disuelto las fronteras, y en ella influyen en gran medida los *bestsellers*, que son aquellos textos que reciben excesiva publicidad y son leídos por muchas personas, y por ende resultan atractivos, e incluso llegan a pasar por procesos de adaptación a otros formatos, como novela gráfica o filme; aunque hablamos de una categoría amplia, hay subcategorías importantes, como las que señala Viñas Piquer.⁶ Este tipo de obras crean tendencias que uniforman la creación.

política cultural. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

⁵ No obstante, no debemos olvidar el doble destinatario de la LIJ: el primer lector/a siempre es la persona adulta, quien se vuelve cómplice de la voz explicativa del narrador, ya que considera que es apropiada para los niños, niñas o jóvenes.

⁶ En *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*, David Viñas Piquer indica que en la noción *best-seller* existen variantes: el *fast seller* indica un éxito enorme y breve; el *steady-seller* es aquel que ya no está entre los más vendidos, pero sigue en la lista; el *long-seller* señala aquellos textos que no aparecen en las superventas, pero tienen una larga duración, como sería el caso de algunos clásicos. Incluso diferencia *bestseller* (fórmula comercial) del *best-seller*; que incluye el éxito comercial pero también valores estéticos importantes o valiosos. (2009, p. 10)

Frente a esta constante globalizadora del mercado hay respuestas diversas que se oponen o se enfrentan a la moda, y una de ellas es la que está fuertemente vinculada con la memoria y los recuerdos que nos permiten evocar y recrear hechos, sucesos o personas del pasado, antídoto que detiene el olvido absoluto y total, así como la pérdida en el subsuelo oscuro del tiempo. La memoria es del pasado, señala Ricoeur (2003) siguiendo a Aristóteles: “Es el contraste con el futuro de la conjetura y de la espera y con el presente de la sensación (o percepción)” (p. 34); el recuerdo es algo que nos llega sin ningún esfuerzo, pero recordar es el resultado de una búsqueda activa, de un trabajo que conduce a una recordación correcta o eficaz, con fidelidad al pasado y una ambición veritativa apegada al ideal, aunque sabemos que la memoria es poco fiable y la otra cara de la moneda es el necesario olvido. Lo que realmente se anhela es que aquello que sucedió no sea una borradura o tachadura completa, y que las voces silenciadas, por ejemplo, se recuperen y resuenen después de periodos de censura, porque “La rememoración lograda es una de las figuras de lo que llamamos la memoria ‘feliz’” (Ricoeur, 2003, p. 48). Lo recordado y lo imaginado no son lo mismo; ambos procesos se valen de las imágenes, pero mientras por un lado está la búsqueda veritativa del hecho o suceso acaecido en el pasado, del otro lado está la ficción como producto imaginario; son extremos que, no obstante, se suelen aliar en la literatura. En nuestro estudio, por ejemplo, distinguimos las autobiografías de las autoficciones y las narrativas de la memoria de las narrativas históricas o la historia para las infancias y adolescencias, de tipo instrumental.

Después de todos los análisis y reflexiones realizadas durante la investigación, entresacamos de la producción nueve géneros memorísticos diferentes, sin embargo, nos interesa hacer notar que

son formas que pueden relacionarse, pues bien sabemos que en la actualidad los constructos están en movimiento y se enriquecen en la heterogeneidad. De esta manera localizamos:

1. Narrativas tipo catálogo: textos que utilizan recursos visuales en formato de libros ilustrados o álbumes divertidos para representar un listado o una serie de elementos con un fin didáctico o instrumental, por ejemplo: enumeraciones, numerologías, abecedarios, diccionarios, recetarios, bestiarios, adivinanceros, etcétera.
2. Autobiografías y autoficciones: las primeras privilegian, como se ha señalado, el aspecto veritativo, el llamado “pacto autobiográfico” del que hablaba Philippe Lejeune (1994), y las segundas incorporan elementos imaginarios o ficcionalizados en la aceptación de la poca fiabilidad de la memoria y gran importancia de lo imaginario en la vida diaria.
3. Mitos subvertidos: el concepto lo tomamos del investigador Carlos García Gual, catedrático de filología griega de la Universidad Complutense de Madrid, y con él se refiere a los mitos que sufren una transformación ideológica y subvierten el texto tradicional o prototexto.
4. Narrativas de la memoria: relatos que trabajan la memoria, el recuerdo o la nostalgia. Pueden ir desde lo personal a lo familiar o colectivo y cultural.
5. Las narrativas históricas: relatos de la historia oficial en entramados ficcionales que reescriben los hechos o enfatizan aspectos olvidados.
6. Cuentos, novelas y leyendas actualizadas: la pervivencia del legado cultural narrativo popular, pero en nuevas historias o formatos que los revigorizan y traen al presente.

7. La historia para infancias y adolescencias: estas cumplen una función instrumental, y recrean para los jóvenes lectores la historia oficial a partir de relatos sustentados en documentación y/o testimonios en un proceso historiográfico.
8. Transcripción y/o literaturización de la tradición oral: historias que se heredan del mundo popular como transcripción o como recreación literaria. La oralidad y la escritura se contagian.
9. Biografías históricas y/o literarias: historias de vida de personas que fueron relevantes en la historia, incluso de aquellas que en su tiempo no fueron reconocidas.

En las narrativas de la memoria, las narrativas históricas o biografías históricas, podemos encontrar lo que Don Luis González y González, historiador mexicano, llamó microhistorias o historias matrias, que son lo contrario a las historias patrias, y están ligadas a la familia, a las comunidades pequeñas, regiones, barrios, gremios y monasterios: “La microhistoria se interesa por el hombre en toda su redondez y por la cultura en todas sus facetas.” (1986, p. 33); es por esto que puede tomar como asunto las fiestas, el ocio, la vida infantil, los juegos o festejos familiares; también tiene que ver con reivindicaciones de los grupos invisibilizados, pues rellena los huecos enormes del relato patrio oficialista, lo que provoca que, en el espacio literario, niños, niñas y jóvenes puedan escuchar versiones diferentes de las cosas o revivir hechos olvidados o negados, con lo que se activa la lucha por la memoria feliz, la del recuerdo y el reconocimiento. Como señala Ricard Vinyes, catedrático español especialista en el tema:

La memoria es un espacio de poder, un instrumento de adquisición de sentido y legitimidad [...] Llevo años interesado en

los mecanismos y recursos que han utilizado y utilizan las clases subalternas para comprender el mundo que habitan y el sentido de la vida que llevan, aspiran o sueñan, y me atrevería a sostener que su confianza o desolación halla respuesta en los relatos heredados, modificados o contruidos. (Jelin y Vinyes, 2021, p. 17).

Los relatos forjan y sedimentan identidades, luchas, búsquedas, reacciones frente al poder y reafirmaciones sobre la justicia. Los recuerdos que se narran sostienen las luchas por el pasado, como señala Elizabeth Jelin, socióloga argentina que trabaja desde hace muchos años el tema, lo que implica reflexionar sobre los sentidos del pasado mismo, porque un mismo hecho puede ser interpretado de maneras muy diferentes, las versiones pueden variar, y en esas divergencias se señala un camino hacia la interpretación. Ella explica:

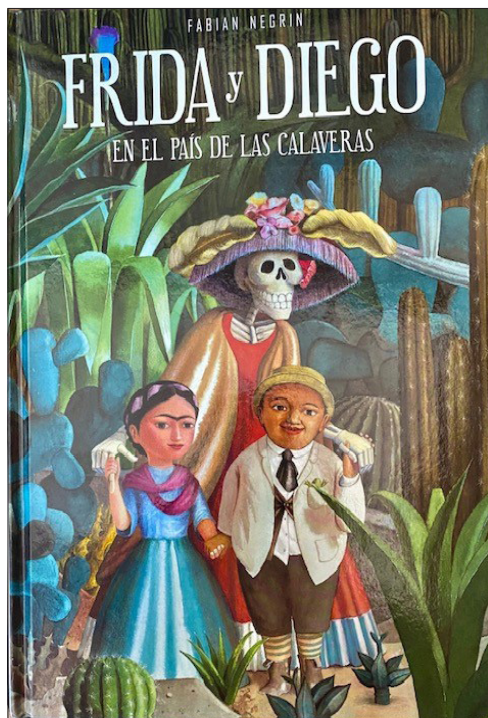
La “historicidad de las memorias” se refiere al hecho de que, aunque se trate de un “mismo” pasado, las interpretaciones y sentidos van transformándose en distintos escenarios y momentos, a partir de la intervención de nuevos actorxs y de cambios en las posturas de lxs viejxs. Cada presente echa nueva luz y nuevos puntos de mira para encarar ese pasado. (2021, p. 19).

No resulta anodino o banal la selección que un artista hace de los elementos memorísticos ni la forma como los representa. Al elegir los materiales del recuerdo, al ficcionalizar los mismos o expresarlos de una manera didáctica, está ejerciendo un poder que tiene repercusiones en las y los lectores de cualquier edad.

Incluso las buenas intenciones no siempre funcionan: dentro de las narrativas de la memoria, se encuentra el libro *Frida y Diego en el país de la calaveras*, de Fabián Negrin, álbum editado por Hiperlibro y la Secretaría de Cultura en 2016. El relato modifica y altera la

personalidad de los referentes, que pierden su relevancia artística o cultural, y los convierte en dos seres simpáticos y aññados, pretextos para el arte gráfico, que es bueno e imita el estilo de Rivera y recrea los referentes de la Catrina así como los de la tradición mexicana del Día de Muertos, pero no sostiene una buena historia.

Figura 1



Portada del volumen Frida y Diego en el país de las calaveras, de Fabian Negrin

La voz adulta explicativa nos narra el Día de Muertos en un cementerio, y Frida (ilustrada como Frida Kahlo) y su novio Diego (ilustrado como Diego Rivera) participan en la celebración. Frida ve a Diego besando a Rosa y lo persigue, por lo que él cae en un hoyo. Ella decide seguirlo y entra al país de las calaveras acompañada de un xoloitzcuintle. Hacia el final, los niños se reencuentran y logran salir

del lugar subterráneo. El sobrepeso del artista es un recurso para la comicidad y Frida es estereotípica, la típica niña/mujer celosa. Aunque apunta hacia el folklore del Día de Muertos y a la relación tortuosa de Frida y Diego, no logra profundizar en esta última y resulta un mero pretexto. Lo más interesante es el juego del pastiche del artista gráfico con la obra de Rivera.

Por otro lado, la novela *El nombre de Cuautla* de Antonio Malpica, Premio Gran Angular de SM México del 2005, es una narrativa histórica enmarcada en el episodio conocido como el Sitio de Cuautla del 19 de febrero al 2 de mayo de 1812; uno de los primeros hechos memorables de la campaña militar independentista de Don José María Morelos y Pavón. Sucedió cuando las tropas realistas al mando de Félix María Calleja cercaron a los insurgentes, y durante 72 días. En este contexto, Malpica coloca a un joven de 14 años llamado Bruno Belline Fernández quien antes de migrar a Europa para estudiar música llega al poblado de Cuautla para resolver asuntos familiares; ahí se enamora de su prima Claudia, por lo que se queda más tiempo y es atrapado por el cerco. En ese espacio de tiempo, el joven cambia su ideología realista por una insurgente debido a todo lo que ve y escucha. El relato intercala datos e información documental que le otorgan certeza histórica, y al mismo tiempo juega con la historia no oficial al referir la presencia heroica de Narciso Mendoza, un joven de 12 años quien según algunos autores detuvo a los realistas con un cañonazo, y ha sido conocido como “el niño artillero”:

Y Narciso, en un alarde ejemplar de sensatez militar, oculto detrás del cañón, esperó un poco más. Y un poco más. Y un poco más. Entonces cuando casi tenía a los realistas encima, tomó el botafuego y accionó la imponente pieza de artillería. La

descarga fue portentosa y el frente de la columna de soldados fue parcialmente acribillado. Mas eso no fue lo que hizo el milagro: don Hermenegildo Galena se percató de lo que pasaba del lado este y rápidamente concentró sus fuerzas en ese punto. Cuando llegó, encontró a Narciso aún a la expectativa. (Malpica, 2008, p. 84).

Los historiadores actuales dudan de la existencia de Narciso Mendoza y de su participación en el hecho, pero muy bien podría ser la representación de todos los jóvenes humildes que lucharon junto a Morelos. La novela finaliza con la muerte por fusilamiento de José María. La voz de Bruno se levanta en un ejercicio de memoria futura:

He guardado todas estas cosas en mi memoria con el único fin de escribirlas para que otros las sepan. [...] Escribo estas últimas líneas con la esperanza de que mis palabras lleguen lejos y duren años, con la ilusión de que permitan a los que murieron, vivir siempre y en la memoria. (Malpica, 2008, pp. 220-221).

La voz del narrador se fusiona con la del autor que así cumple con el ejercicio de la justa memoria para una memoria feliz.

Un cuento que representa la transcripción de la tradición oral es *El conejo y el coyote*, narración de Joaquín Trujillo Maldonado, recopilación de Diane Poole Stockwell, editado y presentado por Francisco Arellanes y Jaime Pérez González, ilustrado por Carolina Tovar, texto bilingüe en versión en español y en tzeltal, una lengua maya que se habla en Chiapas. Pertenece a la colección *Xoc Na: Casa de la lectura* del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM del año 2016. La información previa al relato es sencilla pero inteligente: dirigida al lector/a infantil, señala los antecedentes y las versiones variadas del relato, así como la importancia de que el cuento esté escrito en ambas lenguas. La historia relata las desventuras

del coyote que se ve burlado de manera constante por el conejo. La estructura es circular, pues el coyote quiere atrapar y comerse al conejo, pero este lo engaña constantemente escapando de la muerte: “Y así varias veces el coyote se fue en busca del conejo, pero como nunca pudo hacer nada, se regresó a su casa. Y aquí termina este cuento” (Arellanes, 2016). Este texto permite percibir la riqueza de la oralidad y sus rasgos, como la repetición y sonoridad, y en su aparente simplicidad otorga la sabiduría que este tipo de historias tienen, en este caso remarcando que la astucia es más valiosa que la fuerza, una moraleja que no es explícita pero resulta divertida.

Una obra narrativa tipo catálogo que no sigue la norma de la numerología o el abecedario tradicional es *Noticias al margen*, de María José Ferrada y Andrés López, libro de Alboroto ediciones del 2020. El volumen ilustrado enlista noticias informativas que han circulado en el mundo (notas que hablan de desapariciones, desastres ecológicos o crisis humanitarias) y las coloca al margen, y esos breves textos de la prensa diaria son interpretados poéticamente, con lo que cobran otra dimensión más humana que apela a una revisión crítica de eso que leemos y escuchamos sin atender realmente a su contenido. Un breve ejemplo:

Sale por la mañana
y llama por su nombre al Sol.
Lo mismo que a la montaña,
al árbol y al río.
Y le parece que de alguna manera silenciosa
ellos responden el saludo.
Porque cada cosa tiene
en el centro del corazón un sonido
que la llama:
Sol.

Montaña.

Árbol.

Río.

Piensa en el hombre que pronunció
las palabras por primera vez.

El balbuceo.

La dulce costumbre de nombrar el mundo. (Ferrada, 2020, p. 9)

Y al final de la página, se encuentra la nota periodística “La muerte de un idioma” de *El Nuevo Diario de Nicaragua*, el 8 de diciembre de 1999: “Cada año, la humanidad pierde cuatro idiomas. Se estima que dentro de cincuenta años estaríamos utilizando solamente unos cincuenta idiomas, siendo el español uno de ellos” (p. 9).

El contraste acelera la comprensión, en este caso, de la pobreza lingüística en la que va cayendo la humanidad, aquello tan propio de los diferentes pueblos, que es la lengua, y que es tan difícil de traducir o interpretar; aquello que es pensamiento propio, interpretación de la existencia, maneras diferentes de vivir y pensar.

Los géneros de la memoria como modalidad neosubversiva de la LIJ contemporánea libran la batalla frente a la uniformidad de la globalización y del cosmos *bestseller* y otorgan visibilidad y voz a los grupos marginados por la historia oficial, la de los ganadores y colonizadores, con lo que cumplen con la justa memoria. También recrean mundos, pueblos y personas perdidas que necesitamos atender y traer a la época actual como una memoria feliz, la del hallazgo y del encuentro que recupera lo importante del abandono injusto. En sus diferentes modalidades, responden al giro memorístico del siglo XXI que anhela realizar una revisión crítica del pasado para generar nuevas interpretaciones en el presente que puedan proyectarse hacia el futuro, ya que son espacios en los que se guardan las huellas de la memoria personal, colectiva y cultural.

Referencias

- Arellanes Arellanes, F. y Pérez González, J. (2016) *El conejo y el coyote*. Coyoacán: Serie Xoc Na, UNAM.
- Ferrada, M. J. y A. L. (2020) *Noticias al margen*. Ciudad de México: Ediciones Alboroto.
- Foster, H. (1988) “Introducción al Posmodernismo”. Foster, H. (Ed.). *La Posmodernidad*. Fibla, J. (Trad.). (pp. 7-17). Barcelona: Kairon.
- García Gual, C. (2011) *Mitos, viajes y héroes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. A. (2000). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Manzano, P. (Trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- González y González, L. (1986) *Invitación a la microhistoria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero Guadarrama, L. (2012) *Posmodernidad en la Literatura Infantil y Juvenil*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Guerrero Guadarrama, L. (2016) *Neosubversión en la LIJ Contemporánea: Una Aproximación a México y España*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana & Textofilia.
- Jelin, E. y Vinyes, R. (2021) *Cómo será el pasado*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Torrent, A. (Trad.). Barcelona: Megazul-Endymion.
- Mardones, J. M. (1996). *Postmodernidad y neoconservadurismo*. Navarra: Editorial Verbo Divino.

- Malpica, A. (2017). *El nombre de Cuantla*. Ciudad de México: Editorial Gran Angular & SM.
- Negrin, F. (2003). *Frida y Diego en el país de las calaveras*. Ciudad de México: Editorial Hiperlibro & Secretaría de Cultura.
- Pacheco, J. E. y Rojo, V. (2005). “Jardín de niños”. En Rojo, V. *Alas de papel*. (pp. 34-43). Ciudad de México: Ediciones Era.
- Pineda, I. (2018). *Chupa Ladxidua’. Dos es mi corazón*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura, Alas y raíces.
- Ricoeur, P. (2003). *La Memoria, la Historia, el Olvido*. Neira, A. (Trad.). Madrid: Trotta.
- Trujano Ruiz, M. M. (Coord.). (2016). *Paradojas de la Hipermodernidad. Entrevista a Gilles Lipovetsky y comentarios críticos de sociólogos mexicanos*. Azcapotzalco: UAM.
- Viñas Piquer, D. (2009). *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*. Barcelona: Editorial Ariel.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Lenguaje literario, experiencia estética y
literatura infantil

Literary language, aesthetic experience and
children's literature

Dalina Flores Hilerio

orcid.org/0000-0002-4354-0109

Universidad Autónoma de Nuevo León,
Monterrey, México

Azael Abisaí Contreras López

orcid.org/0009-0008-0850-8825

Fecha entrega: 23-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, Flores Hilerio, Dalina. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-86>

Email: dalina.floreshl@uanl.edu.mx azaelcontreraslopez@gmail.com

**Lenguaje literario, experiencia estética y
literatura infantil**

**Literary language, aesthetic experience and
children's literature**

Dra. Dalina Flores Hilerio
Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
dalina.floreshl@uanl.edu.mx

Orcid: 0000-0002-4354-0109
Ing. Azael Abisaí Contreras López
Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
azaelcontreraslopez@gmail.com

Resumen: Este artículo explora la relación entre el lenguaje literario, la experiencia estética y la literatura infantil desde una perspectiva teórica y pedagógica. La lectura literaria se plantea como beneficiosa en términos cognitivos, culturales y éticos. Respecto a la literatura infantil, se defiende la necesidad de reconocer la inteligencia, sensibilidad y creatividad de los niños, proporcionándoles textos que los estimulen y desafíen.

Palabras clave: pensamiento crítico, literatura infantil, experiencia estética

Abstract: This article explores the relationship between literary language, aesthetic experience, and children's literature from a theoretical and

pedagogical perspective. Literary reading is posited as beneficial in cognitive, cultural, and ethical terms. Regarding children's literature, the need to recognize the intelligence, sensitivity, and creativity of children is advocated, providing them with texts that stimulate and challenge them.

Keywords: critical thinking, children's literature, aesthetic experience

El lenguaje nos ha puesto a pensar en él, a dilucidar su esencia, desde que existe, ya que, entre otras cosas, es el vehículo del pensamiento. Conocemos al ser humano por su lenguaje. Sabemos lo que piensa a partir de sus estructuras lingüísticas; es más: conocemos el mundo, lo transformamos y reproducimos a través del lenguaje. A lo largo de la relación que las personas hemos establecido con él, se ha ido modificahdo su función. De haber sido una herramienta meramente comunicativa en los orígenes de la civilización, hoy es un pretexto para el gozo, para la experimentación de la emoción, para sacudir conciencias.

A simple vista, parecería que el lenguaje utilitario es igual que el lenguaje literario. Por lo menos están contruidos con los mismos elementos: fonéticos, gramaticales, sintácticos; sin embargo su esencia es casi opuesta: mientras el primero es referencial, el lenguaje de la Literatura es afectivo. En apariencia, es fácil asegurarlo; pero ubicar tangiblemente la diferencia entre ellos es casi imposible. Cuando se está frente al texto artístico se puede reconocer esta esencia mediante la comunicación emotiva que el escritor teje a través de su texto; pero explicar en qué estriba su condición es una tarea ardua aún para los expertos.

El artista, cual prestidigitador, otorga a la palabra cotidiana una carga diversa y compleja de sentidos, a través de los giros a que la somete. El brillo que éstas adquieren se logra sólo a través de los efectos del estilo; de las elecciones léxicas, semánticas, sintácticas, fonéticas, etcétera que lleva a cabo el escritor; es decir, asume el lenguaje no como herramienta exclusivamente comunicativa, sino como vehículo y esencia del Arte. Este uso es la esencia de la Literatura.

Para el lector, la Literatura significa la posibilidad de llevar a cabo elecciones y de dotar las palabras de valores con los que configura

su filosofía personal, a partir de sus propias competencias para leer los textos y su mundo. La infinita diversidad de las artes literarias sumadas a la complejidad de la personalidad y los antecedentes de cada lector justifican la insistencia en integrar la peculiar naturaleza de la experiencia literaria en la formación escolar, para prepararlo para la experiencia literaria (proceso individual para evocar los referentes intelectuales y emocionales implícitos en el texto).

El texto artístico, por lo tanto, es insustituible, a diferencia de la lectura eferente (utilitaria) que puede ser parafraseada y reemplazable; (un poema no puede parafrasearse sin que cambie su significación) además, nadie puede leer un poema por nosotros, ya que el lector debe tener una experiencia a partir de su propia experiencia vital. Debe “vivir a través” de lo que está siendo creado durante la lectura (Rosemblat, 2002, 24-56). Esta transacción remueve los aspectos referenciales y los afectivos, de manera que la atención que se le concede a cada uno determina dónde se ubica el texto respecto a un *continuum* que va desde lo predominantemente eferente a lo predominantemente estético. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituye la narración, el poema, en el ensayo o la obra dramática (60-61).

Las definiciones de la experiencia estética suelen postular que el arte brinda una satisfacción más compleja de los impulsos y necesidades humanas que la vida cotidiana con sus frustraciones e irrelevancias; pero este tipo de experiencia depende tanto de la obra misma como de las capacidades y disposiciones del lector; es decir, de sus competencias lectoras o, como las llama Mendoza Fillola, sus competencias lecto-literarias (2004, 45-78). Al respecto, Rosemblatt sostiene que no sólo se debe leer Literatura, sino también aprender

a leer literariamente. Esto quiere decir que además de leer pensando en el placer individual y estético, el acto de leer Literatura tendría que ser una experiencia (una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas) que se integre en el lector para dotarlo de herramientas que lo lleven a enfrentar dilemas vitales. En el ámbito de la “enseñanza de la literatura”, la formación del lector literario es el acto de abrir un espacio para que vidas y emociones individuales se compartan y discutan de manera razonada (10).

El proceso que surge al estar leyendo (los ojos recorren una serie de signos y éstos remueven huellas de su experiencia pasada) es una acción recíproca entre el lector y los signos, que Rosemblatt llama “transacción” porque se complementan y determinan a la vez. El sentido no está ni en el texto solo ni en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, de ambos, lo cual conduce a este último a la activación de muchas diferentes líneas de pensamiento. A esta particularidad del acto de leer Rosemblatt la llama “teoría transaccional” (14).

La lectura es un proceso selectivo, contractivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particulares. La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página; no está en uno solo de ellos, pues ambos son fundamentales para el proceso transaccional de construcción del significado. Todo el contexto del lector, en una combinación irrepetible, determina su fusión con la particular contribución del texto literario (Rosemblatt 2002, 53-57). Sin embargo, canónicamente se ha señalado que el texto artístico conlleva la existencia de dos entidades inseparables:

la forma, regida por patrones estéticos; y el fondo o contenido, por lo que esta perspectiva implica que el acercamiento del niño lector active tanto la función comunicativa del lenguaje como la expresiva, lo que promoverá el desarrollo de habilidades cognitivas *referenciales* y *expresivas* o *intencionales* (van Dijk 1998, 56). Para Roseblatt, lo que hace que un texto sea literario es su alejamiento de la referencialidad. El texto literario hace que los pequeños lectores, lejos de “traducir” el código a uno más accesible, experimenten y jueguen con las diversas percepciones que evocan los textos.

Para Roseblatt, la obra literaria se rige por estructuras propias; sin embargo, la forma de distinguir un texto literario de uno que no tiene pretensiones estéticas estriba en su “referencialidad” (2002, 25). Entre menos literal sea la propuesta del autor, mayor será el contenido literario de su obra; aunque también Roseblatt reconoce que el texto literario existe a medida en que se actualiza al encontrar un lector. Para ella, lo literario se define a partir del proceso de lectura, no necesariamente por el texto mismo. La autora asegura que lo literario tiene que ver con el nivel afectivo y evocativo del texto, y no necesariamente con los parámetros de la clasificación de diferentes escuelas o tendencias literarias. Lo literario entonces podría evidenciarse en un texto a través del grado de motivación que causa en el lector. Para que el acercamiento de los niños al arte literario sea efectivo y amigable es necesario que se lleve a cabo sin abrumarlos con teoría de crítica literaria, aunque el contacto con ella, idealmente en la escuela, se realice de una forma metódica que permita optimizar las características y las posibilidades de proyección de cada una de las formas literarias, dentro de las cuales se distinguen estructuras distintas. Por ejemplo, Sartre, igual que otros teóricos, reconoce diferencias fundamentales entre la poesía y la prosa (1991, 25-28).

La estructura del texto dramático, por su parte, permite a los niños un acercamiento menos formal, por lo que para los pequeños es una oportunidad para integrar la Literatura como parte de un juego en su cotidianidad: a medida que el niño juega con los géneros literarios va estableciendo una relación fraternal y cómplice con el mundo de las Letras. El texto literario ya no es una imposición académica, sino un pretexto para la diversión, la risa y el placer.

El pedagogo español Antonio Mendoza-Fillola ha elaborado, a partir de las definiciones de otros críticos y autores literarios (Borges, Reyes, Todorov, Barthes, Coseriu, Lázaro Carreter, entre otros), una concepción amplia del texto literario en su libro *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*:

Hay un espacio común para la lengua y la literatura. Entre el discurso cotidiano y el discurso poético hay un uso compartido de registros, de formas de expresión, de recursos, de modo que no es posible delimitar un punto de ruptura entre ambas formas de discurso (...) las propiedades literarias se encuentran también fuera de la literatura (Todorov, 1975) (...) La literatura es como un espejo de aumento donde se ve el funcionamiento del lenguaje agrandado, multiplicado, complicado a propósito y a veces, analizado en varios niveles (...) por ello es también un medio de conocimiento del mundo y de la cultura. (2004, 61)

A causa de la expresividad y recursividad de sus usos, la literatura se convierte, como señala Barthes en *El grado cero de la escritura*, en la utopía del lenguaje (1973, 13). Los efectos estéticos de la lengua literaria se basan en la selección de elementos y estructuras y en la intención de sugerir valores connotados (sin embargo esta condición no es privativa del lenguaje literario); “el empleo del lenguaje en la literatura, no es un uso particular, sino

representa la plena funcionalidad del lenguaje o la actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades” (Coseriu, 1987,37). Mendoza Fillola establece entonces los siguientes presupuestos respecto a la literaturidad de un texto:

- La lengua y la Literatura se relacionan entre sí por el vínculo que supone el uso poético del mismo sistema de lengua, razón por la que, señala Lotman (1981), la producción literaria resultante se ubica en el amplio ámbito semiótico de la cultura.
- Los textos literarios contienen significados connotados que no suelen ser unívocos.
- Las obras literarias se construyen según usos y recursos que cada autor recrea con una intencionalidad específica;
- su finalidad es la de ser leídas/interpretadas por distintos lectores-receptores en épocas y contextos culturales muy distintos (multiplicidad de interpretaciones, dependiendo de la competencia lecto-literaria de cada lector);
- en su recepción intervienen los condicionantes de cada lector (marcos de referencias que le permiten ser coautor de la obra literaria).
- La literatura no es necesariamente sinónimo de complejidad lingüística
- La actualización de una obra literaria, que siempre es una lectura lúdico estética o crítica, desencadena en el individuo un proceso interno de interacción cognitiva.
- La lectura literaria tiene la capacidad de desarrollar los conocimientos (lingüísticos, culturales, enciclopédicos, metaliterarios) las experiencias y capacidades analíticas del lector, a través de lo que se entiende como proceso constructivo

de aprendizaje (a partir de la correlación e identificación de los conocimientos previos acumulados).

- Desde la perspectiva intertextual, la obra literaria es un hipertexto en el que están presentes las evocaciones de otros discursos literarios. Esta dimensión confiere una nueva perspectiva de observación, valoración y comprensión del hecho literario, puesto que su significado está en relación de interconexión y de dependencia con otras producciones. (Mendoza-Fillola, 2004, 109-117).

Lo Bello y lo Sublime

Si se redujera el perfil del arte a su contenido estético, sería necesario establecer la forma de “medir” o evaluar la estética desde una postura objetiva; sin embargo esto mismo le restaría gran parte de su valor. Es obvio que, según reza un dicho popular, en gustos se rompen géneros, pero esto no quiere decir que cualquier cosa que sea del gusto público podría elevarse a la categoría de “arte”.

En su ensayo sobre *Lo bello y lo sublime*, Kant asegura que las sensaciones de gusto o disgusto obedecen más a la sensibilidad particular de cada persona que a condiciones externas; es decir, cada quien tiene una sensibilidad particular para percibir las características de las cosas y dicha percepción puede inclinarse hacia la emoción de lo bello o de lo sublime, según sea la propuesta del medio exterior. Para Kant, lo sublime conmueve; lo bello encanta. La expresión de quien está dominado por el sentimiento de lo sublime es seria; a veces fija y asombrada. Lo sublime presenta a su vez diferentes caracteres. A veces le acompaña cierto terror o melancolía; a veces, sólo un asombro tranquilo. Según su disposición particular, lo sublime puede inclinarse hacia lo terrorífico, lo noble y lo magnífico;

de la forma que sea, finalmente, lo sublime siempre es grande. Lo bello, al contrario: puede ser pequeño. Lo sublime es sencillo; lo bello, engalanado (2002, 19).

Kant reconoce que algunas características del ser humano son proclives hacia lo sublime; y otras, hacia lo bello: mientras la inteligencia, la audacia, la verdad y la rectitud son sublimes, el ingenio, la astucia, la broma y la lisonja son bellas. En general, las cualidades sublimes infunden respeto; las bellas, amor. Sin embargo, la emoción de lo sublime es más poderosa que la de lo bello y, por su capacidad de conmover, está siempre en el Arte (2002, 27). El arte “verdadero”, según Kant, siempre es sublime, aunque también sea bello; no ocurre lo mismo con lo bello que no siempre producirá el efecto de lo sublime.

Para Kant, el arte no puede ser percibido a través de lo que el intelecto reconoce, sino a partir de lo que el sentimiento experimenta (2002, 36). El arte no se entiende; se vive. No tendría caso, según Kant, desarrollar las habilidades intelectuales si, al mismo tiempo, no se tiene un vivo sentimiento de lo bello (37); tomando en cuenta lo anterior, es posible asegurar que cuentos infantiles como la *Breve historia del mundo*, de Eliseo Alberto, establecen un diálogo intenso con el niño que involucra sus capacidades cognitivas y también toda su emoción. El pequeño lector entiende el mensaje: el ser humano está acabando con el mundo en medio de una constante: la guerra. El texto por sí mismo hace un llamado a que el pequeño explore las razones por las que no debe destruir nuestro entorno, llevándolo a buscar la belleza y a sentir emociones (vivir una experiencia estética) frente a su contexto.

La Literatura ofrece a los lectores la posibilidad de “filosofar” informalmente respecto a la vida y de formarse un

criterio basado en sus decisiones y participaciones; más aún: les da herramientas lingüísticas para que organicen sus ideas y las sustenten con validez. En la Literatura infantil se percibe la tendencia de provocar la emoción de lo bello y de lo sublime; sin embargo, la esencia literaria implica que se trascienda la simple belleza, y la forma despierte un sentimiento de lo sublime que conmueva al lector; es decir, que sea llevado hasta el punto en que la experiencia literaria haga explosión en él y lo desborde hacia una nueva experiencia de vida.

Los seres humanos, según Kant, estamos predispuestos a encontrar lo bello en lo que nos resulta útil; sin embargo, lo sublime está en aquello que no presta un servicio particular, de tal forma que la esencia del objeto en sí mismo se sublima. Esta disposición para reconocer lo esencialmente estético se desarrolla a partir del contacto con el objeto y su asimilación a través de la experiencia que detona, no de su conocimiento.

La Literatura y sus géneros

Sartre asegura que las palabras, materia prima del arte literario, no son trabajadas por el poeta y el prosista de la misma manera; lo que pretende el poeta es casi igual a las proyecciones de los artistas plásticos: construir imágenes y provocar la evocación, de tal forma que el “autor” se pone al servicio de las palabras; “el poeta no habla, pero tampoco se calla: el poeta se ha retirado por completo del lenguaje-instrumento, en pos de la actitud “contemplativa” poética que considera las palabras como cosas, no como signos” (1991, 49). La función de la poesía privilegia el sentido estético de la palabra sobre el referencial, ya que el poeta talla, cincela, pule la palabra en estado salvaje (utilitario) en busca de la imagen.

El poeta es un demiurgo que intenta exorcizar sus demonios; el prosista, en cambio, se rige por el razonamiento que lo convierte en su propio demonio. El escritor hace un llamado a la conciencia para que su lector reflexione sobre las condiciones que lo rodean. Saramago ha dicho que lo que nos hace quitarnos el sombrero frente a la Literatura es el poder que tiene para sacudirnos a partir de la reflexión (el reflejo de la realidad en el mundo ficcionalizado) siendo éste el fin último de la escritura. De acuerdo con el autor portugués, la obra literaria no es importante por sí misma, como creación, sino por lo que provoca: el momento más importante de la lectura es cuando el lector, por instantes, entrecierra el libro y pierde su mirada en lontananza¹.

El narrador está cerca del objeto. Para él, las palabras están domesticadas; por el contrario, para el poeta las palabras están en estado salvaje; son cosas naturales que crecen naturalmente sobre la tierra, como las hierbas y los árboles. “El poeta mira al mundo desde afuera y considera a las palabras como una trampa para atrapar una realidad evasiva; todo el lenguaje, entonces, es como el espejo del mundo” (Sartre, 1991, 50). En este sentido, el proceso de recepción en los niños, al ser puestos en contacto con la poesía, es similar al que ocurre cuando están en contacto con otras artes plásticas: el poder evocativo es mucho más intenso y logra que, en vez de captar definiciones, perciban ideas generales abstractas o concretas que los llevan a una experiencia sensorial y emotiva.

El prosista, en cambio, señala Sartre, es un “hablador” en el sentido de que lo que dice, *dice algo*; “el habla habla” (Heidegger, 1951, 12) La prosa es utilitaria por esencia: demuestra, señala,

¹ En conferencia dictada en la Escuela de Graduados del ITESM, 2004.

ordena, niega, suplica, insulta, persuade, insinúa. Sartre asegura que no hay nada en común entre los dos actos de escribir (poesía y prosa) más que los movimientos mecánicos del brazo; en lo demás, no hay comunicación entre sus universos. La prosa se ejerce sobre el discurso y su materia es naturalmente significativa; el lenguaje es usado como caparazón que protege de los demás como si fuera una prolongación de nuestros sentidos (1991, 54).

El prosista, para Sartre, es un hombre que ha elegido cierto modo de acción secundaria que podría ser llamada acción por revelación, por lo que debe preguntársele qué es lo que quiere revelar y a partir de tal revelación, qué cambio quiere producir en el mundo (1991, 57); este efecto es evidente en el cuento referido de Eliseo Alberto, pues se nota el compromiso social del texto y los efectos que produce en los lectores (incluso en los más pequeños); es decir, la palabra es acción. Para explicarlo, Sartre utiliza una analogía de Brice-Parain: las palabras son “pistolas cargadas”. “Si el hombre habla, tira; aunque puede elegir callarse. Pero si ha optado por tirar, es necesario que lo haga como un hombre, apuntando a blancos, y no como un niño, al azar, cerrando los ojos y por el solo placer de oír las detonaciones” (1991, 57). Con esta analogía, Sartre pretende justificar la idea de que la prosa, antes que nada es “compromiso”. Se escribe para transmitir mensajes y pensando en que ese mensaje será recibido por muchos lectores, lo que le dará validez a la idea de hacer un cambio trascendental a través de la escritura; no se puede olvidar que “no se es escritor por haber decidido decir ciertas cosas, sino por haber decidido decirlas de cierta manera; este estilo representa el valor de la prosa, pero debe pasar inadvertido” (58).

El contenido literario de un texto podría definirse como “algo” intrínseco en él que, sin ser panfletario, logra mover al lector;

le provoca una respuesta que lo transforma, sin que necesariamente implique una acción concreta. La literariedad es, en palabras de Man, otra forma para designar la respuesta estética, construida a partir de los usos retóricos y estilísticos de cada autor (1990, 650). Es difícil definir el proceso, pero se evidencia en la recepción. Es innegable que al estar frente a la obra literaria se experimenta un gozo emanado del estímulo estético. Así como hay adagios (música) que inexplicablemente provocan con su sonido una intensísima tristeza, cristalizada en lágrimas, algunas palabras, puestas estratégicamente junto a otras, conmueven al lector. Esta respuesta surge de la búsqueda del escritor por provocar ese efecto.

La estética, según de Man, tiene que ver con el efecto del significado, no sólo en la poesía, también en la prosa y en el drama, ya que cada uno de estos géneros se plantea a partir de una superestructura canónica específica enriquecida por la propuesta única e irrepetible de cada autor (1990, 648). Para los niños que empiezan a involucrarse con las propuestas estéticas de la palabra, el género dramático es todavía más lúdico ya que es más dinámica por sus posibilidades de “re-presentación”. Durante la infancia se lleva a cabo un ensayo natural que consiste en ir “entrenándose” para ser. Los niños sienten un placer especial en el juego de roles. Les gusta interpretar y matizan sus interpretaciones a partir del pacto ficcional establecido con el juego. Ellos no juegan a ser un tigre o un rey; ellos *son* el tigre y el rey. Son actores natos, por eso la experimentación lúdica a partir del teatro les resulta tan atractiva. Stanislavsky (1981) establece en *Un actor se prepara*, algunos preceptos básicos en el arte de la actuación que son realizados, de forma intuitiva, por los niños. “El sí mágico”² es llevado por los pequeños, a la escena de la vida

² Consiste en condicionarse de manera que tal condición sea percibida

cotidiana, con la maestría que les permite romper los paradigmas del mundo adulto.

El teatro es un juego donde se experimenta la vida. Para el niño, el juego es una actividad tan seria como el trabajo para un adulto; no es un pasatiempo. Cuando hemos trabajado en la mediación de la lectura literaria con niños, resulta interesante ver el proceso creativo que experimentan los participantes a partir de la co-construcción de los personajes. Ellos juegan con la caracterización y los conflictos; experimentan vicariamente, mientras se divierten, diferentes maneras de enfrentar la vida. Ensayan relaciones y conflictos que probablemente vivirán, pues la literatura lleva implícita la vida.

La Literatura ofrece vastas posibilidades de exploración que pueden ser aprovechadas de manera óptima si se parte de la idea de que cada uno de sus géneros dispara potencialidades distintas en los lectores. Hemos observado, a través de numerosos talleres infantiles de estimulación literaria que, mientras el contacto con la narrativa permite a los niños ser críticos y explorar inferencias, la poesía despierta en ellos la sensibilidad y el gusto por los sonidos; y el teatro, la búsqueda de la experimentación y el desarrollo de diferentes habilidades sociales.

La literatura infantil

Hasta la primera mitad del siglo XX, se consideraba que lo único que podía ser literario era la escritura de textos para adultos; actualmente se reconoce que la literatura forma parte de la vida del niño desde temprana edad y es uno de los alimentos más precisos para su desarrollo integral, por lo que algunos autores contemporáneos han

por el actor como una realidad incuestionable

enfocado su atención en la escritura para niños creando un género particular con objetivos específicos. En Europa y Estados Unidos los anaqueles no sólo se clasifican por género, sino también según la edad de los lectores. En otros países como Alemania y Suecia, el libro infantil ocupa un lugar imprescindible en el proceso formativo integral (Montoya 6). Esto quiere decir que los textos de Literatura infantil persiguen un propósito particular que es formativo, informativo, pero sobretodo, recreativo; esta última capacidad impulsa el pensamiento crítico y la emoción estética, a través de la experimentación lúdica del mundo. Indiscutiblemente, la literatura infantil es un puente que comunica las necesidades formativas de los pequeños con el arte.

La Literatura infantil contemporánea incluye entre su corpus textos literarios que se acompañan de propuestas plásticas cuya integración, en el libro álbum, configura un tercer lenguaje que dimensiona las posibilidades de su interpretación y disfrute. Así como la música, la danza y la pintura contribuyen a desarrollar otras áreas de la capacidad intelectual de los chicos en formación, la Literatura permite, además de enriquecer su acervo lingüístico, experimentar la vida desde una perspectiva estética y, con ello, trascender el mundo rapaz de lo material. La estética de la palabra y la imagen es, sobre todo, una posibilidad para el juego. La práctica del juego renueva cualquier rutina. Si a un pequeño se le priva de esta posibilidad, se le está coartando su libertad espiritual.

Retomando la idea de Sartre de que el arte no pierde nada con el compromiso (1991), en el ámbito de la Literatura infantil observamos que las exigencias siempre nuevas de lo social imponen al artista la necesidad de reencontrar o arriesgarse en la búsqueda de un lenguaje o técnicas nuevas.

La postura sociológica respecto al Arte pareciera pesimista y tajante. La Literatura infantil contemporánea, como cualquier texto circunscrito al universo textual de una cultura, posee una ideología, o manifiesta subrepticamente los usos de una cultura; sin embargo, su apertura hacia lo lúdico permite que el niño explore y se cuestione sobre el universo que lo rodea y que está integrado en el texto. A pesar de que refleja claramente valores concernientes a la realidad social, no pretende una “reproducción” burguesa de valores superficiales, al contrario: persigue, a partir de la estructura de sus textos y sus respectivas propuestas visuales (ilustraciones) hacer de los niños seres críticos, intuitivos y creativos, capaces de “sentir” y asimilar el texto desde una perspectiva artística.

La prosa invita a que el pequeño lector dialogue con el texto en un proceso en el que complementa la información (o el mensaje) planteada por el escritor. Dentro de la literatura infantil (particularmente la dirigida a preescolares de 5 y 6 años, en los que ya se empieza a manifestar cierta rebeldía) es necesario reconocer esta función de la prosa pues mientras más preceptivo es un texto, más rechazo provoca en los niños; es decir, a pesar de que existe una función social en la Literatura, ésta no debe ser predominante (o exclusiva) ni esquemática, para que no le provoque aversión.

La Literatura infantil contemporánea se ha generado con características que tratan de cubrir las necesidades de los niños del siglo XXI. Entre ellas, se prioriza el derecho a la fantasía y la imaginación, y se reconoce su inteligencia y su participación como coautores del texto. Aún así, es difícil que el “género” infantil no sea visto como un género menor, la crítica literaria académica todavía no abandona los prejuicios del pensamiento adultocentrista.

En 1948 un grupo de personas se reunió en Munich para plantear la importancia de reconocer la Literatura infantil, con sus características distintivas, como un género tan importante, o más, que la dirigida a los adultos, pues los estragos que la Segunda Gran Guerra dejó en los niños debían enfrentarse a través del arte. Gracias a esta iniciativa, desde los años 50 se han creado publicaciones especializadas en Literatura infantil y los medios de comunicación han dedicado un espacio especial a quienes serán los futuros lectores de la “gran” Literatura universal; asimismo se ha reconocido que la literatura válida para los adultos podría también serlo para los niños.

De acuerdo con Sartre, el escritor debe comprometerse por completo en sus obras y no proceder con pasividad (1991, 63-67). Los escritores de Literatura Infantil contemporánea se han comprometido con un público cada vez mayor y más exigente que ejerce, en la medida de sus requerimientos, una crítica activa y más incisiva que la de la crítica especializada. Desde que el niño ha ido asumiendo el lugar que le corresponde en el contexto social, es quien ejerce una crítica directa que exige que quien escribe literatura infantil sea capaz de interpretar el mundo de los niños desde su interior, como si fuera un niño más. En palabras de Alfonso Reyes: “Poesía para niños no es ni puede ser una poesía que meramente trata temas infantiles, sino una poesía que sea limpia y sencillamente poesía infantil; en la que no hay un adulto que canta el mundo infantil, sino un poeta que mira el mundo desde la propia alma del niño”. Afortunadamente, esta tendencia en la Literatura escrita para niños responde a las necesidades y exigencias de sus lectores motivándolos de tal manera que en cada texto literario infantil buscan detonar habilidades afectivas, cognitivas, lingüísticas y sociales.

Por otra parte, se considera que la lectura de imágenes es una actividad que realizan los bebés cuando empiezan a conocer el mundo; sin embargo, algunas investigadoras como Arizpe y Styles consideran que debe incluirse, en los programas educativos, un sistema de alfabetización visual que realmente aporte a los pequeños el andamiaje para decodificar los textos visuales; este proceso se lleva a cabo al poner en contacto a los pequeños con las múltiples alternativas de textos visuales que ofrecen los álbumes infantiles ilustrados. El texto visual ayuda a que los pequeños integren el mundo a su experiencia a través de sus sentidos (2004,16). La Literatura infantil contemporánea no se limita a ser sólo una propuesta plástica; integra el texto escrito, tal como ubica Vygotsky la función del lenguaje (1995), como un mediador entre los procesos internos del pensamiento (razonar o reflexionar) para llegar al conocimiento y a la socialización. Para Vygotsky, el desarrollo de los niños interactúa con su experiencia cultural, por lo que el libro-álbum infantil es un andamiaje para la construcción del conocimiento. El texto visual complementa y sostiene lo que el niño integra al texto escrito, a través de un proceso dialógico entre el texto visual y el lingüístico que estimula el desarrollo del pensamiento complejo.

El libro-álbum, considerado como texto literario, tiene características particulares en el uso del lenguaje. Su inclusión en diversos talleres de acercamiento a la lectura se debe, en gran parte, a sus propuestas plásticas. Las imágenes tienen un gran poder de seducción. Invitan al pequeño a entrar en su particular universo de ficción, sea ésta una ciudad renacentista, plasmada en tonos grises, o la locura de planos coloridos y esquemáticos de una ciudad moderna vista desde la mirada de un niño. Sobre todo, abren la puerta al mundo de la interpretación; sus códigos no son lineales y requieren de diversas competencias “lectoras” para ser decodificados. En ello estriba su

mayor mérito: cuando un lector pasa de lo visual al texto escrito, ha desarrollado una experiencia previa en la recepción e interpretación de códigos. Arizpe y Styles aseguran que un niño que ha sido estimulado literariamente a través de los álbumes ilustrados tendrá la capacidad de ser más receptivo frente a los textos sin imágenes.

Una característica primordial de la Literatura infantil contemporánea, sea ilustrada o no, es la relevancia del texto lingüístico por sus recursos estilísticos, retóricos y ficcionales. Quien escribe para niños está comprometido con la visión infantil, lo cual no quiere decir que elija un registro fácil o elemental; al contrario, su aproximación reconoce a los lectores como seres inteligentes que, sin ser adultos, poseen ya o están en el proceso de adquisición y desarrollo de una visión crítica, reflexiva y profunda de la vida. La Literatura infantil contemporánea no da recetas para aprender a vivir la vida, ni marca un camino axiológico en el desarrollo de los pequeños. Crea una ficción a la que es invitado el niño y lo conmueve, invita, reta a que reflexione al respecto y configure un punto de vista a partir de sus propias ideas.

A partir de la propuesta integradora del texto literario, el pequeño lector va armando rompecabezas con su experiencia personal y con el texto (“proceso transaccional”, ya que lector y texto se condicionan y complementan), con un amplio rango de libre interpretación. En *La vaca que se creía mariposa*, por ejemplo, Emilio Ángel Lome escribe en la primera estrofa: “Tras un sueño sabroso y colorido/ salpicado de ronquidos y mugidos,/ cierto día una vaca fantasmiosa/ despertó creyéndose mariposa” (2004:7), independientemente de que los recursos líricos son sencillos por la edad del niño a la que va dirigido el texto, se perciben claramente algunos tropos como el hipérbaton en la sintaxis y las imágenes

que parten de la exageración y, aparentemente, lo ridículo. Esta introducción parecería apuntar hacia una ficción sin dificultades; sin embargo, la situación del personaje se complica, pues luego de confeccionarse unas alas, la vaca se pone a volar de flor en flor, lo que genera un caos en el pueblo ya que su nueva condición propicia la destrucción de todos los jardines. Los habitantes deciden llevarla a “una terapia de grupo”, en la que “Un doctor, cada tarde, muy puntual,/ le decía, buscando curar su mal:/ <Naciste para dar leche y mugir;/ ese sueño de volar déjalo ir>” Después de seis meses de sesiones, al fin, la vaca se cura y todos festejan que ya es *normal*; sin embargo “Cuando todos estaban festejando,/ pasaron tres mariposas volando,/ y al verlas, como un murmullo pequeño,/ la vaca recordó su antiguo sueño(...)” (20) y, “sin más alas que el deseo” (26), la vaca se eleva y llega al espacio, orgullosa.

Además de la musicalidad de la propuesta lírica del poema, los niños suelen sentirse atraídos e identificados por la trama, pues cuando empiezan a asistir a la escuela, van interiorizando ciertos patrones conductuales de la vida social y confrontan las necesidades (instintivas) de su voluntad contra las del deber ser, impuestas por su comunidad. Asimismo, los pequeños lectores pueden identificar que el registro léxico es ajeno al que usan de forma cotidiana, por lo que entran en contacto y van reconociendo rasgos estilísticos. Otro mérito del texto es su estructura: la presentación de personajes y el planteamiento del conflicto se narra en pretérito; mientras el clímax y el desenlace, en presente. Este recurso le da mayor velocidad al texto y, con ello, genera más tensión en la trama; pero lo que suele ser más estimulante para los pequeños lectores es el desenlace abierto, lo cual detona una serie de preguntas que los conducen a reflexionar sobre la vida social y sus propias experiencias para proponer soluciones.

Los ejemplos de este tipo de textos literarios son numerosos y pueden atribuirse a autores modernos o clásicos, quienes escriben, o lo hicieron, pensando en que los pequeños lectores son aún más exigentes que los adultos ya que si se acercan a un texto y se quedan con él, será seguramente porque los ha cautivado y no motivados por pretensiones intelectuales vacías, como suelen hacer aquellos diletantes que gustan de pasear con una obra clásica bajo el brazo. Los cuentos de Quiroga, por ejemplo, ofrecen a los lectores una variedad dialectal que abre las puertas de otros mundos y sus criaturas. Las imágenes de García Lorca los llevan a transitar por los colores de la vida a través de la melancolía; y las de Neruda, a través del humor y lo cotidiano; Benedetti y Saramago les plantean el dilema de la escritura creativa desde la óptica de la infancia y la vejez como “antónimos complementarios”. Eliseo Alberto acaricia el espíritu con su prosa poética que busca rescatar al mundo de la intrascendencia; y otros, como Ann Fine, detonan los efectos emocionales tras el estilo, como se observa en *El diario de un gato asesino*: “Está bien, está bien. Cuélguenme. Maté al pájaro. Por todos los cielos, soy un gato. Mi trabajo, prácticamente, es andar sigiloso por el jardín tras los dulces pajaritos de antojo que apenas pueden volar de un seto a otro. Entonces, ¿qué se supone que debo hacer cuando una de esas pelotitas emplumadas revoloteantes casi se arroja a mi boca? O sea, de hecho aterrizó en mis garras. Me pudo haber golpeado” (2004, 5). La autora, a través del humor y la ironía, crea un texto que apela al sentido común y al respeto por la naturaleza desde un discurso desenfadado y ligero que es sumamente accesible para los pequeños y que además les permite identificar elementos que construyen el tono irónico, como propuesta estilística.

La Literatura infantil contemporánea en formato de cuento, novela, poema o álbum ilustrado, lleva a los lectores por

un camino afable y amistoso que les presenta opciones diferentes y complementarias de las que han vivido, respecto a su concepción del mundo; por lo que pueden establecer relaciones y referencias más allá de sí mismos. Este tipo de literatura reconoce al niño como un ser pensante con el que dialoga y co-construye el texto; le ofrece retos para que desarrollen diferentes habilidades cognitivas y competencias lecto-literarias que irán conformando su experiencia lectora, así como la madurez para proponer opiniones libres y autónomas respecto al mundo que los rodea.

La emoción estética a través de la literatura infantil contemporánea

La contemplación estética es una característica inherente a los seres humanos. Está presente en la mirada risueña del bebé cuando escucha la voz de su madre, o en la plácida sonrisa que se dibuja en su rostro cuando escucha su melodía favorita, quizás reconocida desde que se gestaba en su vientre. De la misma forma que tuvimos la necesidad de dibujar sobre piedras, la contemplación de pinturas rupestres nos llevó a vivir una experiencia en que la simple observación nos transportó a un estado de éxtasis y liberación espiritual. Asimismo, investigar sobre los procesos cognitivos y emocionales que intervienen en la percepción del arte y la forma en que reacciona el organismo ante ella ha sido un asunto de interés constante en la historia de la cultura.

¿Por qué algunas imágenes, historias, movimientos tienen la capacidad de conmover al espectador hasta llevarlo a la sublimación de sus emociones?, ¿por qué algunas manifestaciones de la emoción son evidentes y otras sólo dejan huellas internas que apuntalan el

crecimiento espiritual del individuo? Responder a estas incógnitas es una labor que desvela a los investigadores. Gardner y su grupo de colaboradores en la Universidad de Harvard tratan de explicar la relación entre el desarrollo humano y los procesos artísticos, por lo que han realizado investigaciones en las que concluyen que los niños menores de cuatro años experimentan “emociones discretas” frente al hecho artístico (Arizpe y Styles, 2004, 68) “mirar una pintura implica la consideración de su estatus de “cosa” en el mundo, como objeto atractivo y como comentario sobre aspectos del mundo expresado en un medio simbólico. El poder y la fascinación del arte residen precisamente en que el individuo participa en los dos planos: sensorio-motor y simbólico” (Gardner 1973, 132). Como parte del mismo proyecto de investigación, Perkins (citado por Arizpe y Styles 2004, 70) identifica seis categorías en relación con la percepción artística:

1. anclaje sensorial: el arte es un objeto físico sobre el cual enfocarse
2. acceso instantáneo: está abierto a todo el que quiera ver y alienta al espectador a acercarse más.
3. compromiso personal: está hecho para mantener la atención y sirve para sostener una reflexión prolongada
4. atmósfera abierta: cultiva la disposición al pensamiento y proporciona una atmósfera de influencia elevada
5. multiconexión: promueve las conexiones entre los aspectos morales y los sociales, alusiones filosóficas, temas históricos, estructuras formales, relevancia para la experiencia personal, etc.
6. conocimiento de amplio espectro: estar frente a la obra artística une diferentes tipos de conocimiento, como elaboración visual, pensamiento analítico, cuestionamientos, puesta a prueba de hipótesis y razonamiento verbal,

A partir de las conclusiones anteriores Perkins desarrolla la idea de la “inteligencia experimental y reflexiva” que describe el proceso de los recursos intelectuales hacia una conducta inteligente. Los puntos que establece Perkins respecto a la contemplación estética se han podido observar de forma gradual en diferentes grupos de niños con los que se ha trabajado la animación a la lectura literaria. Los libros anclan la atención de los pequeños tanto por su propuesta plástica como por la lingüística; tomando en cuenta la edad y escolaridad de los participantes.

Así como las manifestaciones de la emoción estética no son percibidas objetivamente en el individuo, las huellas que deja el arte, sea plástico, literario o musical, tampoco son tangibles con precisión en la conducta y la cognición; sin embargo, Vigotsky propone acercar al niño a las artes, que son expresivas, por lo que no pretenden modelar las respuestas en él, al contrario, éstas generan una marca invisible que alimentará su goce estético y su juicio crítico posterior, no sólo respecto al arte, sino en torno a todas las áreas de su interés:

Nuestro cerebro y nuestros nervios, poseedores de enorme plasticidad, transforman fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones si las presiones son suficientemente fuertes o se repiten con suficiente frecuencia. Sucede en el cerebro algo parecido a lo que pasa en una hoja de papel si la doblamos por la mitad: en el lugar del doblez queda una raya como fruto del cambio realizado; raya que propicia la reiteración posterior de ese mismo cambio. Bastará con soplar el papel para que vuelva a doblarse por el mismo lugar en que quedó la huella (2001, 12)

Vygotsky señala que, antes de ocuparse en “moldear” al niño para que sea capaz de desarrollar estructuras de cualquier tipo del

modo adulto, es importante fomentar el desarrollo de su imaginación para que así ponga a ejercitar sus capacidades cognoscitivas individuales. La imaginación es un proceso complejo donde toda actividad creativa tiene una larga historia detrás; la creación, entonces, es como una especie de parto, consecuencia de una larga gestación, que se percibe de manera tanto externa como interna (31). Tomando en cuenta estas ideas, podemos inferir que la emoción estética no sólo es un proceso pasivo y contemplativo que vive el niño al estar frente a la experimentación artística; la emoción conduce al niño a vivir apasionadamente la experiencia vicaria (Roseblatt, 2004) que se transmutará en creación y creatividad. La emoción se transforma en pensamiento y éste está latente, como andamiaje, en todo el proceso de desarrollo cognoscitivo que no finaliza en la infancia.

El pensamiento crítico y el pensamiento estético en la creatividad infantil

El proceso de pensar objetiva y profundamente empieza a gestarse en el niño cuando manifiesta actitudes y respuestas críticas hacia lo que lo rodea y hacia sus propias sensaciones y pensamientos. Este proceso se percibe claramente frente al texto literario ya que tiene un poder evocativo, pero también desafiante y reflexivo. La literatura provoca que el lector cuestione su realidad y que haga inferencias que conformarán su personalidad; por ser polisémica, activa procesos interpretativos que relacionan diferentes ámbitos de la experiencia humana. Los textos de literatura infantil contemporánea promueven un rol activo en el lector que le permite emitir juicios y cuestionamientos sobre los textos lingüísticos y gráficos con los que experimenta una visión más reposada sobre la obra artística en su totalidad.

Un texto (entendido como un tejido complejo) atractivo alienta a los lectores al escrutinio; la literatura infantil los invita a ver con detenimiento, a explorar y a sentir para establecer una comunión con el texto que los lleva a ser conscientes de lo que piensan. Según Arizpe y Styles, mediante el cultivo de la conciencia de nuestro propio pensamiento, del planteamiento de las preguntas adecuadas, la guía de estrategias, dirigimos nuestra inteligencia empírica en direcciones fructíferas (2004, 70). El texto de Literatura infantil por sí mismo abre estas posibilidades al lector; sin embargo, es necesario apoyar este proceso con una serie de actividades que activen los sentidos de los pequeños, para hacerlos más perceptivos. Las juego-estrategias diseñadas especialmente para cada lectura funcionan como guía para el desarrollo de diversas habilidades; también es fundamental establecer un ambiente amigable que motive la libre expresión, la confianza y la experimentación de los pequeños lectores, para que se acompañe su proceso de maduración emocional, social, lingüística e intelectual.

Los procesos que suceden en el pensamiento de los niños algunas veces son involuntarios, ya que relacionan inconscientemente el texto infantil con experiencias previas. La literatura estimula la identificación de saberes latentes, que quizás el niño aún no se daba cuenta de que los tenía, y reconoce referentes que se integran a su forma de ver el mundo. A este proceso creativo en operación, Arizpe y Styles lo consideran como la mezcla de imaginación, fantasía, recuerdo y asombro: el inconsciente colabora con la actividad consciente para generar un “nuevo” conocimiento (2004, 82)

Un elemento fundamental que promueve la activación del pensamiento crítico en los niños es, según Perkins, su acercamiento a las artes plásticas (en Arizpe y Styles, 2004). En la Literatura infantil contemporánea, los recursos visuales son tan importantes

como los lingüísticos, ya que provoca “poderosas reacciones [...] como la pasión genuina en el ojo del espectador, que activa en ellos la participación de múltiples modalidades sensoriales. Para Perkins, el arte es un asunto de múltiples conexiones que une temas sociales, preocupaciones estéticas, [...] para unir disposiciones del pensamiento a través de otros y diversos contextos explorados en conjunto con la obra de arte (85). Otros investigadores han realizado pruebas con álbumes ilustrados y han observado su capacidad para detonar juicios y emociones en la recepción de los niños. Kiefer, citado por Arizpe y Styles, concluyó que los libros que generan emociones más profundas en los niños son aquellos alrededor de los cuales la respuesta de mayor duración creció y se profundizó (2004, 88) y no necesariamente los que más les gustaron; es decir, los libros que generaron más discusiones y retos para la interpretación.

La mayoría de los álbumes ilustrados para niños ayuda de forma lúdica a que los pequeños se cuestionen, incluso se confundan, mientras provoca sus pensamientos obligándolos a mirar más allá de la simple trama textual, lo que da como resultado una mayor comprensión de la forma en que las narraciones, visual y verbal, se complementan y generan un texto complejo. La mayoría de los niños entonces trascienden el nivel de comprensión literal y entienden los hechos y detalles ocultos en el texto que estimulan su concepción crítica del hecho artístico en su totalidad (aunque no tenga imágenes). Arizpe y Styles consideran que la obra de arte tiene la capacidad de llevar al espectador hacia su interior comprometiendo expectativas, recuerdos, etcétera, por lo que cuestiona “la respuesta acostumbrada del espectador contradiciendo sus expectativas con nuevas posibilidades: desplaza

el reconocimiento con extrañamiento” (2004, 165) El lector, frente al texto literario, rompe con su rutina interpretativa y, también de forma lúdica, experimenta con los códigos y registros que el mismo texto le facilita.

Como ya se ha señalado, la manera más tangible de conocer el pensamiento es a través del lenguaje; el uso y entendimiento del lenguaje de los niños es el parámetro para organizar y reconocer la forma en que se transforma su pensamiento. A través de algunas propuestas sociolingüísticas y pedagógicas, se pueden ubicar cuatro categorías empleadas por diferentes grupos de niños en sus respuestas verbales, ante la lectura literaria: 1. la *informativa*, donde sus comentarios se centran en las formas de las ilustraciones, la trama, y hacen comparaciones con otros libros; 2. la *heurística*, en que hacen inferencias, participan en la resolución de problemas y emplean un lenguaje hipotético; 3. la *imaginativa*, donde los niños se integran como parte de la ficción y la llevan a su experiencia personal previa o presente, y pueden llegar incluso al empleo de lenguaje figurado; y 4. la *personal*, en que los niños expresan sentimientos y opiniones personales, se refieren a los personajes y evalúan (valoran) las ilustraciones; el lenguaje que emplean empieza a reflejar un estilo propio, (2004, 86-87).

A través de la observación y registro de datos, luego del trabajo de estimulación literaria con niños, hemos observado que las capacidades fortalecidas en lectores iniciales, a partir del contacto con textos estéticos (literarios) les permite desarrollar habilidades intelectuales y emocionales, básicas para impulsar su pensamiento crítico y creativo, lo cual es fundamental para que las generaciones de niños lectores literarios propongan alternativas para la construcción de una comunidad más empática e integradora.

Referencias

- Alberto, E. (2002). *Breve historia del mundo*. México, Alfaguara infantil.
- Arizpe, E. y M. Styles. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. Barcelona, Siglo XXI.
- Bojunga Nunes, L. (1986). *Mi amigo el pintor*. México, Editorial Norma.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid, M.E.C.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. México, Barbara Fiore editora.
- Fine, Ann. *El diario de un gato asesino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fox, M. (2004). *¿Qué crees?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1951). *De camino al habla*. España, Ediciones del Serbal.
- Kant, E. (2002). *Lo bello y lo sublime. La paz perpetua*. Madrid, Espasa.
- Lome, E. A. (2003). *La vaca que se creía mariposa*. México, Alfaguara infantil.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. (versión en español de Desiderio Navarro) Madrid, Cátedra.
- Man, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid, Visor.

- McKee, D. (1999). *El cochinito de Carlota*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Reyes, A. (1983). Apolo o de la Literatura, en *Ensayos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica-Espacios para la lectura.
- Sartre, J.P. (1991). ¿Qué es la literatura? Buenos Aires, Losada.
- Stanislawsky, K. (1981). *Un actor se prepara*. México, Editorial Diana.
- Stoll Walsh, E. (1984). Gansa tonta. México, Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.
- Todorov, T. (1975). *The Fantastic. A Structural Approach to a Literary Genre*. New York, Cornell University Press.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyocacán.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

La configuración de un canon híbrido para la
formación de lectores competentes

The configuration of a hybrid canon for the training of competent readers

José Manuel de Amo Sánchez-Fortín

Universidad de Almería,

Almería, España

orcid.org/0000-0002-5680-2921

Carmen Pérez-García

orcid.org/0000-0002-5995-4111

Fecha entrega: 15-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, De Amo, José Manuel. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-77>

Email: jmdeamo@ual.es cpg516@ual.es

La configuración de un canon híbrido para la formación de lectores competentes

The configuration of a hybrid canon for the training of competent readers

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún
Universidad de Almería
Almería, España.
jmdeamo@ual.es

Carmen Pérez-García
Universidad de Almería
Almería, España.
cpg516@ual.es

Resumen: Este estudio aborda la cuestión del canon literario desde una perspectiva teórica que profundiza en el debate histórico generado en torno a su conformación y aplicación en el ámbito educativo. En este sentido, se incide en la necesidad de implementar un canon escolar híbrido en el que se incluyan obras prestigiadas por la institución literaria y obras que partan del horizonte de expectativas del alumnado y se vinculen con sus gustos, necesidades e intereses. De este modo, la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y las prácticas letradas desarrolladas en comunidades virtuales deben tenerse en cuenta para configurar itinerarios de progreso en la formación lectora del alumnado de las diferentes etapas educativas.

Palabras clave: Canon – Educación literaria – LIJ – Prácticas letradas – Competencia lectora

Abstract: This essay approaches the question of the literary canon from a theoretical perspective that delves into the historical debate generated around its formation and application in the field of education. In this sense, it emphasizes the need to implement a hybrid school canon that includes works that are prestigious for the literary institution and works that are based on the horizon of students' expectations and that are linked to their tastes, needs and interests. In this way, Children's and Young Adult Literature (PYL) and the literary practices developed in virtual communities must be taken into account in order to configure itineraries of progress in the reading education of students at any stage.

Keywords: Canon – Literary education – LIJ – Literate practices – Reading literacy – Reading competence.

El canon literario, la canonicidad y la LIJ

La cuestión del canon ocupa un lugar preferente en el ámbito actual de la investigación de los estudios literarios y culturales (Bloom, 2001; Pozuelo y Aradra, 2000; Ordine, 2018; Cerrillo, 2013; Muñoz, García y Cordón, 2020; Gullón, 2008; Amo, 2021). Al hablar del canon de una comunidad, se hace referencia a un listado de obras prestigiadas por los grupos culturales dominantes, utilizado como instrumento idóneo para construir, identificar y conceder legitimidad a su propia herencia histórica, geográfica y artística. Son textos que en el campo literario central ostentan un estatus hegemónico que ha ido configurándose mediante criterios ideológicos, políticos, éticos y/o estéticos relacionados, entre otras dimensiones, con la (re) construcción de la tradición (Talens, 1994) y/o con modelos legítimos de cultura fuertemente estructurados y excluyentes (Mignolo, 1998). Constituyen, en definitiva, un punto de referencia moral, educativo, lingüístico y literario para ser imitados, reproducidos o consumidos por parte de los miembros de la comunidad.

Desde hace décadas, el interés por la selección de obras, autores y modelos de escritura se mantiene debido a la controversia abierta por algunas teorías literarias que se definen por su escepticismo epistemológico y por la negación de toda jerarquía cultural (Bobes Naves, 2008). En este sentido, el debate se ha polarizado entre:

- a. Los que atienden exclusivamente a universales estéticos como supuesto principio de selección de las obras. Por ejemplo, Harold Bloom (2001), considerado el exponente principal de este polo, acota el catálogo de autores y libros preceptivos, estableciendo veintiséis escritores como autoridades de nuestra

cultura (occidental): Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Montaigne, Molière, Milton, Samuel Johnson, Goethe, Wordsworth, Austen, Whitman, Dickinson, Dickens, Eliot, Tolstoi, Ibsen, Freud, Proust, Joyce, Woolf, Kafka, Bordes, Neruda, Pessoa y Beckett.

- b. Los que, posicionados en movimientos de apertura y participación más inclusivos, reclaman la ampliación de la lista aplicando otros criterios, tales como raza, sexo o lugar de procedencia. Reivindican la revaloración de un amplio corpus considerado periférico, de escaso reconocimiento simbólico por parte de la institución literaria, y etiquetado, en la mayoría de las ocasiones, de literatura de escasa calidad, literatura menor, subliteratura o paraliteratura.

Este último es el caso de la literatura juvenil. Aunque, en términos económicos, se trata de uno de los subsectores con mayor peso en el ámbito editorial español por su volumen de ventas, como señala el Observatorio de la Lectura y el Libro (2017), ocupa una posición irrelevante en la configuración del polisistema cultural. En este sentido, la mayoría de los esfuerzos académicos han consistido no solo en una defensa de su calidad literaria, sino también en justificar su valor formativo y, por consiguiente, en promover su inclusión en el canon curricular (Mendoza, 2001; Cerrillo, 2013; Lluch, 2010), ya que está constituida por obras que parten del horizonte de expectativas de los jóvenes, de sus gustos, necesidades e intereses (Lomas y Matas, 2014; Bombini y Lomas, 2020). Además, su recepción permite acercar al alumnado a la cultura literaria y favorece el desarrollo de sus hábitos lectores; es la base literaria para que se habitúen a reconocer las peculiaridades discursivas, identificar

el género literario en el que se inscribe y establecer interconexiones con otros productos culturales, así como aprender a tener una respuesta ética y estética.

Por otro lado, la cuestión del canon debe plantearse no tanto como un simple catálogo de autores y obras, sino como un corpus constituido a partir de una «gramática» (Pozuelo y Aradra, 2000), es decir, una combinación de rasgos formales, temáticos y discursivos que consagran o confieren legitimidad a los textos que la posean. Estas normas y materiales que determinan los mecanismos de producción y consumo textuales harían referencia al repertorio, interiorizado por cada individuo en el seno de su comunidad (*habitus*). Se hablaría, entonces, de canonicidad; no es una característica intrínseca del texto que define la buena o mala literatura (Even-Zohar, 2017, p. 14), sino la posición que los textos y normas ocupan en un momento determinado según los factores que intervienen en los fenómenos culturales. Por consiguiente, el incumplimiento de esta gramática, que tiene vigencia en un momento histórico específico, es el elemento que determina que las obras de un escritor de superventas, por ejemplo, queden excluidas del elenco de textos consagrados, y sus lectores caminen en sentido contrario al marcado por la crítica.

Las propuestas de descomposición, fragmentación o ensanchamiento del canon literario han tenido un campo abonado especialmente en el ámbito de la formación lectora. La lista de lecturas elegidas por el docente para enseñar a leer suele ser, en líneas generales, el núcleo de las experiencias de lectura que los jóvenes tienen a lo largo de su proceso de escolarización; de ahí que la construcción de este canon sea un reto educativo prioritario desde el punto de vista teórico y práctico. Los intentos de configuración

de este repertorio constituyen lo que se ha venido en llamar canon escolar, curricular o formativo.

El canon escolar

El significado original de canon se circunscribe al conjunto de obras seleccionadas por parte de la institución educativa (Bloom, 2001). Las escuelas, en este sentido, tienen un papel decisivo en el proceso de consagración de textos y autores: si bien no crean o establecen los rasgos literarios que determinan y dan notoriedad a una obra, sí tienen la función expresa de reproducirlos y conservarlos en el tiempo; constituye, en términos de Bourdieu (2017), la institución transmisora garante de la cultura legítima y del gusto por las obras reconocidas socialmente.

A este respecto, Pozuelo Yvancos reconoce que el centro educativo “actúa como puente entre los valores estéticos y los consumidores” (Pozuelo y Aradra, 2000, p. 47). Desde esta perspectiva, los individuos de una comunidad adquieren y desarrollan la disposición estética hacia los textos del canon académico principalmente mediante su proceso formativo en el aula y el contacto continuo con ellos (Amo, 2021). La propia noción de literatura se forja y desarrolla durante el proceso de escolarización (Schaeffer, 2013): la manera en que se conciben los textos literarios y se reconoce su posición en el polisistema cultural se interioriza en el seno de la comunidad interpretativa de la clase.

Desde su posición privilegiada, la escuela ejerce, por lo tanto, una fuerza centrífuga sobre toda manifestación que no cumpla los dictados de la institución literaria. Para garantizar el capital escolar, los agentes educativos deben: (a) mantener la distinción entre productos consagrados y aquellos de escaso o nulo valor simbólico

(Bourdieu, 2017); (b) validar los modos reconocidos de interpretar; (c) concretar las obras imprescindibles de su comunidad; (d) condicionar o modelar el horizonte de expectativas y (e) orientar las posibles experiencias lectoras de sus miembros en un marco curricular perfectamente estructurado.

En definitiva, la institución educativa tiene como función encomendada la preservación y perpetuación del canon literario. Reconoce en él un valor esencial para que los estudiantes se integren en la sociedad y en su cultura. Son, por consiguiente, textos clave (Fleming, 2006, p. 6) a los que los estudiantes deben ser expuestos para adquirir capital cultural. Ordine, en este sentido, señala que “la actividad primordial de un profesor debería ser (...) leer los clásicos a los alumnos y partir de los clásicos para mostrar después su interacción con los demás saberes y, sobre todo, con la vida misma” (2018, p. 16). Por ello, durante el proceso de escolarización, se les hace una aproximación a los autores y obras más significativas del acervo literario. En su desarrollo curricular, además, esta representatividad viene condicionada por la reivindicación de los textos generados en el seno territorial de cada una de las comunidades autónomas, por lo que el canon oficial se delimita aún más al atender a criterios geopolíticos. En este blindaje del repertorio, los clásicos ostentan el lugar preferente, ya que son muestras relevantes del patrimonio cultural, gracias a los cuales se fomentan la creatividad literaria del alumnado, su visión crítica acerca de la sociedad, así como su referente ético.

En la materia de Lengua Castellana y Literatura, el profesorado tiene como objetivo prioritario formar lectores capaces de disfrutar con los libros o textos. Esta es una cuestión de extraordinaria relevancia en un enfoque innovador de la educación literaria orientado a la lectura. Sin embargo, leer no ha

sido históricamente enseñado como acto de placer (Bloom, 2000, p. 19). El enfoque didáctico tradicional se ha centrado exclusivamente en el aprendizaje memorístico de contenidos conceptuales (fechas, autores, obras...) seleccionados, entre otros criterios, por el grado de representatividad del movimiento o periodo al que pertenecen, por constituir un modelo retórico y de uso de la lengua, o por el elemento del código literario que se desee trabajar en clase (narrador, estructura narrativa, coordenadas espaciotemporales, el diálogo intertextual, etc.). Esta práctica docente se contradice, como se acaba de señalar, con uno de los propósitos curriculares prioritarios en las diferentes etapas educativas: utilizar la lectura como fuente de disfrute y diversión. Se trata de despertar en los más jóvenes el placer de la lectura, el deseo de compartir sus experiencias literarias, la necesidad de socializarse en comunidades letradas, etc., para que desarrollen la sensibilidad literaria y el criterio estético en tanto que instrumentos de formación y enriquecimiento cultural.

En este sentido, se han comenzado a revisar los mecanismos de confección del canon escolar, abriéndolo a diferentes repertorios que dialoguen con otros discursos sociales y con otras manifestaciones artísticas multimodales (Bombini, 2020); es el caso de la narrativa gráfica y de los textos cuya propuesta ética y estética favorece la construcción de identidades en el seno de sociedades complejas, pluriculturales, plurilingües, altamente tecnologizadas y en constante cambio. Debe hacerse hincapié, por consiguiente, en que el repertorio escolar no ha de circunscribirse únicamente a los textos canónicos o clásicos, sino también a aquellas obras (literarias, multimodales o *transmedia*) que partan del horizonte de expectativas de los jóvenes, de sus capacidades lectores y de su universo de experiencias (Lomas y Matas, 2014; Bombini y Lomas, 2020).

Desde esta perspectiva, los agentes educativos deben acercarse necesariamente a “esas prácticas incontroladas y diseminadas” (Chartier, 2018, pp. 64-65) en Internet que no son tenidas en cuenta por la escuela.

Las prácticas letradas en comunidades virtuales

Al consagrar un repertorio, la institución educativa desestima otras prácticas letradas emergentes vinculadas tanto al ámbito formal como al privado y personal de los estudiantes (Cassany, 2012 y 2019). No obstante, los blogs, las páginas de escritura colaborativa, las tuit-novelas, las entradas en *Instagram*... son lugares de lectura también (CERLALC, 2014, p. 23). Constituyen prácticas que implican una cultura de aprendizaje lector no institucional de primer orden (Sorensen y Mara, 2014, p. 89) y que ponen en valor el carácter social de la lectura. Pensemos, por ejemplo, en los *fanfictioners* y su activa participación en comunidades virtuales mediante hipertextos que apenas tienen reconocimiento social (y, en teoría, escasa calidad literaria), pero que les permiten desarrollar sus capacidades lectoras y escritoras al margen de la cultura oficial. En la página www.fanfiction.net, el 14 de marzo de 2022 se registraban más de 840000 *fanfics* escritos en torno al universo de Harry Potter; son cifras nada desdeñables para tomar conciencia de que, fuera de las aulas y del currículo escolar, los jóvenes leen y escriben de manera asidua (Amo, 2021). Los fans de una obra se afilian a un espacio de afinidad con el objetivo de seguir disfrutando de la trama, de los personajes... de lo que llaman el canon (o fuente material oficial de la que se nutren los escritores de *fanfics*). Constituyen un grupo considerable de personas que comparten un mismo interés y afición. Se convierten en lectores no solo de la obra original, sino también de todo cuanto forme parte

del *fandom*. Además de leer, pueden elaborar propuestas creativas que amplíen, complementen o expandan el hipotexto. Por esta razón, el libro y la lectura dejan de estar sujetos actualmente al monopolio exclusivo de los contextos formales de aprendizaje (Lluch, 2017 y 2021) y a los preceptos de la crítica literaria (Amo, 2021) para abrirse a otros escenarios: más informales, menos jerarquizados y más orientados a la puesta en valor de la función socializadora del acto de leer. En ellos actúan nuevos agentes que, situados fuera de los circuitos culturales tradicionales, canalizan las necesidades sociales y crean estados de opinión sobre temas vinculados al libro y su recepción.

Se produce, en este sentido, un desplazamiento del centro de transmisión del gusto cultural y lector. Pensemos, por ejemplo, en comunidades como *BookTube*, que ponen al servicio de sus usuarios una amplia gama de medios para que se realicen como lectores: no solo median entre los libros y los lectores, sino también modifican los comportamientos y gustos de su audiencia. En un estudio realizado por Kraemer (2016), se constata que un porcentaje muy elevado de suscriptores (92 %) ven vídeos en los canales de *BookTube* como forma de orientarse a la hora de comprar libros. Solo un 5 % de los encuestados admite que su compra viene motivada por la lectura de una crítica o una reseña en un blog literario. A propósito de los usuarios, Lebeau (2018) identifica trece tipos según la función, el grado y el tiempo de participación en la red social: (a) el nuevo, (b) el seleccionador, (c) el *instagrammer*, (d) el comprador, (e) el habitual, (f) el ocasional, (g) el nativo, (h) el *liker*, (i) el fan, (j) el pasivo, (k) el suscrito y (l) el periódico; estas son categorías que pueden tenerse en cuenta en los estudios sobre lectores adolescentes.

Existen investigaciones (Hughes, 2017), a este respecto, que señalan la importancia de los *booktubers* en el proceso de constitución de un canon juvenil adulto y, por consiguiente, en la formación de un horizonte de expectativas vinculado a estas comunidades letradas. Un análisis detallado de las recomendaciones que en estos espacios o grupos se realizan, muestra una clara tendencia hacia la llamada literatura de jóvenes adultos (YAL) y la literatura de nuevos adultos (NAL), más cercanas a los intereses y necesidades de la audiencia que al repertorio desarrollado por las instituciones literaria y educativa (Amo, Domínguez-Oller y García-Roca, 2021). YAL y NAL son categorías recientes que englobarían, desde una perspectiva general, todo tipo de ficción dirigida a un lectorado con edades comprendidas entre 13 a 17 y 18 a 30 años, respectivamente. Suelen tener a un adolescente o joven adulto como protagonista y desarrollar temas que preocupan o interesan especialmente a estos grupos sociales. En el caso de la YAL, serían los tópicos relacionados con la mayoría de edad (Rybakova y Roccanti, 2016): drogas, trastornos alimentarios, primeras relaciones de pareja, etc.

YAL no es una categoría genérica bien delimitada conceptualmente. No se circunscribe a un único subgénero, sino que se expande y abarca diferentes posibilidades formales: narrativa gráfica, *chick lit*, romance, etc. Incluso, algunas obras canónicas podrían tener acomodo en esta etiqueta: *El guardián entre el centeno* (Cole, 2008), por ejemplo.

Asimismo, y teniendo en cuenta que la mayor parte de la audiencia de esta comunidad está formada por jóvenes lectoras, ocupa un lugar especial la subcategoría llamada *chick lit*, un tipo de narrativa protagonizada por mujeres entre 20 y 30 años, a medio camino entre la novela romántica y la revista de moda (Merrick, 2006; Ryan, 2010).

Aunque no puede hablarse aún de un canon de YAL propiamente dicho (Hugues, 2017), es innegable el papel esencial que juega *BookTube* en su difusión como fenómeno cultural y en su acelerado proceso de legitimación social. En el presente estudio (Amo, Domínguez-Oller y García-Roca, 2021), puede observarse que más del 75% de los libros recomendados pertenecen a esta categoría. En cambio, los textos clásicos se reducen a un 4%.

Desde el punto de vista formativo, los *vlogueros*, que en general se sitúan en la misma franja de edad que sus suscriptores, constituyen un puente que acerca a los lectores a textos clásicos mediante temas, personajes, ambientación o cualquier otro elemento narrativo en común (Herz y Gallo, 2005, p. 12); se convierten en facilitadores que gradúan las lecturas. Se establece así una escalera de lectura (Lesesne, 2010) que ayuda a que los jóvenes se enfrenten de manera progresiva a obras cada vez más complejas. Además, promueven actitudes positivas hacia la literatura y les proporcionan marcos interpretativos que los ayudan a analizar e interpretar textos. Un factor importante radica en la pérdida de confianza en las lecturas prescriptivas recomendadas por los docentes, más preocupados en ofrecer el canon literario que en atender las verdaderas necesidades lectoras de su alumnado.

Para ciertos especialistas, los *youtubers* son, en general, un valioso instrumento de mercadotecnia por la viralidad de sus contenidos generados (Valls-Osorio, 2015). En el ámbito concreto de los suscriptores de los canales de *BookTube*, sus edades se sitúan en el llamado sector juvenil adulto: es un nicho de mercado ideal al que las casas editoriales desean seducir mediante determinadas estrategias publicitarias no tradicionales. Entre sus objetivos se encuentra convertirse en referentes de colecciones de YAL. Son

conscientes de la influencia que los *vlogueros* ejercen sobre este segmento de la población. En un estudio realizado por Mennour (2019) acerca de los miembros inscritos a canales franceses de *BookTube*, se constató que el 81% de los encuestados leían más gracias a esta red social. Por ello, aquellos sellos editoriales que pretenden tener una gran relevancia en este sector envían sus novedades a estos prescriptores de la lectura, con el fin de que, a partir de su juicio y gusto independiente, las promocionen y las conviertan en éxito de ventas. Como indican Castelló-Martínez y del Pino (2015, p. 50), las editoriales reconocen en estos blogueros el perfil idóneo: conocen el sector, tienen un gran alcance entre sus abonados y generan un contenido que aprovechan como apoyo al sello o a la colección.

Entre los hallazgos del estudio de Amo, Domínguez-Oller y García-Roca (2021), se observa que los libros más recomendados por los *booktubers* estudiados han sido publicados en Alfaguara, Montena, Norma y Nube de tinta, si bien es cierto que se han registrado más de 40 editoriales (la mayoría de ellas con una sola referencia) en el periodo acotado para el estudio.

De acuerdo con la tesis mantenida por Tomasena (2019), los *booktubers* más populares, que representan verdaderas microcelebridades, se relacionan con la literatura más comercial o de superventas. Esto es especialmente relevante en el caso de las sagas literarias o narrativas *transmedia* (Álvarez y Romero, 2018). Los consumidores, en esta nueva ecología de los medios, son translectores, usuarios que no solo son lectores en términos tradicionales, sino también consumidores de narrativas que se expanden en diferentes medios y generadores de contenido en escenarios de afinidad (Amo y García-Roca, 2019).

Si consultamos los diferentes informes de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* preparados por la Federación de Gremios de Editores de España, puede observarse que los libros que aparecen como preferidos por los lectores españoles de manera continuada en el tiempo son la saga de Los pilares de la Tierra (Ken Follett), La catedral del mar (Idelfonso Falcones) y la serie Harry Potter (J. K. Rowling). No es casualidad que las tres propuestas se hayan convertido en narrativas *transmedia*, ya que es la forma de transformarse en verdaderos fenómenos sociales en la esfera digital. En *Goodreads*, el premio 2021 al libro más votado en la plataforma fue otorgado a Sally Rooney, por *Beautiful World, where are you?* Es una autora muy popular, entre otras razones, por una obra exitosa que ha sido llevada a la televisión en formato serie: *Gente Nueva*.

El elemento clave en estas narrativas es el proceso de generación de contenidos por parte de su público. En torno a la saga Harry Potter, de J. K. Rowling, se desarrolla el *fandom*, una comunidad de fans centrada en la creación de hipertextos y en el consumo de medios en un entorno social digital y colaborativo. Transforman el texto original o canon y lo publican en repositorios o plataformas específicas: *FF.net* (fanfiction.net), *Wattpad*, etc. (Amo, 2019). En la primera, los productos hipertextuales difundidos se generan, sobre todo, mediante procesos de trasposición de la acción consistentes, entre otros mecanismos, en expandir la trama y centrarse en un aspecto, tema o personaje secundario o en reescribir la historia por estar en desacuerdo con los hitos narrativos (Barnes, 2015). Se registran menos procedimientos de imitación, ya que los escritores de estos hipertextos se ocupan de una obra y no tanto de un estilo. Para realizar pastiches deberían poseer, además, un modelo de competencia genérica, extraída de esa *performance* singular que es el hipotexto, que

les permita generar un número indefinido de productos hipertextuales (Genette, 1989, p. 101). Dadas la edad y la formación literaria de los *fanfictioners*, el desarrollo de este modelo está aún en ciernes.

A modo de conclusión: el canon híbrido

Como mediador y facilitador de la formación lectora, el profesorado debe procurar transmitir el repertorio educativo y seleccionar un buen canon de lecturas que tenga en cuenta el umbral de intereses del alumnado, así como sus habilidades lectoras adquiridas con una doble finalidad: (a) formar lectores capaces de enfrentarse a textos de gran complejidad formal, temática y discursiva y (b) promover el gusto por la lectura como fuente de entretenimiento y ocio personal. Atribuirle mayor peso a este segundo objetivo está contribuyendo a que el profesorado reivindique su reconocimiento institucional (*best sellers* canónicos como Harry Potter, Juegos del hambre, Crepúsculo...) e introduzca un vector que desestabiliza, en gran medida, la dinámica que define el sistema literario canónico. En este sentido, los centros escolares forman parte no solo de la institución literaria, sino también del mercado: el profesorado promociona y comercia estos bienes culturales entre su alumnado, a la vez que fortalece sus hábitos y desarrolla las competencias necesarias para reconocer el valor social de estos (Even-Zohar, 1999, p. 52).

Se debe proponer, por consiguiente, un canon híbrido en el que, junto a un corpus textual canónico, se incluyan obras de LIJ, YAL o NAL cuyas propuestas narrativas estén más próximas al horizonte de expectativas de los jóvenes y, quizá, subordinadas a la tendencia temática impuesta por los consumidores. De esta forma, se favorecen la construcción y afianzamiento de un perfil lector a lo largo de la vida.

En este repertorio no constituye un factor negativo el hecho de que los textos estén condicionados por estrategias comerciales de la industria editorial, acomodada a los nuevos circuitos de distribución, difusión y recomendación de lecturas. Ahora son las plataformas, páginas webs o redes sociales los espacios de interacción que orientan a los jóvenes a la hora de seleccionar libros o planificar su formación como escritores. Son, en la mayoría de los casos, *comunidades de catalogación de lectura* que facilitan a los usuarios agrupar, clasificar u ordenar los libros que les interesan, así como compartir repertorios de archivos y formar parte de grupos de debate sobre temas u obras específicas. Permiten, asimismo, incrementar y perfeccionar la catalogación, ofreciendo a sus miembros recomendaciones basadas en un algoritmo que tiene en cuenta el número de obras leídas y las valoraciones o experiencias lectoras.

En definitiva, el enfoque didáctico centrado en la lectura debe promover un canon híbrido gracias al cual se pueda interrelacionar la experiencia lectora del alumnado, y su nivel de desarrollo de la competencia lecto-literaria, con un repertorio de textos clásicos prescritos por la institución literaria y educativa.

Referencias

- Álvarez, E. y Romero, M. F. (2018). Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfología multimedia de la era digital. *Letral*, 20, pp. 71-85.
- Amo, J. M. de (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (Coord.). *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y Carmen Pérez-García / La configuración de un canon híbrido para la formación de lectores competentes

- Amo, J. M. de (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En J. M. de Amo (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 19-50). España: Tirant lo Blanch.
- Amo, J. M. de; Domínguez-Oller, J. C. y García-Roca, A. y (2021). El fenómeno booktuber: nuevo agente en la construcción del canon de lecturas. En J. M. de Amo (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 75-110). España: Tirant lo Blanch.
- Amo, J. M. de y García-Roca, A. (2019). La recepción de la Narrativa Transmedia. Análisis del lector modelo. En D. Escandell y J. Rovira-Collado, *Current Perspectives on Literary Reading* (pp. 1-17). Países Bajos: John Benjamins.
- Barnes, J. (2015). Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction. *Poetics* 48, pp. 69-82.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Bloom, H. (2001). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bobes Naves, M. C. (2008). *Crítica del conocimiento literario*. Madrid: Arco / Libros.
- Bombini, G. (2020). Diálogos y transversalidades en la enseñanza literaria. *El hilo de la fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados*, (20), pp. 163-176.
- Bombini, G. y Lomas, C. (2020). Una altra educació literària. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 84, pp. 4-6.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2017). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló-Martínez, A. y del Pino, C. (2015). La comunicación publicitaria con influencers. *Redmarka: revista académica de marketing aplicado*, 14, pp. 21-50.
- CERLALC (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá: CERLALC-UNESCO.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, pp. 17-31.
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cole, P. (2008). *Young adult literature in the 21st century*. Nueva York: Mcgraw-Hill Higher Education.
- Even-Zohar, I. (1999). Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas. En M. Iglesias Santos (Coord.), *Teoría de los Polisistemas* (pp. 23-52). Madrid: Arco-Libros.
- Even-Zohar, I. (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. En A. Sanz Cabrerizo (Ed.), *Interculturales / Transliteraturas* (pp. 217-226). Madrid: Arco / Libros.
- Even-Zohar, I. (2017). *Polisistemas de cultura (Un libro electrónico provisorio)*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv.

- Fleming, M. (2006): "The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievements in literature". En *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education? International conference organised jointly by the Council of Europe, Language Policy Division, and the Jagiellonian University*. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming-paper.doc
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gullón, G. (2008). *Una venus mutilada. La crítica literaria en la España actual*. Madrid: Narcea.
- Herz, S. K. y Gallo, D. R. (2005). *From Hinton to Hamlet: Building Bridges between Young Adult Literature and the Classics*. 2nd Ed. Connecticut: Greenwood Press.
- Hughes, M. (2017). BookTube and the formation of the Young Adult Canon. *Book Publishing Final Research Paper*, 24, pp. 1-20. <https://pdxscholar.library.pdx.edu/eng-bookpubpaper/24/>
- Kraemer, V. (2016). Qui sont les abonnés des booktubers ? *Lecture jeune*, (158), pp. 11-15.
- Lebeau, A. (2018). *Étude de réception du phénomène Booktube. Typologie des consommateurs de chaînes Bootube, investigation des effets produits sur ce public et identification d'enjeux pour l'éducation aux médias*. Institut des Hautes Études des Communications Sociales.
- Lesesne, T. (2010). *Reading ladders: Leading students from where they are to where we'd like them to be*. Portsmouth: Heinemann.
- Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.

- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-51). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica, en colaboración con Editorial Planeta.
- Lluch, G. (2021). El canon lector creado entre iguales. Estudio de caso: la recomendación virtual. En J. M. de Amo (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 51-74). España: Tirant lo Blanch.
- Lomas, C. y Matas, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, pp. 5-7.
- Mendoza, A. (2001). La renovación del canon escolar. La integración de la LIJ en la formación literaria. En D. AA., *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 30-32). Granada: Universidad de Granada.
- Mennour, M. (2019). *BookTube: communauté de lecteurs et nouvelles manières de parler du livre*. En *Les Mondes Numériques*, publicado por CMW. <https://lesmondenumeriques.net/2019/02/04/booktube-communaute-de-lecteurs-et-nouvelles-manieres-de-parler-du-livre/>
- Merrick, E. (2006). *This is Not Chick Lit*. Canada: Random House.
- Mignolo, W. (1998). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos? En E. Sullà, *El canon literario* (pp. 237-270). Madrid: Arco / Libros.
- Muñoz, M., García, A. y Cordon, J. A. (2020). Hacia una teoría del bestseller canónico: la constitución de un modelo estructural. *Revista General de Información y Documentación*, 30(1), pp. 149-165.

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y Carmen Pérez-García / La configuración de un canon híbrido para la formación de lectores competentes

Observatorio de la Lectura y el Libro. (2017). *Los libros infantiles y juveniles en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ordine, N. (2018). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado.

Pozuelo, J. M. y Aradra, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.

Ryan, M. (2010). Trivial or Commendable?: Women's Writing, Popular Culture, and Chick Lit. [artículo online], *452^oF. Electronic journal of theory of literature and comparative literature*, 3, pp. 70-84,

Rybakova, K. y Roccanti, R. (2016). Connecting The Canon To Current Young Adult Literature. *American Secondary Education*, 44(2), pp. 31-45.

Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Sorensen, K. y Mara, A. (2014). BookTubers as a Networked Knowledge Community. En M. Limbu y B. Gurung, *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization* (pp. 87-99). Pennsylvania: Information Science Reference, IGI Global.

Talens, J. (1994). El lugar de la Teoría de la Literatura en la era del lenguaje electrónico. En D. Villanueva (Coord.), *Curso de Teoría de la literatura* (pp. 205-225). Madrid: Taurus.

Tomasena, J. M. (2019). Negotiating Collaborations: BookTubers, The Publishing Industry, and YouTube's Ecosystem.

Social Media + Society, (4), pp.1-12. <https://doi.org/10.1177/2056305119894004>

Valls-Osorio, G. (2015). *Análisis de la figura de los principales YouTubers españoles de éxito*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia. <http://hdl.handle.net/10251/54192>

Villanueva, D. (1994). Introducción. En D. Villanueva (Coord.), *Curso de teoría de la literatura* (pp. 11-16). Madrid: Taurus.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Cuentos y poemas para niños en la obra de
Ana María Shua

Stories and poems for children in the work of
Ana María Shua

Marcelo Bianchi Bustos

Academia de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina. Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara Eccleston”,

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino,
Tucumán, Argentina

orcid.org/0000-0001-5860-7807

Fecha entrega: 15-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, De Amo, José Manuel. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-78>

Email: marcelobianchibustos@gmail.com

**Cuentos y poemas para niños en la obra de
Ana María Shua**

**Stories and poems for children in the work of
Ana María Shua**

Marcelo Bianchi Bustos

Academia de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina.

**Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara
Eccleston”.**

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino.

marcelobianchibustos@gmail.com

Resumen: Ana María Shua es una autora argentina que ha escrito una gran cantidad de obras literarias que pertenecen a distintos géneros literarios, destinadas tanto al público infantil como a los adultos. En este artículo, de tipo exploratorio, se analiza la producción de cuentos y poemas destinados a los niños y se intenta identificar la existencia de una poética que una su obra, que es tan diversa.

Palabras clave: Literatura infantil – Ana María Shua – Poética

Abstract: Ana María Shua is an Argentine author who has written a large number of literary works belonging to different literary genres, intended for both children and adults. This exploratory article analyzes her production of stories and poems for children and tries to identify the existence of a poetic that unites her work, which is so diverse.

Key words: Children’s literature – Ana María Shua – Poetic

“Odio los cuentos en los que de entrada hay un guiño al lector que dice: no te lo creas, esto es en broma. Me encantan las historias para ser creídas”

(Ana María Shua, s.f.).

El fragmento del epígrafe, perteneciente a una entrevista realizada a la escritora argentina Ana María Shua por el especialista Antonio O. Rodríguez, es una puerta para ingresar a un mundo ficcional muy particular en el que todo es posible. El universo literario creado por Shua es realmente amplio: se trata de una de las escritoras contemporáneas de la Argentina cuya obra destinada a niños es muy numerosa e interesante, ya que ofrece, desde sus textos, algunas visiones particulares sobre la literatura. En toda su extensa carrera literaria no solo se ha dedicado a escribir para niños, sino también para adolescentes (aunque no crea particularmente en la literatura juvenil) y adultos; y como cualquier obra literaria, la suya puede ser analizada desde distintos ángulos. En este artículo, se abordan los cuentos y poemas de Shua destinados a los niños que conforman una poética particular, en la cual entran temáticas y perspectivas en torno a lo literario, el niño y sus características, estas últimas implícitas en su obra.

Nada mejor que la literatura para ofrecer otras miradas sobre mundos diversos o cosas imposibles en nuestra realidad, pero que dejan de serlo en la ficción. Son esos otros mundos, que muestran las distintas maneras que poseen los escritores de concebir obras literarias destinadas para niños, los que hacen que una obra sea atractiva y genere en los lectores una serie de sensaciones

maravillosas. Esto es lo que sucede en *Caracol presta su casa* (2000), un interesante cuento en el que un niño y un caracol deciden cambiar de casa. Por un lado, el niño descubre diferentes cosas del mundo de los caracoles, como por ejemplo, lo incómoda que resultaba la casa del molusco, pues era demasiado pequeña, los peligros que todo el tiempo lo acechaban y otra manera de vivir y de comer. El caracol, por su parte, aprende lo que es vivir en una familia, que la madre le dé chocolatada mientras mira la televisión y hasta llega a sentirse muy a gusto con el hermano del niño, un bebé, pues tienen en común que ambos se arrastran. Se trata de un cambio temporal, y luego cada uno vuelve a su casa, pero continúan siendo amigos. En el cuento se presenta de una manera literaria la forma de vivir de “los otros”, en este caso de los niños y de los animales, hecho que también fue llevado al papel por otros escritores, como Isol en su *Intercambio cultural*, y otros tantos escritores.

Su pluma se vale, en varios textos, del recurso del humor mediante el uso de lo semántico y generando situaciones absurdas que pueden ser pensadas desde el *nonsense*. Esto es notable en su poema *La niña olvidadiza*, en el que se describe todo lo que le ocurre a una niña llamada Romina Brodo:

Romina Brodo
perdía todo.
Yendo a la playa
perdió la malla.
Yendo a la escuela
perdió una muela.
Una mañana
perdió a su hermana
perdió el cuaderno

y una banana.
De vuelta en casa
mamá furiosa
le dijo: “Nena,
pero qué cosa,
segunda muela,
quinta banana,
¡y cuarta hermana
que vas perdiendo
esta semana!”. (Shua, 1998, p. 14).

Lo interesante, y es allí donde lo absurdo se hace presente, es que el personaje llega a perder hasta sus dos orejas y las muelas. El efecto de este *nonsense* es el humor y la comicidad. Aquí, Shua se instala en un lugar en el que, desde el disparate, crea historias que no tienen explicación en el mundo de lo real.

Mascotas inventadas y otras verdaderas

Como una gran conocedora del mundo de los niños y de sus deseos más profundos, Shua se anima a pensar en las mascotas. En muchas obras literarias destinadas a infantes, es común leer que desean un animal que los acompañe, pero muchas veces hay negativas (al menos en un primer momento) por parte de sus padres, como ocurre en *Miedo*, de Graciela Cabal, o en *¡Cuidado con el perro!*, de Liliana Cinetto; en estos dos casos, los niños consiguen lo que desean y terminan siendo los amos de un perro.

En “Mascotas”, la autora ingresa a este mundo, y por medio de un texto poético inicia una historia en la que un niño presenta qué mascota desea, sabiendo que existe una negativa constante en su hogar: “Odio que no me dejen / tener mascotas. / No pretendo jirafas / no pido focas, / solo quiero un amigo / con quien jugar,

/ peludo y calentito / para abrazar, / y no esos tontos peces / para mirar” (Shua et al., 2015, p. 6).

Los deseos del niño están presentes durante todo el texto, pero por suerte puede comprar en la feria de animales tres microbios domesticados, que tiene escondidos debajo de la cama. De esta forma se apela al humor: con la introducción de estos tres seres y esa enumeración que ofrece la autora desde el inicio del texto.

No solo este libro toma el tema de las mascotas, pues también se aborda en *Mascotas inventadas*, en el que la imaginación y el poder de invención de los niños se hace presente. El narrador señala que cualquiera puede tener un gato o un perro, “pero no cualquiera tiene un pólder, una marmolia, un rebudillo, una frátola, un cantejo” (Shua, 2012, p. 5); algunos de estos seres imaginarios son de gran utilidad, como en el caso de los mimimones, que pueden transformarse en acentos, en puntos sobre las íes y en signos de puntuación; son tan importantes que, gracias a ellos, los niños que los tienen se sacan buenas calificaciones en la escuela. Sabiendo que en la niñez muchos niños tienen amigos imaginarios, Shua (2012) cierra su historia con una especie de texto apelativo en el que el niño se dirige a los lectores, y les dice que sus animales tienen tanto éxito que decidió poner un negocio de mascotas, y por ese motivo, si necesitan una mascota, le digan qué es lo que desean y él lo inventa.

Pero no todas las mascotas del universo literario de Shua son inventadas. Algunas, si bien tienen un nacimiento extraño, son seres reales y logran ser muy bien recibidas en los hogares. Esto es lo que sucede con *Carozo, un perro muy especial*, que comienza con algo cotidiano y extraño al mismo tiempo:

Un chico se comió un durazno y el carozo se le cayó en el pasto. Vino el viento, vino la lluvia y el carozo quedó enterrado como si lo hubieran plantado.

Vino más lluvia, vino el sol y un día algo empezó a brotar en el suelo, justo en el lugar donde se había caído el carozo. (Lavezzi y Shua, 2017, p. 3).

De ese carozo nació un perro de nombre poco original, Carozo, que tuvo como primera misión conseguirse un dueño. Pero como era un perro distinto, pudo comunicarse con un niño, hablándole, y pedirle un hogar. Este perro era atractivo, pues hacía cosas que los demás no podían, como guiñar un ojo, sentarse a la mesa, comer con cuchillo y tenedor, y hasta leer un libro con la historia de Super-Can acostado en su camita. En el final de la historia hay un cambio, y Carozo comienza a comportarse como un perro; se generan aquí muchas dudas en el lector, y hasta en los mismos personajes: ¿realmente Carozo hablaba? ¿Sucedieron esos hechos o todo fue producto del deseo de cada uno de ellos?

En esta obra se apela al recurso filosófico en el que se pone en tensión “el ser y el parecer”. Carozo parece un perro común, pero es en realidad un perro MUY especial. ¿Qué es lo que lo hace especial? La respuesta es muy sencilla: es capaz de cambiarle el humor a la gente, y las clásicas negativas provenientes del mundo de los adultos desaparecen ante su presencia, pues actúa de otra manera hasta lograr su objetivo. Pero ¿cuál de los dos representa al ser y cual al parecer? ¿Cuál de los dos representa la “verdad”? Algunas posibles respuestas pueden desprenderse de este fragmento de Heidegger:

En la medida en que se entienda ‘verdad’ en el sentido ‘natural’ tradicional, como la concordancia probada ópticamente entre el

conocimiento y el ente (...) la Alétheia, el no ocultamiento (...), no podrá ser equiparada a verdad. La alétheia es, más bien, lo único que permite la posibilidad de la verdad. (Heidegger, 1978, p. 114).

Tal vez la verdad sea dual y dependa de la perspectiva que adopte el lector, pero la alétheia posiblemente sea esa imagen del perro que es capaz de comer milanesas con tenedor y cuchillo. Como afirma Castro Santiago (1995), ambos componentes son dos imágenes de una misma cosa, conforman una unidad, que en este caso permite ver al personaje de una manera más acabada.

Ahora, cuando un niño comienza a crecer y descubrir lo que lo rodea, las ganas de tocar todo y de hacer cosas comienzan a ser cada vez más grandes, lo cual implica apropiarse del mundo, conocer sus reglas y convivir con todas las convenciones creadas por los adultos; y eso es precisamente lo que utiliza Shua para construir un texto que es una gran enumeración de NO, es decir, de cosas prohibidas. Genéricamente se trata de un texto difícil de clasificar: podría ser, desde la perspectiva de Julio Cortázar, un manual de instrucciones o, estilísticamente, un conjunto de enumeraciones que se encuentran casi todas separadas por comas, que dan una idea del peso de todas esas censuras:

No toques a los perros por la calle,
a los gatos tampoco,
no toques los faroles, las paredes o los cocos,
no toques mis papeles,
no toques mi cartera,
no toques la tele, la computadora, la heladera,
la nariz, el gomero, el techo, la vajilla,
no toques las estrellas, los monos, las vainillas,
no toques la perinola, la llave, la bombilla. (Shua, 2008, p. 8).

La escritora utiliza también en otros textos el recurso del miedo, no creando cuentos de terror infantiles, sino generando desde su narrativa una obra en la que afloran los miedos de un niño de diez años cuando sus padres se van y él se queda solo. Precisamente eso es lo que ocurre en *Solo de noche* (2006), una historia que tiene a Leandro como protagonista. Se está frente a un texto extraño, que puede considerarse como fantástico, pues genera en el lector y en el personaje principal una serie de dudas sobre lo que realmente ocurre. Con algunos giros borgeanos por momentos, donde el lector lee un libro de cuentos sobre un niño que lee un libro de terror que termina generando lo que a primera vista parece un sueño (hecho que resulta muy interesante, pues el lector por un momento cree que se cae en un lugar literario común), pero deja alguna huella que da cuenta de un suceso extraño. Shua remarca que se trató de una pesadilla, sin embargo una pregunta final vuelve a instaurar la duda en el lector.

Algo similar ocurre en otro de sus cuentos, *Fiestita con animación*, en el que Silvita, una niña de siete años, el día del festejo de su cumpleaños hace desaparecer con un truco de magia a su hermana Carolina. Lo que parece ser un simple juego de niños se complica, pues Silvia había visto en un programa de televisión cómo desaparecer a su hermana mediante el uso de la magia, pero cuando le piden que la haga aparecer, la respuesta es aterradora: “No sé cómo se hace –dijo Silvita–. El truco lo aprendí en la tele y en la parte de aparecer papi me cambió de canal porque quería ver el partido” (Shua, 2008, p. 6). Una elipsis temporal provoca un salto en el tiempo, y Silvia, ya señora, recuerda ese día y destaca lo útil que le hubiera resultado tener a su hermana el día del velatorio de su marido. No hay explicaciones, y es precisamente eso lo que deja aterrado al lector en las líneas finales del cuento. Esta cuestión no

es extraña, sino que tiene que ver con decisiones y procedimientos propios de la escritura de Shua, quien dijo en una entrevista: “en mi escritura el realismo y la fantasía se mezclan de manera azarosa, arbitraria y muy argentina, por el puro gusto de perturbar al lector” (Shua en Gigena, 2022).

Otras cosas que quieren los niños ... y también que odian

Además del deseo de poseer una mascota, el cual los lleva a generar distintas situaciones para poseerlas, algunas de ellas muy inventivas, los niños también desean muchas otras cosas, y es posible verlas en un libro en particular: *Las cosas que quiero*, escrito por Ana María Shua con Paloma Fabrykant.

Es obvio que aquellas cosas que los niños desean son distintas a las de los adultos, pero lo interesante aquí es que las autoras son capaces de escribirlas con cierta clave humorística. Hay dos preguntas clásicas que se hacen a todo niño: ¿qué querés ser cuando seas grande? y ¿De qué te gustaría trabajar? Las respuestas que los niños ofrecen muchas veces tienen que ver con el mundo que conocen, con los seres que han descubierto y aman, como los animales, y por eso una de las profesiones que normalmente eligen es la de veterinario, aunque también suelen aparecer las profesiones de sus padres, por un proceso de identificación. En *Un trabajo de verdad*, se propone algo por demás interesante: “No quiero ser cocinero / ni doctor ni economista / ni informático ni artista / ni bombero. / Lo que quiero es conseguir / un trabajo de verdad: / quiero ser paseador de dragones / en mi ciudad” (Shua y Fabrykant, 2019, p. 7).

Lo que sigue a estas dos cuartetos geniales, en las que se presenta el tema del poema, es un listado de distintos tipos de dragones y el orden en que el personaje los iría a buscar, hecho que

da cuenta del grado de conocimiento que posee de estos animales imaginarios. Al niño le parece una profesión maravillosa, y concluye preguntándose si es posible estudiar esta carrera en la universidad.

La preocupación por el paso del tiempo y que las horas del día no alcancen para hacer todo lo que una persona desea, también son cuestiones que se abordan en otro de sus textos poéticos: en Cuatro o cinco horitas más se plantea el profundo deseo de un niño de poseer, por semana, esas horas de más: “Quisiera tener más tiempo, / cuatro o cinco horitas más: / un par para ver la tele / dos o tres para jugar” (Shua y Fabrykant, 2019, p. 9).

La falta de tiempo y el deseo de que éste dure mucho más al que hace referencia, parece dialogar con unos versos de la Marcha de Osías, de María Elena Walsh (2000), que dicen: “quiero tiempo, pero tiempo no apurado / tiempo de jugar que es el mejor” (p. 23). El niño no deja de hacer lo que debe hacer: las tareas del colegio, cenar con su familia en el momento que corresponde, jugar al fútbol con sus amigos y leer las historietas de los *X-Men*. Son tantas las cosas, que advierte al lector que vive estresado, aunque para los adultos eso no sea estrés. Sin perder esa mirada de niño, cierra el poema diciendo que sólo desea, como regalo de navidad, esas cuatro o cinco horitas más.

Otro de los deseos que pide el niño parte de una reflexión en la que un niño se pregunta retóricamente cómo la humanidad y la ciencia han avanzado tanto y, sin embargo, los seres humanos siguen protegiéndose de la lluvia con un paraguas. Lo interesante de estas reflexiones profundas y preguntas que se van desplegando en el poema, tienen que ver con que cualquier niño se las podría hacer. Hace un llamado a los científicos para que piensen en algo para cuando vengan los marcianos o turistas de otras partes de la galaxia a visitar el planeta,

pues se sentirán muy decepcionados por lo que sucede cuando llueve: “Qué pensarán de nosotros / cuando lleguen los marcianos / y nos encuentren a todos / con paraguas en las manos. / ¿Estas son las grandes mentes / que inventaron internet, / estaciones espaciales / y la tele y el bidet?” (Shua y Fabrykant, 2019, p. 14).

Pero, además de querer muchas cosas, que las autoras describen en estos dieciséis poemas, los niños también odian muchas otras, y en *Las cosas que odio y otras exageraciones*, se propone un viaje por distintas exageraciones y odios que ellos experimentan. Por ejemplo, en el poema, *Las cosas que odio*, puede leerse:

Odio que me acaricien la cabeza
y que me escriban mal el apellido.
Odio toda la fruta excepto las cerezas.
Odio a los árboles porque tienen arañas
y a las películas dobladas en España.
Odio que nos visite gente extraña
porque me obligan a poner la mesa. (Shua, 2016, p. 9).

Además, aparece el odio hacia una comida que forma parte de los “odios comunes de los niños”, la sopa, y que literariamente se conoce gracias a *La historia de Gaspar Sopas*, de Heinrich Hoffmann (1987), que crea un personaje que se niega a comer la sopa y al quinto día muere, o a Quino con su universal Mafalda.

Este poema sirve como puerta de entrada para presentar distintas cuestiones que aparecen en la imaginación de un niño, como por ejemplo, cuando le dice a su médico que tenga cuidado con ponerle debajo del brazo un termómetro, porque si lo hace estaría empollando un huevito de mercurio del que nacerán termometritos nuevos que tendrán mucha hambre. También se habla sobre una

amiga del niño protagonista que tiene muchos dientes muy cuidados, y que usa cada tanto cuando le da un mordiscón a algún odontólogo.

Compilaciones de cuentos clásicos, no tan clásicos y otras yerbas

Además de historias que son producto de su creación, Ana María Shua, que es una buena lectora-investigadora de obras destinadas a niños provenientes del folklore universal, también ha escrito un gran número de libros en los que ofrece sus propias versiones de ellas. Como manifestó en la entrevista mencionada al inicio del artículo, los mitos, leyendas y cuentos populares le parecen los mejores del mundo, y es en su reescritura donde se siente realmente cómoda; son esos clásicos que provienen de antaño y que, más allá de la forma literaria que adopten, poseen un algo que resulta siempre atractivo para los lectores de todas las épocas. Expresó: “frente al cuento popular, tuve que admitir que había algo más, algo que todavía no soy capaz de definir teóricamente pero que allí está, inmutable, algo que se puede contar de mil maneras y sin embargo subsiste, atrapa, sugiere, interesa” (Shua en Rodríguez, 2007).

Algunos de los textos que reversiona pertenecen a la mitología de la antigua cultura griega. En *Dioses y héroes de la mitología griega* presenta, entre otros, los mitos de Dionisio, Hermes, Apolo y Artemisa. Resultan muy interesantes algunos de los conceptos que Shua menciona en la introducción a esta obra, pues explica que más allá de que pueda parecer algo repetitivo que aparezca un nuevo libro con los mitos griegos, los mismos, y aunque muchas veces no se lo piense desde esta perspectiva, forman parte de la cultura del hombre siendo:

Extraños y maravillosos, pero también familiares y cercanos. Porque están vivos. Porque seguimos hablando de ellos, porque los tenemos incorporados al idioma (¿acaso a un hombre forzudo no se lo llama *un hércules?*, ¿acaso las palabras *Eros* o *Venus* no siguen evocando al amor y al deseo?), porque son la fuente de la que seguimos nutriéndonos los escritores, los guionistas de cine, los inventores de historias del mundo entero, y también los pintores, los arquitectos, los músicos. En los dibujos animados, en las películas de aventuras, en las estatuas, en los edificios, los mitos griegos y romanos están presentes y nos saludan (o nos acechan) todos los días. (Shua, 2011, p. 6).

Es muy interesante como les explica a los propios niños que, en muchos de esos dioses, los escritores encuentran temas y son su fuente de inspiración para escribir nuevas historias. Al valerse de ellos, los reactualiza, y por medio de su escritura demuestra que se encuentran totalmente vivos y que continúan siendo, en palabras de Ana María Machado (2004), esas fuentes inagotables de las que siempre se puede beber.

En *Cuentos con magia*, una vez más se dirige al niño-lector: le dice algo sobre los textos que va a leer, y lo hace reflexionar sobre los límites de los cuentos de magia (una denominación que adopta para los cuentos maravillosos) al decir que lo importante en estos “no es lo que la magia puede hacer, sino cuáles son sus bordes, hasta dónde llega, qué es lo que no puede hacer y en qué momento se vuelve peligrosa” (Shua, 2015, p. 8); de esa forma, explica que más allá del poder de la magia hay límites precisos que posee, por ejemplo, el hecho de que a alguien se le concedan tres deseos y que sean solo tres, o que con una varita mágica se puedan hacer muchas cosas, pero nada impida que la misma sea robada, etc. Resulta interesante que utilice sus recuerdos de la infancia y cuente que, desde que los

leyó por primera vez durante su niñez en el famoso libro *El tesoro de la juventud* que estuvo de moda en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, esas historias nunca dejaron de acompañarla, y ahora desea que los nuevos lectores también las disfruten.

En *Cuentos del mundo* (2008), ofrece una selección de cuentos provenientes de cada uno de los continentes. Se trata de una apuesta muy importante, pues le permite a un pequeño lector adentrarse en el universo del cuento de las distintas partes del mundo y conocer, de esa forma, las más diversas culturas de países alejados. Muchas veces se trata de cuentos y otras de apólogos, en los que, como sucede con *El contrabandista misterioso*, se ofrece una moraleja final, que en este caso dice: “Lo que está más a la vista es, a veces, lo que menos se ve. Saber mirar el mundo es uno de los secretos de sabiduría” (Shua, 2010, p. 7). Más allá de la elección de este texto y que cuente con una sentencia final, no debe confundirse el estilo de la autora, pues como una gran creadora de ficción literaria aboga por la existencia de una literatura en la que el goce y el placer estético estén presentes.

Dentro de las distintas reversiones que realiza, también se dedica a las leyendas, como *El lobizón oculto y otras leyendas de miedo* (2012) o *La leyenda de la yerba mate* (2017). Gracias a su estilo de escritura, es posible adentrarse en la historia de Yací, la luna, que agradecida con un anciano por salvarle la vida, le obsequia al pueblo guaraní la yerba mate, planta que da origen a la costumbre de Argentina, Uruguay y Paraguay de tomar mate como un símbolo de unión. En el caso del primer libro mencionado, aparecen distintas leyendas originarias de las civilizaciones quechuas, guaraníes y la mapuche, ofreciendo una mirada intercultural que permite que los niños conozcan parte de la herencia de esos hombres que poblaron el territorio americano. Sucede aquí algo muy interesante, y que muestra un interés de Shua

por que los niños conozcan más de la cultura vernácula, al presentar el personaje del lobizón, similar a un perro negro, que es propio del folclor de Argentina, Uruguay y Paraguay, y de esa manera diferenciarlo del hombre lobo que proviene del folclor europeo. En otros libros se dedica exclusivamente a compilar y ofrecer sus versiones de historias provenientes de la Argentina, tal como sucede en *El Hombre de Fuego y otras leyendas argentinas*, siete leyendas pertenecientes a distintas civilizaciones prehispánicas, como los aymaras, guaraníes, qoms, mapuches, selknam, calchaquíes y wichis. En estas versiones hay una decisión de Shua, como escritora, que es digna de rescatarse: iniciar los relatos con una descripción, por ejemplo, de animal al que se hace referencia. Esta inserción de un párrafo de tipo expositivo-explicativo en el texto literario resulta de gran utilidad si el lector no conoce dicho objeto cultural. Por ejemplo, *El sapo y el quirquincho*, comienza así:

El quirquincho es un animalito que se las arregla muy bien para vivir en cualquier lado: en las llanuras y en las montañas, en regiones muy frías o muy calurosas. Se lo encuentra en toda América del Sur, y en la Argentina vive casi por todas partes, desde el norte hasta la Patagonia. Tiene muchos nombres. En algunos lugares se lo llama “mulita”, otros le dicen “piche”, “peludo” o “tatú”. Y en España lo llaman “armadillo”. Tiene un caparazón muy grande que le permite defenderse de sus perseguidores haciéndose bolita para esconder su tripa tierna. Vive en túneles y cuevas que él mismo excava con sus uñas enormes y duras. Cavando encuentra, además, su alimento preferido: deliciosas lombrices, caracoles y gusanos. (Shua, 2017, p. 5).

De las distintas compilaciones que realizó de cuentos e historias para niños, provenientes de la literatura universal, es importante mencionar *Este pícaro mundo* (2007), que posee como eje la

figura del pícaro en la Literatura. Todas las culturas tienen sus pícaros, con características similares, donde lo importante es la función que realizan más allá de los animales o personas que se encargan de materializarlos. Por ejemplo, en Costa Rica o en Colombia es el Tío Conejo, y en la Argentina el zorro que es conocido por este nombre o por Juancito (Bianchi Bustos, 2021). En este caso, Shua se vale de distintos pícaros provenientes de distintas culturas: una liebre, un zorro, una araña o un hombre.

Tanto por los estudios preliminares que se han mencionado como por las obras que revisa, es posible deducir el lugar que la autora le otorga a los cuentos de origen folclórico de las más diversas culturas y que, desde su perspectiva, pueden actualizarse para ofrecer a los nuevos lectores historias que forman parte del patrimonio universal pero que no poseen, en palabras de Machado (2004), una fecha de expiración, ya que abordan temáticas que son vigentes en cualquier momento de la historia.

Y la historia se hizo presente

En el mundo ficcional que Shua crea por medio de sus personajes, utiliza la historia para construir obras en las que se abordan temas del pasado, no solo gracias a una muy buena documentación de fuentes históricas, sino también por la ficcionalización de la vida de grandes personalidades, como la gran escritora Juana Manuel Gorriti, denominada en el libro con el seudónimo de Mamela, de quien se toma su niñez para transformarla en un objeto literario. La obra *La flor de la maleza. Una historia de Juana Manuela Gorriti*, ambientada en la ciudad de Salta, ubicada al norte de la República Argentina, inicia en 1827 y presenta algunas escenas de la vida de esta mujer que, si bien ya mostraba su amor por las letras desde su

infancia, al mismo tiempo era tremendamente inquieta y juguetona. En ese momento la educación era muy distinta a la actual, ya que la formación de las mujeres se diferenciaba de la de los hombres, y se menciona que su madre “les enseñaba a las chicas religión, lectura y escritura. Y buenos modales, por supuesto” (Shua, 2020, p. 8).

Presenta a una niña como cualquier otra, que no se comporta de acuerdo con las reglas sociales, sino como una niña impulsiva:

Esta vez, para variar, había vuelto a meterse en problemas. Dos chicas fueron a contarle a la señora de Velazco que Mamela se estaba peleando con una compañera en el patio de recreo. ¡Dónde se ha visto a una dama tirándole a otra de las trenzas! Cuando llegó la maestra, se encontró con un espectáculo todavía peor del que esperaba. Mamela y su compañera Carmicha se revolcaban por el suelo ¡peleándose como si fueran varones! (Shua, 2020, p. 13).

Por un lado, llama la atención la expresión del final de la cita con la que se puede disentir hoy desde una perspectiva de género distinta pero que, en el contexto de la época en la que transcurre la obra, era totalmente común. Y por el otro, tenemos a una niña que se comporta como tal en un colegio de monjas de la capital y termina volviendo a la libertad de su hogar por no adaptarse y después de haber sufrido las consecuencias de una educación que indudablemente no era para ella. Además, presenta algunas cuestiones muy interesantes sobre los vínculos de esta escritora con el General Martín Miguel de Güemes, uno de los guerreros de la independencia argentina.

Con menos basamentos históricos, Shua presenta una versión distinta sobre una perra que fue muy conocida durante su infancia: Laika. Es posible que muchos niños no la conozcan, y por lo tanto, la autora contextualiza la historia en la época de la

conquista del espacio con expediciones encabezadas por los rusos y los norteamericanos. Sin ofrecer toda la información, el narrador establece un diálogo con el lector y lo anima a que si desea saber sobre el tema, le puede preguntar a su abuelo. De esa forma, en *Ani salva a la perra Laika* (1996) explica que los rusos lograron poner en órbita el primera satélite llamado *Sputnik*, que llevaba en su interior a Laika, una perra destinada a morir dando vueltas alrededor de la tierra; es ahí donde la protagonista interviene para salvarle la vida.

Retomando algunas ideas de Fanuel Hanán Díaz (2015) sobre la ficcionalización de la realidad, en el caso de hechos históricos, podría decirse que la ficción moldea la realidad resignificando hechos sencillos que tienen que ver con lo cotidiano o modificando el curso de la historia, para ofrecer otra mirada que no deja de ser crítica.

Si se piensa en los dos últimos textos mencionados, el primero tiene mayor anclaje a la realidad que el segundo, al tratarse de una obra de corte histórico, pero ambos tienen la importancia de acercarle a los niños hechos de la historia de la humanidad por medio de la ficción y generando de esa forma, además del disfrute estético, un aumento de las competencias culturales. A estos títulos se le podría sumar otro que, si bien no pertenece al ámbito de la ficción, resulta de especial interés para los niños: *Vidas perpendiculares: veinte biografías de personajes célebres* (2019). En él se encarga de escribir las biografías de grandes personalidades con un tono en el que mezcla lo literario con lo periodístico (una de sus grandes pasiones), para presentar la historia de hombres y mujeres que se han dedicado, a lo largo del tiempo, al arte o a la ciencia: Miguel de Cervantes Saavedra, Marie Curie, Walt Disney, Isadora Duncan, Thomas Alva Edison, Albert Einstein, Galileo Galilei, Carlos Gardel, Lola Mora,

Wolfgang Amadeus Mozart, Mary Shelley o Sor Juana Inés de la Cruz, entre muchos otros. Son en total veinte personajes que, si bien son de épocas y de países diferentes, tienen en común la manera distinta de haber mirado el mundo.

Sus ideas en torno a la literatura infantil

Como lo han hecho otras escritoras pertenecientes al campo de la literatura infantil, como Graciela Cabal, María Elena Walsh, Laura Devetach y Graciela Montes, Ana María Shua también aporta algunas ideas muy valiosas en torno a esta rama de la literatura tan particular que, si bien no es depreciada ahora como lo fue en otros tiempos, es utilizada aún con fines que nada tienen que ver con el disfrute del lector. Por un lado, se encuentran distintos conceptos aparecidos en prólogos que se han ido presentando a lo largo del artículo, pues sirvieron como presentación de algunas de sus obras literarias, pero por el otro algunos trabajos de corte académico. Precisamente en uno de éstos, intenta definir (al igual que lo han hecho otros) qué es la literatura infantil. Si bien cae en algunos lugares y lecturas comunes, sostiene que concebirla como recreación y entretenimiento es algo relativamente nuevo que proviene del siglo XIX y, aunque se diga lo contrario, nunca renuncia a la moral. Menciona dos hechos de gran importancia: la guerra y la censura hacia los cuentos de hadas que presenta como la última y la aparición de un concepto que caracteriza como temible, y es la consideración de que algo sea políticamente correcto. Seguramente su idea sobre este último aspecto la llevó a crear una gran cantidad de personajes que no cumplen con esa premisa y son más parecidos a los niños de verdad.

Consciente del valor formativo de la literatura, en el prólogo a los *Cuentos del mundo* (2008), Shua se dirige a los lectores y les dice

que van a compartir su asombro al observar dos hechos que se dan en paralelo: qué tan distintos son los pueblos del mundo entero y, aunque parezca contrario a lo anterior, que los seres humanos se parecen muchísimo.

Además de estas cuestiones, hay otra interesante de tipo implícito que tiene que ver con el uso de la intertextualidad en sus textos, apostando por un niño-lector en construcción que es capaz de vincular distintas obras literarias o provenientes del cine como un trabajo de apropiación que va realizando mientras avanza en su camino lector. Esto, por ejemplo, se observa en el cuento *Un ciervo muy famoso*, en el que el narrador presenta a Tony, y dice que desea ser un famoso actor de cine y triunfar como le sucedió a otro ciervo que había vivido en su mismo bosque, llamado Bambi. Se trata de un procedimiento literario que resulta ser de gran atractivo para los niños, pues al mismo tiempo de presentar un escenario geográfico de la Patagonia argentina como el Bosque de los Arrayanes en un contexto mucho más amplio, genera un espacio literario que trasciende las fronteras de un país para pasar a ser universal. Al leer este cuento de Shua, pareciera que el cervato está fuera del espacio y del tiempo al intentar ser como ese otro ciervo famoso, y su accionar al confundir la mira de un arma de fuego con una cámara fotográfica hace que se combine la inmovilidad y el movimiento, situando al animal en el ámbito de lo eterno (Arreola, 1972), pues Shua le da un final (propio de muchos cuentos infantiles) en el que el narrador apela al lector y le dice que si va al sur puede conseguir un autógrafo de Tony.

No puede dejarse de lado una cuestión que tiene que ver con el respeto al sujeto que recibe la producción literaria de esta escritora. Al igual que lo hace María Elena Walsh (2014) en su

prólogo a *Versos tradicionales para cebollitas*, en el que explicita que el contenido de ese libro proviene de grandes compilaciones folclóricas realizadas por especialistas de la Argentina, Ana María Shua, en los distintos cuentos, mitos y leyendas menciona cuál es su procedencia. En palabras de la autora, “no me gustan los autores que se apoderan de la tradición sin informar a los lectores que no están creando sino adaptando o reescribiendo” (Shua en Rodríguez, s.f.). Por ejemplo, en su libro, *Planeta miedo*, señala:

Las historias de este libro no fueron inventadas por mí. Son cuentos populares, es decir esos cuentos que pasan de boca en boca, que las abuelas les cuentan a los nietos sin saber de dónde salieron (...) Todo lo que hice fue contarlos a mi manera. (Shua, 2010, p. 8).

Jugando con el humor, cierra el prólogo que ya se ha mencionado, al libro *Cuentos del mundo*, con una frase por demás atractiva en la que juega con un dicho popular (“los libros no muerden”), dándole su toque de humor y de escritora comprometida con el mundo de la cultura:

Yo pienso que los buenos libros muerden, por eso reescribí todos los cuentos para afilarles los dientes. Cuando un libro te muerde, te contagia las ganas de leer otro, y esto es lo que me propuse con *Cuentos del mundo*. ¡Qué así sea! (Shua, 2008, p. 7).

Cerrando ideas

Este recorrido por una pequeña parte de la obra de Ana María Shua permite conocer algunas características de una narrativa destinada para los infantes en la que todo es posible y donde su autora utiliza,

desde su concepción estética de la literatura y del valor del niño, dos tipos de textos: por un lado, los provenientes de la tradición folclórica de los distintos países del mundo y que reescribe, y por el otro, los que son producto de su creación pero que siempre generan vínculos con otros textos. Un elemento para destacar, y que se ha mencionado, tiene que ver con la perspectiva ética de la autora frente a la literatura de tradición oral y el respeto hacia los niños, que se evidencia en el hecho de que en todos los casos mencione la procedencia de los textos, creando en los lectores una competencia cultural muy importante.

Puede observarse cómo es dueña de una poética de la infancia particular, en la que la parodia y el humor se hacen presentes, al igual que una intencionalidad implícita de dotar a los niños de universos ficcionales en los que el centro sea la palabra literaria como una puerta a más lecturas y a otros mundos posibles. Su literatura está dirigida al niño actual, con sus características, los temas que le preocupan y todas las aristas de un mundo complejo, como lo es el de la niñez.

Referencias

- Arreola, J. J. (1972). *Mujeres, animales y fantasías mecánicas*. Barcelona: Tusquets.
- Bianchi Bustos, M. (2021) “Lo que Tío conejo sabía”. En Rubio, C. (comp.) (2021). *Cien años de Los cuentos de mi tía Panchita de Carmen Lyra*. San José, Costa Rica: Academia Costarricense de la Lengua.
- Castro Santiago, M. (1995) “La filosofía y la literatura como formas de conocimiento”. En *La Filosofía ante la encrucijada de la*

nueva Europa. Actas de las I Jornadas de Diálogo Filosófico, Diálogo Filosófico / Nossa y J. Editores, Colmenar Viejo / Móstoles, Madrid.

Díaz, F. H. (2015). *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Fabrykant, P. y Shua, A. M. (2019). *Las cosas que quiero*. Buenos Aires: Loqueleo.

Fabrykant, P. y Shua, A. M. (2006). *Solo de noche*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Gigena, D. (2022) “Ana María Shua. “¿Tuvo alguna vez la literatura algún sentido? No estoy segura”. En *La Nación*, Buenos Aires, 23 de noviembre de 2022.

Heidegger, M. (1978). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Narcea.

Hoffmann, H. (1987). *Pedro Melenas. Historias muy divertidas y estampas aún más graciosas*. Barcelona: Olañeta.

Lavezzi, M. y Shua, A. M. (2017). *Carozo, un perro muy especial*. Buenos Aires: Norma.

Machado, A. M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.

Rodríguez, A. O. (s.f). Ana María Shua: “Para mí, la escritura siempre ha sido un acto volitivo”. Miami: Fundación Cuatrogatos.

Shua, A. M. (1996). *Ani salva a la perra Laika*. Buenos Aires: Sudamericana.

Shua, A. M. (1998). *Las cosas que odio y otras exageraciones*. Buenos Aires: Editorial Alfaguara.

Shua, A. M. (2000). *Caracol presta su casa*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Shua, A. M. (2005). *Un ciervo muy famoso*. Buenos Aires: El Gato de Hojalata.
- Shua, A. M. (2007). *Este pícaro mundo*. Buenos Aires: Anaya.
- Shua, A. M. (2007). “Literatura infantil. De dónde viene y hacia dónde va”. En: *VIII Jornadas Nacionales de Bibliotecarios Escolares*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional del Maestro.
- Shua, A. M. (2008). *Fiesta de animación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Shua, A. M. (2008). *Cuentos del mundo. Selección, adaptación, prólogo y comentarios*. Madrid: Anaya.
- Shua, A. M. (2010). *El contrabandista misterioso*. Buenos Aires: Artemisa.
- Shua, A. M. (2010). *Planeta miedo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Shua, A. M. (2011). *Dioses y héroes de la mitología griega*. Buenos Aires: Horus.
- Shua, A. M. (2012). *Mascotas inventadas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Shua, A. M. (2015). *Cuentos con magia*. Buenos Aires: Santillana.
- Shua, A. M. et al. (2015) “Mascotas” en: *Crece en poesía. Poemas para nivel inicial y primer ciclo del nivel primario*. Piedra libre. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Shua, A. M. (2016). *Las cosas que odio y otras exageraciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Shua, A. M. (2017). “La leyenda de la yerba mate”. En Canela (et al) (2017). *Dicen que dicen*. Buenos Aires: Sudamericana.

Marcelo Bianchi Bustos / Cuentos y poemas para niños en la obra de Ana María Shua

Shua, A. M. (2017). *El Hombre de Fuego y otras leyendas argentinas*. Buenos Aires: Santillana.

Shua, A. M. (2019). *Vidas perpendiculares*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Shua, A. M. (2020). *La flor de la maleza. Una historia de Juana Manuela Gorriti*. Buenos Aires: Loqueleo.

Walsh, M. E. (2014). *Versos tradicionales para cebollitas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Walsh, M. E. (2000). *El reino del revés*. Buenos Aires: Alfaguara.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Otra música, otros retratos de infancias: una
mirada a la poesía infantil en Latinoamérica

Other music, other portraits of childhood: a look
at children's poetry in Latin America

Adolfo Córdova

Linternas y Bosques. Blog sobre Literatura infantil y Juvenil
Universidad Veracruzana,
Veracruz, México
orcid.org/0000-0002-6990-5663

Fecha entrega: 20-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, Córdova, Adolfo. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-85>

Email: adolfo.cordova@gmail.com

Otra música, otros retratos de infancias: una mirada a la poesía infantil en Latinoamérica

Other music, other portraits of childhood: a look at children's poetry in Latin America

Adolfo Córdova

Linternas y Bosques. Blog sobre Literatura infantil y Juvenil

Profesor invitado Universidad Veracruzana

Profesor invitado Universidad de Zaragoza

Veracruz, México

adolfo.cordova@gmail.com

Resumen: El artículo proporciona una visión general de la poesía para niños escrita en español desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Se destaca la diversidad temática, formal y estética de esta producción poética, desvinculándola de estereotipos y prejuicios asociados a la literatura infantil y a las culturas latinoamericanas. A través de ejemplos de autores y autoras de México, Argentina y Chile, se explora cómo la poesía infantil latinoamericana aborda temas como migración, violencia, naturaleza, juego, humor, memoria y asombro, con sensibilidad que respeta la complejidad psicológica de la infancia y busca ampliar el concepto de poesía e infancia. También se analizan las propuestas editoriales e ilustradas que acompañan a estos textos, creando zonas híbridas entre el álbum y el libro ilustrado, problematizando la relación entre texto e imagen.

Palabras claves: Poesía infantil – Literatura latinoamericana – Libro ilustrado – Infancia

Abstract: This article provides an overview of poetry for children written in Spanish from the mid-20th century to the present. It emphasizes the thematic, formal, and aesthetic diversity of this poetic production, distancing it from stereotypes and preconceptions associated with children's literature and Latin American cultures. Through examples from authors in Mexico, Argentina, and Chile, the article explores how Latin American children's poetry addresses themes such as migration, violence, nature, play, humor, memory, and wonder, with sensitivity that respects the psychological complexity of childhood and seeks to expand the concept of poetry and childhood. The article also analyzes the editorial and illustrated proposals accompanying these poetic texts, creating hybrid zones between the picture book and the illustrated book, problematizing the relationship between text and image.

Keyword: Children's Poetry – Latin American Literature – Illustrated Book – Childhood

En una cajita de fósforos / se pueden guardar muchas cosas.

Un rayo de sol, por ejemplo. / (Pero hay que encerrarlo muy rápido, / si no, se lo come la sombra.) / Un poco de copo de nieve, / quizá□ una moneda de luna, / botones del traje del viento, / y mucho, muchísimo más. // Les voy a contar un secreto / en una cajita de fósforos / yo tengo guardada una lágrima (Walsh, 1965).

María Elena Walsh guardó una infinidad de tesoros en este poema y lo ofreció a niños y niñas, codo a codo, en 1965. Desde allí, “entre chicos” y no “para chicos”, como le gustaba aclarar, parecía susurrarles que los comprendía, que sabía de sus tristezas y gozos, que no importaba que “las personas mayores” los juzgaran. Ella, igual que ellos, seguiría coleccionando “palitos, pelusas, botones, / tachuelas, virutas de lápiz, / carozos, tapitas, papeles...”. Y podían creerle, porque Walsh lo decía con una voz nueva, que sonaba distinto, libre de métricas y rimas, íntima, dispuesta a ampliar las maneras de leer y escribir, habitar, la infancia.

Lo mismo hizo Aquiles Nazoa más de dos décadas antes, en 1943, cuando publicó su poema “Método práctico para aprender a leer en VII lecciones musicales con acompañamientos de gotas de lluvia”. Aunque éste no apareció en un libro dirigido a niños y niñas es evidente que quería hablarles. En su voz, cómplice y cercana, también sin rima, se dan cita un papá tan heroico como Simbad el Marino, un hada que hechiza un dedal de plata con su varita, canarios que calzan “zapatillas de cristal y taconcito algo” y gacelas y cervatillos de lino.

Mi papá era Simbad el Marino. / Mi papá tiene un barco de vela
y un tren. Y un caballo blanco / de general. Y un cinturón de
hebillas de plata. / Mi papá es cazador y el tuyo no. / Mi papá me
trajo del bosque una mariposa verdeazulmar y un arcoíris chiquito

que encontró desnudo en el fondo del río. / La voz de mi papá es como el viento entre los pinos (1943).

Walsh y Nazoa son dos de los paladines en la historia de independencia estética e ideológica de la poesía infantil latinoamericana. Contribuyeron a la liberación de la poesía para niños y niñas de los deberes escolares, de la instrumentalización moral, de un imaginario exclusivamente europeo, del encasillamiento y arbitraje adulto; miraron críticamente las formas clásicas de la lírica tradicional infantil para expandirlas hacia territorios temáticos y estilísticos nuevos, más cercanos a los mundos interiores de cualquier niño o niña.

Allí donde antes había una lección o rima que aprender, proponían parodia, humor, disparate, duda y placer por la experimentación, rejuveneciendo a las palabras o dándoles nuevos significados, como quería Gaston Bachelard (1997), y diversificando las tonalidades y el ritmo. Su sensibilidad poética, en continuidad con la de fundadores decimonónicos como José Martí, Rubén Darío, Carmen Lyra, Amado Nervo, Gabriela Mistral, Rafael Pombo y Juana de Ibarbourou, y contemporánea a la de poetas como Javier Villafañe, Dora Alonso, Óscar Alfaro, Jairo Aníbal Niño, Manuel Agustín Aguirre, Laura Devetach y Alicia Morel, amplía el concepto de poesía para la infancia, el concepto de infancia en sí mismo, y de escritura que reproduce una sintaxis infantil.

Con la intención de responder quienes habían sido los primeros en desplazarse formalmente de la tradición y quienes continuaban explorando nuevas formas y actualizando los retratos de infancia, inicié una investigación en 2017 con el apoyo de dos becas, una de la Biblioteca Internacional de la Juventud en Múnich,

Alemana, y otra del Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil, CEPLI, en Cuenca, España. Luego de dos años de trabajo concluí una selección de poemas que publicó Ediciones Ekaré a principios de 2021 con la edición de María Francisca Mayobre y Ana Palmero e ilustraciones de Juan Palomino.

El poema de Walsh, inaugural en la antología y en la historia moderna de la literatura infantil, inspiró, por sugerencia de María Francisca, un muy justificado título para la antología: *Cajita de fósforos*.

El recorrido del presente artículo es resultado de esa investigación y de otras lecturas previas que realicé en 2016, con la ayuda de la Fundación SM y la biblioteca de IBBY México, para presentar un panorama de poesía publicada entre 2013 a 2016 en el Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ) de 2016. Se integra, en su mayoría, por poemas distintos a los que reuní en la antología. Intento mostrar, con algunos ejemplos, la diversidad temática y el compromiso político de las obras contemporáneas. La pequeña muestra proviene de autores y autoras de México, Argentina y Chile.

Hacia nuevos territorios políticos

Todas las lecciones del “Método práctico para aprender a leer en VII lecciones musicales con acompañamientos de gotas de lluvia”, de Nazoa, evidencian una profunda comprensión del mundo infantil. Tan solo el título del poema ya propone una revolución pedagógica, el tránsito de una educación para alfabetizar a una educación artística, y de ahí, un quiebre mayor, el del juego poético. La transición es entonces ruptura: del texto normado, escolar, instrumental (y el poema muy a menudo se encuentra al servicio de procesos de aprendizaje), al poema que resignifica con un enfoque

lúdico, que libera, reordena o amplía el mundo. Una cualidad del quehacer o el cómo hacer infantil.

Este renovado entendimiento de la poesía infantil en Latinoamérica se refina con la cajita de fósforos de Walsh de 1965 y continúa con poetas como Mercedes Calvo, Gloria Cecilia Díaz, Antonio Orlando Rodríguez, María Baranda, Clarisa Ruiz, Jorge Luján, Aramís Quintero, María Cristina Ramos, Marina Colasanti, Jacqueline Goldberg, María García Esperón, Cecilia Pisos, Micaela Chirif, Germán Machado, Laura Escudero y María José Ferrada. Todos ellos y ellas, igual que Walsh, guardan lágrimas en las cajitas que ofrecen a la infancia, respetan la complejidad psicológica de esa etapa y aceptan acompañar dudas y temores.

La chilena María José Ferrada es una de las poetas latinoamericanas más prolíficas y reconocidas de los últimos años. Desde 2010 ha publicado 53 libros en los que se mezclan la versificación libre, los poemas en prosa, las narraciones breves y poéticas e incluso los textos informativos con haikús, siempre libre de rima y explorando hibridaciones genéricas.

En *El lenguaje de las cosas* (2011) o en *Escondido* (2016) revela los secretos de los objetos de casa, como los ovillos de lana, la chimenea (donde se oculta un fantasma de humo), el armario o los fósforos.

“Los fósforos son las semillas alargadas del fuego que viven en el interior de su caja. / Las personas los sacan, los encienden y ellos brotan. / Su luz dura solo un par de segundos. Lo suficiente para iluminar la primavera minúscula de la cena” (2011).

En *El interior de los colores* (2017), el túnel hacia la reelaboración semántica es más profundo porque además de léxico es gráfico: propone imaginar un breve momento en la vida privada de un

color mirando un sencillo círculo de color sólido, una apuesta del artista visual Rodrigo Marín. El libro recuerda otros experimentos artísticos, como los lienzos monocromáticos franceses de finales del siglo XX, o el arte conceptual y minimalista de Sol LeWitt. La voz en segunda persona tiene un tono de instrucciones pero para un juego, instrucciones siempre bienvenidas en la infancia.

“Mira el brote / Imagina lo que sueña / la flor que duerme en su interior”.

El compromiso sociopolítico de Ferrada destaca en libros, para niños y niñas mayores y adolescentes, como *Niños* o *Notas al Margen*, en los que ensaya formas de habitar la infancia, desde la poesía, que no niegan la violencia.

Niños (2018) se compone de poemas narrativos breves donde Ferrada recupera la intimidad y, al mismo tiempo, la universalidad de la perspectiva infantil, la forma de responder a deseos y recomodar la realidad operada por niños y niñas; Jaime, Héctor, Alicia:

Alicia.

De todos los regalos que le han dado este cumpleaños, / prefiere los globos / con los que han adornado la casa para la fiesta. // Porque si vuelan, si abre la ventana y los echa a volar, / será como hacerle un regalo al viento. // Porque el viento también debe tener un día de cumpleaños. / Aunque no lo sepamos, debe tener.

Sin embargo, como nos enteramos en el epílogo, los niños y niñas evocados en este poemario fueron ejecutados en la dictadura militar chilena.

La poesía de Ferrada materializa la tensión dialéctica entre vida y muerte porque los imagina vivos, los hace vivir en tiempo presente en sus poemas, como en pequeñas habitaciones textuales, y, al mismo tiempo, no oculta el asesinato del que son víctimas. Aunque la lectura de los poemas y del epílogo podría realizarse con independencia de sentido, Ferrada las hace dialogar para activar la dimensión política de la propuesta: recordarlos y nombrar la injusticia. Una cara muchas veces oculta a la infancia. Y a pesar del horror y la tristeza que revela el final del libro, alguna esperanza mantiene por esa enunciación de los nombres de los niños y niñas en presente y porque informa, asimismo, que uno de los 34 niños secuestrados sobrevivió.

Notas al margen (2020) es otra fuerte sacudida en la que la poeta retoma titulares y párrafos de notas periodísticas como “Miles de personas desplazadas una vez más por la represa Tres Gargantas”, “No podemos volver a Rumania, es el infierno” o “Protesta por la desaparición de sus hijas con cientos de zapatos rojos”, para escribir un poema que recupera la emotividad de las historias, tantas veces normalizadas por la impunidad, y despierta la emotividad, empatía, del lector.

Paisajes familiares, búsquedas y migraciones

Visibilizar un contexto específico también es importante para la autora mexicana María Baranda, quien le habla a niños y niñas que nunca han visto elefantes, jirafas y cebras en su patio trasero. En *Un ajolote me dijo* (2017) construye paisajes familiares para niños y niñas mexicanos.

“Vienes de la Cueva del Tecolote. / Tienes los ojos negros y la piel
/ como tambor en la cálida selva / de la lluvia (...). Perro mío,

perro único, / perro monstruo, monstruo mío. // Dame tus ojos abiertos / para mirar adentro de la noche”.

El xoloitzcuintle, el jaguar, el venado cola blanca, el teporingo, el lobo gris, la iguana e incluso el buitre dicen sus nombres para evitar que los lectores les teman. María Baranda explora y juega con varios tonos y pausas hechas con aullidos, aleteos, deslizamientos y chapuzones. Las ilustraciones poéticas de Armando Fonseca aumentan el asombro, la belleza y el tiempo que dedicamos a cambiar de piel en cada doble página.

En *Diente de León* (2012), un largo poema narrativo, cargado de lirismo, Baranda particulariza más al dar testimonio de la precaria vida de una niña que no puede invitar a todos sus amigos a su fiesta de cumpleaños porque “la comida no le alcanza”. Entre pueblos ocupados por soldados, paisajes secos y mucha soledad, la niña tiene que lidiar con el dolor de perder a seres queridos y viajar en busca de su madre, que se va casi desde el principio de la historia:

Mañana cumpla once años. / Mamá dice que podrán / venir Felu y Maki. / Ella hará un pastel grande, / inmenso, enorme, de ciruela. / Once es mi número de la suerte. / “¿Podrían venir once amigos?” / “No”, dice mamá, “no alcanzará la comida. / Y las fiestas son para celebrar, / No para padecer”. / Padecer es una palabra que / se cae / lenta / de la boca de todos. / “Se padece”, susurra la abuela, “ahora / todo se padece”. / “¿Y cómo era antes?”, quiero saber. / “Diferente”, contesta mamá. / Y sus ojos se llenan de aire.

Esta dura realidad de exilios y migraciones involuntarias, que tantos niños atraviesan en México y Centro y Sudamérica, es el eje de *Los hermanos Zapata. Una ópera del desierto mexicano* (2017), de Torgeir Rebolledo Pedersen y Lilian Brogger. Se trata de un soplo

de aire fresco para la epopeya: las hazañas narradas aquí son las de un par de gatos que cantan corridos y terminan perseguidos por el crimen organizado porque no le quieren componer un corrido a un presidente municipal narco. Cumplir el sueño americano será el plan de escape y supervivencia, para uno de los gatos, en compañía de otros personajes amenazados. Pero su trayecto en el desierto, cruzar la frontera, tampoco será fácil.

Una característica elogiosa de esta arriesgada propuesta radica en dar visibilidad a un tema casi inédito en los libros para niños y niñas que se publican en México: la complicidad entre gobierno y narcotraficantes, las ejecuciones públicas y el exilio. El tono entre crudo y cómico del poema se corresponde perfectamente con las ilustraciones hiperbólicas y en clave de cómic. El libro vuelve paródica la monstruosidad y permite a niños, niñas y adolescentes transitar una realidad atroz a través del humor.

En un tono muy distinto, pero también con realismo social y revisitando la lírica de tradición oral infantil, cabe mencionar *Cancionero para los niños invisibles* de Emilio Lome y Jimena Estíbaliz (2022), uno de los diez libros ganadores del concurso «Alas de lagartija», convocado por el programa Alas y Raíces de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil (CNDICI) en 2021.

Ahí, Lome, también músico y poeta a quien le gusta versionar retoma distintas canciones infantiles tradicionales y las lleva a un sitio muy distinto: el de los niños y niñas migrantes de México y Centroamérica.

«Una muñeca vestida de azul», arrebatada por policías fronterizos; «Tín marín de do pingüe□», a ver a quién le lanza una piedra a la migra; «Jugaremos en el bosque» mientras el coyote no

está; «Una rata vieja que era planchadora», como la abuela de un niño que junta todos sus ahorros para que él se vaya; «Doña Blanca está cubierta...», canta una mamá para que su hija se tranquilice luego de una detención; «Los pollitos dicen pío pío pío» y una niña adopta a otros niños como si fueran sus hijos...; y varios más, con una crudeza que en algunos casos se aleja de lo que podría considerarse «apto» para niñas y niños, problematizando esa categoría. También recuerda al *Libro centroamericano de los muertos* de Balam Rodrigo (Premio Bellas Artes de Poesía Aguascalientes 2018), como si esta fuera su versión infantojuvenil, que abona a la renovación de la lírica de tradición oral de la presente década.

Hacia interiores más hospitalarios y hasta las estrellas

De una noche fría e incierta en el desierto a una noche, al fin, bien cobijados. En *La casa de mis abuelos* (2017), el narrador oral Jermán Argueta hace que los lectores disfruten de la compañía de los abuelos en una atmósfera hogareña, acogedora y rural. No depura la nostalgia adulta, cuenta en verso como si fueran sus memorias de niño, pero es elocuente y consigue convencernos de habitar ese recuerdo. “Yo jugaba con el lodo / y hacía pacientemente / animalitos de barro. // Mis manos eran de barro; / yo era de barro”.

Las ilustraciones de Rosi Aragón exploran en distintas capas, igual que sucede con los recuerdos, texturas de papel recortado, fotografía e imagen digital.

Y de esa noche familiar en la memoria a otra noche que conjura el temor común a la oscuridad en *Esto que brilla en el aire* de la argentina Cecilia Pisos (2017). Ahí un chico reinventa la relación con los temores nocturnos.

“La noche es / un animal oscuro / que llega cada día / a la hora del sueño. // Algunos niños temen / su color profundo / y dejan / una lucecita / para tenerlo a raya. // Yo en cambio / me acurruco / entre sus blandas patas / que me protegen del resplandor del mundo”.

Cecilia Pisos coloca a los niños y niñas en el centro con un motivo poético clásico: la fascinación por la naturaleza. La nieve, la tela de una araña, un cardumen de peces como estrellas, una bandada de versos como pájaros en el cielo, muchos juegos entre charcos de noche y algunas preguntas recostados en la hierba son abordados desde una mirada que la hizo ganar el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños 2016. El libro, ilustrado por Ana Pez, quiere que la infancia gane territorio. Calma una sed universal de juego y expedición, independientemente del contexto.

Y ese deseo expedición llega a la luna con dos poemarios más.

Pequeño elefante transneptuniano de Martha Riva Palacio Obón (2013) es un extraño paseo estelar, lleno de caligramas, en el que una niña, Ana, salta, se balancea y explora estrellas, planetas y satélites junto a un elefante imaginario.

Pequeño / elefante: / tus colmillos / en cuarto creciente / brillan / en el cielo. / Si me deslizo / por ellos, / ¿Llegaré hasta Neptuno? // Lluvia / de estrellas: / Desde su nave en cuarto / menguante / Ana pesca meteoritos / con su red de uranio. / Perlas-sideritas / para una niña / fantasma.

Y *Astronomía poética*, escrito e ilustrado por Juan Lima (2018), en el que se invita a los lectores a prepararse para ser astronautas, crear sus propios trajes espaciales, despegar en una nave espacial

latinoamericana, conquistar galaxias desconocidos y escribir poemas inéditos.

“Dibujo / en el cuaderno / una nave con forma de flecha / apuntando al cielo / enciendo los motores / remonta vuelo / parece pájaro / oriento la antena / y mando señales bip bip/ le saco una pluma / y escribo este / poema”.

El mismo Lima escribió, en un libro hermano y previo, *Botánica poética* (2015), un poema que sintetiza la inquietud de este artículo: “Si la poesía / no se fuera alguna vez / para el lado de los tomates / sólo probaríamos / ensalada de / frutas // (el poeta / cuando no sueña / vuela)”.

Lo que está por suceder

Estas expresiones poéticas sin rima rompen con la idea de que este tipo de poesía es exclusivamente para jóvenes y que la poesía rimada es la forma adecuada para dirigirse a los más pequeños. Al hacer esto, también multiplican nuestras ideas sobre la infancia y dibujan retratos de niñas y niños más diversos.

Como había publicado ya en 1993 Antonio Orlando Rodríguez, en un libro pionero en su diversidad de formas, *Mi bicicleta es un bada y otros secretos por el estilo*:

“Mi verso es libre de volar a donde quiera. Viene y se posa en la rama de algún árbol, en un alero, en la tendedera de la vecina, en cualquier página en blanco de mis cuadernos”.

Si bien todavía existe un estilo poético que recicla y desgasta el repertorio léxico formal y temático de la poesía escrita en castellano desde principios del siglo XX, una parte considerable de la creación

actual en Latinoamérica busca una musicalidad distinta (en forma de verso libre, poema en prosa y poesía visual, normalmente sin rima, o con tonalidades mixtas, e incorporando variaciones en sangrado, espaciado y puntuación), que cuestiona y rechaza los estereotipos y preconceptos generalmente asociados a la poesía infantil y las culturas latinoamericanas.

En aquella cajita de fósforos de Walsh hoy caben héroes y heroínas que emprenden viajes simbólicos y se sumergen afectivamente en paisajes personales complejos y ricos, objetos cotidianos o colores interiores que revelan secretos, formas de nombrar y resistir a la migración, el terrorismo de Estado y el crimen organizado, regresos a la naturaleza y a lo salvaje y hasta ampliaciones del espacio en naves espaciales.

Además, esta poesía suele ser publicada en ediciones ilustradas que problematizan la relación texto e imagen con reglas distintas a las del álbum y que tampoco se limitan a la lógica del libro ilustrado, van creando una zona híbrida con sus propias reglas y potencias que investigadoras como María del Rosario Neira Piñeiro han llamado “álbum lírico” (2019).

Termino este itinerario con un libro emblemático por su variedad de formas: poemas con rima y sin rima, con métrica clásica y libre de ésta, de apenas un par de versos, como greguería o retahíla, o integrando acrósticos, con tono de haikú o de ronda, usando hemistiquios que parten palabras, proponiendo juegos visuales y verbales... Su exploración de temas o tradiciones poéticas (hablar de la naturaleza, animar los objetos, plantear preguntas...) también es amplia.

Se trata de **Palabras manzana** de **Jorge Luján**, publicado originalmente hace 20 años con ilustraciones de Manuel Marín por

la editorial Anaya en España y reeditado el año pasado en México con ilustraciones de Jesús Cisneros (2022).

Un caligrama reproduce a una bandada en vuelo o es un pájaro hecho de palabras que dice: **“se van / como las aves / Los días”** y también: **“Los días / como las aves / se van / Como la luna que cruza el lago”**, y en la ilustración: aleteos en distintas fases y un ave que lleva en su pico el cordel de una cometa-sol. La tensión justa entre la literalidad imagen-texto y su reelaboración metafórica hacen que lector o lectora se sume a la bandada de significados y no vuele hacia otros libros.

También “La presa” sirve para abrir mundos y cerrar este recorrido:

“Vi un lobo / pero en realidad / ¿cómo saber si estaba allí? / Su aliento azul, / no provocaba menos mareas que la luna / De sus patas sobre mi pecho / no puedo hablar / porque yo aún dormía / Todo lo demás / está por suceder” (Cisneros, 2022).

Esto es lo que nos dice la poesía para niñas y niños en Latinoamérica: que todavía hay vasto un camino de singularidades, sonoridades, infancias, por escuchar y escribir.

Bibliografía

- Argueta, J. y Aragón, R. (2017), *La casa de mis abuelos*, México, Edelvives.
- Bachelard, G. (1997), *La poética de la ensoñación*, México, FCE.
- Baranda, M. y Esquivel, I. R. (2012), *Diente de león*, México, Ediciones El Naranjo.

Adolfo Córdoba / Otra música, otros retratos de infancias: una mirada a la poesía infantil en Latinoamérica

Baranda, M. y Fonseca, A. (2017), *Un ajolote me dijo*, México, Ediciones Castillo.

Córdoba, A. (Ed.) (2019). *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*, España, UCLM.

Córdoba, A. y Palomino, J. (2020). *Cajita de fósforos. Antología de poesía sin rima*, Venezuela/España, Ediciones Ekaré.

Ferrada, M. J. y Carrió, P. (2011), *El lenguaje de las cosas*, España, El Jinete Azul.

Ferrada, M. J. y Marin, R. (2014), *Escondido*, Chile, Ocho libros.

Ferrada, M. J. y Marin, R. (2017), *El interior de los colores*, Chile, Editorial Planeta.

Ferrada, M. J. y Valdez, M. E. (2018), *Niños*, México, Alboroto Ediciones.

Ferrada, M. J. y López, A. (2020), *Notas al margen*, México, Alboroto Ediciones.

Lima, J. (2018), *Astronomía poética*, Argentina, CalibroscoPIO.

(2015), *Botánica poética*, Argentina, CalibroscoPIO.

Lujan, J. y Cisneros, J. (2022), *Palabras manzana*, México, Loqueleo.

Lome, E. y Estíbaliz, J. (2022) Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil (CNDICI)

Nazo, A. (2020), “Método práctico para aprender a leer en VII lecciones musicales con acompañamientos de gotas de lluvia”, *Cajita de fósforos. Antología de poesía sin rima*, Venezuela/España, Ediciones Ekaré.

Neira Piñeiro, M. R. (2019), “Adaptación de poesía en forma de álbum ilustrado para niños y jóvenes”, *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español*, España, UCLM.

Pisos, C. y Pez, A. (2017), *Esto que brilla en el aire*, México, FCE.

Rebolledo Pedersen y T., Brogger, L. (2017), *Los hermanos Zapata. Una ópera del desierto mexicano*, México, Libros para imaginar.

Riva Palacio, M. (2013), *Pequeño elefante transneptuniano*, México, El Naranjo.

Rodríguez, A. O. y Vallejo, E. (1993), *Mi bicicleta es un hada y otros secretos por el estilo*, Colombia, Panamericana.

Walsh, M. E. (1965). *El reino del revés*, Argentina, Alfaguara.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Los poemas infantiles de Juana Borrero

Juana Borrero's children's poems

Alejandro Vergil Salgado
El Colegio de México,
Ciudad de México, México
orcid.org/0000-0002-4950-212X

Fecha entrega: 17-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, Vergil Salgado, Alejandro. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-82>

Email: avergil@colmex.mx

Los poemas infantiles de Juana Borrero

Juana Borrero's children's poems

Alejandro Vergil Salgado

El Colegio de México

Ciudad de México

avergil@colmex.mx

Resumen: dentro de la obra literaria de la poeta cubana Juana Borrero, se ha desestimado aquella parte de su producción escrita durante su infancia. Considerándolos indispensables para conocer la gestación de la lógica conceptual, mirada, sensibilidad e imágenes que la seguirían caracterizando en sus etapas posteriores, el presente artículo analiza, entre otros, poemas como Sol poniente, «Vino un niño», A la luz de la luna, «¿Dónde estás?...», ¡Amor perdido!... y Todo para ti, en conjunto con algunas de sus cartas, para complementar el panorama del imaginario de esta mujer, antes niña, y establecer conexiones sobre su proceso creativo.

Palabras clave: Poesía cubana – Poética infantil – Juana Borrero

Abstract: within the literary work of the Cuban poet Juana Borrero, that part of her production written during her childhood has been neglected. Considering them indispensable to know the gestation of the conceptual logic, gaze, sensibility and images that would continue characterizing her in her later stages, the present article analyzes, among others, poems such as Sol poniente, Vino un niño, A la luz de la luna, ¿Dónde estás?... , ¡Amor perdido!... and Todo para ti, along with some of her letters, to complete the panorama of the imaginary of this woman, once a girl, and establish connections on her creative process.

Key words: Cuban Poetry – Children's Poetic – Juana Borrero

Juana Borrero (1877-1896), escritora y pintora cubana, legó una obra poética breve e intensa, así como lo fue su corta vida. El único libro publicado mientras vivía, *Rimas* (1895), reúne apenas dos decenas de sus poemas. El resto de ellos se encontraban desperdigados en el tomo IV de *La poesía lírica en Cuba* (1928), de José Manuel Carbonell, o en revistas, tales como *La Habana Elegante*, *El Fígaro* o *Revista de Cayo Hueso*. Algunos se difundieron por Ángel Augier y Dulce Borrero en sus conferencias sobre la poeta, y otros estuvieron inéditos hasta que Fina García Marruz compiló todo ese material, junto con dibujos y fragmentos de prosa que le proporcionó Mercedes Borrero, en su edición de *Poesías* (1966).

Más vasta fue su producción escritural en forma de diario y la correspondencia con su amado, Carlos Pío Uhrbach, editada en dos tomos por Cintio Vitier en *Epistolario I-II* (1966-1967), donde “llevó a cabo la más exquisita y a la vez atormentada (re)creación de sí misma” (Moris, 2009, p. 104). En mayor medida, la estrecha vinculación entre vida y literatura que sus cartas revelan ha llamado la atención de la crítica, en comparación con sus poemas. ¿Cómo no va a provocar intriga, admiración o hasta morbo el hecho de que una joven de diecinueve años escriba una carta con su propia sangre, meses previos a su muerte, porque se siente limitada para expresarse a través de las palabras? Borrero redacta el 11 de enero de 1896:

jamás me he sentido tan triste al comenzar a escribirte. Jamás el lenguaje ha sido más indócil ni más insuficiente tampoco. Por eso te he querido escribir en esta clase de tinta que te sugerirá la mitad de mis pensamientos. (1967, p. 256).

Dicha especie de acto performativo representa sólo una parte de los deseos, de las preocupaciones y emociones que atribularon a la adolescente.

Con respecto a los poemas que Borrero escribió durante su infancia, entre 1886 y 1887, debemos enfatizar que han sido completamente relegados de los estudios literarios. Quizás lo anterior se deba a que son considerados *a priori* como “literatura infantil”, de escaso valor literario, o caracterizados como meros ejercicios poéticos, porque fueron escritos por una niña.¹ En parte, la recepción de Borrero ha sido la de una poeta cuya muerte temprana le impidió “llegar a la plenitud de su talento” (Henríquez, 2003, p. 23), o a “la completa floración de esta excepcional mujer, tanto en el plano intelectual como en el humano” (García, 1997, p. 294). Las enunciaciones predisponen la lectura de su obra literaria en cuanto a inacabada, en gestación, como si hubiera una meta en la creación poética que sólo se alcanza hasta la edad madura.

Por consiguiente, el presente artículo se aproxima a los poemas producidos entre los nueve y diez años de Borrero, porque quiero comprender cómo se relacionan con otros y, así, evidenciar su importancia dentro del conjunto de su obra literaria. Los textos considerados en este estudio son: Sol poniente, «Vino un niño», A la luz de la luna, «¿Dónde estás?...», ¡Amor perdido!... y Todo para ti.² Como respuesta tentativa propongo que, en estos poemas, el sujeto lírico configura una mirada interior, una sensibilidad infantil (mas no infantilizada) e imágenes poéticas que se expanden y transmutan en su

¹ García Marruz titula Versos infantiles a la sección donde están recopilados los primeros poemas de Borrero. Presentarlos como *versos* y no como *poemas*, implica una escisión o diferenciación con el resto de los textos incluidos en el volumen. En cambio, la edición de Francisco Morán, *La pasión del obstáculo. Poemas y cartas de Juana Borrero* (2005), restituye su valor estético, cuando los reúne bajo el conjunto *Poemas escritos en la infancia*. Tales determinaciones editoriales condicionan una mirada crítica.

² Citaré los poemas desde la edición de García Marruz, *Poesías* (1966). Respeto la puntuación como aparece en los títulos.

obra posterior, escrita durante su adolescencia. Es decir, la melancolía, el dolor amoroso, la ambientación nocturna, la búsqueda del amado y las preocupaciones expresivas fueron motivos recurrentes en su poesía, aun en aquellos poemas que escribió cuando era una niña.

La “virgen triste” es el epíteto “que más ha trascendido en la recepción de la escritora” (Moris, 2009, p. 112), asignación que proviene del poema homónimo compuesto por Julián del Casal, quien apreció antes que nadie la obra de Borrero.³ Como bien señala Natalie Roque, desde entonces los acercamientos psicológicos o biográficos han prevalecido en los estudios literarios y han reforzado la imagen mítica de su personalidad (2018, pp. 9-10). Aunado a ello, me parece que se produce un fenómeno paradójico porque, por un lado, sus contemporáneos y la crítica del modernismo cubano, entrado ya el siglo XX, abundan en otros epítetos para enaltecer el mito de la niña prodigio;⁴ por el otro, no profundizan en su obra, sino que la vinculan con figuras masculinas, como Casal o Uhrbach.⁵

³ El poema “Virgen triste” fue publicado en *La Habana Elegante*, en 1893, e incluido en la edición de García Marruz (cfr., la nota al poema de Casal, 1966, pp. 168-169).

⁴ Por ejemplo, Casal la denominó “una niña de doce años [que] ha dado tan brillantes muestras de su genio excepcional” (1966, p. 160). Por su parte, Aniceto Valdivia, mejor conocido como el Conde Kostia, la llamó “niña-musa”, “niña-maga” (1966, p. 59), mientras que Rubén Darío se refirió a ella como “una dulce y rara niña”, “extraña virgen” (1966, p. 175). De manera semejante, la nota que acompaña el poema “Crepuscular”, publicado en *La Habana literaria* el 15 de noviembre de 1981, la describe así: “la encantadora y dulce niña” (Borrero, 1891, p. 109). Para Pedro Henríquez Ureña, Borrero es la “hermana menor [de Casal]” (2003, p. 22); para su hermano, Max Henríquez, una “niña genial” y un “caso de precocidad sorprendente” (1962, p. 125; p. 419).

⁵ Francisco Morán apunta que Borrero fue considerada por mucho tiempo una “sombra casaliana” o un “apéndice [...] de su padre [Esteban Borrero], o de Casal” (2005, p. xxii).

Por supuesto, es lógico que no exista mención alguna sobre su poesía infantil escrita antes de los doce años, pues ésta no se conocía hasta la edición de García Marruz.

Aunque desde 1966 los estudios han aumentado, la estela de las percepciones anteriores permanece, pues la mayoría están “orientados hacia el estudio de su vida y su epistolario” (Schulman, 1997, p. 323), como he mencionado. Escasas excepciones han intentado deconstruir el mito de la “virgen triste” y reposicionar la obra como punto central de las inquisiciones. Recientemente cabe destacar a Ivan Schulman, quien inserta la obra de Borrero dentro de la poesía modernista hispanoamericana y rescata sus rasgos más esenciales, como “los paisajes vistos a través de un cristal interior, concreciones de la vida espiritual”, “la lucha entre la vigilia y el sueño”, “las bipolaridades simbólicas” (1997, p. 328), entre otros. Por su parte, Morán insiste en acercarse a la obra de Borrero “desde la pulsión erótica” y “el protagonismo sensorial del cuerpo” (2005, p. xxiii). En cambio, Ottmar Ette, desmantela el concepto de niña-prodigio a partir de las ideas sobre el *enfant-poète* de Roland Barthes (2017, pp. 272-276), propone una lectura novedosa sobre el vínculo entre poesía, pintura y juego de miradas, y evidencia los cuestionamientos de Borrero sobre los roles de género en sus cartas. Roque (2018) sigue la línea anunciada por Schulman sobre los paisajes interiores, analiza las configuraciones de espacios discursivos nocturnos, luminosos y aquellas espacializaciones vinculadas con la figura del amante. Finalmente, aunque Judith Moris no realiza ningún análisis textual en su artículo La saga/fuga de J. B. (2009), el recuento minucioso sobre el devenir crítico de la obra de Borrero es una valiosa síntesis.

Con este somero recorrido, puede darse una cuenta que ya existe un cambio fundamental en la apreciación de la poesía de Borrero, desde finales del siglo XX y principios del XXI. Aunque muchos críticos subrayan que la poeta escribió poemas desde los siete años, nadie se ha detenido en comentarlos, pues dentro del corpus los más constantes son *Apolo*, ¡*Todavía!*, *Mis quimeras*, *Su retrato*, *Las hijas de Ran* y *Última rima*. De esta manera, aún falta llenar huecos. Un modo de hacerlo es reconsiderar la imagen de la niña, ya no como virgen ni como prodigio puesto sobre un pedestal, sino como una mujer que desde temprana edad fue instruida en las letras y en las artes; condición clave que impulsó y desarrolló sus habilidades creativas, las cuales, en palabras de Beatriz Espejo, alcanzaron “una madurez estilística” (1992, p. 70), aunque la poeta cubana sólo vivió casi veinte años.

Antes de dar paso al análisis de los poemas infantiles, brevemente quisiera evidenciar la escasa bibliografía acerca de la creación literaria realizada por niños y no para niños. Si bien en los últimos años los avances para revalorizar la literatura infantil y juvenil –aquella escrita por los adultos, pero destinada a los infantes y adolescentes (Cervera, 1992, p. 18)–, trascendiendo su función meramente didáctica y reconsiderando sus cualidades estéticas, en general, los mismos “autores que escriben sobre la literatura infantil producida por el adulto no mencionan ni hablan de la producción literaria del niño” (Rodríguez-Bello, 1992, p. 27). Respecto a este asunto, Laura Guerrero explica:

Los expertos y conocedores que definen el concepto [de literatura infantil y juvenil] y lo clasifican, no obstante y de manera también general, no conciben que los textos escritos por niños o niñas

sean literatura. Están convencidos de que la configuración artística es una capacidad o destreza que sólo se logra con los años y el aprendizaje de las reglas de composición. (2012, p. 13).

Cabe preguntarse, entonces, ¿qué ocurre cuando una niña o un niño tiene una formación disciplinada y se le incentiva a pintar o escribir con intención expresiva? ¿Es suficiente que las infancias tengan la aspiración de hacer literatura (escribir un cuento o un poema), para que lo producido sea analizado por los críticos como tal? “¿Cómo medir o evaluar los poderes del intelecto del niño si se considera sólo un consumidor de literatura?” (Rodríguez-Bello, 1992, p. 28). En este momento no tengo respuestas, sin embargo, el caso de Juana Borrero es particular, porque desde pequeña vivió dentro de un contexto que posibilitó las condiciones de su escritura. Ette es muy claro en este punto:

Juana Borrero no era de ninguna manera autodidacta ni como pintora ni como poetisa, sino que disponía de una excelente educación gracias a su formación artístico-literaria [...], las habilidades de la pequeña Juana, sin lugar a dudas muy superiores a su promedio, *fueron promovidas sistemáticamente desde el inicio; se discutían sus trabajos y se dieron a conocer pronto más allá del círculo familiar.* (2017, p. 273. Énfasis personal).

Dicho lo anterior, el primer poema de Borrero del que se tiene noticia es Sol poniente,⁶ escrito a los siete años (Morán 2005, p. ix). Según García Marruz, Dulce Borrero lo recupera en su conferencia Evocación de Juana Borrero, de 1945; la editora lo considera un

⁶ Hay otro poema de Borrero titulado Sol poniente, publicado en *El figaro* de septiembre de 1895. Son dos poemas distintos, en cuanto a estructura métrica y desarrollo temático.

fragmento, aunque no justifica por qué.⁷ A mi parecer, existe un concepto concluyente entre la puesta de sol y la inspiración poética, así como una estructura unitaria conformada por endecasílabos y heptasílabos. Borrero compone una pequeña silva que sólo cumple con rimas consonantes en los primeros cuatro versos. El poema dice:

Por la tarde, en los sitios misteriosos
cuando cesa la alondra de cantar
y Véspero se oculta tembloroso
en el seno del mar;
cuando agoniza el sol reverberante
y extiende por el cielo su arrebol,
sobre mi frente pensativa siento
bajar la inspiración! (1966, p. 111)⁸

Llama la atención la configuración del espacio poético y el detalle de cómo el anochecer es personificado con Véspero, es decir, la estrella Venus. La transición entre luz y oscuridad, o viceversa, es una de las imágenes constantes que aparecerá en la poesía posterior de Borrero. Por ejemplo, el astro es mencionado con su carácter tembloroso en el soneto *Vespertino*: “Hacia el ocaso fúlgido titila / el temblador lucero vespertino” (vv.1-2, p. 117), mientras que en el primer cuarteto, la imagen del sol agonizante se repite: “El rayo débil que las nubes dora, / lentamente se extingue, agonizante,” (vv. 9-10, p. 117).

En palabras de Roque, “con luminosidades que nacen o se disuelven en la sombra, la aurora y el crepúsculo devienen límites

⁷ Cfr. nota 1 al poema (Borrero, 1966, p. 111).

⁸ En cuanto a otros poemas contenidos en el mismo volumen editado por García Marruz, indico el número de versos (vv.) y paginación.-

entre la noche y el día; integran [...] [una] orilla de tonalidades vagas definible solo por su mutabilidad, extrañamente detenida” (2018, p. 31). Los heptasílabos de los versos cuarto y octavo funcionan para agrupar dos escenas: la primera contiene los elementos visuales y sonoros para configurar un ambiente íntimo (la alondra, Véspero y el mar), y tiene como protagonista a Venus; la segunda, desplaza la mirada hacia el sol, cuyo adjetivo evoca un sentimiento doloroso en sintonía con el color del crepúsculo, e introduce a la voz poética como observadora y participante de ese paisaje exterior. Así, el poema enuncia cómo el sujeto lírico siente “bajar la inspiración”, momento crucial para el proceso creativo. De manera semejante, y retomando la noche como un tiempo misterioso, la adolescente Borrero profundizará en *Mis quimeras*: “En el misterio de la noche / Cuando el insomnio me atormenta / Gira en mi mente visionaria / Alado enjambre de quimeras” (1966, vv. 1-4, p. 64).

Ahora bien, cabe mencionar mi sospecha sobre la veracidad de que *Sol poniente* sea el primer poema de todos. A pesar de su brevedad, percibo cierta complejidad en la selección del léxico. Es decir, palabras como “Véspero”, “reverberante” y “arrebol” son elevadas para una niña de siete años. Debido a la formación y el estudio de Borrero, es posible que las conociera y las utilizara, pero no tengo forma de comprobarlo. Sin embargo, no hay que olvidar que el testimonio al respecto proviene de la conferencia de su hermana, Dulce, de 1945, y la crítica lo ha tomado sin cuidado; en su lugar, hay que considerarlo con recato. Como demuestro a continuación; los siguientes poemas analizados contrastan drásticamente en el manejo de un vocabulario más simple, pero que no por ello pierden carga emotiva y poética.

Veamos el primer caso. Fechado en 1886 (para entonces, Borrero tendría alrededor de nueve años), «Vino un niño» está compuesto por catorce versos tetrasílabos. Según Rudolf Baehr,

este tipo de verso es el más corto capaz de lograr autonomía rítmica, debido a la acentuación en primera y segunda sílabas, configurando un ritmo trocaico; además, señala que sólo a partir del Romanticismo comenzó a utilizarse independientemente de otras métricas para estructurar un poema (1973, pp. 87-90). Escribe Borrero: “Vino un niño / Pasajero / que se llama / Cupidillo / Mensajero / del amor. / Vino aquí / Con alegría / Sana flecha / Me clavó / Que me hiere / Noche y día / Y me agobia / De dolor (1966, p. 141). Nótese la diferencia del vocabulario usado en “Sol poniente”, por lo que intuyo que éste es posterior.

“«Vino un niño»” es un poema aparentemente sencillo, breve y condensado, con un léxico llano. Sin embargo, puede apreciarse cómo Borrero cumple con la condición rítmica y métrica (a excepción del verso cinco, donde debe producirse un hiato para evitar que sea hipermétrico), y utiliza algunos recursos formales y retóricos. Por ejemplo, la anáfora (“Vino”) que ocurre entre el inicio y la mitad exacta del poema, o la pausa en el sexto verso para establecer dos unidades de acción distintas (la primera presenta a Cupido como mensajero, el segundo como arquero que hiere). Dichos elementos provocan el giro que causa una impresión inmediata en el cambio de tono. La situación alegre y lúdica se traslada a una emoción dolorosa, marcada a su vez por la coincidencia de una rima simple entre “amor” y “dolor”, pero que tiene significado en cuanto a que los vocablos cierran dos bloques contrapuestos. De esta manera, el concepto y la imagen desarrollados adquieren una intensidad similar a la flecha que el pequeño Cupido clava en la voz poética.

Por otro lado, Borrero utiliza encabalgamientos para dar aliento a versos tan cortos. También emplea un ligero hipérbaton entre “Sana flecha / me clavó”, que constituye la parte medular

del poema, pues la “herida de amor” es la que permanece. A fin de cuentas, lo que estructura el poema es la alegoría configurada con la alusión mitológica. El dios del amor es caracterizado con tres palabras tetrasílabas aisladas que forman un encadenamiento: Cupidillo-pasajero-mensajero. Cabe destacar el diminutivo para el nombre, porque permite a la voz poética igualar al personaje con su propia edad; un niño cuya presencia es efímera, ya que sólo viene a dar un mensaje con su flecha para, después, abandonarla. En este sentido, Borrero da sus primeros pasos literarios con un poema corto y alejado temáticamente de lo que uno esperaría leer de un infante. La herida de amor, que será constante en su obra poética, aquí aparece como una primera huella.

El dolor permanece en su siguiente poema, A la luz de la luna, compuesto por dos cuartetas endecasílabas, con una estructura rimada ABAB CDCD:

Densa es la noche en extranjero suelo,
Me duele el corazón, siento fatiga;
Mas ya, tu blanda luz baja del cielo,
Como una bendición oh! luna amiga.
¡Oh luna! con los rayos de tu lumbre
Ahuyentas de mi noche los enojos;
Se disipa mi inmensa pesadumbre,
Y se arrasan de lágrimas mis ojos... (1966, p. 142).

El discurso poético despliega emociones profundas, como la pena de amor, el cansancio y el peso de los días. Destaco el sintagma “los rayos de tu lumbre”, pues el predicativo asignado parece inapropiado para designar la luz del satélite, produciendo una tensión entre el calor y la densidad de la noche. Así, la niña encuentra un escape para desahogar sus emociones negativas en el

silencio y en la blanda luz de la luna; un refugio, un alivio que llega como una bendición.

La mirada infantil le permite a Borrero aproximarse a una realidad distinta, imaginativa, donde el sujeto lírico establece una relación de amistad con la luna que le brinda cierto consuelo. “¿Acaso no tiene el niño el poder de representar en sus escritos lo que él es?” (Rodríguez-Bello, 1992, p. 26). Ette considera que el sistema patriarcal donde fue disciplinada la niña, así como el ambiente familiar de altas ambiciones artísticas, “le ponía delante un modelo de convivencia, al que las jóvenes obedientes, bien educadas y bien vestidas se tenían que someter” (2017, p. 274). Desde este punto de vista, la imagen de Casal sobre el hogar de los Borrero se despoja de tintes idealizantes,⁹ pues al interior se vivía con normas, exigencias y expectativas que podrían haber provocado sensaciones de sofoco.

Lo anterior muestra el esbozo de una poesía modernista, donde las ambientaciones nocturnas perfilan la expresión de los poetas que se sienten victimizados por el mundo burgués (Schulman, 1997, p. 327). En el caso de Borrero, la situación se interioriza dentro del ámbito familiar. La opresión sentida y la nostalgia por la infancia se representan nuevamente, con un tono más reflexivo, en 1891; a modo de queja o reclamo, la poeta escribe en ¡Todavía!:

¿Por qué tan pronto oh mundo! me brindaste
tu veneno amarguísimo y letal?...
¿Por qué de mi niñez el lirio abierto
te gozas en tronchar?

⁹ Véase la descripción del viaje para llegar a Puentes Grandes realizada por Casal (1966, p. 159-161), donde exalta la figura de Juana Borrero como niña-pintora, al mismo tiempo que el paisaje idílico y tranquilo es “iluminado por los rayos de oro de un sol de fuego y embalsamado por los aromas de lujuriosa vegetación” (1966, p. 160).

[...]

Entonces sienta de tu burla el frío
y de la duda el aguijón mortal...
pero deja que goce de la infancia
en la hora fugaz! (1966, vv. 1-4; 17-20, p. 61).

Con ello, se expresa la pérdida de la infancia y el anhelo por gozarla. El mundo ha cortado de tajo ese lirio abierto de su niñez, pero a diferencia de cómo se representa el hastío en *A la luz de la luna*, aquí la posibilidad de consuelo y esperanza es sustituida por el pesimismo y la nostalgia. No obstante, esto no quiere decir que en otros poemas infantiles no existan también ambas actitudes; por ejemplo, en la redondilla «¿Dónde estás?...», cuya deficiencia en la rima cruzada consonante sólo ocurre entre el primero y el tercer verso:

¿Dónde estás divina llama
Que antes en su corazón
Ejercías tu influencia
Y me amaba con pasión?

¿Qué se hizo de aquel cariño
Que ya rayaba en amor?
Todo se ha desvanecido,
Sólo me queda el dolor!...

No eres una mariposa,
Como antes yo te creía
No eres una fresca rosa
Como antes yo te creía. (1966, p. 143)

De esta manera, la niña Borrero sigue la tendencia de la tradición modernista de la redondilla, como forma usada con

frecuencia por Casal, Martí, Darío, Mistral, Díaz Mirón y Gutiérrez Nájera (Baehr, 1973, p. 245). El inicio del poema anterior también me recuerda a San Juan de la Cruz: “¡Oh llama de amor viva / que tiernamente hieres / de mi alma en el más profundo centro” (1989, p. 105). Por el contrario, la “divina llama” de Borrero que alguna vez insufló al destinatario poético se “ha desvanecido”. Se muestra a una niña enamorada que ya conoce los estragos del amor, de la pérdida y del rechazo, si no es que sólo los imagina por el momento. Recordemos que, hasta 1891, Borrero conoce a Casal, cuya muerte ocurrirá dos años después. Según la crítica, este acontecimiento marcará ineludiblemente su poesía. Sin embargo, «¿Dónde estás?...» anticipa el motivo de la búsqueda del amado que permea la obra posterior de la poeta cubana, colocando así el antecedente de un mismo sentir, desde la perspectiva de una niña.

Nótese que la rima “amor”-“dolor” aparecida en «Vino un niño», se repite aquí como sello particular de la poesía infantil de Borrero, aunque desaparecerá en sus poemas juveniles; no así la tensión entre ambos conceptos. Por ejemplo, en *Amargura* existe “[...] el anhelo vehemente / en que me incendia sin cesar la llama / de esta pasión tan triste y tan ardiente” (1966, vv. 7-9, p. 136); en este caso, la llama no se apaga en el pecho del sujeto lírico, pero le causa sufrimiento. Por otra parte, el símbolo de la mariposa que en «¿Dónde estás?...» alude al amado, también conserva una función similar en *Himno de vida*: “Allí al posarse en clavel fragante / se enciende de pasión la mariposa!” (1966, vv. 3-4, p. 81). En el primer caso, el destinatario poético deja de ser el insecto alado porque su pasión se apagó, mientras que, en el segundo, se enciende gracias a la flor. En consecuencia, la doble repetición del verso “Como antes yo te creía” tiene la intención de subrayar la pérdida de la fe en el otro.

En 1887, Borrero sigue algunas de las líneas temáticas antes señaladas: la herida de amor y la pérdida del amado se conjugan en ¡Amor perdido!..., poema escrito en versos alejandrinos. Por consiguiente, la poeta cubana tiene la intención de alargar su escritura y experimentar con otras formas métricas:

Qué bello luce el mundo!... qué azul el alto cielo!...

Cuán dulce entre las ramas el aura musical,

Las flores cómo brillan regadas por el suelo,

Prendidas con las perlas del llanto matinal.

Do quiera que los ojos dirijo sólo veo

Semblantes que respiran amor, felicidad!...

Yo en tanto en el sepulcro yacer sólo deseo,

teniendo entre mis brazos tu pálida beldad. (1966, p. 144)

A diferencia de la queja contra el mundo que señalé en los versos citados de ¡Todavía!, en Amor perdido!... este es admirado por la voz poética. El poema comienza con la descripción sobre lo sorprendente que puede ser la naturaleza, esa “madre inconsciente”, porque “la consciencia está en nosotros y no en ella”, según escribe Borrero en Pensamientos, para la revista *El Figaro*, en 1895 (1966, p. 119). Entonces, la dualidad consciente e inconsciente se delimita por las dos cuartetas: en la primera, los ojos infantiles sólo ven armonía y hermosura, tal como un niño se asombra con lo novedoso del espacio que lo circunda; en tanto, la segunda introduce al yo poético que cobra consciencia de su situación, alienado de lo que ocurre, porque esa felicidad que está en otros es trastrocada por Borrero en los dos últimos versos. La imagen de vida se transforma en una de muerte, metamorfosis que se logra con un hipérbaton más elaborado que el de «Vino un niño»: “Yo en tanto en el sepulcro yacer sólo deseo” (v. 7).

Esa pulsión de muerte, obliga a pensar, otra vez, cuál sería la situación de la niña Borrero para que sienta la necesidad de expresarse de este modo, cuando tiene diez años. No se trata de una muerte solitaria porque en el último verso se configura sutilmente la figura del amado, que el sujeto lírico desea estrechar entre sus brazos. Ésta es una más de las obsesiones de Borrero, junto con el insomnio, las horas del atardecer o el anochecer, que marcan su obra. Basta mencionar la reelaboración de la “pálida beldad” entre los brazos del yo poético en el soneto Apolo, de 1891; sobre todo, los últimos tercetos: “Contra su pecho inmóvil, apretada / Adoré su belleza indiferente, / Y al quererla animar, desesperada, / Llevada por mi amante desvarío, / Dejé mil besos de ternura ardiente / Allí apagados sobre el mármol frío!” (1966, vv. 9-14, p. 77).

Apolo es uno de los textos más citados y estudiados por la crítica en relación con la producción poética de Borrero. Coincido con la idea de que es la consolidación de “la imagen masculina modernista acuñada por la plasticidad del *Parnasse* francés que nos revela el paisaje de un cuerpo masculino sin hábito de vida poseído por los labios del yo femenino” (Ette 2017, p. 278). Además, dicho cuerpo es un eco de aquél que apareció en ¡Amor perdido!.... Es claro que existe una coherencia en el imaginario de Borrero que va cargándose de sentidos durante su adolescencia.

Si recordamos la carta escrita con sangre mencionada al inicio de este trabajo, el siguiente cuarteto inicial del poema infantil, Todo para ti...,¹⁰ debería parecernos significativo: “Todo... todo... mi bien!... mi vida entera..., / Mi sangre generosa derrama, / Mi corazón amante te ofreciera, / Y mi lira tus gracias inspirara” (1966, vv. 1-4, p. 145).

¹⁰ Es el único poema infantil donde se anota la fecha y el lugar de escritura exacta: “Octubre 26, 1887” (1966, p. 145).

Dichos versos resuenan en la prosa suplicante de Borrero, donde le pide a Uhrbach que no se enliste en la guerra: “En esta carta escrita con mi sangre quisiera encerrar todo mi amor hecho un sollozo vibrante, hecho un grito de angustia, hecho una queja...!” (Borrero, 1967, p. 256). Su desesperación, ya acentuada por su enfermedad, le hace recriminarle:

¡Alma mía, será posible que haya algo que valga para ti más que mi vida? Mi dolor y mis lágrimas no representan nada? Me sacrificarás a la opinión de todos! Ay! El desprecio del universo entero me importaría muy poco si tú me apreciaras! (1967, p. 258).

No puedo menos que sorprenderme al descubrir cierto paralelismo con la cuarteta final, también de Todo para ti...: “Mas si vuelvo los ojos dulcemente / Para implorar un signo de tu amor..., / De desdén una cifra solamente / Me reserva tu ingrato corazón!” (1966, vv. 13-16, p. 145).

Con ello se demuestra que hay una sensibilidad similar entre la niña y la adolescente. Juana Borrero se configura a sí misma como una amante apasionada, fervorosa y desquiciante, que desea entregarse por completo. Esa “sangre generosa” puesta de modo metafórico en el poema infantil, se desborda literalmente, años después, cuando utiliza la suya para escribir sobre el papel. Un hecho meramente literario se convierte en un acto real, para expresar dos sentimientos: el amor y el dolor; tal dicotomía persiste, aunque las condiciones de escritura sean diferentes.

El trabajo aquí propuesto, en síntesis, considera la importancia de los poemas infantiles como parte del sistema literario y de la formación del imaginario poético de Juana Borrero. Más allá de gestar los motivos recurrentes, marcan la pauta y la continuidad que

caracteriza el resto de la obra de la poeta cubana. Por estas razones, me parece indispensable que se analicen dentro del conjunto de otros poemas, así como de sus cartas, para seguir indagando sobre los puentes que den cuenta sobre su proceso creativo.

Aún queda por explorar qué significó para Juana Borrero su infancia. Los textos analizados no pueden considerarse simples ejercicios poéticos, pues como se vio con algunos de ellos, son textos con lógicas conceptuales, con atención al cuidado de la forma, aunque no sean perfectos. Sin embargo, los poemas escritos tanto en la infancia como en la adolescencia desarticulan la noción tradicional y la idealización de esos estados de vida. Como enfatiza Borrero en su poema titulado Nostalgia: “el engaño feliz de la infancia”, entre otras cosas, “no ha podido llenar un instante / el vacío que siento en el alma!” (1966, v. 8; vv. 11-12, p. 131).

Referencias

- Baehr, R. (1973). *Manual de versificación española* (K. Wagner y F. López Estrada, trad.). Gredos.
- Borrero, J. (1891, 15 de noviembre). Crepuscular. *La Habana Literaria*, (15), p. 109. Consultado el 22 de octubre de 2023, en <https://digital.iai.spk-berlin.de/viewer/image/872832635/119/#topDocAnchor>
- Borrero, J. (1966). *Poesías* (F. García Marruz, ed.). Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística.
- Borrero, J. (1967). *Epistolario II* (C. Vitier, ed.). Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística.
- Casal, J. (1966). Juana Borrero. En J. Borrero, *Poesías* (pp. 159-167). Ed. cit.

- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2ª ed.). Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero.
- Cruz, S. J. (1989). *Poesía completa* (M. de Santiago, ed.). Ediciones 29.
- Darío, R. (1966). Juana Borrero. En J. Borrero, *Poesías* (pp. 175-179). Ed. cit.
- Ette, O. (2017). Juana Borrero. Convivencia y transvivencia. En M. Rodríguez Gutiérrez (ed.). *Casa en que nunca he sido extraña. Las poetas hispanoamericanas: identidades, feminismos, poéticas (Siglos XIX-XXI)* (pp. 268-308), Peter Lang.
- Espejo, B. (1992). Apuntes sobre Juana Borrero. *Revista de la Universidad de México*, (492-493), pp. 70-73.
- García Ronda, D. (1997). Poesía femenina cubana del siglo XIX. En L. Campuzano (coord.), *Mujeres latinoamericanas: historia y cultura siglos XVI al XIX* (t. II, pp. 287-294). Casa de las Américas-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Guerrero Guadarrama, L. (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. Universidad Iberoamericana.
- Henríquez Ureña, Max (1962). *Breve historia del modernismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Henríquez Ureña, P. (2003) [1905]. El modernismo en la poesía cubana. En *Obras completas: Estudios literarios* (t. II, pp. 21-26). Secretaría de Estado de Cultura, Editora Nacional.
- Morán, F. (2005). *Poemas y cartas de Juana Borrero*. Stockcero.
- Moris Campos, J. (2009). La saga/fuga de J. B. El mito de la crítica en torno a Juana Borrero. *Encuentro de la Cultura Cubana*, (51-52), pp. 104-113.

- Rodríguez-Bello, L. I. (1992). ¿Pueden los niños escribir literatura? En *Procesos retóricos y literarios es cuentos escritos por niños* (pp. 25-46). La Casa de Bello.
- Roque Vega, N. (2018). *Paisajes de vida interior. Espacializaciones en la poesía de Juana Borrero*. Editorial Abril.
- Schulman, I. A. (1997). Una voz moderna: la poesía de Juana Borrero. En L. Campuzano (coord.), *Mujeres latinoamericanas: historia y cultura siglos XVI al XIX* (t. II, pp. 323-339). Ed. cit.
- Valdivia, A. [Conde Kostia] (1966). Juana Borrero (Exergo). En J. Borrero, *Poesías* (pp. 60-61). Ed. cit.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Realidad y ficción en Verano de Carmen Villoro

Fact and fiction in Verano by Carmen Villoro

Gloria Vergara
Universidad de Colima,
Colima, México
orcid.org/0000-0003-1959-7305

Fecha entrega: 18-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, Vergara, Gloria. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-84>

Email: gvergara@ucol.mx

Realidad y ficción en Verano de Carmen Villoro

Fact and fiction in Verano by Carmen Villoro

Gloria Vergara
Universidad de Colima
Colima, México
gvergara@ucol.mx

Resumen: En el presente artículo analizamos la realidad representada en la literatura infantil y juvenil (LIJ), de manera específica en la obra Verano, de Carmen Villoro. Partimos de los conceptos teóricos de Geog Lukács relacionados con la teoría del reflejo y la noción de realidad en el arte literario, para revisar aspectos del contexto sociocultural, las problemáticas familiares y, en general, la idea de mundo que emerge de la novela. De esta forma, entramos en diálogo con los problemas cotidianos de la familia Hermosillo, los enfrentamientos de Ana y sus hermanos con las situaciones y el contexto que los impacta y, finalmente, vemos cómo el mundo mágico de Manuntlán resulta un espacio de resiliencia.

Palabras clave: Realidad – ficción – idea de mundo – Verano – Carmen Villoro

Abstract: In this article we analyze the reality represented in children's and youth literature, specifically in Verano, by Carmen Villoro. We start from Geog Lukács' theoretical concepts related to the theory of reflex and the notion of reality in literary art, to review aspects of the sociocultural context, family problems and, in general, the idea of the world that emerges in the novel. In this way, we dialogue with the daily problems of the Hermosillo family, the confrontations of Ana and

her siblings with the situations and the context that impacts them and, finally, we see how the magical world of Manuntlán turns out to be a space of resilience.

Keywords: Reality – fiction – idea of the world – Summer – Carmen Villoro

Introducción

La relación entre literatura y realidad se ha vuelto a discutir de nueva cuenta, como pasó hace un siglo con los críticos del realismo, a partir de las ideas positivistas y la crítica marxista. Hoy no hablamos mucho de la teoría del reflejo como lo hacía Georg Lukács, o de las homologías como Lucien Goldman; pero hay, sin duda, entreverada en los conceptos que rigen a la crítica literaria actual, una corriente que ancla sus redes en la visión que sobre el arte ya tenían quienes, como Lukács, heredaron el camino de Kant a Hegel y de éste a las propuestas estéticas de Marx. En este contexto surge la noción de realidad en el arte literario que aquí retomamos para acercarnos a la literatura infantil y juvenil (LIJ), específicamente a *Verano*, de Carmen Villoro. En nuestro abordaje partimos de las siguientes preguntas: ¿cómo opera la relación entre realidad y ficción en la LIJ?, ¿el contexto social, las problemáticas familiares impactan en la complejidad de los personajes que aquí se delinean?, ¿cuál es la cosmovisión o idea de mundo que emerge de *Verano*? Con esto nos adentramos en el análisis e interpretación de la realidad representada, buscando las estrategias que pueden llevar a niños y jóvenes lectores a la apropiación de un mundo en el que se identifiquen, pero también encuentren espacio de crecimiento y transformación.

Realidad y ficción en la LIJ

Desde los cuentos populares recogidos por los hermanos Grimm o Hans Christian Andersen, por no ir más allá del siglo XIX, hasta la tradición oral que perdura en nuestros pueblos, encontramos

realidades mágicas, fantásticas, grotescas, irónicas, etc., que nos hacen pensar, por un lado, que el mundo cotidiano se presenta a los niños con estas esferas terribles y que, sin embargo, para ellos resultan atractivas y naturales. Son mundos llenos de retos y obstáculos con los que los personajes luchan para salir adelante. Por otro lado, vemos la impronta moral que se impone en las obras, a partir de valores y actitudes diferentes de cada época. Nos encontramos así, versiones y adaptaciones de los cuentos populares clásicos en la literatura de hoy, la música, el cine, etc., en donde los estereotipos cambian y se transforman.

Tomando el ejemplo de algunas representaciones femeninas como Blanca Nieves o la Bella Durmiente, vemos que las heroínas no esperan ya al príncipe que las despertará con un beso de amor. Tampoco impera, en las expresiones literarias de nuestro tiempo, el modelo de Penélope tejiendo, mientras aguarda a que regrese su amado. Pero hay personajes en la literaria infantil tradicional, que siguen tocando las emociones de los niños, más allá de los enfoques críticos de género y la metaliteratura. Caperucita corre peligro y lo comunica a los pequeños lectores, igual que los siete cabritillos. Pulgarcito y Jack con su habichuela se renuevan en su lucha contra gigantes monstruosos. El patito feo sigue conmoviendo por el rechazo que sufre y por su sorprendente transformación, cuando reconoce su verdadera identidad. De esta forma, hacemos notar que lo que no cambia en la LIJ es precisamente esa dimensión de lo profundamente humano que sale a flote en cualquier época.

En la literatura infantil de nuestros días podemos encontrar novedosas representaciones que por un lado retoman tipos de héroes de otras épocas, y, por otro, rompen con acciones inesperadas. Hallamos en este repertorio:

una realidad sin palabras, un mundo fantástico con dragones y guerreros, una señora malvada que castiga a sus hijos incluso cuando se portan bien, un elefante que se convierte en rey, un joven que resuelve misterios en África, animales ponzoñosos preocupados porque ya no asustan, un pingüino perdido en su soledad, una estrella a la cual alcanzar, un conejito blanco que desearía ser negro, una niña peculiar que lucha por recuperar el tiempo perdido (Enciso, 2020, s.p.).

Son mundos distintos, realidades misteriosas y complejas que cambian el rumbo de nuestro devenir cotidiano. Y es que, en la literatura, como veía Lukács, no se trata de encontrar un espejo fiel de la realidad, pues “el asunto principal a dilucidar en el problema del reflejo artístico, no es el de encontrar un equivalente sociológico a los contenidos de la obra artística; no se trata únicamente de referir la copia al original”¹ (Quesada, 1981, p. 95).

Esto, en la literatura infantil, resulta aparentemente más fácil de entender, pues, claro está, los animales referidos como el lobo o los cabritillos no hablan, no habitan en una casa del mundo real tal como los humanos, aunque así se diga en los cuentos. Aquí entendemos que la fábula cumple a cabalidad su función y deja clara la distancia con la realidad en cuanto a la naturaleza de los

¹ En este sentido, Lukács transformó los estudios de sociología de la literatura al ir más allá de la crítica que busca solamente “las correspondencias entre la obra y el *contenido* de la conciencia colectiva [...] En la medida en que [los críticos] consideran la obra como un simple reflejo de la realidad social se afirman como más eficaces [sus juicios] cuando se aplican a obras poco creadoras que reproducen la realidad con un mínimo de trasposición; e incluso en el mejor de los casos, desmenuzan el contenido de las obras, insistiendo en sacar a la luz lo que es reproducción directa de la realidad y dejando a un lado todo lo que se refiere a la creación imaginaria” (Goldman, 1969, p. 215).

personajes. Acciones como las del lobo para entrar a la casa de los cabritillos o el hecho de que el cazador le abra la panza para sacar íntegros a los personajes que se había tragado, resultarían inverosímiles si intentáramos verlas como el reflejo del mundo original. Pero nos imaginamos sin problema esas escenas, las voces del lobo; incluso sus intentos en el cambio de tono para tener una voz más dulce.

Todo esto es posible en el mundo ficcional, porque entramos en un *hábito* de realidad a través en los objetos representados, diría Roman Ingarden². Volvemos, asimismo, a la mirada ineludible de Aristóteles, cuando en su *Poética* afirma que la naturaleza es sólo un patrón para el arte, pues en el “como si” metafórico, ya sea en la literatura en general o en la LIJ, hay un principio de contradicción que corresponde al “es, no-es; es-como” en la estructuración metafórica de la mimesis o representación de la realidad³.

² Para ampliar este punto se puede revisar el concepto de cuasijuicios y el estrato de los objetos representados en *La obra de arte literaria*. Ingarden asegura: “En los objetos representados hay solamente un *habitus* externo de realidad, que no tiene la intención de ser tomado en cuenta con toda seriedad, aunque, cuando se lee la obra, puede darse el caso que el lector tome las proposiciones cuasi-juiciales por juicios genuinos y así considerar como reales objetos que simplemente simulan realidad” (1998, p. 263).

³ Resulta obligado mencionar aquí a Paul Ricoeur, que retoma de Aristóteles tanto el concepto de metáfora como el de mimesis. En *La metáfora viva* y en *Teoría de la interpretación* aborda la naturaleza de la metáfora. En esta última dice: una metáfora “tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información. En síntesis, una metáfora nos dice algo nuevo sobre la realidad” (2006, p. 66). Y es que el excedente de sentido nos lleva precisamente a relacionar la ficción (el como si) con la realidad. En *Tiempo y narración*, Ricoeur deja clara la complejidad de esta relación, cuando retoma el concepto aristotélico de mimesis y habla de *mimesis I* o prefiguración, *mimesis II* o configuración y *mimesis III* o refiguración. Ricoeur asegura esta relación, cuando refiere la cita de Eric Blondel: “Todo discurso está en parte relacionado

Y en este estira y afloja entre realidad y ficción, con la visión del realismo de Lukács, es posible decir que:

gracias a *la forma* en que han sido captados y relacionados los diversos elementos [...], la extremidad y exageración de los casos aislados se anulan recíprocamente y en conjunto dan la impresión de ser un reflejo auténtico de la totalidad de las contradicciones morales y sociales de su período histórico. (Quesada, p. 93)

Cuando esto ocurre, la conexión entre los diversos elementos representados provoca que entremos en el mundo de la ficción y establezcamos reconocimientos análogos con la realidad en la que estamos inmersos. Se da una correspondencia entre la creación y la conciencia social, “no a nivel de los contenidos sino de las *categorías que estructuran una y otra* y, sobre todo, a nivel de su coherencia” (Goldmann, 1969, p. 215). De hecho, asegura Lucien Goldmann, siguiendo a Lukács: “las mismas categorías y la misma coherencia pueden regir universos de *contenidos totalmente diferentes*, de forma que la trasposición imaginaria no constituye ningún obstáculo para la existencia de una relación íntima entre la cultura y la sociedad” (p. 216). En esta línea, la estética de Lukács “utiliza las categorías de reflejo y de particularidad, [... para hablar de] antropomorfización y humanización, para formular como perspectiva final de todo arte el hecho de que este representa la memoria de la humanidad” (Werner, 2009, s.p.).

Al rebasar la simple descripción de la realidad, toda obra realista “hace que nos familiaricemos con los problemas, estructuras y complejos de la época correspondiente” (Werner, 2009, s.p.). La

con el mundo. Porque si no se hablara del mundo, ¿de qué hablaría?”.

noción de “tipo” de Lukács, afirma Werner, es el medio idóneo para configurar la realidad en la ficción, pues para el pensador húngaro, “la verdadera literatura [...] la realista, [...] nos presenta en forma de «tipos» la soldadura orgánica entre el hombre y el desarrollo histórico-social” (Anderson, 1979, p. 64).

Lukács asegura que la representación del personaje, así como las situaciones «típicas», “convergen y se entrelazan en una unidad viva y dinámica” (Quesada, p. 92), sin limitarse a algunos de sus aspectos. Realismo, además, implica hacer visible con plasticidad y perspicacia, la existencia autónoma de los personajes y sus relaciones. Pues como asegura Lukács:

Todo reflejo adecuado de la realidad abarca ese dinamismo [...] que tiene una dirección concreta y determinada. Los tipos y formas responden, según la época y la personalidad del escritor, a una variabilidad estilística infinita; pero, precisamente de esa intención de la subjetividad literaria que selecciona y suprime según el ¿de dónde? y ¿adónde? concretos de la vida autoexperimentada, surge la íntima unión del sujeto poético con la objetividad, surge ese salto dialéctico que pasa justamente de la profundidad más auténtica de la esencia subjetiva interior a la esencia objetiva (en alguno de sus aspectos esenciales) de la realidad histórico-social de la época. (1977, p. 69)

Veamos cómo, a través de estas ideas, podemos adentrarnos en *Verano*, de Carmen Villoro, que utiliza estrategias para subvertir los modelos originales de realidad, como ocurre con obras como *Monstruos mexicanos*, de Carmen Leñero; *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa, o *El dragón blanco y otros personajes olvidados*, de Adolfo Córdova y *Dios es mi corazón* [Chupa ladxidua] de Irma Pineda, citados por Enciso (2020, s.p.).

El contexto social y las problemáticas familiares en *Verano*

La novela *Verano*, de Carmen Villoro⁴, publicada en 2022 por la Universidad de Guadalajara, narra la historia de la familia Hermosillo, durante un verano en el que los padres deciden separarse. Todo cambia en sus vidas. Ana y sus hermanos conocen a la novia de su papá, ven el proceso de liberación de su mamá y tienen el acompañamiento de una joven indígena que les enseña a ver el mundo de manera diferente. De esta suerte, hay una especie de resiliencia y transformación de la familia, especialmente de los niños, al enfrentarse a una realidad que los violenta en su mundo cotidiano. En esta noción de mundo entran aspectos típicos, como los llama Lúkacs, que vienen del contexto social en el que se ubica la narradora. De hecho encontramos algunos rasgos relacionados con el entorno biográfico de la autora, que impactan la totalidad de la

⁴ Carmen Villoro estudió Psicología en la Universidad Iberoamericana y la especialización en psicoterapia psicoanalítica en la Asociación Psicoanalítica de México. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Creadores y es consejera del FONCA. Es profesora de tiempo completo, directora de la Cátedra “Octavio Paz” y de la Biblioteca Iberoamericana “Octavio Paz” de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Seminario de Cultura Mexicana Corresponsalía Guadalajara. En 1984 obtuvo la beca INBA/FONAPAS (Fondo Nacional para Actividades Sociales) en poesía, y en 1989, la de Jóvenes Creadores del FONCA, en poesía y la Beca Fondo Estatal para la Cultura y las Artes, en la categoría Autores con Trayectoria (1998). Recibió el Premio de Ensayo FILIJ (Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil) 1993. Fue galardonada con el Premio Jalisco en Letras en 2016, el Premio Internacional de Artes y Humanidades “Hugo Gutiérrez Vega” en 2018 y el Premio “Francisco González León” en 2020. Es autora de *Barcos de papel*, *Que no se vaya el viento*, *Delfín desde el principio*, *Herida luz*, *En un lugar geométrico*, *Marcador final*, *Obra negra*, *El tiempo alguna vez*, *El oficio de amar*, *Jugo de naranja*, *El habitante*, *La algarabía de la palabra escrita*, **Liquidámbar, así como de Papalote**, *papelito* (poesía infantil) y los cuentos infantiles: *La media luna*, *Amarina* y el *viejito Pesadilla* y otros cuentos y *Verano*, entre otros títulos.

obra, no en el sentido de un reflejo fiel, sino en la conformación de una idea de mundo.

Carmen Villoro cuenta en una entrevista para el programa “Contraseñas” del canal 22, su experiencia con el teatro infantil, cuando su madre era directora del Centro de Teatro Infantil del INBA.

Yo pasé las tardes de los 6 a los 10 años, por lo menos 4 años de mi vida, en ese centro. Ahí hacíamos títeres, hacíamos teatro, hacíamos pintura. Y los domingos salíamos a las calles de la colonia Roma. Salíamos a caminar en zancos, con cabezas de papel maché, haciendo ruido con cacerolas. Y las familias se iban pegando a nosotros. Regresábamos al patio de la casona, todo mundo se sentaba en el suelo y comenzaba la función...Yo recuerdo algunos fines de semana con mi mamá en una combi con un megáfono y los payasos y los mimos ahí trepados porque íbamos a los pueblitos a llevar función. (2021)

El Centro de Teatro Infantil fue inaugurado el 5 de septiembre de 1965, en la Colonia Roma y tanto Carmen como su hermano Juan Villoro hablan de este espacio y lo que representó en su niñez.

“Era un centro del INBA, ahí empecé haciendo teatro cuando era niño, tenía 5 años y estuve hasta los 10 años. Luego los egresados de ese centro nos volvimos a reunir cuando éramos adolescentes, ahí mismo pusimos una obra de teatro de León Felipe: *Tristán e Isolda*, en donde yo actuaba de El Juglarón”, recuerda [Juan] Villoro. (Paz, 2017, s.p.)

En *Verano*, la hermana menor de Ana se refugia en el teatro. El capítulo V nos muestra rasgos de esa realidad que hace eco de lo enunciado por los Villoro:

Un domingo en la mañana salió a comprar pastelitos a la tiendita de la esquina [...] Cuando salía de la tienda, un alboroto callejero le llamó la atención: era un desfile de gente disfrazada, algunos venían montados en zancos, otros llevaban una enorme cabeza de cartón, otros portaban sartenes, cacerolas y cucharas con las que hacían un ruido escandaloso. Una mujer gorda y pelirroja con las trenzas paradas, llevaba un altavoz por el que gritaba:

—¡Vengan, vengan todos a ver la función de teatro! (Villoro, 2022, p. 47)

Matilde, la niña despistada, la que siempre salía con pláticas que no venían al caso, es quien escapa de las circunstancias complejas de su familia de una forma más “fácil”, y encuentra en la casona vieja del teatro, aspectos de una minirealidad más llevadera: “Sin pensarlo dos veces, Matilde se unió a la caravana. Hechizada por los colores, las formas, el ruido y la alegría, desfiló por varias calles de la colonia entre payasos y mimos...” (p. 47). Desde este ámbito externo de la calle, el móvil de la fiesta la atrapa y se identifica en los rasgos definitorios de su vida familiar:

Llegaron a la puerta de una casona vieja que tenía un letrero en donde podía apreciarse el dibujo de dos máscaras, una con el gesto de reír, otra con el gesto de llorar. La de reír se parecía a la propia Matilde: una línea delgada con los extremos hacia arriba era la sonrisa; dos rayitas pequeñas los simpáticos ojos. La de llorar se parecía a su mamá. (p. 48)

Así el teatro se convierte en un rasgo que impacta la totalidad de la obra y ayuda a Matilde en su actitud de resiliencia. La niña se adentra en una intratemporalidad. Cuando se da cuenta de que los actores son pequeños como ella, su emoción crece y se olvida del tiempo que transcurre allá afuera, donde su madre

la busca angustiada. Ese día, después del enojo de Clara, viene la comprensión, y Matilde tiene permiso para asistir a los talleres durante la vacaciones de verano.

La casona estaba llena de sorpresas. “Era vieja y un poco descuidada, como las de las películas de monstruos, pero a ella no le daba miedo” (p. 49). Exploraba cada habitación: la de los disfraces empolvados, el cuarto de las pinturas y los bastidores, la habitación del piano.

Lo que más le gustaba a Matilde de la casa del Centro de Teatro Infantil era el taller de Pepe, el titiritero. En su taller fabricaba los muñecos con los que, los fines de semana, presentaba sus funciones. Había todo tipo de personajes: brujas, burros, sacerdotes, duendes, campesinos, reyes, vacas, marineros, policías... (p. 50)

Matilde disfrutaba el espacio de la casona, los tacos que le regalaban el titiritero y su esposa cuando iba Amable a recogerla en lugar de su mamá. Se imaginaba el teatro ambulante mientras se bañaba en la tina y cuando salía con los dedos arrugados de tanto estar en el agua, “Matilde se imaginaba que cada dedo era la cara de una ancianita y, antes de acostarse, les pintaba ojos y boca para que la acompañaran en sus sueños” (p. 53).

Así, más allá de las descripciones, *Verano* nos deja ver aspectos individuales y sociales en cuanto a las emociones que pueden tener los niños frente a la separación de sus padres. Afloran rasgos socioculturales de México de los años 70 del siglo XX, tradiciones y hechos de la realidad cotidiana que se enlazan y, que nos muestran la profundidad de esas almas que afloran en las interrelaciones del mundo representado. Las ilustraciones de Helena Climent complementan la historia en tanto que ayudan a

reconstruir la idea visual de la época: la casa de barrio, el carro viejo de la familia de clase media, incluso la portada del libro que nos transporta a Manantul abonando a la imaginación de los pequeños lectores. Villoro dice: “He incorporado a mi escritura lo cotidiano. La cocina, el mundo de los hijos, etc. Todo eso que es tu vida ordinaria se puede compartir en literatura” (Lavin, 2021). Y, si bien, como decíamos, lo que reconocemos en la novela no es meramente una copia de la realidad, “en la aparente incoherencia y contingencia de los hechos y valores cotidianos, en sus contradicciones internas, se esconden las fuerzas y procesos latentes cuyo desarrollo lleva a la afirmación de nuevos y auténticos valores y a la necesidad de transformar la realidad” (Quesada, p. 89).

En *Verano*, Ana cuestiona las acciones de los otros personajes; nos hace entrar en una reflexión profunda sobre el amor y la familia como núcleo social. La ironía, el juego, la puesta en evidencia de determinadas normas y conductas son estrategias que le sirven para cuestionar el mundo de los adultos. Ana es consciente de que sus padres están planteando las cosas como si todo fuera a seguir igual en la familia y los enjuicia:

Sus padres habían hablado con ella y sus hermanos la noche anterior, y les habían dicho toda esa sarta de mentiras que dicen los papás cuando se van a divorciar: “Lo que más nos importa son ustedes; su papá y yo ya no queremos seguir viviendo juntos, eso no quiere decir que ustedes pierdan a su papá o a su mamá porque la relación de cada uno de nosotros con ustedes seguirá siendo la misma”, y bla, bla, bla. (Villoro, p. 10)

Rafa también expresa su preocupación ante la separación de sus padres. “Ahora que sus papás iban a divorciarse, a Rafael

le importaba sobre todo el sufrimiento de su hermano. Él, por lo menos, había vivido hasta los doce años con sus papás, pero Callo no recordaría nunca lo que había sido tener una familia unida” (p. 16).

Por su parte, el niño pequeño “había oído hablar a sus papás de la separación, y se había imaginado que un malo vendría y se llevaría a su mamá. Su papá no le preocupaba gran cosa” (p. 17), pero las reacciones nerviosas de Rafa y de Ana eran la evidencia de “que algo terrible sucedería, como cuando llovía en la noche y caían truenos, y su papá no lo dejaba ir a dormir con su mamá” (p. 17). Ante estos ambientes complicados, la narradora omnisciente encamina los conflictos de Ana y su familia hacia salidas positivas. Así, aunque Callo y sus hermanos están temerosos, la chispa de humor que se deriva de la inocencia del pequeño sale a flote: “Por eso, mientras seguían hablando de cómo sería la separación, él había ido a ponerse su capa de hombre murciélago, y había sacado la espada de pilas que prendía lucecitas, para que el mundo no se convirtiera en esa pesadilla horrible que significa crecer” (p. 17).

Las emociones relacionadas con la separación de los padres salen a flote, como saldrían en el contexto de una realidad de los años setenta y de cualquier época. En las acciones de Ana y sus hermanos hay preocupación, muestras de tristeza, enojo, confusión. Hay rebeldía, principalmente cuando conocen a la novia del papá. El día que salen a pasear con ellos, los niños ejecutan su plan para hacer quedar mal a Rodrigo, quien al principio los regaña y trata de frenar su mala conducta. Pero ante cada prueba, Natasha sale ilesa y se va ganando la simpatía de los hijos de Rodrigo y Clara. Así, los niños transitan de su preocupación por el núcleo familiar a la aceptación de Natasha. Al principio vemos cómo Ana le llama a su amiga Isabel para confesarle que sus papás se divorciarán. La idea de familia rige este sentimiento y

crítica hacia los padres. Como ocurre en el contexto cultural en el que para la mayoría de los mexicanos la unión familiar es fundamental, en el mundo de *Verano* la familia es también uno de los valores de mayor peso, de ahí el impacto que tiene la noticia. Por esto, aún con los toques de suavidad y razonamiento que Rodrigo y Clara le ponen al discurso sobre la separación, Ana manifiesta un sentimiento de frustración:

Es difícil tener papás considerados, de esos que piensan cómo decir las cosas para que no te duelan; que te toman en cuenta —o que por lo menos creen que te toman en cuenta— para decidir su vida; que están dispuestos a escucharte si algo te perturba. Es difícil porque no puedes odiarlos. No puedes ni siquiera enojarte y decirles que en realidad tú no les importas porque si tú les importaras lucharían por quedarse juntos. (p. 10)

Desde la perspectiva de Ana, vemos una familia típica urbana, de clase media. Rodrigo es un profesor universitario; Clara, una enfermera que dejó su trabajo para dedicarse al hogar pero que ante las circunstancias debe volver al trabajo. Como extensión de la familia, aparece Amable, quien es contratada para llevar a cabo labores domésticas, pero amplía sus funciones como soporte psicológico de los niños, pues Clara regresará al trabajo y Rodrigo sólo estará los fines de semana con ellos.

La idea de familia es revisada desde diversos puntos de vista que dialogan con la realidad cultural de México en cuanto al valor e importancia de los lazos familiares. Ana manifiesta su anhelo de reconciliación: “quería creer que las cosas tenían remedio, que eran desajustes pasajeros, dificultades que tienen todas las parejas y que acaba resolviéndose con un ramo de rosas una tarde cualquiera” (p. 9). Pero la cuestión se volvía formal con la noticia y ahora llegaba la incertidumbre de la nueva vida con el papá fuera de casa.

El lenguaje coloquial y los elementos mágicos sirven a la narradora para construir intimidad con los lectores. Surge también una especie de complicidad con los personajes y sus acciones. Así el texto nos mueve de la realidad íntima al ámbito externo. Ocurre, por ejemplo, cuando aparece Amable, la jóven indígena, y las tradiciones orales de Oaxaca se hacen presentes. Entonces, a partir de lo que refiere Amable de su cosmovisión, lo mágico impacta en los niños.

Amable sacó una manta bordada con diminutas cruces de hilo negro que en su conjunto figuraban flores y la colocó sobre algunas de las cajas a manera de mantel, después fue colocando sobre él una serie de objetos que a Matilde le parecieron mágicos: un caracol del tamaño de una mano, una cajita de madera adornada con una línea roja y una verde, unas semillas con forma de ojos de vaca, un cofre en el que guardaba cartas, una bolsa de alpiste, unos frijolitos rojos encerrados en una caja hecha con tiras ensambladas de madera, un frasco de vidrio que contenía flores blancas que más bien parecían nubes por su manera de moverse en el aire encerrado, y una vela. La niña preguntó:

—¿Qué son todas esas cosas?

—Son regalos de mis viejos, cosas que ayudan a la gente de Manantul, mi pueblo —contestó Amable. (p. 20)

Manantul es un espacio mágico que se traslada a la casa de los Hermosillo a través de las historias de Amable. “Si te quedas oyendo, los maíces te cuentan con sus grititos muchos cuentos —decía” (p. 21). Pero además de los elotes que crepitan en las llamas y su personificación, Amable les confesó que “siete pericos la vendrían a visitar pronto desde su pueblo, le traerían noticias de sus vecinos, de todo lo que pasaba allá, en aquel territorio habitado por la niebla” (p. 21). Así, en la obra de Villoro se va construyendo un entramado

contextual que modifica la psicología de los personajes en ese ir y venir de la mirada de Amable. De Manantul viene la magia, el alivio, la transformación. Viene una nueva forma de vivir la realidad. Ante las circunstancias adversas para los niños, Amable pone, en cada acción cotidiana, una nueva estrategia para cambiar el ánimo:

—Vénganse, les tengo preparado un té de hierbas bien calentito con unos tamales de hoja y una salsita bien picante.

Como siempre, con palabras sencillas y espíritu alegre, Amable les hacía sentir que comprendía su confusión de sentimientos y les ayudaba a ver las cosas con naturalidad y alegría.

—Están ricos los tamales, dijo Ana.

—Es que están hechos con puercos juguetones —dijo Amable, y todos rieron gozosos. (p. 46)

Amable también cura el enojo de Clara, cuando Matilde no aparece porque está entretenida en el teatro. Con “un puño de nubes blancas” hace una bebida que logra calmar a la mamá y provoca una vez más el cambio de ambiente para la familia:

—Toma Clara, para que se te quite la muina —dijo.

Clara tomó la bebida a sorbitos y se fue calmando. La niebla de Manantul se iba metiendo por su garganta, llegaba hasta su estómago, se diluía en sus brazos y en sus piernas, le llegaba a la cabeza como una brisa tibia... (p. 49)

Rodrigo era tal vez el más distante de ese mundo mágico en el que Amable lo envolvía todo. Él, inclinado más a la razón, se mostraba receloso de las acciones y el discurso de la joven. La historia de que Amable hubiera venido a trabajar con su familia

porque “había soñado que un árbol perdía todas sus hojas” (p. 23), le molestaba. Pero ante su regaño por la ligereza de sus palabras y decisiones, la joven indígena responde:

—Si hubiera sido un árbol de ciruelo o jacaranda, yo no hubiera venido; porque esos siempre mudan sus hojas, pero los tabachines no, sólo si están enfermos de tristeza.

—¿Y eso qué tiene que ver con nosotros, Amable? —replicó el papá.

—Usted sabrá, señor, yo sólo vine a recoger las hojas —dijo Amable, y siguió barriendo la banqueta. (p. 23)

De esta forma, el texto deja claras huellas de su dimensión mágica que se extiende por momentos a las acciones de los niños más pequeños, Matilde y Callo. Cada uno de los personajes de *Verano* va modelando su realidad en la ficción. Ana en la amistad y el primer amor, Rafa en el fútbol, Matilde en el teatro y Callo en sus luchas contra los monstruos. Incluso los mayores tienen su espacio-refugio. El papá en su estudio lleno de búhos y Amable en el rincón de su cuarto, donde monta su altar con objetos traídos de Manantul. Sólo Natasha y Clara quedan al margen de ese ambiente mágico. Pero Clara cae bajo lo efecto de serenidad que le da Amable y Natasha logra ganarse la admiración de los niños, porque en lugar de perder la paciencia, entra en su juego.

La realidad de *Verano* se muestra entonces como una totalidad compleja en donde los rasgos ficcionales están matizados de realismo. La obra de Villoro nos muestra cómo durante un lapso que corresponde a las vacaciones de un verano, la familia Hermsillo enfrenta una crisis familiar que hace crecer a todos los miembros. Poco a poco viven la transformación de su entorno y de su vida

propia. Incluso Clara, que es vista con cara de tragedia por su hija Matilde, sale al reencuentro de una nueva vida. Hubo un divorcio, pero su impacto no es letal; todos se dan cuenta de que la vida sigue, en gran parte gracias a Amable y su manera de ver el mundo.

Palabras finales:

La interrelación entre realidad y ficción en la obra de Carmen Villoro es visible por lo menos en tres momentos que a su vez contienen rasgos mágicos: el teatro, como una marca metaliteraria, indica el espacio de resiliencia para Matilde. Este ambiente colorea su mundo aparentemente distante de la realidad de los otros. El estudio de los búhos de Rodrigo en un momento dado adquiere una dimensión mágica para Ana y sus hermanos, cuando pasan el fin de semana con su padre. Y el mundo de Amable se reconfigura en el rincón de su cuarto, en donde coloca los objetos mágicos; su espacio determina la presencia de seres que viajan de Manantul a la Ciudad de México, en donde se desarrolla la obra.

Manantul está presente en todo el proceso de transformación. Sirve a la cura de Rafa, como a la imaginación de Callo y Matilde y, sobre todo, aclara la visión del mundo de Ana. Da lugar a una mirada resiliente de las problemáticas sociales y su significación, como ocurre aquí con el divorcio y la fractura que implica en la unidad familiar mexicana de los años setenta del siglo XX. Es el mundo de una familia citadina típica, de clase media, impactada por el mundo indígena que arriba al ámbito urbano en busca de trabajo, aunque en la obra no es la necesidad de trabajo sino el deseo de ayudar lo que trae a la joven hasta el seno de la familia Hermosillo. Amable se convierte en presencia definitiva e indispensable para la transformación individual y del núcleo familiar.

De esta forma, Carmen Villoro nos entrega una visión crítica de las relaciones familiares en una situación compleja. Pero también la obra apunta hacia un mundo en donde es posible salir adelante de los conflictos, crear una resignificación individual y colectiva, y recuperarse. Es necesario cambiar de opinión, valorar a los demás y respetar su manera de ver el mundo. Aquí, la familia completa cambia, se sale de las normas establecidas y se adapta a las nuevas circunstancias. En este sentido, como diría G. Lukács, es una familia más humana. A través de personajes “tipos” como Ana o Amable, se abonan rasgos transversales que nos ayudan a concretizar y reconfigurar un mundo total más humano, con sus interrelaciones entre lo creíble y lo mágico.

Referencias:

- Aristóteles (1974). *Poética*. Gredos. <https://www.ugr.es/~zink/pensa/Aristoteles.Poetica.pdf>
- Anderson Imbert, E. (1979). *La crítica literaria y sus métodos*. Alianza Editorial Mexicana.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Enciso, M. (2020). La realidad ilimitada, mágica y misteriosa de la literatura infantil. Secretaría de Cultura, 01 de abril de 2020. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/la-realidad-ilimitada-magica-y-misteriosa-de-la-literatura-infantil?idiom=es>
- Goldmann, L. (1969). “El estructuralismo genético en sociología de la literatura”. En Barthes, R.; Lefevre, H.; Goldmann, L. *Literatura y sociedad*. Ediciones Martínez, pp. 205-234

- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria*. Taurus/ Universidad Iberoamericana.
- Lavin, M. y Beltrán, R. (2021). Entrevista con Carmen Villoro. *Contrasenñas*. Canal 22. <https://www.youtube.com/watch?v=w63NaTx8HE&t=30s>
- Lukács, G. (1977). *Significación actual del realismo crítico*. Editorial Era.
- Quesada, A. (1981). “Arte y «realismo» en el pensamiento de Georg Lukacs. *Revista de Filosofía* de la Universidad de Costa Rica XIX (49,50),89-100,1981. <https://inif.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2022/05/Vol.%20XIX/49-50/Arte%20Y%20Realismo%20En%20El%20Pensamiento%20De%20Georg%20Lukacs.pdf>
- Paz A., R. (2017). El Centro de Teatro Infantil del INBA simplemente se desvaneció. *La Crónica de hoy, Crónica Cultura*, 02/05/2017. <https://www.cronica.com.mx/notas-el-centro-de-teatro-infantil-del-inba-simplemente-se-desvanecio-1021580-2017.html>
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. Siglo XXI / Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI.
- Villoro, C. (2022). *Verano*. Universidad de Guadalajara.
- Werner, J. (2009). Georg Lukács y el realismo. Revisión de un paradigma. *Herramienta*. Revista de debate y crítica marxista. 28/05/2009. <https://herramienta.com.ar/georg-lukacs-y-el-realismo-revision-de-un-paradigma>

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

**Cuando contar es enseñar otros mundos:
de la oralidad al mundo audiovisual en las
adaptaciones de Bernardo Govea**

**When telling is teaching other worlds:
from orality to the audiovisual world in the
adaptations of Bernardo Govea**

Jonathan Gutiérrez Hibler
Universidad Autónoma de Nuevo León,
San Nicolas, México
orcid.org/0000-0002-7686-7896

Fecha entrega: 17-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, Gutiérrez Hibler, Jonathan. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-83>

Email: jonathan.gutierrezzhr@uanl.edu.mx

Cuando contar es enseñar otros mundos: de la oralidad al mundo audiovisual en las adaptaciones de Bernardo Govea

When telling is teaching other worlds: from orality to the audiovisual world in the adaptations of Bernardo Govea

Jonathan Gutiérrez Hibler
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
jonathan.gutierrezzhr@uanl.edu.mx

Resumen: Este artículo examina las adaptaciones de cuentos de literatura infantil realizadas por Bernardo Govea, un escritor, guionista y director de cine mexicano. Con base en las contribuciones de varios teóricos sobre tradición oral, ficcionalización, intertextualidad y experiencia del lector, el análisis se centra en las estrategias y recursos utilizados por Govea en sus adaptaciones. Se muestra cómo Govea fusiona narración oral, teatro y cine para recrear versiones de los cuentos originales, respetando sus núcleos, pero modificando sus formas y contextos. A través de recursos como el humor, la música, la interacción con el público, el maquillaje, la pantomima y el montaje, Govea amplía la experiencia del lector al acercarle lo extraño y lo lejano.

Palabras clave: Intertextualidad – Ficcionalización – Experiencia del lector – Adaptación – Tradición oral

Abstract: This article examines adaptations of children's literature tales by Bernardo Govea, a Mexican writer, screenwriter, and film director. Drawing on contributions from various theorists on oral tradition, fictionalization, intertextuality, and reader experience, the analysis focuses on the strategies and resources employed by Govea in his adaptations. It demonstrates how Govea blends oral storytelling, theater, and cinema to recreate versions of original tales, respecting their cores while modifying their forms and contexts. Through elements such as humor, music, audience interaction, makeup, pantomime, and staging, Govea enhances the reader's experience by bringing the strange and distant closer.

Keywords: Intertextuality – Fictionalization – Reader experience – Adaptation – Oral tradition

Walter Benjamin (1981), en su texto “Viejos libros infantiles” de 1924, deja claro que el niño le exige a los adultos que sus representaciones sean claras, es decir, que éste último no debe confundir la niñez con lo infantil. Por lo tanto, debe representar algo comprensible porque los niños tienen la capacidad de entender las cosas serias en su gravedad, siempre y cuando éstas sean sinceras por parte de quien las enuncia. Para el filósofo alemán, hay algo de eso en los libros viejos y relaciona estas cualidades exigidas por los niños con la claridad de la Ilustración. Sin embargo, encontramos dos problemas fundamentales desde la hermenéutica: los textos son contingentes, es decir, lo que es claro pertenece a otro horizonte, y no es lo mismo el libro original que la adaptación; esto nos sitúa ante una cuestión transitiva (Beuchot, 2011) o de mediación, la cual se vuelve un problema de tejidos, distintos a los de las palabras, en un mundo con diversas interacciones.

Bernardo Humberto Govea Hernández¹, además de escribir literatura infantil y juvenil, es guionista y director de cine. Su formación en el teatro le ha dado técnicas para experimentar con diferentes artes y géneros literarios. Como resultado, su obra no sólo se limita a creaciones de su autoría, sino a diferentes adaptaciones de cuentos catalogados como parte de la llamada literatura infantil: *Gorila*, de Anthony Browne; *El grillo y el topo*, de Giambattista Basile; *El flautista de Hamelin*, de los hermanos Grimm; *La hija del espantapájaros*, de María Gripe, entre otros.

Las adaptaciones de Bernardo Govea combinan la tradición oral, el teatro y el cine como una forma de ampliar la experiencia

¹ Bernardo Govea autor también de novelas, cuentos y textos teóricos como *La muerte en segunda persona: presencia de la soledad y de la muerte en la literatura infantil y juvenil* (2020) <https://alttexto.mx/autor/523c1d5ec7c38c0eb8aac7b18cff618a>.

del texto original, pero es en las presentaciones en vivo donde la ficcionalización cobra otra dimensión y la ruptura de la cuarta pared permite interactuar con la obra. Por esta razón, a pesar de que la obra original de este autor también involucra un tipo de adaptación, me centraré solamente en aquellas actuaciones que parten de un texto de otra autoría.

Para efectos de este trabajo, partiré de las aportaciones de Hanán, López Tames (1990), Díaz Rönner (2012) y Colomer (2005) para dimensionar las representaciones de las siguientes obras: “La cucaracha, el ratón y el grillo”, de Giambattista Basile, y “Patrono y contable”, adaptación de uno de los cuentos de Gianni Rodari. De Hanán (2015) tomaré la intertextualidad como un elemento clave en la literatura infantil con el fin de contrastar esta postura con las adaptaciones de Bernardo Govea.

Las aportaciones de López Tames, sobre la tradición oral en este tipo de literatura, y Díaz Rönner, acerca de cómo se lleva a cabo en este campo la ficcionalización, servirán como base para analizar el cambio de una producción cercana a lo cinematográfico a una donde el público es parte del juego textual. Finalmente, Colomer plantea que una propuesta en la literatura infantil para ampliar la experiencia de quien lo lee, sin embargo, la distancia entre el libro y un mediador mejoran las posibilidades para que se den dichas condiciones.

En el presente texto, resumiré brevemente cada obra, para describir los recursos de Bernardo Govea, pues, aunque exista un hipotexto, su propuesta es transitiva, es decir, interpreta con su cuerpo y/o con el lenguaje audiovisual una historia que se convierte en otra obra: permanente en los dígitos, por un lado, pero fugaz y única para quienes interactúan en un espectáculo en vivo.

Tradición oral y ficcionalización en la literatura infantil

Román López Tamés (1990), en *Introducción a la literatura infantil*, trata el panorama de siglo XX en adelante, después de una revisión entre instituciones, colectividades e individuos en la cultura, respecto a la tradición oral y su condición. Para él, los tiempos de la infancia son también los tiempos de la primera. El autor observa una similitud entre ésta y el estado de la cultura antes de la creación de la imprenta. Menciona la importancia de las tradiciones de los aedos, bardos, juglares, por mencionar unos pocos, y cómo el oído es de vital importancia en la transmisión de los relatos: “No hay hoy en la civilización occidental esas formas de enseñanza colectiva. Hace tiempo que la imprenta fue desterrando al rincón de la infancia la palabra contada y desarrolló el conocimiento por los ojos, la lectura” (p. 113). Su aportación es radical, pero entendible: no son las mismas condiciones de los ejemplos que enumera. Además de la imprenta, para el año de la publicación de su libro, la tradición escrita se fue ampliando hasta llegar a más sectores, en comparación con esa etapa del pasado en Occidente. Y ése es el primer punto por tratar desde su aportación: los cambios de la tradición oral frente a la escrita. En el caso de nuestro siglo, no es sólo la escritura, sino el lenguaje audiovisual el que la impacta.

Bernardo Govea, por su parte, se mueve en este escenario actual de la tradición oral: media los cuentos en diferentes eventos, ya sea organizados por instituciones o por cuenta propia, pero en el últimos años ha aumentado el registro de sus participaciones a través de los dispositivos móviles. Con la llegada de la pandemia COVID-19, llegó un reto para todo el mundo cultural: transmitir

el conocimiento lejos de los cuerpos, tratar de enseñar y comunicar desde la distancia física, fenómeno que, por cierto, también evidenció más las distancias sociales.

Esto, con base en su formación de cuentacuentos, el teatro y el cine, lo llevó a realizar otro tipo de adaptaciones para transmitir el contenido de los textos que eligió compartir con su público, generalmente niñas y niños y una que otra persona adulta con la niñez en la frente. De los espacios narrativos-orales pasa a experimentar los del cine por medio de la magia del montaje, pero sin perder la reminiscencia de la oralidad. Y, en ese sentido, coincidiendo con López Tamés (1990), el video editado es un embudo similar, hasta cierto punto, con el alfabeto.

Sin embargo, no deja de estar ahí la base o los espacios que intentan mantener o adaptar la dinámica de la tradición oral. Por supuesto, hay reglas y aspectos para tomar en cuenta en el caso de Bernardo Govea: 1) la prohibición del decir innecesario (López Tamés, 1990) y 2) la adaptación de lo escrito a pesar de su transmisión oral. Esto es importante porque “El que narra porque la colectividad le ha encargado esa función desgrana también su propia vida y apresura su propio final” (p. 115). Los contadores de cuentos son, desde esta perspectiva, educadores de pueblos. Para el autor de *Introducción a la literatura infantil*, ya no existe en nuestra cultura el oficio de contar y reduce a la escuela como uno de los pocos sitios de transmisión oral, aunque en menor medida. No obstante, dentro de lo que permanece de esta lectura sobre esta tradición, pueden retomarse algunos rasgos importantes: portar una voz desconocida, el perfecto conocimiento de lo que se cuenta; no sólo importa el contenido, sino el ritual de contar, es decir, la repetición como vía de la expectativa.

En este sentido es importante tomar en cuenta dónde están las transgresiones de las personas que se dedican a contar cuentos en la actualidad. En el caso de Bernardo Govea, como se verá más adelante en el análisis, no cambia los hechos fundamentales de los textos de donde parte su transmisión: los conoce a la perfección, trae voces ajenas a la suya y suele cerrar sus actuaciones con un rito fundamental: colorín colorado, este cuento ha acabo. Por cierto, se trata de una frase dentro del ritual que en lugar de cerrar todo un ciclo es recordatorio de que vienen otras historias en el próximo espacio donde se enuncien los cuentos por parte de su mediador. La clave y desviación de todo lo anterior en el oficio de contar cuentos, dentro de la obra y adaptaciones de Bernardo Govea, se encontrará en lo dramático del cuerpo, la ruptura de la cuarta pared y la forma del montaje, esto último para el caso de los videos donde la experiencia del cine combina el oficio del contar con el lenguaje audiovisual y las palabras orales.

De ahí la importancia de tomar en cuenta la ficcionalización en la literatura infantil desde este horizonte. María Adelia Rönner Díaz (2012), en su libro *Cara y cruz de la literatura infantil*, toma el caso de Marco Denevi para plantear una propuesta al respecto. Esto se debe a un constante dominio en el mundo de la producción de este tipo de literatura: son generalmente adultos quienes la escriben. No es la experiencia directa de la infancia, sino la ficcionalización desde un contexto autorial determinado, según sea el texto o la enunciación de uno. Es ahí donde quienes escriben historias, además del oficio de contar, se topan con un primer reto: sus lectores, niñas y niños, no continuarán la lectura ante la falta de sinceridad: “...intuyen un mundo insincero para contar o explicar o inventar detalles del inmenso mundo que los atora y los acompleja debido

Jonathan Gutiérrez Hibler / Cuando contar es enseñar otros mundos: de la oralidad al mundo audiovisual en las adaptaciones de Bernardo Govea a su enmarañado andar” (p. 125), algo muy parecido a lo señalado por Walter Benjamin en cuanto a las exigencias de este público. Por lo tanto, a las complicaciones de la tradición oral inmersa en un mundo audiovisual se le agrega este principio: lo que se cuenta debe provocar un placer, de acuerdo con Rönner Díaz, por averiguar, y esto se verá en la interpretación de “Patrono y contable”, basada en uno de los cuentos de Rodari, concretamente el giro que añade Govea como adaptación libre. En sí, para Rönner Díaz, un relato donde se intuye dicha insinceridad no genera curiosidad porque el público infantil ya reconoce ese laberinto y sabe cómo salir o ni siquiera desea adentrarse en él.

Por ejemplo, en el caso de la adaptación de Anthony Brown sobre sus libros con gorilas, uno de los retos en las actuaciones en vivo es decidir si solamente contar la historia y generar la curiosidad mediante las palabras (cosa que ya hace el autor original) o si tomar en cuenta el contexto donde se lleva a cabo la función, sobre todo frente a públicos que practican cada día más el sentido de los habitantes digitales.

Esto será un aspecto, más adelante, por analizar cuando se le agregan elementos a manera de exordio moderno: captar la atención del público infantil no con las palabras, sino con aquello que la literatura no puede mostrar debido a sus silencios. En el caso de Bernardo Govea, se apoya generalmente de elementos del teatro: una máscara de gorila—cosa que ya genera muchas preguntas, porque los gorilas son robustos y el contador de cuentos es sumamente delgado—y un tambor o instrucciones que marcan el ritmo de la atención².

² Véase “Bernardo Govea cuentacuentosyoutube com”, video publicado

Intertextualidad y experiencia del lector

Los temas son varios en la literatura infantil y no hay un límite establecido. Dentro de todos ellos está un eje que los cruza: la intertextualidad. Sin embargo, a primera instancia esta palabra es extraña a los lectores cuando se le sitúa dentro de un público como el del presente trabajo, pero no lo es porque en la actualidad las referencias cruzadas son parte del juego en la literatura.

Y esto es algo que intenta delimitar Fanuel Hanán Díaz (2015) en *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Realiza una lista de fenómenos donde la intertextualidad aparece dentro de la literatura infantil: a) textos tempranos, b) diferentes versiones de una misma historia, c) los arquetipos, d) las convenciones y lo identificable de un género, e) referentes narrativos de tipo sociohistórico, f) otros discursos dentro del texto, y g) textos subsecuentes.

Dentro de estos 7 fenómenos que identifica Hanán Díaz, éste señala cómo toda la literatura infantil actual parte de un texto ya conocido, aunque en diferentes niveles, no necesariamente con el título o la cita exacta del mismo. Por esta razón, indica que se trata de “Un rico entramado de referencias, citas e influencias no parecieran tejer de manera ingenua los hilos de esta sólida trama, donde muchas veces los autores utilizan ex profeso un modelo anterior para crear una nueva obra llena de significaciones contemporáneas” (p. 44). Sin

el 18 de marzo de 2020. No se analiza en este trabajo, por la longitud del registro, pero es un ejemplo claro donde niñas y niños aplauden, saltan y se mueven como en un juego de “Simón dice”, pero con un personaje de Anthony Brown. https://www.youtube.com/watch?v=0kdOUUGtAsM&ab_channel=BernardoGovea.

embargo, esta concepción de la intertextualidad está en función de la escritura, lo que se convierte en texto, y no de una manifestación artística donde éste se adapta con y en otros lenguajes. En el caso de la adaptación, entrarán en dinámica tanto la intertextualidad del texto base (hipotexto), como la mediación transitiva (hipertexto) del primero.

Dentro de la intertextualidad, Hanán (2015) añade una distinción con base en la propuesta de Genette acerca de la copresencia de dos o más textos en uno solo. El autor añade lo siguiente:

La capacidad que tienen todos los textos de relacionarse en diferentes formas con oír los textos es lo que se conoce como transtextualidad, y no necesariamente indica una relación intertextual propiamente, ya que esta se rige por el principio de la copresencia efectiva. (p. 48)

Se daría lugar, como resultado de lo anterior, los llamados hipertextos o reelaboraciones de un texto. En este sentido, cuando se trata de una adaptación que será mediada en vivo o mediante elementos del lenguaje cinematográfico, la transtextualidad deberá tomar en cuenta las artes que entran en conflicto a la hora de transmitir el texto que sirve como base (hipotexto). Por ejemplo, los silencios en un espectáculo en vivo no son los mismos que los de la tipografía; y las transiciones en un video, donde se usa el montaje cinematográfico, obedecerán a una relación transtextual entre el nuevo producto y el que está debajo suyo.

Esto trae como consecuencia nuevas experiencias en lo que llamamos “lector”. Hanán (2015) plantea también lo mismo a partir de estas definiciones y experiencias con la intertextualidad,

pues todo esto involucra lo que comúnmente se denomina lector activo. En el caso de la adaptación o de un intento transitivo de un texto a otro lenguaje, conlleva a una experiencia a las nociones que tenemos del término ‘descifrar’. Por esta razón, para Hanán, “... el proceso de creación comienza a cargarse de intencionalidad ya que el autor trabaja sobre un hipotexto que conoce y maneja a la perfección, de manera que las alteraciones que introduce generen el efecto deseado” (p. 49). Esto involucra, desde la perspectiva de este autor, la presencia de un lector implícito, aunque no en el concepto exacto de Wolfgang Iser, sino hacia un tipo donde se reconozcan convenciones y exista una participación.

Por esta razón, es necesaria también la postura de Teresa Colomer (2005) sobre este mismo aspecto, en cuanto a la experiencia del lector, sobre todo porque existe una búsqueda para ampliarla. La autora toma en cuenta la importancia de la elección de los temas para identificar qué es lo lejano y cómo convertirlo en algo cercano. En pocas palabras, es una forma de explicar, hasta cierto punto, la mediación en la literatura infantil. Otras expresiones pueden usarse de manera similar, por ejemplo, convertir lo extraño en lo familiar. Colomer apunta lo siguiente:

En un sentido completamente distinto, la experiencia de temas y contextos lejanos puede provenir de la traducción de obras provenientes de otras culturas o de la reedición de obras del pasado. La aproximación de la experiencia se produce aquí por inmersión del lector si la obra permite salvar el desnivel informativo entre sus destinatarios originales, los niños de esa cultura, y sus nuevos lectores. Si ello es posible, incluso dejando zonas de sombra, no hay duda de que su lectura enriquece de un modo muy potente. (p. 149)

Y esto que señala Colomer es una parte importante en el impacto que tiene la literatura en quien la experimenta: colores de otro sitio, climas que no son ajenos, nombres de ciudades, expresiones coloquiales, labores sociales que tal vez no se parecen a las que existen donde se enuncia el cuento, países inventados, lenguas imaginarias. Todo entra en este punto donde se amplía la experiencia del lector, siempre y cuando se encuentre la manera de mostrar lo extraño para facilitar su acercamiento.

Encontramos, entonces, dentro de una transtextualidad, la necesidad de ampliar la experiencia del lector, tanto en su actividad más allá de descifrar, como aquella donde lo lejano necesita acercarse. Por esta razón, Colomer (2005) propone reconocer algunos recursos. No basta con un prólogo, una nota a pie de página o los apéndices, aunque son importantes, según la intención de quien escribe. Sin embargo, esto abre la puerta a otros recursos como las ilustraciones. La experiencia del lector, entonces, se amplía en una relación entre las palabras y otros lenguajes:

Otras formas de traspasar informaciones o valoraciones es buscar maneras asumibles o deseables para los niños. Contar cosas a través del humor, por ejemplo. Parodias históricas o culturales, sobre personajes u obras famosas, narraciones que desdramatizan temas, etcétera, a la vez que dan información o que asumen su valoración a través de la asociación de los lectores en la perspectiva humorística adoptada. (p. 152)

Tenemos, en este caso, dentro de una gama de recursos para ampliar la experiencia del lector, además del código por descifrar y la transtextualidad en la obra, el humor como una manera de proponer una valorización de lo que se cuenta. La clave en este recurso estará en las estrategias para mediar esta información, sobre todo cuando

puede volverse demasiado explícita hasta convertirse en algo que no es literatura.

Las adaptaciones de Bernardo Govea: contar para enseñar un mundo con otros lenguajes

El primer cuento adaptado que se analizará en este apartado es “El grillo y el topo”, concretamente la presentación que se encuentra registrada en el canal de YouTube de Bernardo Govea, con fecha del 11 de junio de 2023³. El espectáculo ocurrió en el marco del FENAL 2023, casi un mes antes de su publicación. El subtítulo del video es el siguiente: “Espectáculo de narración oral escénica y músico del periodo renacentista. ¡Ah, y un toque de cumbia” (Canal Bernardo Govea, 2023). Al tratarse de narración escénica, por medio de los conocimientos de teatro por parte del cuentacuentos, tiene también la participación de Arantxa Carré Medina (flauta) y Ramón Hernández (percusiones). Existen otras versiones sobre esta adaptación, como la publicada por la Corporación Cultural Universidad de Concepción en 2021, pero para efectos de este trabajo se tomará la que se realizó en vivo en la FENAL, con el fin de contrastar con la faceta cineasta del cuentacuentos.

El título hace ruido en quien conoce el referente textual porque se presenta como un cuento de Giambattista Basile, pero en el *Pentamerón*. *El cuento de los cuentos* no aparece exactamente de esa forma, indicio ya de un primer problema de adaptación. El cuento que adapta Bernardo Govea es el de “La cucaracha, el ratón y el

³ Hay otras adaptaciones en su canal, pero no son en vivo. Cabe destacar que el cuentacuentos ajusta los cambios después de cada presentación, por lo cual sería necesario un estudio de las variaciones de un mismo cuento, en el futuro.

grillo”⁴, en la traducción de César Palma (2019). La historia narra las aventuras de Nardiello, quien es enviado por su padre en tres ocasiones diferentes a comprar becerros a la feria de Salerno. Sin embargo, el protagonista se encuentra cada uno de esos viajes con un hada que le cambia su dinero por una criatura diferente: un ratón (topo en otras traducciones), una cucaracha (escarabajo, a veces en el cambio de idioma) y un grillo.

En la segunda parte de esta historia, Nardiello es corrido por su padre y éste termina conociendo a la princesa Milla, hija del Rey Cenzone, en Lombardía, lugar a donde huye el protagonista. El gobernante está preocupado porque su hija vive triste y propone que quien la haga reír se quedará con su mano en sagrado matrimonio. Como Nardiello no pertenece a su clase y gana el reto, le propone consumar el matrimonio en tres días, pero lo droga con opio para que se quede dormido. En consecuencia, lo lanza a los leones y la cucaracha, el ratón y el grillo lo ayudan a salvarse. Sin embargo, la princesa ya está comprometida con otro hombre y debe consumar también el matrimonio sin los obstáculos de un narcótico. Los tres “bichos”, como se les nombra en la traducción de César Palma, ayudan a detener al nuevo pretendiente y al final el rey decide cumplir, por arrepentimiento, con la promesa que le hizo a Nardiello.

La adaptación de Bernardo Govea es amplia por muchas razones, pero no cambia gran parte de los núcleos. El primer punto de partida está en la interacción con el público. No necesita un exordio clásico ni su respectiva *captatio benevolentiae* en términos de un

⁴ Originalmente, antes de iniciar los registros de su obra, el mediador contaba esta historia con todos sus detalles, pero la representación escatológica fue un motivo difícil de adaptar.

canon retórico. El extrañamiento que sirve de gancho para captar la atención de niñas y niños es una especie de ruido que atrae a alguien para decirle “hola” (Canal Bernardo Govea, 2023, m0s38-m0s41) y que éste le conteste. El inicio es difícil porque hay problemas con el micrófono, pero el cuentacuentos no pierde el control y logra arreglarlo por su cuenta para presentarse como “Brunildo”. Bernardo Govea hace dos cambios drásticos, uno nominal y el otro de diégesis, en esta parte: 1) cambia el nombre del personaje, de acuerdo con el original, y 2) ajusta la posición del narrador de tercera a primera persona, pero sobre todo por el tiempo de la enunciación con respecto al del enunciado. Comparemos la introducción del hipotexto con el hipertexto:

«La fortuna es mujer puntillosa y escapa a las caras de los doctos, porque éstos prestan más atención al paso de unas hojas que a las vueltas de una rueda; y por ello más gustosamente se relaciona con la gente más ignorante u de valía escasa y no tiene reparo— porque es de costumbres plebeyas—en repartir sus bienes entre los tontos, del modo que me oiréis en el cuento que sigue»”. (Basile, 2019, p. 265)

El día de hoy es la historia de cómo me convertí en el chico más inteligente, más astuto y, sobre todo, el más guapo de todo el pueblo. Comenzamos...[inicia la música de la flauta y las percusiones]. (1m35s)

En el primer caso, se trata de la historia marco del *Pentamerón* en la que diez mujeres cuentan cinco historias a Zoza después de una serie de acontecimientos similares a los cuentos dentro de éste que sirve como marco, muy al estilo de la tradición de Boccaccio. Nos encontramos en el enlace entre el pasatiempo cuarto al quinto de la tercera jornada, el turno de Popa la gibosa (jorobada).

En el caso de Bernardo Govea, hay un proceso de ficcionalización enfocado en darle oportunidad al personaje de introducirse primero a sí mismo, creando una expectativa por parte del público y una cercanía de algo completamente lejano: el cuentacuentos actúa como alguien lento, sin muchas luces, pero su tiempo de la enunciación corresponde a un presente que ha superado un pasado, y es que el inicio del cuento original presenta a Nardiello como un zoquete, dejándolo sin palabra. En ese sentido, esto coincide con las ideas de Rönner Díaz: se crea una expectativa por averiguar. Esto sucede tanto en el hipotexto como en el hipertexto, con diferentes recursos. Por un lado, el cuento de Basile lo hace por medio de sentencias que establecen la temática de lo que se va a contar, y, por el otro, Bernardo pone en primer plano al personaje principal para establecer la existencia de una evolución, sin dar más detalles.

La siguiente parte contiene una serie de adaptaciones interesantes con respecto al original. Es cuando se detalla que el personaje principal es un tonto, aunque el cuento lo hace con una intencionalidad irónica: establece información que debe asumirse como verdadera para que quien la lee note que es todo lo contrario. En el cuento leemos:

Había una vez en el Vomero un estanciero muy rico, llamado Miccone, que tenía un hijo de nombre Nardiello, el más rematado zoquete que se ha visto jamás en la barcaza de los golfos: hasta el punto de que el pobre padre estaba amargado y afligido, y no sabía de qué modo ni de qué manera enderezarlo para que hiciese algo a derechas. (Basile, 2019, p. 265)

El cuento, compilado y escrito para su contexto, establece un espacio determinado: una colina de Nápoles. También determina la

cualidad principal de Nardiello al retratarlo de una forma que incluso su propio padre no puede soportar sus carencias en el pensamiento, y esto da pie a una larga enumeración de actividades que ponen en evidencia la inteligencia del protagonista: los amigos de la taberna lo engañan, pagaba dinero de más por mujeres que cobraban menos, en los juegos de azar le hacían trampa, todo relacionado con dinero para aludir que estaba dejando en la ruina al padre.

En el caso de la adaptación en vivo de Bernardo Govea sucede algo distinto. Sobre todo porque cambia la imagen del padre y el enfoque de su enojo. Mientras que el padre de Nardiello está sumamente borracho, regañándolo en el hipotexto en el que se basa el cuentacuentos, en su versión es el papá de Brunildo quien decide planear una prueba para demostrarle al pueblo, cuyo nombre no conocemos, que su hijo es alguien digno de alabanza:

Un día el padre se acercó a su hijo y con la idea ya muy clara en la cabeza le dijo lo siguiente: —Brunildo, Brinuldo. ¿Sabes qué, Brunildo? He estado pensando desde hace tiempo y sabes qué, he estado muy cansado de que la gente, toda la gente de este pueblo se esté burlando de ti a tus espaldas. Por eso, lo que vamos a hacer es algo que te va brindar la oportunidad de demostrar, a mí y a todo este pueblo, que eres un chico brillante, un chico astuto, y sobre todo que puedes hacer cualquier tarea, sin ningún problema. (Canal Bernardo Govea, m4s19)

Después de este diálogo del padre, el cuentacuentos da una descripción de Brunildo tratando de dormir para cumplir al día siguiente con la misión que le encarga el padre (en esta versión, le pide comprar ovejas). Son dos aspectos que cambia en la ficcionalización para replantear el modo de la historia original. Omite el estado de ebriedad del padre y cambia su molestia: en el

original, el problema es la pérdida del dinero, hay un enfoque hacia el valor de la economía, mientras que en la versión de Bernardo Govea hacia la imagen de protagonista. Brunildo se pierde en el bosque; a Niardello lo corren de su casa. El segundo aspecto en la ficcionalización está en omitir el espacio geográfico, permitiendo la posibilidad de un extrañamiento por el nombre de la ciudad y las referencias regionales. La experiencia del público cambia también porque Brunildo es víctima de las circunstancias y de su ansiedad, no tanto como la versión despistada de Nardiello y sus malas amistades.

Este enfoque de la experiencia del lector, entendido en este caso como el público presente, se acrecienta cerca del final de esta adaptación. Los llamados bichos en la traducción de César Palma al *Decamerón* traen a Nardiello al palacio para que sea reconocido como hijo político por el Rey, recibiendo un beso suyo, y lo convierten en un hombre hermoso. El padre es traído a verlo y todo se arregla: “vivieron juntos felices y contentos, demostrando, después de mil penurias y mil desvelos, que *lo que no acontece en un año acontece en una hora*” (Basile, 2019, p. 272). El cierre permite conectar con una sentencia a manera de sabiduría popular, para después relacionarse con la historia marco donde las narradoras y público ríen todavía por el contenido de la historia, concretamente con la travesura que hace el ratón.

En el caso de la adaptación, cerca del final del video, la manera en la que se amplía la experiencia del público radica en un giro de la música. Durante todo el espectáculo la flauta y las percusiones interpretan música de estilos medieval y renacentista, y esta ficcionalización se transforma cuando Bernardo Govea narra lo siguiente en el triunfo del protagonista:

Brunildo levantando su copa, mirando a todos los invitados había preparado algo especial para su amada, quería conquistar su corazón y quería demostrar todo su afecto, así es que había acordado con el grillo y el topo tocar algo especial en su día de bodas. Levantando su copa y mirando al público, Brunildo le dijo a todos: ¡CUUUUUMBIA! (Canal Bernardo Govea, 2023, m43s48)

Las percusiones inician y pasa algo sumamente impactante. Se rompe la cuarta pared desde el público y no desde la actuación de Bernardo, quien todavía no baja del escenario, y los músicos. Algunas de las personas del público comienzan a bailar. Uno al frente, derecha de la pantalla, se pone de pie y esto desencadenará que el público, fundiendo la ficción del cuento, se encuentre en la fiesta de Brunildo.

Ese espacio de transgresión amplía la experiencia de sus espectadores para que los cuerpos participen en el mundo contado en combinación con elementos de las artes escénicas. Sin embargo, luego de este espectáculo viene un momento que hace que regresen a la ficción: aparece el somnífero, en lugar de opio, y esto ocurre mucho después a manera de la trampa del Rey, similar a como sucede en el original. Lo que hace el cuentacuentos es cambiar el final al hacerlos ganarse la vida tocando música, como una emancipación contra el poder. La princesa (llamada Segismunda) lo acepta, a Brunildo, como es y no por su riqueza.

El otro cuento que analizamos a continuación es el de “Patrono y contable o

El automóvil, el violín y el tranvía de carreras”, de Gianni Rodari (2013), traducción de Esther Benítez. La historia trata sobre la envidia del comendador Mambretti, dueño de una fábrica de

Jonathan Gutiérrez Hibler / Cuando contar es enseñar otros mundos: de la oralidad al mundo audiovisual en las adaptaciones de Bernardo Govea

accesorios para sacacorchos. Dos son las características físicas que lo distinguen: tiene treinta carros y treinta pelos. Cuando monta su carro más lujoso, de doce metros de largo, suele preguntarle al espejo retrovisor que de quién es el autor más hermoso de todo el país. Al inicio la respuesta es placentera: no hay automóvil más bello que el Mambretti. Sin embargo, un día el espejo emite una opinión distinta de la anterior: el más hermoso de todo el país es nada menos que el de su empleado, un contable, llamado Giovanni.

En el resto de la historia de Rodari (2013), el patrón de Giovanni tratará de deshacerse de su competencia para que el espejo regrese al juicio del inicio. Sin importar que al inicio haya fallecido una tía del empleado, el jefe Membretti choca un día, a propósito, contra el carro rojo y pequeño que resulta ser más bello que el suyo. A pesar de esto, el mejor mecánico de la ciudad lo repara mientras Giovanni toca el violín; como el espejo sigue repitiendo la misma respuesta, el patrón, también líder de ladrones de coches que la ciudad, manda a robar el coche reparado.

No obstante, otra pariente del contable fallece y le hereda un caballo que resulta ser el nuevo automóvil, para el espejo, más hermoso de todo el país. Nuevamente, Membretti manda a robar el caballo, hasta que, en medio de la tristeza del violinista, un maestro le ofrece trabajar con el para que gane dinero. Como las cosas van mal (parientes muertas, robos inesperados) decide hacerlo y con todas las ganancias de su gira se compra un tranvía. Al final, el horrible hombre que le tenía tanta envidia se queda sin cabello de tantos corajes, y ahí es cuando se cumple el humor como un tipo de experiencia.

El primer cambio, en la adaptación, que ocurre del lenguaje escénico al cinematográfico está tanto en el logo del cuentacuentos,

como en la primera imagen con un fondo negro. Bernardo Govea (2022) combina su actuación, ahora maquillado como el comendador Mambretti, con su voz fuera de la escena. En lugar de describirlo con poco cabello, resalta lo tanto que le encanta éste: “El comendador ama su cabello. Se consiguió un peine de Carey, y con mucho cuidado se acicala” (Canal Bernardo Govea, 1m08s). En cuanto contenido, este es el primer aspecto que resalta en su hipertexto de tipo audiovisual: no hay un lamento como en el original sobre la poca cantidad de cabello, sino que hay un gran apego a éste. Lo segundo que resalta entre los primeros cambios es que se le da un mayor énfasis a los carros: son treinta, como los días del mes, y escoge el que usará dependiendo del humor.

La experiencia de la narración es distinta al de las actuaciones en vivo. Bernardo Govea juega con los límites de cada lenguaje y los estira para mantener una tradición oral. No incluye en el video un carro rojo tal cual, sino que a través de la pantomima y los sonidos de su boca imita el motor del coche y al comendador Mambretti conduciéndolo:



El cuentacuentos interpreta a Mambretti.



El cuentacuentos aparece como narrador

A pesar de presentarse con actuaciones caracterizadas con maquillaje, en pantalla aparece el narrador en persona y ya no por medio de una voz fuera de la escena. Este primer plano no es gratuito: se trata de un recordatorio de la tradición oral en un medio audiovisual, no al estilo de los cuentos de Alberto Laiseca con diferentes tomas al mismo sujeto contando una historia de terror, sino como una disrupción necesaria para recordar la oralidad de los cuentos en un mundo dominado por un montaje alejado de lo teatral, en cuanto a arte escénico.

Dos de los cambios más notables de esta adaptación del cuento de Rodari son la representación del espejo y la destrucción del primer coche del contable. En el caso de este último pasaje, en el original leemos lo siguiente:

Esa misma noche el comendador Mambretti decide ir al cine para olvidarse de su disgusto. Ante el Cine Star encuentra automóviles parados, tan abundantes como los pinos en el pinar, las encinas en el encinar y las guindas en el frasco de aguardiente de guindas. Mientras busca un sitio para aparcar su supercoche, descubre allí

mismo, a dos metros de su parachoques delantero, el molinillo, el miniescuerzo, el microgarabato del contable Giovanni. La plaza está desierta. Los de Carpi están todos en el cine, en casa viendo la televisión y en el café jugando al mus. No circula un alma, no hay guardacoches fraudulentos a la vista, la luna tiene una falta justificada. (Rodari, 2013, p. 17)

El hipotexto del que parte Bernardo Govea para su adaptación crea un ambiente de verosimilitud para poder realizar el crimen. Éste no ocurre dentro de la zona de trabajo, se trata de un momento en el que nadie puede ver al patrón, y es cuando decide destruir el coche para dejarlo similar al fuelle de un acordeón, para después ser reparado por el Siete manos, personaje secundario dedicado a reparar coches.

El hipertexto es curioso porque elimina este cronotopo de verosimilitud para el crimen (lugar desierto, sin almas, perfecto para un crimen, de noche). Después de la explicación del contable Giovanni sobre la muerte de una pariente, su jefe lo manda de regreso al trabajo mientras diseña una idea para deshacerse de su competencia. En el caso de esta adaptación, se trata de un bocho amarillo y no de un carrito de color rojo:

Finalmente su cabeza llegó a una idea. Salió de su oficina, del trabajo, se subió en su auto y manejó hasta su casa. Abrió la cochera de par en par y observó que ahí entre sus treinta autos había un tanque de guerra. Se subió en él y condujo [sonidos de vehículo] No hubo semáforo rojo que lo detuviera. Llegó hasta su trabajo y ahí con su enorme tanque de guerra se el echó encima al pobre bocho. (Canal Bernardo Govea, 2022, 6m8s)

El crimen en este caso sucede a plena luz del día durante la jornada laboral del contable. El cuentacuentos magnífica de varias

maneras el hecho: 1) reitera la cantidad de coches para resaltar su opulencia, 2) no usa el carro de lujo, el primero, sino un tanque como declaración explícita de guerra contra la belleza determinada por el juicio del espejo, y 3) prescinde del maquillaje y la caracterización anterior de Mambretti para narrar el acontecimiento con ayuda de la imitación de los sonidos de las llantas del bocho tronando con el peso del tanque. La escena es sumamente caricaturesca como en el hipotexto, pero contiene un aspecto escalofriante: transgrede el cronotopo. Un hombre de poder no necesita ocultarse y, además, cuenta con las armas para no estropear su auto de lujo en una venganza. Al día siguiente despierta tranquilo, no porque haya sido un secreto, sino porque tiene el poder para hacerlo.

El otro cambio importante, de los varios que están presentes en esta adaptación, está en la caracterización y participación del espejo. El acierto que toma Bernardo Govea en no quitarlo, a diferencia del escarabajo o cucaracha en el cuento anterior, radica en un consejo del mismo autor del hipotexto: “Podemos ver en Andersen al primer creador de la fábula contemporánea: aquella en que temas y figuras del pasado salen de su limbo intemporal, para actuar en el infierno y en el purgatorio del presente” (Rodari, 1973 , p. 56). Es importante mantener los elementos de la fábula popular, como el espejo mágico que habla, pero no en el sentido didáctico que critica Rodari en cuanto a éstas como materia prima.

Por esta razón, detalla la importancia de lo hecho por Andersen de cómo transformar estas fábulas en lo contemporáneo. Y esto es lo que ocurre tanto con el espejo como con el crimen. Nuestro infierno en el presente no necesita de un cronotopo como el del hipotexto para que ocurra. En el caso del segundo elemento, el espejo tiene una participación mucho más activa y permite un final

abierto cuando, triunfante, el contable Giovanni se detiene con su triciclo frente a la luz roja que el patrón no respetó con su tanque. El personaje dice lo siguiente: “Espejito, espejito, espejito... espejito, ¿cuál el auto piú grande, piú bella di tutto Milano?” (Canal Bernardo Govea, 2022, 17m47s). La sorpresa es distinta y enigmática. Mientras en el texto original, el de Rodari, es un maestro quien saca de las penas al contable con su violín, en la adaptación de Bernardo Govea resulta que el personaje del espejo también habla con Giovanni y no sólo con el patrón. ¿Complicidad? No lo sabemos. Ese cambio amplía la experiencia del espectador para completarlo o dar respuestas más allá del final cerrado del hipotexto.

Juan Cervera (1992) en su libro *Teoría de la literatura infantil* ya observaba preocupado por el papel de esta literatura en el marco de la pedagogía, sobre todo en las cuestiones institucionales, los medios de comunicación social y el papel del mediador. A propósito del último, Cervera dice:

El mediador debe estar convencido de que una de sus funciones más interesantes es la información, para lo cual tiene obligación de estar informado él mismo de las innumerables creaciones literarias y aproximarlas a los niños de la forma más adecuada. Cultivará mejor el gusto de los lectores sugiriendo y compartiendo gustos con ellos que imponiendo y prohibiendo. (p. 354)

Esto se relaciona muy bien con la claridad que Walter Benjamin señaló sobre no confundir la niñez con lo infantil. El papel que toma Bernardo Govea es el de mediar mundos que provienen de textos que le gustan, pero los comparte con adaptaciones que no impongan una lectura pura o literal, es decir, contar tal cual es el cuento, aspecto delicado si la historia tiene un arraigo poderoso. Narrar actualmente debe tomar dos cosas en cuenta para ampliar la

Jonathan Gutiérrez Hibler / Cuando contar es enseñar otros mundos: de la oralidad al mundo audiovisual en las adaptaciones de Bernardo Govea

experiencia de quien recibe la historia: involucrar el cuerpo como una vía de claridad y jugar con los medios audiovisuales sin olvidar que también somos animales que cuentan historias y que la oralidad nos hace movimiento.

Conclusiones

Las adaptaciones de Bernardo Govea se basan en la combinación de las artes escénicas y el lenguaje cinematográfico, pero se resiste a dejar la oralidad por un lado. No es teatro lo que hace ni tampoco cine en los trabajos analizados. El hecho de narrar con las palabras permanece en ambas propuestas, en parte como resistencia, en parte como experimentación que nutre también a las otras artes que el autor practica.

Son varias las aportaciones para poner reflexionarlas en este primer cuarto de siglo. La primera está en no perder la oralidad, pero adaptar los lenguajes que dominan los diferentes espacios de enunciación. La segunda consiste en recordar que el cuerpo es parte de la interacción con las historias; si existe una escritura con éste, también se puede narrar por medio de él y convertir el acto en un ritual donde cobre vida la historia: los relatos accionan cuerpos, y ahí está parte de la ampliación de la experiencia.

Por otro lado, es importante volver cercano lo lejano sin perder lo auténtico de nuestra época. Las fábulas populares deben permanecer y dialogar con nuestra circunstancia. Pueden mantenerse los tropos literarios, pero llega un punto, como Crisóstomo en *Don Quijote de la Mancha*, donde lo artificial nos impide ver la realidad, similar a la impunidad del patrón en la adaptación de Bernardo Govea. De ahí lo que apuntaba Benjamin acerca de esa claridad en la literatura infantil: no tiene que ser de noche para que ocurra

la maldad. La literatura de Bernardo Govea es una propuesta para enseñar otros mundos; contar con el cuerpo es también una de las formas de la educación sentimental.

Referencias bibliográficas

- Basile, G. (2019). “La cucaracha, el ratón y el grillo”. *Pentamerón, El cuento de los cuentos* (Trad. César Palma). Siruela.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (Juan J. Thomas). Nueva Visión.
- Beuchot, M. (2011). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Fondo de cultura económica/UNAM.
- Colomer, T. et al (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Díaz Rönnner, M. A. (2012). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- Govea, B. [Bernardo Govea] (8 de abril de 2022). “Patrono y contable y el tranvía de carreras -Cuentos de Gianni Rodari –“ [Video]. *Youtube*. https://www.youtube.com/watch?v=QDCTItW6n-A&ab_channel=BernardoGovea.
- _____. [Bernardo Govea] (11 de junio de 2023). “El Grillo y el Topo“ [Video]. *Youtube*. https://www.youtube.com/watch?v=wXX0WROIvhw&ab_channel=BernardoGovea.
- Hanán Díaz, f. (2015). *Temas de la literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.

Jonathan Gutiérrez Hibler / Cuando contar es enseñar otros mundos: de la oralidad al mundo audiovisual en las adaptaciones de Bernardo Govea

Rodari, G. (2013). “Patrono y contable o el automóvil, el violín y el tranvía de carreras”. *Cuentos escritos a máquina* (Trad. Esther Benítez). Santillana.

_____ (2018). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (Trad. Joan Grove Álvarez). Argos Vergara.

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

**La literatura infantil y juvenil para la formación
de comunidades lectoras del presente hacia
el futuro**

**Children's and youth literature for the formation
of reading communities from the present to
the future**

Elsa Margarita Ramírez Leyva
Universidad Nacional Autónoma de México,
Coyoacán, Ciudad de México, México
orcid.org/0000-0001-8407-9059

Fecha entrega: 27-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024, Ramírez Leyva, Elsa Margarita. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-87>

Email: eramirez@unam.mx

La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro

Children's and youth literature for the formation of reading communities from the present to the future

Elsa Margarita Ramírez Leyva
Directora General de Bibliotecas y
Servicios Digitales de Información, UNAM
Investigadora del Instituto de Investigaciones
Bibliotecológicas y de la Información, UNAM
Ciudad de México
eramirez@unam.mx

Resumen: El artículo analiza la evolución y el potencial de la literatura infantil y juvenil (LIJ) para la formación de comunidades lectoras desde la infancia hasta la edad adulta¹. La autora repasa los orígenes y los géneros de la LIJ, así como su relación con los cambios sociales, culturales, tecnológicos y ambientales. Destaca el papel de la LIJ en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, así como en la construcción de su identidad, su imaginación y su pensamiento crítico. También señala la importancia de la lectura en voz alta, la diversidad, la igualdad y la inclusión en la LIJ, y su contribución al desarrollo sostenible de las comunidades.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil – Desarrollo Cognitivo – Identidad – Lectura en voz alta – Inclusión – Desarrollo Sostenible

Abstract: The article examines the evolution and potential of Children's and Young Adult Literature (CYAL) in shaping reading communities from childhood to adulthood. The author reviews the origins and genres of

CYAL, exploring its relationship with social, cultural, technological, and environmental changes. It highlights CYAL's role in cognitive, emotional, and social development in children, as well as in shaping their identity, imagination, and critical thinking. The article also underscores the importance of practices such as read-aloud sessions, diversity, equality, and inclusion in CYAL, along with its contribution to the sustainable development of communities.

Keywords: Children's and Young Adult Literature – Cognitive Development – Identity Read-Aloud – Inclusion – Sustainable Development

Evolución de la literatura infantil

La literatura infantil y juvenil (LIJ) a través del tiempo ha adquirido relevancia en el proceso cognitivo, emocional y social de la comunidad infantil, ya que, mediante la lectura en voz de la persona que lee, — madre, padre, algún otro familiar, docentes, personal de bibliotecas, promotores de lectura y también ahora audiolibros— se logra transmitir emociones, despertando la curiosidad y la imaginación, y también se puede propiciar el gusto por la lectura desde etapas tempranas antes de iniciarse en la educación preescolar; y cuando la capacidad motriz avanza, las y los niños pueden sostener el libro en sus manos, abrirlo, mirar imágenes, identificar formas, colores, letras o figuras, elementos que pueden incrementar el placer y desde luego las capacidades cognitivas.

La LIJ, al igual que los distintos géneros literarios, tiene su origen en los géneros orales, y ha sido parte del proceso del desarrollo cognitivo de los seres humanos, quienes lograron ir aprendiendo a leer y a descifrar el mundo natural y social, creando lenguajes orales, gestuales, visuales (imágenes) y escritos para comunicarlos en creaciones que sorprenden por la imaginación que lograron tejer, creando leyendas, mitologías, cuentos, canciones, poemas o refranes que contienen creencias, experiencias, conocimientos de comunidades ancestrales que se han transmitido de generación en generación y que aún son parte de las tradiciones que se preservan y de las identidades, por lo mismo es fundamental seguir revalorándolas y difundiéndonlas. Así, los podemos considerar no solo como fuentes de disfrute estético, sino también de información primaria, pues muchos de ellos se han logrado preservar en formato escrito, grabado y en representaciones icónicas. Por su valor histórico y cultural en la

Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 de la Unesco, se reconoce a las tradiciones y expresiones orales como parte de esa categoría (UNESCO, 2022).

La LIJ está integrada por diferentes géneros y temas que provienen de leyendas, creencias y experiencias que las comunidades crean y transforman al pasar de manera oral hasta que se logran registrar de manera escrita, y aunque a veces la narrativa puede ser muy sencilla y adecuada a la población infantil permitiendo que se entienda de manera explícita el mensaje, puede contener un significado implícito que requiere de una lectura profunda, incluso investigar el contexto en donde surge para entender el mensaje que puede ser metafórico y que, por lo general, busca ser formativo en el sentido moral, ideológico, de comportamiento, aleccionador, con la intención de divertir, que quizás puedan estar dirigidos al inconsciente.

Como legado de esas culturas de antes de nuestra era, tenemos por ejemplo *Gilgamesh*, epopeya escrita en cuneiforme en tablilla de arcilla, proveniente de Mesopotamia y se ubica entre 626-539 a.n.e. Aunque la leyenda se preservó de manera oral, el descubrimiento de la tablilla que se encontraba en el museo permitió verificar y ampliar la información, y hoy es un cuento infantil que, a través la narrativa de las experiencias, sentimientos, comportamientos de los personajes, muestra los valores de empatía, valentía y humanidad.

En cuanto a las historias de personajes que se integraron a los cuentos infantiles como hadas, animales, criaturas fantásticas y otros seres mágicos, se usaron como una forma de enseñar a los niños sobre el mundo que les rodeaba, los valores morales y la importancia de la imaginación. Como refiere E. F. Aguilar, tienen su origen en Europa, pues “se las equiparaba con los duendes, los

gnomos durante la Edad Media,” y agrega que en la Edad Media se les dio “una imagen más benigna a través de los libros de caballería, donde se las presentaba como altas, aristócratas y de gran belleza” (Aguilar, 2015).

En los siglos XVII y XVIII, entre los primeros autores de cuentos infantiles que han llegado hasta nuestra época se encuentran el francés Charles Perrault, quien escribió algunos basados en leyendas orales como *Caperucita Roja*, *Piel de asno*, *Pulgarcito*, *Barba Azul*, *La Cenicienta*, *La bella durmiente* y *El Gato con Botas*. En la primera mitad del siglo XVIII, se publicaron *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift y *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, ambas escritas para adultos, pero con el paso del tiempo recomendadas también para niños. Otros autores también considerados clásicos del siglo XIX, los hermanos Grimm, escritores alemanes, investigadores culturales y lexicógrafos que se destacaron en filología y mitología, son conocidos por sus cuentos, *El príncipe rana*, *La pastora de ocas*, *Hansel y Gretel*, y *Blancanieves*; Christian Andersen, poeta y escritor danés, se destacó por sus obras más conocidas *Osho*, *Pulgarcita*, *La reina de las nieves*, *El soldadito de plomo*, *La sirenita*, *El traje nuevo del emperador*; James Matthew Barrie escritor escocés, más conocido por sus personajes de sus cuentos *Peter Pan* y *Wendy*; Lewis Carroll, matemático, fotógrafo y escritor británico se destaca por su novela *Alicia en el país de las maravillas*; del siglo pasado, J. R. Tolkien, escritor, poeta, filólogo, lingüista y profesor universitario británico, muy conocido por *El hobbit* y *El Señor de los Anillos*; también el novelista, cuentista, poeta y guionista británico Roald Dahl, autor de *Charlie y la fábrica de chocolate* y *Matilda*; y la escritora británica Joanne Rowling, productora de cine y guionista británica, desde su infancia le gustaba escribir, alcanzó fama con la saga *Harry Potter*

Elsa Margarita Ramírez Leyva / La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro

que se compone de siete novelas de género fantástico escritas entre 1997 y 2007 y una obra de teatro que escribió junto con Jack Thorne y John Tiffany, cuyo guion dramático fue publicado en 2016, de todas las publicaciones se han alcanzado más de quinientos millones de ejemplares vendidos, y es tema de una serie que contribuyó a despertar el gusto y deseo por la lectura.

En el siglo XX como parte de la LIJ, también surgió el género de la literatura gráfica, en donde prevalecen las imágenes que representan emociones y acciones y se complementan con textos cortos, se conforman por historietas, por ejemplo, de los personajes de Walt Disney como *Mike Mouse*, *Pato Donald*, y aparte otros personajes como *Superman*, obra del dibujante Joe Shuster y el escritor Jerry Siegel, y *Batman* creado por Bob Kane y Bill Finge. Después surgieron los cómics y los mangas japoneses, cuya narrativa se compone de imágenes y textos, que se incorporado a las colecciones de las bibliotecas por ser del gusto de la población infantil y juvenil.

En suma, la LIJ ha evolucionado a lo largo del tiempo, respondiendo a los cambios sociales, culturales y educativos, pues antes del siglo XIX por lo general contenía mensajes formativos y moralejas, además valores morales con finales felices que indicaban que las conductas se corregían hacia el rumbo correcto determinado por el contexto moral y social de la época. Después los avances políticos, sociales y económicos, empiezan a darle otro lugar a la LIJ, con un propósito educativo, pero después con fines de entretenimiento y de fomentar el gusto por la lectura, aunque durante el siglo XIX se tuvieron que vencer obstáculos incluso para la lectura de géneros de literatura destinados a la comunidad adulta, pero buscaban la manera de obtenerla y leerla toda vez

que en las bibliotecas no era frecuente encontrarlas, sólo las que se consideraban dentro de los cánones morales aceptados, ya que, por lo general, se consideraba que distraía o desorientaba a las y los lectores de los fines pedagógicos. Es hasta el siglo XX cuando se empieza a tener más libertad, y surgen nuevos géneros literarios y temáticas destinadas a distintos tipos de públicos.

La literatura infantil y juvenil en el siglo XXI

Desde finales del siglo pasado, el sector educativo de distintos países identifica deficiencias en las capacidades de lectura y escritura en poblaciones que han concluido la educación básica, pero también en las de educación superior, y se consideraba que posiblemente la escuela era responsable, por lo que empezó a recurrir más al sector bibliotecario para que emprendiera programas de fomento de la lectura, en especial en la población infantil. Un ejemplo en México es que en 1983 la Dirección General Bibliotecas, a cargo de la Dra. Ana Ma. Magaloni, después de identificar brechas en el acceso y capacidades de lectura, inició el programa de verano *Mis vacaciones en la biblioteca*, actividades destinadas a la población infantil y juvenil de las entonces 6,101 bibliotecas públicas. A la fecha dicho programa continúa y se sigue renovando, ofreciendo talleres de distintas temáticas que además de fomentar el gusto y propiciar momentos de gozo, incluyen otros aspectos que buscan que los grupos participantes amplíen conocimientos sobre diversas temáticas y desarrollen capacidades y valores. En el Programa 2021, al reanudar actividades presenciales después del confinamiento por la pandemia Covid-19, se incluyeron los siguientes talleres: *Arcoíris de Cuentos* que incluye aspectos históricos, artísticos y simbólicos del mundo del color; *Computus* que tiene el objetivo de fortalecer capacidades de

Elsa Margarita Ramírez Leyva / La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro

atención, la comprensión lectora y la expresión corporal, mediante el teatro en atril, la escritura creativa, el teatro de sombras y la lectura en voz alta; *Tres Culturas... Grandeza de México* que dedica la lectura a tres acontecimientos históricos más relevantes, a saber, los 700 años de la Fundación de México-Tenochtitlan, los 500 años de la llegada de los europeos a tierras mexicanas y los 200 años de la Guerra de Independencia, el taller incluye la elaboración de un códice en donde se recrean los eventos y sus reflexiones en torno a nuestra identidad; *Aterrarte* se centra en la literatura de terror con el desarrollo de la creatividad, capacidades de razonamiento y comprensión emocional, además de alentar la imaginación, la fantasía y el gozo; *Tito, la vuelta a Monterroso*, dirigido a adolescentes, utiliza las fábulas del autor con el fin de propiciar la lectura y escritura creativas, el debate y las dinámicas grupales, además de la diversión, se promueven las actividades en grupo y valores de convivencia; *Un reto saludable* busca promover beneficios de la alimentación sana con frutas y verduras, se presentan videocuentos, juegos y actividades creativas con el fin de motivar prácticas para una vida saludable; también, gozarán de un momento de fama con y como se refiere en el Programa:

La Biblioteca Pública es y seguirá siendo un lugar habitable, hay que leer para conocer y conocernos; hay que leer para fortalecer vínculos; hay que leer para contagiar una actitud vital que anime a todos a avizorar nuevos horizontes; hay que leer para transformar la realidad. (Secretaría de Cultura Dirección General de Bibliotecas, 2021).

El fomento del gusto de la lectura también es parte de las políticas culturales de varios países, en México se han emprendido programas nacionales, además del que ya mencionamos, se han

incluido bibliotecas de aula en la educación básica, que se conforman por colecciones de LIJ, salas de lectura en donde se proporcionan libros y colecciones de literatura infantil e historietas, y se organizan círculos o clubes de lectura con apoyo de personas voluntarias. En algunas universidades se han emprendido actividades de lectura para sus comunidades y otros públicos, incluso infantiles, además de cursos para la formación de mediadores que se especializan en lecturas y actividades con apoyo de la LIJ.

En 1953 en Zurich, Suiza se crea la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), que es un colectivo sin ánimo de lucro. Está compuesto por asociaciones y personas de 60 países que emprende actividades que interrelacionan a comunidades infantiles con los libros. En 1979 se funda IBBY México, actualmente se denomina Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear, A.C., cuenta con una biblioteca especializada en LIJ, apoya programas de lectura y la creación de pequeñas bibliotecas que IBBY denomina Bunko destinadas al público infantil. Asimismo, imparten cursos y talleres, aparte promueven la LIJ en distintos eventos.

La LIJ en la actualidad se compone de géneros literarios dinámicos y en constante evolución. Los autores de literatura infantil están experimentando con nuevos formatos y temáticas, y están creando obras que son relevantes para los niños del siglo XXI. Los cuentos, las novelas y otros textos literarios a los que se han incorporado elementos multimedia como videos, música y animaciones, algunos con realidad aumentada, permiten a los niños interactuar con los libros de una forma más inmersiva, los personajes cobrar vida o explorar mundos imaginarios, asimismo la realidad virtual permite a los niños adentrarse en los cuentos desde la perspectiva del protagonista. Además, estas aplicaciones interactivas incluyen juegos educativos. Otra ventaja

Elsa Margarita Ramírez Leyva / La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro

de las tecnologías es que facilitan el acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento a las obras. Algunas aplicaciones son para aprender a leer y escribir como Google Play Books y Voice Dream Reader. Leo con Grin, IQ Aprende a leer con juegos. Asimismo, ya se está incursionando en cuentos por Inteligencia Artificial (IA), tales como plataformas como Cuenti.to que utilizan inteligencia artificial para crear cuentos personalizados a demanda. Los “cuentitos” no sólo son personalizados, sino que son únicos. “Cada historia es original e irrepetible, de manera que las posibilidades son infinitas. También existe la posibilidad de imprimirlo y convertirlo en un regalo”. Estos recursos pueden ser útiles para introducir a los niños en el mundo de la tecnología y la inteligencia artificial.

La literatura infantil desarrollo de capacidades cognitivas y estéticas

A la literatura infantil se le han dado distintos usos como ya lo referimos, y es importante enfatizar su potencial en el desarrollo del proceso cognitivo y metacognitivo, desde los primeros meses de edad. Señala J.H. Flavell citando a Gibson y Spelke: “parece muy probable que los bebés estén predispuestos de forma innata a prestar atención de forma preferencial al habla humana frente a otros sonidos” (Flavell, 2000: 32). Un medio que sigue siendo indispensable es la lectura en voz alta realizada por una o un mediador que sea capaz de reproducir sonidos. Un medio que sigue siendo indispensable y puede ayudar a revertir los efectos negativos de la tecnología y que también debe mantenerse aun cuando los avances de las tecnologías aportan otros medios complementarios como los antes mencionados, es la lectura en voz alta.

La LIJ contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades cognitivas relacionadas con la oralidad, ya que el niño progresivamente aprende las palabras y cuando es capaz de ver las imágenes en los libros, aprende a relacionarlas con su significante y su significado, además va desarrollando la memoria, comprensión, interpretación, imaginación y las emociones en la medida que identifica distintos sonidos, entonaciones y el significado de las palabras, además la gestualidad, en especial cuando la o el lector que le lee en voz alta logra expresar la historia, por lo que es necesario darle vida al cuento.

Si se logra que durante esta etapa preescolar se despierte el gusto de leer y después tener el cuidado de seguirla fomentando durante la etapa de la educación escolar, el interés de saber más, seguir ampliando vocabulario, la memoria, comprensión, imaginación y pensamiento crítico, con sus capacidades cognitivas y estéticas podría dirigir al lector autónomo en su proceso de formación, ya no solo en la etapa de educación sino también en el de su formación y actualización a lo largo de la vida, ya que la capacidad cognitiva no se logra de una vez y para siempre, para ello se requiere también el proceso metacognitivo basado en lo que Flavell denomina como metacognocimiento o los conceptos relacionados con él (por ejemplo, procesos ejecutivos), que han sido muy útiles recientemente en los campos de la psicología cognitiva, inteligencia artificial, habilidades humanas, teoría del aprendizaje social, modificación de conducta cognitiva, desarrollo de la personalidad, gerontología y educación, así como en el campo del desarrollo cognitivo durante la infancia (Flavell, 2000:185).

Sin duda, la LIJ es importante para la formación de lectores desde los primeros años de la infancia, porque favorece el desarrollo cognitivo, contribuye al desarrollo de la memoria, a través de la información que obtiene con sus cinco sentidos, en especial con

el lenguaje oral, los sonidos y el visual que, al relacionarlos con el significante y significado, se va creando una especie de diccionario mental mediante narraciones orales y lectura en voz alta de cuentos destinados a la población infantil, previo al aprendizaje, pues son por lo general composiciones de texto breves muy elocuentes.

Si el mediador tiene habilidades para imitar sonidos y entonaciones y los complementa con la gestualidad, los niños que escuchan y ven a la persona y las imágenes del cuento, van desarrollando los procesos cognitivos, la memoria, el aprendizaje de significados y así van conformando, incrementando y diversificando su vocabulario. Como ya lo referimos, también se van estimulando la comprensión y la imaginación y se activan distintas emociones, aparte puede contribuir al desarrollo de la motricidad manual y la cognición de los niños si se complementan actividades de dibujo y garabatos, en la medida que su destreza psicomotriz avanza, puede imitar las imágenes, crear formas geométricas, etc. y poco a poco puede crear los productos de su imaginación e interpretación de sus propias historias. Con todo ello se puede lograr el gusto por la lectura. Así se va iniciando la formación integral en las dimensiones emocional, social y cultural, incluso medioambiental, como veremos más adelante, y el paso para aprender a leer facilita diversas experiencias cognitivas y estéticas. Cuando los niños disfrutan de la lectura, es más probable que sigan leyendo a medida que crecen e inician su proceso de formación integral hasta dirigir sus procesos cognitivos.

Los cambios sociales, culturales, tecnológicos y medioambientales en la literatura infantil y juvenil

La LIJ actualmente aborda en sus narrativas los cambios sociales, culturales, tecnológicos y ambientales, la diversidad, igualdad,

inclusión, violencia, familia, medioambiente, todo lo cual se identifica en distintas situaciones cotidianas, aparte de contribuir a desarrollar concentración, comprensión, imaginación y creatividad, identificar y asimilar valores, todo lo cual favorece que los niños tomen conciencia de situaciones que les afecta, así como identificar sus experiencias e incluso puedan emitir opiniones. Todo ello ayuda en su formación integral de las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, culturales y éticas. La tecnología, como ya lo mencionamos, además, ha empezado a incorporar temas de vanguardia como el cuento *Robótica e inteligencia artificial (Futuros Genios 5): La ciencia explicada a los más pequeños* de Carlos Pazos, *¿Querés saber qué es la inteligencia artificial?* de Antonio Vázquez Brust y Marcos Vergara.

Asimismo, en las temáticas de la LIJ se aborda temas como la diversidad, la igualdad y la inclusión y aunque puede ser una forma divertida, atractiva, emocionante o gozosa, también puede ser conmovedora y educativa. La LIJ puede promover el aprendizaje sobre diferentes culturas, además puede ayudar a los niños y jóvenes a conocer sus emociones, desarrollar empatía y comprensión, y reducir el denominado *bullying*; los prepara para integrarse al entorno escolar, social y cultural, además, les ayuda a comprender situaciones e interactuar con distintos grupos y el entorno natural y digital.

Los educadores y mediadores deben analizar los mensajes culturales contenidos en los libros infantiles para identificar en los lectores sus capacidades de comprensión, cómo los interpretando, lo efectos en sus proceso cognitivo y emocionales e incluso en comportamientos, ya que pueden tener consecuencias que no siempre son positivas y es necesario trabajar esos efectos, a fin rectificar los alcances en las ideas o conductas de niño y jóvenes, hasta en adultos.

La literatura infantil y juvenil: su potencial en el desarrollo sostenible de comunidades lectoras infantiles, juveniles y adultas

En la población adulta, la LIJ puede producir nostalgia al recordar su infancia, estimular la imaginación y emociones de esas lecturas o por los temas fantásticos, ofrecerles momentos divertidos, activar su fantasía que con frecuencia se relega por el pensamiento racional. Pero de igual manera, la LIJ aborda temas que les permite evocar experiencias personales que les provocaron un sufrimiento emocional o físico y haya quedado velado. Una lectura aflora la experiencia y la hace consciente, y hasta puede tener un resultado terapéutico. O bien, esa literatura les ayudar a percatarse de comportamientos o situaciones que afectan a seres humanos, fauna o medioambiente. Aparte, las personas adultas cuando leen para la población infantil y logran involucrarse con la historia y transmitirla con pasión, también tienen efectos que provocan sensaciones en las y los escuchas, les pueden generar estados emocionales que tengan efectos en su ser.

Algunas actividades de lectura con adultos que se han realizado en la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información de la UNAM, son por ejemplo: con la Secretaría de Movilidad de la Ciudad de México, en el programa Fotocívicas, el pago de multas de tránsito se realizaba con trabajo comunitario, como parte de ellas se impartieron los talleres de lectura en voz alta de cuentos infantiles sobre temas relacionados con ODS de la Agenda 2030, los efectos entre varios adultos fueron muy significativos, despertaron emociones conmovedoras de vivencias

que experimentaron en su infancia, les hicieron reflexionar y analizar críticamente situaciones de la realidad, les motivaron a emprender actividades de lectura. Y esas lecturas de cuentos sobre ODS a la población infantil y juvenil, por ejemplo, el tema de deterioro del agua y violencia también les ha provocado emociones, incluso deseo de “salvar”, en palabras de varios de ellos, al medio ambiente.

En conclusión, la literatura infantil y juvenil tiene un potencial más allá de iniciar e incentivar el gusto por la lectura, no solo en las comunidades de niños y jóvenes, sino igualmente en las adultas, pues activa y contribuye al desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, sociales y culturales, y ayuda en la construcción de identidad, conocimientos de distintos entornos, la curiosidad, la innovación y la creación, aparte el desarrollo emocional y personal.

Bibliografía

- Flavell, J.H. (2000). El desarrollo cognitivo. (Nueva ed. revisada). Trad. María José Pozo y Juan Ignacio Pozo. España, Ed. Aprendizaje Visor.
- Aguilar, E. F. (2015), ¿Cómo surgió la creencia en las hadas? En: *Revista Muy interesante*. actualizado en 2023. En: <https://www.muyinteresante.es/curiosidades/18349.html>
- Cuenti.to. En: <https://www.sobretiza.com.ar/2023/04/14/nace-cuentito-la-inteligencia-artificial-llega-a-la-literatura-infantil/>
- Secretaría de Cultura, Dirección General de Bibliotecas, Dirección de Dirección de Normatividad, Entrenamiento e Información (2021). Mis vacaciones en biblioteca. En:

Elsa Margarita Ramírez Leyva / La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro

<https://dgb.cultura.gob.mx/recursos/documentos/misvacaciones2021/vacaciones2021.pdf>

UNESCO (2022). Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003. Francia. 184 p. En: https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-2022_version-ES.pdf

Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Desnaturalizar a Sor Juana

Sor Juana Inés de la Cruz. De reliquia histórica a texto vivo. Hilda Larrazábal Cárdenas, Iberoamericana Vervuert, España/Alemania, 272 páginas.

Michelle Monter Arauz
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Monterrey
Monterrey, México

Fecha entrega: 23-7-2023 **Fecha aceptación:** 24-7-2023

Editor: Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

Copyright: © 2024. Monter Arauz, Michelle. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



DOI: <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-74>

Email: michellemonter@tec.mx

Desnaturalizar a Sor Juana

Sor Juana Inés de la Cruz. De reliquia histórica a texto vivo. Hilda Larrazábal Cárdenas, Iberoamericana Vervuert, España/Alemania, 272 páginas.

Michelle Monter Arauz-ITESM
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Monterrey
Monterrey, México

¿Qué transformaciones culturales se han imantado en la figura de sor Juana para que su imagen se encuentre tanto en una pared del barrio Pilsen en Chicago, acompañada de Joan Sebastian y Ramón Ayala, así como en la pieza *Striptease de sor Juana* de Jesusa Rodríguez, pasando por supuesto por las series de Netflix de nuestra época? ¿Qué nos lleva a identificar en sor Juana un ícono nacional mexicano, pero nos aleja de leer su obra? Más allá de un puñado de poemas, cuyos versos los reconocemos como parte de alguna antología que seguro tuvimos que leer en nuestra formación básica, la reconocemos como un producto cultural que puede ser consumido. Para Hilda Larrazábal, la figura de Sor Juana Inés de la Cruz funciona como un espejo que devuelve a quien lo mira lo que desea observar (2023, p.15). Así, la preocupación principal de *Sor Juana Inés de la Cruz. De reliquia histórica a texto vivo* es estudiar el

devenir de la figura de sor Juana Inés de la Cruz en ícono no sólo nacional, sino latinoamericano.

Si las transfiguraciones entre la obra y la figura de sor Juana son el objeto de estudio de este libro, a través del concepto de campo cultural Larrazábal se decanta por analizar “qué criterios la juzgan [a sor Juana] y qué es lo que cada generación considera como digno de valor literario”, además de estudiar “la manera en que su figura se convierte en mito nacional de forma paulatina y cómo su obra se institucionaliza” (2023, p. 38). Con esto en mente, el acercamiento de la autora es transversal. Si bien es de sobra conocido el libro *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe* de Octavio Paz, que para Larrazábal es un hito de la crítica literaria, para 1930, cuando Paz comienza a escribir acerca de la monja, ésta ya formaba parte del imaginario nacional. En el viaje de reliquia histórica a texto vivo es necesario “acotar las coordenadas y seleccionar un corpus”, es decir, concentrarse en los momentos liminares, en las coyunturas y bisagras que marcan el proceso de consolidación de sor Juana en no sólo dentro de México, sino en el extranjero. Estas coordenadas comienzan con el capítulo “Sor Juana en la velada literaria de 1874”. Es necesario recordar que si bien sor Juana gozó de gran popularidad durante el virreinato, para 1725 su obra cesó de editarse en México. La autora recurre a Henríquez Ureña para indicar que, en los albores del siglo XVIII los valores literarios de la época habían desplazado a todo lo que tuviera un tufo gongorino por “malo y extravagante; como a sor Juana se le consideraba su discípula quedaba olvidada y condenada por el culteranismo gongorino” (2023, p. 21). Es así que la velada marca una vuelta de la figura sorjuanina a los terrenos celebratorios y su recuperación como reliquia histórica en un momento de construcción nacional, como un “nudo unificador”.

Asimismo, esta velada marca el tono con el cual recuperamos a sor Juana, no a partir de la lectura de su obra, sino los proyectos de nación reflejados en su figura.

Posteriormente, la autora trabaja la otra cara del debate decimonónico a través del debate político a la sombra de uno estético: ¿es sor Juana mexicana o no y qué implicaciones tiene esta filiación? Para ello Larrazábal analiza la *Historia crítica de la literatura y de las ciencias en México: desde la conquista hasta nuestros días* de Francisco Pimentel y las antologías que se publicaron para conmemorar el IV Centenario del Descubrimiento de América. En suma, la inclusión o exclusión de la monja, como en toda antología, es una muestra de los proyectos ideológicos que subyacen y que buscan validarse.

El siguiente momento liminal es la publicación de *Juana de Asbaje* de Amado Nervo en los albores del siglo XX. Aquí estamos ante “el primer verdadero rescate que empareja la vida y obra de Juana Inés” (2023, p. 40). Si antes lo que se encontraba en discusión era la filiación de la figura de la monja, Amado Nervo realiza una ponderación de su obra poética bajo la mirada modernista, es decir, una búsqueda del origen de la revitalización de la poesía escrita en América Latina. Y aquí el espejo que es sor Juana le regresará a Nervo una transformación propia y estética: el cambio notorio en la poética nerviana deviene de una lectura y análisis minucioso de la vida y obra de sor Juana. Me interesa retomar algo que considero fundamental de este libro: Larrazábal enmarca su argumento central en la premisa nerviana de la imitación literaria como fuente digna de admiración. ¿No es acaso la imitación de la escritura de sor Juana lo que posibilitó la revitalización de la escritura de Amado Nervo? Incluso Nervo mismo aseguró que Juana de Asbaje es quizá su mejor libro. Así, la autora posiciona

al espejo que es sor Juana como una revitalización nerviana, cual transfiguración del modernismo.

La última bisagra: Cuesta, Villaurrutia y Novo a través del espejo sorjuanino. Larrazábal apunta que la Revolución Mexicana transformó el campo cultural y abrió la puerta a otra discusión literaria que tuvo como interlocutor a los textos vivos de sor Juana, con ello la autora reitera el argumento de los “elementos geopolíticos que configuran la asignación de valor” (2023, p. 138). No hay *verdad literaria*, sino una ponderación de valores estéticos situados. Larrazábal contextualiza este último capítulo en los dos proyectos culturales que nacieron en la posrevolución: la escritura con ideales nacionalistas o con influencia extranjera. Lo cual nos lleva a la querrela de 1932 que, según Díaz Arciniega, muestra las tensiones estéticas e ideológicas sobre “el planteamiento de un proyecto político y cultural que se desea para el México posrevolucionario” (2023, p. 173). ¿Y cómo entra la monja en todo esto? No lo hace. Según Larrazábal, la restitución que Los Contemporáneos hacen de sor Juana, es decir, su transfiguración en texto vivo, se da fuera de los márgenes de esta pugna, pues los jóvenes contemporáneos ya no “tienen que justificar los usos que le dan a la monja. Sin embargo, cada uno lo hace a su manera. Para Cuesta, sor Juana es un escudo contra los golpes retóricos de sus contrarios [...] para Villaurrutia, la monja es un espejo en el que va a encontrarse [...] Para Novo, es una risa sarcástica, dirigida a una sociedad a la que quiera escandalizar, pero que le regresa el aplauso” (2023, p. 225).

El estudio de *Sor Juana Inés de la Cruz. De reliquia histórica a texto vivo* abarca un siglo: comienza en 1874 con la velada organizada por el Liceo Hidalgo y termina con el libro *Las locas, el sexo y los burdeles (y otros ensayos)* de Salvador Novo publicado en 1972. La

magnitud de tal investigación exige la consulta de una variedad de fuentes. La autora consultó y analizó no solo fuentes bibliográficas, sino hemerográficas y de archivo, como el Archivo Histórico del Fondo de Cultura Económica. Más aún, la prosa de Larrazábal, ágil y afilada, ilumina el complejo andamiaje teórico y argumental que sostiene su trabajo.

Por último, este libro presenta el potencial retórico que ha tenido la figura de sor Juana, además de las diversas ponderaciones de valor literario bajo las cuales se ha analizado su obra. Este estudio, que me parece codificado en clave nerviana, inscribe a sor Juana como parte de un sistema en el que el valor se construye como parte de una red extensa y compleja (2023, 140). Sea sor Juana espejo, genia y poeta, la lectura de *Sor Juana Inés de la Cruz. De reliquia histórica a texto vivo* de Hilda Larrazábal se vuelve imprescindible para entender no solo a la monja, sino a lo que concebimos como literatura.