

Miradas en torno a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ
COORDINADORA



Universidad de Guadalajara



Miradas en torno a la Literatura
para Niñas, Niños y Jóvenes

Miradas en torno a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ
COORDINADORA

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue financiada con el apoyo del Programa a la mejora en las condiciones de producción S N I (PROSNI 2020)

Primera edición, 2021

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col Alcalde Barranquitas

44260, Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-607-571-107-2

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Índice

Presentación	
MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ	9
De la Literatura Infantil y Juvenil a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes	
MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ	13
El libro que somos. La lectura desde la cuna y en la primera infancia	
ELBA EDITH RAMÍREZ BAÑUELOS	27
Las propiedades curativas del libro álbum	
LILIA LIZBETH CAMBREROS GUTIÉRREZ	41
Los niños rebeldes de la literatura infantil. Cuando la ficción subvierte las reglas	
VERÓNICA ITZEL CHÁVEZ ORDÓÑEZ	55
Un maravillador de anhelos por ser tigre. Tratamiento lúdico de la muerte en la literatura para niñas, niños y jóvenes	
BERNARDO HUMBERTO GOVEA VÁZQUEZ	69

Presentación

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ

La imaginación es el recurso del ser humano para contrarrestar, de alguna manera, la fuerza creadora de la naturaleza. En esta convivencia desigual, los seres humanos llevamos desventaja porque apenas hemos podido imaginar viajes intergalácticos y mundos alternos, mientras que la naturaleza en su avance imparable ha creado miles o millones de otros universos en los cuales pueden existir seres preguntándose lo mismo que nosotros en este planeta que autonombramos “Tierra”.

En este contexto desventajoso, el ser humano ha utilizado la palabra para crear a través de la imaginación. La concreción de la palabra mediante la literatura permite al hombre bordear los límites del pasado e imaginar el futuro próximo para vivenciar lo que la naturaleza y el destino le depara.

La literatura, como manifestación concreta del pensamiento humano, es anterior al libro y tiene una difusión más democrática por su origen en la palabra oral. De la misma manera que el resto de la literatura, la llamada literatura infantil y juvenil encuentra sus orígenes en la palabra y en la tradición oral, lo cual permitió que estas palabras y estas historias pasaran de generación en generación, sin distinción de edad, razas o estatus socioeconómico.

A partir del perfeccionamiento de la imprenta de tipos móviles y la consecuente masificación de los libros impresos, aparecen los primeros textos dedicados para los infantes, originalmente con una intención moral o religiosa. La literatura infantil, como tal, debió esperar la llegada de las

ideas ilustradas sobre la niñez y la infancia como una etapa diferenciada a la adultez, con necesidades y características distintivas, para poder consolidarse en un ámbito específico dentro del amplio campo de la literatura.

La Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes (LNNJ) constituye un campo de estudio emergente en el que se han producido grandes avances, aunque en algunos espacios todavía es vista como un medio para aprender a leer en la escuela y, en algunos espacios universitarios, como un campo que corresponde a la educación básica. Ninguna institución de nivel superior en México ofrece licenciatura, maestría o doctorado en literatura infantil.

El propósito de los textos aquí reunidos es aportar algunas ideas clarificadoras con respecto a los diferentes cruces teóricos y conceptuales entre lectura, literatura y niñas, niños y jóvenes.

En el primer capítulo, Teresa Orozco retoma las ideas del desarrollo histórico cultural de la infancia y de la literatura asociada a ella, desde autores clásicos como Perrault, Grimm y Andersen hasta las nuevas propuestas como el libro álbum. Se impulsa el concepto de Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes (LNNJ) en sustitución del más común, Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), para abrir la posibilidad de visibilizar a la niñez con voz y presencia en el desarrollo cultural de la humanidad.

En el segundo capítulo, Edith Bañuelos aborda la relación inicial de la lectura con los bebés. Parte de la oralidad y la importancia de la palabra para crear vínculos afectivos entre padres e hijos, toma como ejemplos textos como *Tener un patito es útil*, *Trucas* o *Mi mamá*.

En el tercer capítulo, Lily Camberos presenta un recorrido (a manera de remedio o recetario) entre la literatura y la primera infancia en donde enfatiza la función de libro álbum en este encuentro entre palabra e imagen y utiliza para tal efecto el análisis de textos como *Eloisa y los bichos*, *Yo voy conmigo* o *El corazón y la botella*.

En el cuarto capítulo, Itzel Chávez analiza y ejemplifica el papel que los personajes subversivos han desempeñado en la conformación de la LNNJ, su importancia en la representación del niño de carne y hueso y ejemplifica a través de textos como *Pippi Calzaslargas*, *El globo* y *Matilda*.

En el quinto capítulo, Bernardo Govea presenta la introducción de temáticas controvertidas en la LNNJ como es el caso del tema de la muerte para tal efecto presenta el análisis de textos como *Lo que desaparece*, *El ruido de los huesos que crujen* o *La muerte pies ligeros*.

Cabe aclarar que el presente texto pretende aportar en la consolidación de la LNNJ como campo de abordaje teórico, a la vez que ofrece rutas de lectura e interpretación tanto a los académicos, como a los docentes de cualquier nivel educativo para adentrarse y abordar el fenómeno literario a través de libros pertenecientes a la LNNJ.

Debe quedar claro que no se pretende hacer un estudio de lo que “enseña” un texto o cómo seleccionar los textos para los lectores en formación, sino poner sobre la mesa rutas de lectura e interpretación de libros literarios que tienen como lector ideal a niñas, niños y jóvenes.

De la Literatura Infantil y Juvenil a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ

Historia de las historias para niños

El concepto de literatura infantil y juvenil en la sociedad actual resulta indeterminado y poco preciso. Se trata de un amplio campo de la creación humana conformado por diversas manifestaciones que tienen como base la palabra e inician al individuo en la herencia y riqueza cultural de la humanidad. Incluye formas narrativo-ficcionales, rimadas y dramáticas. Tradicionalmente este término se ha limitado a los cuentos y en específico a los cuentos de hadas.

Literatura infantil y juvenil (LIJ) es un constructo histórico que fue resultado de los cambios sociales y de pensamiento que acontecieron en Europa durante la Ilustración y su influencia en el resto del mundo, pero que en pleno siglo XXI resulta impreciso y sin vigencia, por lo que se propone el concepto de literatura para niñas, niños y jóvenes (LNNJ) en sustitución del más genérico literatura infantil y juvenil (LIJ).

Esta precisión conceptual se propone para borrar de la concepción social el concepto de infante entendido como el que no habla, como el que no tiene voz (*in fari*), además que históricamente la literatura “infantil” fue escrita sin considerar a la niñez como un ente diferente al mundo adulto, textos que al transcurrir del tiempo las niñas y los niños hicieron suyos, pero que en su origen no fueron escritos específicamente para ellos.

El origen de la LNNJ, al igual que cualquier literatura, se encuentra en la tradición oral. Aunque en el caso de la LIJ su vínculo con la tradición oral es mucho más evidente.

Para realizar este basamento histórico-cultural se considera a la literatura infantil y a la literatura juvenil como fenómeno único, ya que su surgimiento fue simultáneo y como parte del mismo proceso cultural. De acuerdo con Soriano (2001), el origen histórico de lo que hoy llamamos literatura infantil y juvenil se remonta al

[...] inmenso patrimonio de la literatura oral: retahílas, fórmulas, adivinanzas, colas, rondas y sobre todo cuentos. No se dirigen especialmente a los niños, pero tienen la función de transmitir las conclusiones a que ha arribado una sociedad determinada en lo que respecta a leyes del parentesco, tabúes, transgresiones y vínculos entre los vivos y los muertos. Es un entretenimiento que tiene una misión de iniciación y de integración (p. 25).

Antes de la incursión de las ideas ilustradas en el pensamiento de la humanidad, el niño no se diferenciaba del adulto y, por lo tanto, las necesidades (físicas, cognitivas, sociales y afectivas) de ambos se concebían iguales. Por ello no es de extrañar que durante la Edad Media, niños y adultos tuvieran las mismas vestimentas, las mismas comidas y, por supuesto, las mismas lecturas, como las cantigas de Alfonso X “El Sabio”, escritas a mediados del siglo XIII. Los pocos libros dirigidos a niños que existían en la Edad Media estaban dirigidos a los hijos de reyes y tenían una evidente y aceptada finalidad didáctica y/o religiosa.

El perfeccionamiento de la imprenta de tipos móviles y su posterior uso para la fabricación masiva de libros puso al alcance de la población algunas historias que hasta ese momento solo se conocían por versiones orales. Entre los primeros recopiladores de esta tradición oral se encuentra el napolitano Giambattista Basile, autor de *El Pentamerón*, (*Cunto de li cunti*) quien a principios del siglo XVII fijó por escrito de manera literaria las historias que las clases populares transmitían de generación en

generación a través de la costumbre de las abuelas, nanas o criadas de compartir relatos con los niños en las noches alrededor del fogón.

En 1697 Perrault publicó en París sus *Historias o cuentos de antaño* (*Histoires ou Contes du temps passé*), que en el ámbito hispanoamericano se difundieron como *Cuentos de mamá Oca*, donde reúne ocho relatos populares franceses escritos en prosa. Debemos enfatizar que previo a la publicación de los cuentos en prosa, Perrault había publicado 3 cuentos en verso: *Grisélidis*, *Los deseos ridículos* y *Piel de Asno*, los cuales posteriormente se incluyeron en las diferentes ediciones que aparecieron en Francia y otros países.

Estas historias recopiladas de la tradición oral de la Francia de finales del siglo XVII, fijadas por escrito y publicadas bajo el nombre de su hijo Pierre Perrault Darmancour (conocidas en la actualidad como cuentos de hadas) son el antecedente indiscutible de la literatura infantil, pero no son sus obras iniciales, porque no fueron escritas específicamente para los niños y porque todavía no se concebía al niño como una persona diferente al adulto.

En Inglaterra aparecieron dos libros de gran trascendencia para la literatura juvenil: en 1719 el *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe y en 1726 *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, los cuales marcan el cambio de rumbo hacia la temática de aventuras en los libros para jóvenes.

Los intelectuales de finales del siglo XVII y principios del XVIII comenzaron a percatarse que el niño necesitaba una literatura diferente de la del adulto, pero no dejaron de lado el aspecto didáctico. A partir de estas ideas se escribieron fábulas especialmente para niños en el proceso de reconocer la construcción de la infancia en términos modernos. Ya para 1745, John Newbery instaló en Londres la primera librería y editorial para niños.

A comienzos del siglo XIX, el Romanticismo y su exaltación del individuo favorecieron el auge de la fantasía, de tal manera que muchos autores buscaron en la literatura de tradición oral su fuente de inspiración y rastrearon antiguas leyendas que recuperaron para los infantes. Personajes fantásticos y mágicos como hadas, duendes, ogros y brujas fueron

los protagonistas de las historias y relatos para niños, ya que la atención se centró en los desprotegidos y desfavorecidos: niños, mujeres y locos.

En 1857, en el contexto del Romanticismo alemán, Jacob y Wilhelm Grimm publicaron en Berlín *Cuentos de niños y del hogar* (*Kinder-und Hausmärchen*) a partir del trabajo de recolección de historias de la tradición oral en las que permea una visión de la literatura infancia liberada de las cadenas pedagógicas y religiosas.

Hasta ese momento, Perrault había recuperado las historias de la tradición oral y las había puesto por escrito, pero sin tener como lectores implícitos a los niños. Los hermanos Grimm ya destinaban sus cuentos para los niños, pero todavía no son historias originales, ya que surgen de la tradición oral.

El danés Hans Christian Andersen es quien inaugura la historia de la literatura para niños y jóvenes. Andersen publicó en Copenhague *Cuentos para niños* (*Samlede Eventyr og Historier*), en 1835 y es considerado como el primer escritor de literatura para niños porque escribió relatos originales teniendo como lectores implícitos a los niños.

En 1865 Charles Dodgson (más conocido por su seudónimo de Lewis Carroll) publicó en Inglaterra *Alicia en el país de las maravillas* (*Alice's Adventures in Wonderland*), texto cumbre del nonsense, escrito específicamente para niños de su contexto, pero de difícil comprensión incluso para adultos contemporáneos.

Para los jóvenes se escribieron novelas de aventuras y de viajes, como *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson, además de textos futuristas que anticipan los adelantos científicos de la época, como los del francés Julio Verne.

A la luz de los movimientos independentistas de las colonias europeas en América, Mark Twain publicó en 1876, en Estados Unidos, *Las aventuras de Tom Sawyer*, el relato de las travesuras de un infante que se aleja de la imagen del niño modelo que predominaba en la literatura infantil hasta ese momento.

En 1883 Carlo Collodi escribió *Pinocho*, la historia de una marioneta viviente que necesita pasar por algunas pruebas antes de convertirse en

un niño de verdad. Quizá de este período histórico es la creencia que un relato dirigido a niños debe tener como protagonista a un infante.

A comienzos del siglo xx y a partir de estudios que profundizaron en la psicología del niño y sus intereses, la literatura para niños y jóvenes comenzó a encontrar su especificidad. Libros como *Peter Pan, el niño que no quiere crecer*, de James M. Barrie, publicado en 1903, influyeron para consolidar a la infancia como una época dorada a la que siempre se quiere regresar, un estadio maravilloso similar al de los mundos perfectos de la ilusión. Más adelante, y quizá como resultante de la situación social y emocional de las grandes guerras mundiales, surgió *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry, piloto francés, quien en 1943 supo crear un personaje inolvidable.

A partir de ese período de consolidación de la literatura para niños surgen escritores como J. R. R. Tolkien, autor de la saga de *El señor de los anillos*; Michael Ende, autor de *Momo* y *La historia interminable*, o Roal Dahl, a quien se le debe *Matilda* y *Cuentos en verso para niños perversos*. Todos ellos han revolucionado la literatura para niños y jóvenes con su propuesta creativa y novedosa, al tomar como base la fantasía y vincularla con los intereses e inquietudes de los niños, lo que ha dado por resultado una fantasía renovada y más cercana a las características de la edad a la que están dirigidas.

En las últimas décadas del siglo xx y principios del siglo xxi se ha consolidado una propuesta surgida desde la literatura para niños conocida como libro-álbum, han dotado al mundo de la literatura para niños de libros donde la narración se construye en donde existe una relación interdependiente entre texto escrito y texto visual que responde a la fuerte influencia de los lenguajes visuales contemporáneos en la estructuración cognitiva y social de los niños del siglo xxi.

Con respecto a la infancia y a la niñez

Para entender el desarrollo y la conformación de la LIJ se debe recurrir a la historia de la infancia, ya que no se puede dejar de lado que la construcción de este concepto está influida transversalmente por la idea de

niñez que se ha desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad en las distintas sociedades. Dicha idea surge de la idiosincrasia de cada grupo social y se modifica de forma permanente y continua con el devenir histórico y la interacción humana.

A lo largo de la historia de la humanidad, la concepción de infancia ha ido cambiando de acuerdo con el período sociocultural. Marc Soriano establece este tipo de predeterminismo infantil, que ha estado y sigue presente en nuestra sociedad; afirma que la historia de la niñez se circunscribe en un contexto

[...] dominado por los lazos del poder y de la fuerza, un mundo de adultos donde no hay infancia sino niños, que comparten desde el comienzo el destino de su clase social de origen (Soriano, 2001, p. 421).

En la Atenas clásica la niñez fue considerada como un período imperfecto, la infancia era:

[...] un mal necesario, una etapa molesta e inevitable de la existencia. Se la estructura rígidamente en ‘edades’ o ‘etapas’, lo que es un modo de minimizarla y de acortarla. Aun cuando atraviesen etapas y edades semejantes, los niños siguen perteneciendo a su ‘orden social’ de origen” (Soriano, 2001, p. 421).

En la antigüedad romana, como señala Philippe Ariès (2001) la situación comenzó a cambiar a partir de los siglos II y III, cuando surgió un nuevo modelo de familia (gracias al cristianismo) que repercutió en la concepción del niño. Los vínculos carnales comenzaron a ser importantes y el matrimonio, bajo el esquema de la cristiandad, empezó a predominar sobre otras formas de unión. La fecundidad adquirió un valor determinante y preparó a muy largo plazo la función que desempeñaría posteriormente el niño en la sociedad.

Todavía durante la Edad Media los niños eran concebidos como futuros adultos, no se consideraba que tuvieran necesidades diferentes:

nacían y crecían en condiciones insalubres y sin ningún tipo de cuidados especiales, por lo tanto, morían demasiados, y pocos llegaban a la adultez. Así,

[...] esta indiferencia era una consecuencia directa e inevitable de la demografía de la época, y persistió en el mundo rural, hasta el siglo XIX, en la medida en que era compatible con el cristianismo que respetaba el alma inmortal del niño bautizado (Ariès, 2001, pp. 64-65).

Los hijos eran vistos como fuerza laboral; no era que los padres no los quisieran; sin embargo, la preocupación central giraba en torno a la contribución que hacían a la actividad económica familiar común, más que a ellos mismos.

Ya en el siglo XVI los niños van tomando un lugar dentro de la sociedad. Ariès (2001) señala como rasgo distintivo el modo de vestir que, en contraposición con lo que sucedía en los tiempos medievales, se diferenció del atuendo de los adultos.

La ilustración es el punto de partida en la conformación de la concepción de infancia y se consolida –aunque no es un concepto terminado dada su naturaleza inacabada y en continua evolución– a partir de la modernidad. Durante la ilustración el niño ocupó un nuevo rol en la sociedad: surgió la ropa diseñada especialmente para niños; las escuelas desarrollaron una nueva pedagogía y, por supuesto, hubo literatura específicamente escrita para ellos, no recopilaciones de relatos folclóricos, como la realizada por Perrault y los hermanos Grimm.

Durante el Romanticismo la infancia se consideró como una edad privilegiada; se creía que la naturaleza de los niños no era perversa, por el contrario, eran vistos como seres limpios y sin pecado, por lo tanto, los adultos eran quienes deberían aprender de ellos. De pronto los niños, las mujeres y los locos se convirtieron en los protagonistas de los relatos de los escritores románticos.

Ya en el siglo XX y a partir de las ideas de psicólogos y pedagogos como Piaget y Vigotsky quienes postularon (desde sus particulares puntos de

vista) una concepción del niño como ser en formación y el aprendizaje como un proceso de construcción, la literatura se visualizó como un instrumento cultural para la educación estética y sensible del ser humano.

El deseo de tener hijos pasó de ser tan solo una necesidad para garantizar permanencia a representar en la modernidad una oportunidad de trascendencia y de subsanar con ellos las carencias afectivas y económicas de los adultos.

Esta idea de niña, niño o joven (NNJ) como ente individual, permite hablar no de una etapa generalizable denominada infancia, sino de niñez particular determinada a partir de las diferencias sociales, económicas, geográficas y temporales, de manera que cada NNJ está perfectamente diferenciado del resto, al mismo tiempo que culturalmente está determinada la niñez que le tocó vivir en tiempo y espacio.

En pleno siglo XXI el concepto y concepción de infancia atraviesa por una crisis: los modelos a los que remitía la educación moderna parecen desvanecerse en el contexto actual. La infancia sin voz en espera de la orden adulta en la cual el infante era iniciado al mundo adulto a través de instituciones, se reposiciona y se acortan las brechas entre estos dos mundos.

Existe una reconceptualización de la infancia: por un lado, la institución escolar deja de ser el único ámbito en donde circula el saber y, por otro lado, el avance en las tecnologías de la información ha colocado a los niños en una posición de igualdad frente a los adultos, cuando no de superioridad.

Niño es la materialización concreta e individual de un concepto general y abstracto. Los niños, a pesar de ser individuos totalmente distintos entre sí, comparten determinadas características y enfrentan procesos físicos y psíquicos semejantes, y a esos puntos de coincidencia les hemos denominado infancia.

El niño es un individuo que atraviesa por un período fundamental de desarrollo físico, psicológico, social y cognitivo. Pedagógicos y psicólogos han dividido y caracterizado la infancia en diferentes etapas, cada una de ellas marcada por un proceso (físico, psíquico, emotivo o cognitivo) que

determina gran parte de los patrones de comportamiento y naturaleza simbólica de los vínculos que se establecen a lo largo de la vida.

Durante la niñez, se posee una capacidad creativa ilimitada. La imaginación es la herramienta para inmiscuirse en un mundo lúdico y ficcional. Esta transposición al plano del significado es posible gracias al apoyo de la fantasía, la creatividad y la imaginación, que facilitan y enriquecen los campos formativos en la escuela y en la vida.

La imaginación se sitúa en una especie de cruce donde interactúan la percepción, la memoria, la generación de ideas, la emoción, la metáfora y, sin duda, otros importantes aspectos de la vida. Imaginación y creatividad se encuentran ligadas a la experiencia sensorial del niño, pues todo acto imaginativo o fantasioso está basado en hechos reales.

Cuanto más vea, oiga y experimente el niño, mayor información tendrá para que aprenda y asimile; cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será su imaginación. Al crear se ponen en juego habilidades de análisis, de selección, de asociación y de síntesis, así como las experiencias y conocimientos del niño, todo lo cual da lugar a un producto nuevo, que ha adquirido vida por la voluntad y actividad del niño.

Imaginación, creatividad y fantasía son conceptos que no pueden ser separados de cualquier creación humana; son condiciones necesarias para que pueda darse el acto creativo (entiéndase artístico o científico). La literatura es un acto creativo, imaginativo y fantástico, por lo cual necesita de la imaginación del emisor y del receptor para completar la lectura.

Los NNJ emplean la imaginación de forma plena para construir y modificar el mundo al mismo tiempo que estructuran su interioridad. Volpi sostiene que:

Una de las funciones centrales de la ficción literaria es colocarnos en el lugar de los otros: al hacerlo, no sólo nos preparamos para futuros posibles, sino que, al sucumbir a otras vidas y otras emociones, aprendemos quiénes somos nosotros mismos: leer una novela supone un desafío creativo y un ejercicio de autoanálisis (2011, pp. 155-156).

La capacidad imaginativa de los niños constituye una aproximación más para definir la infancia por medio de la ficción, ya que es un estado alterno de conciencia instalado entre realidad e imaginación, en donde el niño puede entrar y salir sin mayores complicaciones.

Sin ficción no hay ensueño, ni imaginación, ni fantasía, y mucho menos deseo. La ficción literaria tiene un orden impuesto por el autor o por el lector, al contrario que la vida donde no existe un orden aparente y no se puede organizar ni asir con anticipación. Volpi sostiene que la ficción nos hace humanos:

[...] la ficción literaria debe ser considerada una adaptación evolutiva que, animada por un juego cooperativo, nos permite evaluar nuestra conducta en situaciones futuras, conservar la memoria individual y colectiva, comprender y ordenar los hechos a través de secuencias narrativas (2011, pp. 49-50).

En la lectura infantil el texto literario debe prestarse al juego modificador de la imaginación del niño lector. Al aceptar el pacto ficcional, el niño aprende a aceptar sus particularidades. Va adquiriendo conciencia que no es tiempo real y que la historia puede hacer referencias a espacios conocidos sin ser reales esos espacios; lo mismo sucede con los personajes y las situaciones: sobra explicar que los perros no hablan, porque lo que está en juego es la imaginación, el pacto ficcional y no la equivalencia exacta con la realidad. Solo es necesario un: “Había una vez...” o un “En un país lejano...” para comenzar a crear situación ficcional y abrir mundos posibles en la imaginación del lector.

La literatura para niñas y niños es un género cuya naturaleza depende directamente de las competencias del lector implícito, quien es responsable de complementar la información proporcionada por el texto a partir de la lectura individual. La participación activa y necesaria del niño lector se corresponde con la sensibilidad que se registra en otras manifestaciones culturales contemporáneas en las que participa, como la animación televisiva, los videojuegos, los sitios web interactivos, entre otras.

Las etapas lectoras

Para abordar los cruces entre lectura, niños y literatura, se debe hablar sobre las etapas lectoras que dependen de la experiencia como lectores autónomos, lo que se traduce en un nivel de desempeño lector en cada ser humano.

Donnet y Murray (1999) propone cuatro etapas que denomina “literarias” y que define como grados de afición o de acercamiento a la lectura, pero no considera el nivel de adquisición de la competencia literaria. Estas etapas se corresponden casi de manera total con las propuestas por el Programa Nacional de Lectura (PNL):

- Los que aún no leen.
- Los que comienzan a leer.
- Los que leen bien.
- Los grandes lectores.

Las anteriores clasificaciones surgen como producto de la preocupación de los adultos por fomentar el hábito de la lectura en los niños y se relacionan con los estadios de desarrollo de Piaget, al vincularlos con los niveles de adquisición de la lectura, pero dejan de lado los grados de acercamiento a la literatura en sí misma y la construcción de la competencia literaria.

La formación de lectores literarios se corresponde con los procesos de la lectura literaria y no existe una relación unívoca con la edad cronológica o la cantidad y fluidez del acto de leer. Existen 3 momentos de lectura literaria:

- Textual. Momento en el que la interacción es directa entre los elementos del texto, las ilustraciones y los paratextos.
- Intertextual. Momento en el que el lector puede relacionar la historia con otros textos literarios o productos culturales como películas, caricaturas, etcétera.

- Intrapersonal. Momento en el que las vivencias y necesidades personales del lector se conectan con el texto literario y encuentra respuestas a las grandes preguntas de la existencia humana.

Los anteriores momentos no niegan la existencia de las etapas lectoras, sino al contrario, las reafirman y enriquecen al incluirlas como una de las tres variables determinantes en el cruce entre niños, lectura y literatura.

Los itinerarios de lectura no pueden ni deben ser concebidos en forma única. Es una situación compleja que requiere, por lo menos, la contemplación de tres elementos: la edad cronológica, su experiencia como lectores (etapa lectora) y el momento emotivo personal.

Los diferentes cruces que se generen a partir de las variables de edad cronológica y etapas lectoras dan la pauta al itinerario lector de cada persona, el cual se combina exponencialmente con la tercera variable: momento emotivo, lo que da por resultado infinitas combinatorias tanto como seres humanos y estados afectivos existen al que podemos llamar: momento leyente.

El momento leyente se entiende como el cruce exponencial entre la edad cronológica, su etapa lectora (experiencias de lectura que conforman la base de la interpretación) y el momento emotivo del niño (gustos, intereses y necesidades afectivas).

En la edad cronológica se deben considerar textos que respondan a sus necesidades cognitivas, psicológicas y lingüísticas. Para la etapa lectora se consideran textos que respondan al nivel de adquisición de la competencia lectora, sin dejar de atender la complejidad del discurso narrativo y los recursos literarios para lograr dicho propósito.

Desde esta perspectiva, un texto toma significación en la lectura particular que un lector le otorga, por lo que en el momento que alguien lee un libro, ese libro lo está leyendo a él, mejor dicho: mil libros están leyendo al lector, significándole exactamente donde pueda significarle, doliéndole donde pueda dolerle y alegrándole donde pueda alegrarle.

Para la formación del lector literario deben considerarse otros aspectos más profundos, como el momento emotivo y las habilidades y conoci-

mientos acerca de cómo se construye la ficción. Ofrecer libros particulares para niñas o niños particulares de acuerdo con su momento emotivo (momento leyente).

Durante el siglo xx, se lograron grandes avances en relación con la concepción de la infancia y, por consiguiente, de sus necesidades y gustos. Esta situación dio como resultado un infante con mayor participación e impacto en su entorno. Su inclusión en el contexto sociológico ha hecho evidente la formación de un pensamiento y raciocinio especializado, influido por los *mass media*. Quizás esta sea una de las razones por las que la literatura para niñas, niños y jóvenes cobra cada vez mayor interés a nivel social.

Bibliografía

- Ariès, Philippe, (2001). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, México: Taurus.
- Donnet, Beatriz y Murray Prisant Guillermo (1999). *Palabra de juguete. Una historia y una antología de la literatura infantil y juvenil en México* (tomos I y II). México: Lectorum.
- Garralón, Ana (2004). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: Anaya/SEP.
- Soriano, Marc (1975). *Los cuentos de Perrault*. Erudición y tradiciones populares, Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2001). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Vigotsky, Lev S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Ediciones Coyoacán.
- Volpi, Jorge (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*, México: Alfaguara.

El libro que somos.

La lectura desde la cuna y en la primera infancia

ELBA EDITH RAMÍREZ BAÑUELOS

Escribir nuestro libro

El lenguaje nos marca desde el nacimiento. Cuando una madre/padre habla, canta, o arrulla a sus hijos, graba en ellos mucho más que signos lingüísticos, este primer ejercicio de comunicación amorosa esculpe sus almas con los ritmos y sonidos de las rimas y las historias que guiarán su vida y sus afectos. Esta introducción al mundo del signo y el sentido, continúa desarrollándose con la adquisición de la lengua y posteriormente de la lectoescritura. Para los efectos de este ensayo, hablaré de la lectura en el sentido de una lectura oral, gestual y sentida que hacen los bebés del mundo que les rodea, una lectura anterior a los textos escritos y que sin serlo en los términos del cánón, ya nos enseña a interpretar el mundo interior, el externo y el intersubjetivo.

Con el afán de situar a los sujetos sobre los que habremos de discurrir en las siguientes páginas, me gustaría evocar la imagen en la que Sloterdijk (2006) define al ser humano como una sílaba,

una suerte de excrecencia única e intransferible de consonantes y vocales, una sílaba viva que va de camino a la palabra, al texto. Cada una de esas sílabas se habría desarrollado e individualizado hasta formar una figura incapaz de repetirse por segunda vez (2006, p. 18).

No resulta casual que este filósofo haga una definición del humano precisamente a partir del lenguaje como el elemento constituyente de la humanidad. Somos lo que escribimos de nosotros mismos y escribirnos significa explicar nuestra interioridad a partir del lenguaje.

Es por lo que, el origen de estas reflexiones sobre la lectura y sus procesos de significación se centra en los bebés. Leer desde (y antes de) la cuna, implica nuestra construcción como seres humanos que interactúan en una sociedad que constantemente les define y redefine.

En el preciso momento de la concepción de una vida, se escribe una historia dentro de la propia historia, nuestro comenzar en el mundo es ya de por sí una narración, porque si hay algo que no somos es hojas en blanco.

En estas primeras sílabas, es donde se edifica nuestra interioridad, comportamiento y desarrollo afectivo y cognitivo. A partir del cuarto mes del desarrollo intrauterino, el sentido del oído se desarrolla en el feto y entra en contacto con el primer signo sensible del lenguaje: la voz de su madre que como un eco llega hasta su vientre, desde ese momento “es capaz de manejar las informaciones ligadas a la voz para hacer emerger el sentido” (Cabrejo-Parra, 2001). Este movimiento precoz del pensamiento y desarrollo psíquico del ser humano en gestación puede considerarse como una lectura anterior a cualquier texto escrito, incluso podemos tomarlo como la primera “inscripción” en el sentido que Sloterdijk habla del tatuaje anímico que nuestras palabras básicas nos dictan y marcan a fuego nuestras imágenes fundamentales grabadas a modo de enlaces sensibles (Sloterdijk, 2006).

En ese sentido, este primer estadio de nuestra incursión al mundo de la lectura atiende a la clasificación de los itinerarios de lectura que se definen en el primer apartado de este volumen.

La experiencia lectora (o etapa lectora) bien podría iniciar en los albores de la vida y no necesariamente con la adquisición de la lectoescritura, ni siquiera del lenguaje oral, sino que este momento inicial se construye con signos gestuales, corporales y auditivos a los que está expuesto el recién llegado y que constituyen los primeros libros que se escriben

en la memoria poética del bebé. Estos contienen páginas sin tinta, pues una madre/padre lee los gestos de su hijo, el llanto, los sonidos y el bebé hace lo mismo, así coloca en ese espacio emocional que queda tatuado en nuestra afectividad, las sonrisas, las caricias, los besos y las primeras palabras que habrán de ser las que den estructura a sus experiencias futuras. De ese tamaño es la trascendencia de la lectura antes y desde el nacimiento.

Existe algo de ritual y mágico en las palabras que se pronuncian a los bebés antes de que adquieran conciencia del lenguaje, una vez que comienzan a decodificar las palabras, el mundo adulto casi de inmediato los lleva al terreno de las órdenes. Sin embargo, es en este primer acercamiento donde la madre y el padre se adecuan a su lenguaje para entablar diálogos, esos sonidos primigenios y balbuceos sin sentido, lo tienen en tanto que se convierten en la comunicación primera de las y los niños. Ese momento mágico producido por las palabras correctas pronunciadas en el momento justo, se convierten en la entrada posterior a un espacio ficcional, del que se hablará más adelante.

El encantamiento de las palabras comienza cuando se habla desde y hacia el vientre, cuando configuramos con adjetivos, nombres, palabras, a ese ser no nato que ya definimos con lenguaje: “¿serás una niña?”, “¿tendrás los ojos de mamá?”, los arrullos y las nanas atraviesan el acuoso universo hasta el oído del bebé en gestación que percibe desde esos momentos el contacto con el exterior a través de la voz de la madre que resuena en la galaxia acuática de su existencia donde él o ella (o ellos) se encuentran. Le llamamos “lengua materna”, porque con ella la madre alimenta al hijo; respiración, voz y movimiento son los elementos estructurales para leer y descifrar al otro.

Esperar

Estás en ese mundo tuyo de agua,
sin tiempo y sin memoria.

No sé tu nombre ni tu sexo.

No sé cuándo vendrás, pero te espero.

No pienso en nada más,
de tanto que te espero.
Mientras pasan los días,
junto retazos de palabras y canciones.
¿Recordarás sus ritmos cuando vengas?
No importa: escucha su rumor y duerme.
Mi corazón te arrulla. (Reyes, 2013)

La envoltura narrativa

Acordamos pues, que la construcción síquica del bebé comienza con su lectura (en los términos fijados previamente) del mundo, recordando que todo aquel que percibe la realidad y la organiza de un modo congruente, la está leyendo. Hemos dicho también que el lenguaje y posteriormente la lectura del texto escrito, es una marca de nacimiento y queda grabada en un mapa emocional que puede manifestarse a lo largo de nuestras vidas.

En este contexto, la literatura para niñas, niños y jóvenes (en adelante LNNJ) tiene un rol especialmente importante porque construye la memoria afectiva que contiene una armonía vital que conmueve y que se transforma en memoria poética. Pero ¿qué hay en esta literatura que provoca una memoria de lo vital, de lo primigenio? El vínculo.

Antes de los seis años suceden los aprendizajes más importantes en términos del lenguaje. Aprendemos a hablar, pero antes, aprendemos a comunicarnos. “Tengo hambre”, “me duele”, “no me dejes”, aprendemos diferentes formas de mostrarle a ese otro que nos mira (que nos lee) qué necesitamos, en qué momento y qué nos provoca su reacción. Un bebé, en ese sentido, es un texto que requiere ser leído por otro y que a su vez comienza a comprender cómo explorar y comprender su entorno para comunicarse.

El andamiaje y cableado que se estructura para ser eficaces en términos de comunicación con otros seres humanos sucede aquí, en esos importantes experimentos iniciales de comunicación humana. Aprendemos a hablar, leer y escribir, todo esto antes de los seis años, pero estos niños y

niñas deben ser pensados desde su lugar como sujetos de aprendizaje y sujetos del vínculo.

Esta consideración es fundamental para María Emilia López (2005) puesto que las primeras experiencias de lectura construyen la subjetividad y la lectura envuelve al bebé con la voz y el cuerpo, son las voces amorosas y las palabras apropiadas las que tejen la envoltura.

Ese tejido se elabora con las palabras amorosas que hilvanan historias y estampan momentos en la *psique* de los más pequeños, si se trata de momentos llenos de amor, contacto y caricias, construyen una experiencia positiva hacia el acto de la lectura relacionado con un sentimiento de profundo bienestar y estrechez con la humanidad misma.

A un niño que se le cuenta un cuento se le abraza, el afecto transcurre de las palabras al cuerpo, al alma. En efecto, el bebé es “leído” por el adulto, pero también “lee” en las expresiones del cuidador la sorpresa, la ternura, la emoción de la aventura y sobre todo descubre que detrás de las palabras que arropan se encuentra un efecto de valorización, “yo te leo porque eres importante para mí”.

La palabra es también palabra de contacto, palabra-piel, palabra-pelo. El metalenguaje de la caricia, del tacto, del tono de voz, la temperatura corporal, el lenguaje verbal y no verbal, se expresan en los cuentos para antes de dormir, la palabra que arrulla y construye la memoria poética de la que antes hablaba. El límite entre la vigilia y el sueño, el borde de la cuna, se establecen gracias al cuento antes de dormir.

Un bebé, más que un hábito, fija en su mapa emocional, la sensación de la reunión antes del sueño, la experiencia íntima de compartir con la madre/padre los minutos antes de saltar al vacío individual y solitario del sueño. El vínculo se establece en el momento en que ambos, narrador y escucha, construyen un sueño para vivir dentro de él.

En esta relación entre el vínculo y el mapa emocional de los bebés que se inscribe en la *psique*, Graciela Montes (2000) ubica el territorio del imaginario “con la extraña manera en que de pronto, en medio de la vida cotidiana y sus contundencias, se levantan las ilusiones de un cuento” (p. 16) y en ese espacio ficcional los bebés aprenden las nuevas reglas del

lenguaje, que pueden ser trastocadas y construir a partir de la nada al igual que el encantamiento mágico de las primeras palabras.

Si bien los primeros años de vida constituyen un tiempo sin palabras aún, y por lo tanto con pocas posibilidades de pensamientos que puedan ser recordados en forma posterior, todo lo que se inscribe en esos momentos constituye el inconsciente del sujeto.

Los primeros textos literarios que le son leídos al bebé le permiten convertirse en un lector del mundo, el primer sujeto al que lee es su madre, como ya se ha dicho, a través del cuerpo y de los sentidos. Es mediante los sentidos que descubre las rimas, los cantos, los arrullos, ese sujeto que nos presenta el mundo se convierte en el vehículo entre la afectividad y la realidad que nos rodea.

Para los bebés, el cuerpo es complementario a la historia, en este momento no se leen palabras ni imágenes, sino que se reconoce al cuerpo como parte del relato. Ese cuerpo evoca la memoria de la felicidad de un tiempo que no se recuerda, pero se inscribe en los sujetos.

Por esa razón, a los bebés se les envuelve con las historias, los dedos acompañan la vida de cada uno de los personajes que habitan en la mano, como en estos breves versos de Amado Nervo contados y reescritos por un sinnúmero de padres y madres: “Este es el dedo chiquito/ y bonito; al lado de él / se encuentra el señor de los anillos, / luego, el mayor de los tres./ Este es el que todo lo prueba, y sobre todo la miel./ ¿Y este más gordo de todos? / Este, el matapulgas es” (Reyes, 2013, p. 37).

Si bien el cuerpo desempeña un rol importante en esta etapa, el lenguaje comienza a tomar forma y el pequeño lector se aventura hacia su comprensión.

Volvamos a la imagen planteada al principio de este apartado, en la cual todos los humanos encarnan una sílaba, estas sílabas no pueden leerse a sí mismas, es necesario que sean reconocidas y leídas para formar unidades más complejas de significados.

Cuando somos pequeños formamos sílabas simples, que se van enriqueciendo con los sonidos externos, con el contacto poético, la cercanía

del cuidador y su envoltura narrativa que completa de a poco el texto en que nos convertimos. Tómese en cuenta en este aspecto que:

El destino de la actividad síquica se realiza en tres movimientos que hacen parte de la actividad de leer. En primer lugar, se trata de leer continuamente las informaciones que vienen del mundo de la intersubjetividad, ese mundo un tanto difícil en el que nuestra vida se realiza y donde se desarrollan el amor, el odio, el reconocimiento, la mentira, etcétera. En segundo lugar, se trata de leer las informaciones del mundo físico, el mundo exterior, utilizando todos nuestros sentidos. Por último, también se trata de leer las informaciones del mundo interno, ese que cada uno experimenta en el fondo de sí mismo. Sin saberlo, toda persona está, sin cesar, en tránsito de leer tres libros: el libro de la intersubjetividad, el libro del mundo y su libro interno. (Cabrejo-Parra, 2001)

Así que esta construcción textual en la que nos convertimos tiene algo de estos tres aspectos que se presentan en el bebé desde su llegada al mundo. Cuando leemos para los más pequeños y les permitimos acercarse al lenguaje poético a través de rimas, cantos, arrullos y sus primeros libros, estamos enriqueciendo sus posibilidades de comunicación para que sea capaz de leer y nombrar estos tres libros.

Sucede que “en el comienzo está la palabra y es más exacto decir que son palabras poéticas las que envuelven al bebé” (Reyes, 2013) y al mismo tiempo imprimen en él la sílaba inicial con la que enfrentará el mundo, construirá su propio lenguaje y se convertirá en prosa.

Los textos contenidos en este primer libro para el bebé reconstruyen los versos que a través de la memoria el padre/madre hereda al hijo y con ello imprime la huella emotiva y literaria de la humanidad misma en el atento escucha. La interpretación se alarga de las palabras al cuerpo, los gestos, las emociones del narrador.

En nuestra vida adulta, cada vez que tratamos de reescribirnos, inevitablemente volvemos al mapa emotivo que se traza con los relatos de

la infancia, recorreremos la ruta de los afectos que construimos en estos momentos de cercanía que proporciona la lectura antes y desde la cuna.

Los primeros libros

De ahí que la oralidad sea de vital importancia para crear el vínculo afectivo, puesto que es el vehículo para convertir la realidad en un espacio poético que debe ser descifrado. Esto propicia que el bebé sea capaz de trasladar afecto del cuidador a otros objetos del mundo que le permiten reconocer y reconocerse en las experiencias humanas, es el momento en que la literatura y los libros se convierten en una experiencia “humanizante” y “humanizadora”.

Cuando la palabra deja de oírse, se debilita su función social de reunir. Escuchar a alguien que me lee, representa mucho más que un primer acercamiento/inmersión a la lengua, genera el lazo de empatía y reconocimiento como miembro de un grupo.

Cuando el niño comienza a leer, las producciones escritas “le suenan” a las rimas cantadas por los cuidadores, los cuentos escolares comienzan a dar forma y estructura a las historias que contaban los abuelos.

Existe una atención especial a la “comprensión” de los textos en el sentido de “descodificación” del signo, sin embargo, es fundamental respetar el pequeño sentido que el bebé elabora para permitirle construirse como sujeto y que pueda ser fuente de pensamiento y actividad lingüística.

La LNNJ permite reforzar esos lazos afectivos y crear una conexión de gozo con la experiencia de la lectura, sin enfatizar demasiado en la comprensión, en los primeros años de escuela gracias a esa huella sonora implantada en la memoria. Los textos iniciales se convierten más que en un aprendizaje de las normas del lenguaje culto, escrito, en una vivencia mágica y lúdica, son juegos con los que se aprende a sentir y a vivir, a estar en compañía de otros y leerles, descifrarles, reconocerles y reconocerse a sí mismo en las emociones del narrador, en las acciones de los personajes.

Los libros para bebés permiten experimentar, también a través del cuerpo, sensaciones y lecturas que le son cercanas. Libros de tela y cartón,

permiten experiencias sensoriales y presentan al libro como un objeto lúdico al que vale la pena acercarse.

Ahora, atrapar al lector desde el lugar de la ficción y ampliar el mundo imaginario es otra cosa. Cuando el bebé comienza a descifrar el lenguaje, la oralidad, como se dijo, juega un rol fundamental para adentrarlo al mundo de la ficción y aceptar el pacto de la ficcionalidad, en el que la persona que lee y el bebé que escucha edifican un mundo personal que les es propio y que puede ser un espacio de libertad y complicidad muy especial.

Jugar a esconder y encontrar con un libro como *Tener un patito es útil* de Isol, usando la caja que hace las veces de portada, propicia esta interacción, y la expectativa ante la sorpresa de un libro que no se acaba, proporciona una ventana de entrada a la ficción, la aceptación de un relato que juega en las reglas de lo que es y lo que puede ser.

Libros como el de Isol presentan personajes con los que el bebé se puede identificar, pero también presenta al otro (el patito) como una posibilidad de ver el mundo de otra forma (*Tener un nene es útil*). Aquí otra conexión con la poética del comenzar de Sloterdijk, en el sentido de que los humanos “desarrollan su individualidad no de forma distinta de como aprenden a explicarse la diferencia entre dentro y afuera: saliendo de sí mismos y siendo un objeto para los otros” (Sloterdijk, 2006, p. 28) que consiste nada menos en la experiencia que se repite una y otra vez cuando leemos una novela o nos movemos simplemente por el mundo.

La LNNJ que no se limita a la lección moralizante, sino que anima a los pequeños lectores a reconocer la experiencia estética de la interpretación literaria, provee una posibilidad mucho más amplia de la lectura, esa posibilidad se ensancha con la ayuda de los mediadores alrededor del bebé.

Son estos espacios en la infancia temprana que construyen la afectividad del sujeto, los lazos y las conexiones que intensamente sentiremos a lo largo de nuestras vidas. Recordar un pasaje, un personaje en ciertos momentos de nuestras vidas adultas, inmediatamente nos remiten a ese espacio, a los olores y sensaciones de las lecturas de infancia, el referente

se convierte en una conexión con la afectividad, pero también con los sujetos que las generaron. Una tarde lluviosa con la abuela, los minutos cómplices en las noches con los hermanos, un padre que representa para nosotros un fragmento de “Don Juan Tenorio”, son inscripciones en el mapa emocional y la memoria literaria del bebé que a fin de cuentas lo preparan para la lectura como proceso de construcción de la intersubjetividad.

Los textos de Anthony Browne, como *Mi mamá, Mi papá, Cambios*, además de generar lecturas cercanas a las primeras experiencias de vida del bebé, presentan en palabras amorosas, la explicación de sus primeros vínculos familiares. Estas obras poseen otra característica fundamental para la lectura con bebés: las imágenes.

Los primeros libros de los lectores en formación suelen ser libros-álbum, que en este trabajo conviene diferenciar de los libros de imágenes y los libros ilustrados. Un libro-álbum, siguiendo la definición de Sophie Van der Linden se define como:

el álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte. (2013, pp. 28-29)

Este soporte de expresión permite que se lea en más de un sentido y enfrentarse a diferentes lenguajes para enriquecer la arquitectura del pensamiento. La lectura de imágenes se convierte en una interpretación de las situaciones, experiencias, emociones, pero también de recursos literarios más complejos.

Como los textos de Juan Gedovius en los que sus personajes, las imágenes, las historias, facilitan al bebé la posibilidad de acercarse a estos recursos. *Trucas*, un duendecillo verde, no solo es travieso, también se enfada, se emberrincha y comparte con el lector una pequeña mirada de su pequeño universo de colores desde la metatextualidad, permitiéndole

mirar más allá de lo que sucede en el universo textual. El lector descubre con asombro cómo el personaje retuerce las hojas, las mancha, las pinta, juega con ellas; de este modo, los bebés comienzan a reconocer que la ficción es algo “fuera de” la realidad, pero en un mundo de reglas que son verosímiles. Un niño lector jamás acepta una mentira, pero sí una posibilidad de verdad y ello le abre las puertas a la creatividad y la imaginación. Nunca podemos desvirtuar el placer de imaginar que provoca un libro como este.

Morado al cubo propone imágenes a dos páginas que muestran una secuencia en la que los pequeños lectores pueden aventurarse a imaginar la escena siguiente, elaborar un final. *Cuáles animales* introduce pequeñas frases descriptivas para presentarle al bebé nuevos personajes del mundo.

Poco a poco, estos autores, introducen al nuevo lector al mundo del lenguaje, de los significados. El contenido de estos primeros libros son terreno fértil para que el mediador desarrolle junto al bebé este vínculo afectivo del que he hablado a lo largo de estas páginas.

Las imágenes de los libros-álbum y los libros silentes, le permiten al bebé explorar otro lenguaje y su interpretación, una forma diferente para aprender de las experiencias “como si” fueran las propias.

La lectura es un acto de amor

El valor de la LNNJ radica en el efecto que genera su lectura, que es tanto construcción intersubjetiva como colectiva. La LNNJ toma en cuenta la posibilidad de que las niñas, niños y jóvenes puedan crear y en efecto creen sus propios espacios ficcionales y doten de sentido a su propia realidad. La vital importancia de compartir la LNNJ con los bebés, está en la experiencia de la lectura compartida, de tejer el vínculo entre humanos que se interpretan mutuamente. Entre leer y leerse no hay mucha distancia.

Para terminar este ensayo de ideas, esta lectura compartida, quiero relatar la experiencia que tuvimos con los abuelos en la biblioteca de nuestra escuela.

Convocamos a la actividad *Cuéntamelo abuelo*, la cual consistía en dos semanas de invitación abierta para que los abuelos de cada grupo (traba-

jamos con niños de 1° a 6° grado de primaria) fueran a la escuela a relatar alguna historia relacionada con sus vidas y que quisieran compartir tanto con sus nietos como con los demás niños.

Tuvimos una respuesta asombrosa, fue necesario extender la convocatoria a cuatro semanas. Los abuelos y abuelas se inscribían para contar cómo eran sus escuelas en sus años de estudiantes, cómo decidieron estudiar sus carreras, lo dura que era la vida cuando eran niños, abuelos que no pudieron estudiar e insistían con los niños que aprovecharan la gran oportunidad que tenían.

Una abuela nos contó sobre unos artefactos maravillosos que sacaban música de unos discos de vinil, nos llevó los discos, los cassettes, contó cuál canción le valió conquistar al abuelo. Los niños se sorprendieron con estos elementos, pero sobretodo escuchaban atentos la explicación, la historia, la experiencia.

Los niños se maravillaban con las historias, preguntaban y pedían detalles; el abuelo de uno era el abuelo de todos, la historia de una abuela era de la de todas las abuelas, “a mi abuela tampoco la dejaron estudiar”, “mis abuelos también viven en un pueblito”, eran las expresiones que sonaban en los pasillos, durante las pláticas.

Cada vez que un abuelo llegaba a contar, las palabras sonaban en los atentos ojos abiertos de los niños, se construyeron espacios afectivos que encontraron eco en posteriores producciones escritas de los estudiantes.

Una abuela dijo: “Vine hoy a contarles la historia del mejor y más feliz día de mi vida: el día que nació Quique”, el niño corrió a su regazo y en un hermoso abrazo nos contó a todos la historia del Quique, su nieto, el niño más especial del mundo.

En nuestra biblioteca tenemos una regla: Se escucha con los oídos, los ojos y con el corazón.

La lectura siempre es antes que nada un acto de amor. La memoria poética, la armonía vital que conmueve es lo que a todos los lectores, grandes y pequeños, nóveles o expertos, nos lleva una y otra vez a las páginas de un nuevo libro.

Si en los primeros momentos, desde la concepción de un ser humano, le concebimos como una sílaba viva que se introduce al mundo de la ficción del lenguaje, desde el vientre podemos construir el vínculo afectivo que se hilvana con las palabras amorosas.

La LNNJ ofrece esta posibilidad, desde la tradición oral, pasando por libros-objeto, libros-álbum, hasta las nuevas producciones literarias, son las palabras amorosas que se encuentran en estos soportes las que forman el mapa emotivo y la memoria poética de lector.

Concluyo dirigiéndome a los lectores experimentados para que recuerden su sílaba originaria y repitan este Conjuero de Yolanda Reyes a los bebés que comienzan su camino hacia el texto que todos somos:

No olvides nunca
que tienes la llave mágica
para nombrar la poesía.
Y que ella, envuelta
en el canto de estos días,
vendrá para quedarse...
Y te arrullará toda la vida.

Bibliografía

- Cabrejo-Parra, E. (2001). *La lectura comienza antes de los textos escritos*, Nuevas hojas de lectura, 3, 12-19.
- López, M. (2005). *Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal*, Punto de partida (18), 1-8.
- Montes, G. (2000). *La frontera indómita*, México: SEP/FCE.
- Reyes, Y. (2013). *El libro que canta*, México: Alfaguara Infantil.
- Sloterdijk, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt*. España: Pre-textos.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*, Barcelona: Ediciones Ekaré.

Las propiedades curativas del libro álbum

LILIA LIZBETH CAMBEROS GUTIÉRREZ

*El blanco del álbum es, ciertamente, una luz directa a la salida,
Para lograr un objeto luminoso a la llegada.
Hermosa (¿verdadera?) reflexión.*

Oliver Douzou

Estamos rotos. Nos rompemos para poder nacer, para facilitar nuestra expulsión del lugar que nos mantenía seguros. Por eso, no es extraño que, para nacer, nuestro cráneo esté dividido en siete partes, unidas de forma endeble, para luego tratar de unirse al pasar del tiempo.

Nuestras madres, discípulas de nuestras abuelas, saben de nuestra fragilidad y extreman precauciones para cuidar nuestro cráneo: vigilan, previenen, educan a los demás para que cuiden nuestro cráneo hecho de pedazos, que son vestigio de que alguna vez estuvimos unidos. Pero el tiempo hace lo suyo, entre nuestros fragmentos craneales se forman articulaciones más firmes y sólidas, denominadas fontanelas, que unen el área donde se juntan los siete huesos. La fontanela, mejor conocida por nuestras madres y nuestras abuelas como mollera, se cierra alrededor de los dos años; sin embargo, para cuando nuestra fragilidad física ya está subsanada, nuestra fragilidad emocional está expuesta.

Durante la primera infancia, se hiere nuestro cuerpo emocional: nos hiere el miedo al rechazo, la humillación, el abandono, la traición y la injusticia. Estas heridas se adhieren a nosotros y dan origen a nuestra perso-

nalidad, otro inicio que también requiere de una ruptura. Desde nuestra primera herida emocional, y en adelante, empezamos nuestra búsqueda vital, sanarnos. La sanación de nuestras heridas emocionales será una búsqueda incansable, todas y todos iremos buscando cómo volver a la tranquilidad y seguridad del origen. Es en este proceso de búsqueda donde la literatura para niñas, niños y jóvenes interviene, ya que, como la bruja sabia, nos ofrece distintos remedios para sanar nuestras heridas emocionales.

La forma de estos remedios es basta, pero en este ensayo nos centraremos en las propiedades curativas del libro álbum. Sophie Van der Linden, en su obra *Álbum[es]*, comienza haciendo referencia a la etimología de la palabra: “álbum del latín, forma neutra de albus, que significa ‘blanco’” (2015, p. 5). Los libros álbum son, en origen, un espacio en blanco, un soporte que nos permite crear[nos]. Este espacio cero tiene un fin estético, pero, a la vez, es una herramienta que lleva a sus lectores hacia un lienzo en blanco de sí mismos, sin heridas.

La literatura para niñas, niños y jóvenes no es curandera, sino curativa: echa mano de las plantas de su jardín para darnos un remanso, para sanar o paliar nuestras heridas más profundas: las que se originan en la infancia, pero que no son exclusivas de ella. Sus historias y temáticas se entrelazan con las experiencias del lector, logrando no solo la decodificación del texto y las imágenes sino su significación, experiencia individual de cada lector, como menciona Wolfgang Iser:

el hecho de que lectores completamente distintos se puedan ver afectados de manera diferente por la “realidad” de un texto determinado muestra suficientemente hasta qué punto los textos literarios transforman la lectura en un proceso creativo que se encuentra muy por encima de la mera percepción de lo escrito. (1987, p. 221)

Las historias, temáticas y formas de la LNNJ hablan el lenguaje universal que hablamos todos: el de la infancia. Las heridas emocionales que experimentamos durante la niñez son universales, se vuelven parte de la

condición humana, nos vuelven seres rotos, deseosos de sanar. El objetivo de este ensayo es hablar de las propiedades curativas del libro álbum para sanar la herida más importante del ser humano: estar vivo y saberse roto.

Bálsamo

El bálsamo es una sustancia que se aplica en la piel para relajar los músculos, aliviar dolores y cicatrizar heridas cutáneas. Debido a que su aplicación requiere de un ligero masaje, el tacto también es parte de la sanación, pues nos reconforta.

Hay libros álbumes que nos curan como el bálsamo, nos dan calma frente a situaciones adversas que, aunque no implican un hecho traumático, requieren de nuestra capacidad de resiliencia. Cuando los leemos, somos testigos del proceso de sanación de los personajes, los acompañamos cuando se sienten solos o no pertenecidos, reconocemos en ellos el miedo a la ausencia, a la pérdida y a la muerte; a lo nuevo, lo ajeno y lo diferente.

Conocer y reconocer lo que otros sienten abre la puerta a que conozcamos y reconozcamos lo que nosotros sentimos. Hay libros álbumes que nos regalan la palabra, nombran lo que no sabemos que existe o que, si lo sabemos, no hallamos cómo nombrarlo, tal como menciona Graciela Montes: “En la lengua y con la lengua, [...] se construyen los sentidos. Y construir sentidos es la señal de lo humano. Somos nuestro lenguaje” (2017, p. 75).

Así, los libros álbumes nos reconfortan, nos ayudan a significar experiencias que, en ocasiones, nos resultan inefables, no por su carácter traumático, sino porque, al no poder nombrarlas, no sabemos cómo sanar o paliar el dolor que nos causan. La palabra y la imagen, como medios de construcción de sentido, nos permiten narrar lo inenarrable.

Jairo Buitrago y Rafael Yockteng muestran el miedo al rechazo y a no sentirnos pertenecidos en el libro álbum *Eloísa y los bichos* (2009). Narran la historia de Eloísa, una niña que se muda a un nuevo lugar, donde se siente un humano raro en un mundo de bichos: duda de sus habilidades comparadas con las de los demás y se siente físicamente diferente; sus

días son largos porque se siente sola, sin nadie con quien convivir en este mundo nuevo, lleno de rarezas, ajeno a su cotidianidad, distinto a lo conocido. Pero finalmente, lo nuevo, con el paso del tiempo, se vuelve conocido hasta llegar a ser cotidiano.

Este álbum nos introduce a las experiencias del cambio y la resiliencia. Desde muy temprana edad, notamos que todo tiene un principio y un fin, nos comenzamos a enfrentar a los cambios una y otra vez a lo largo de nuestra vida. Eloísa nombra cómo podemos llegar a sentirnos cuando no nos sentimos pertenecidos o creemos no tener un lugar: “No soy de aquí. Llegamos una tarde, cuando yo era pequeña. Mientras papá buscaba trabajo, me quedaba en la escuela... como un bicho raro” (Buitrago y Yockteng, 2009, pp. 6-12). La emoción que predomina en la personaje es de angustia, que significa a través de sus palabras, pero también por su expresión en las ilustraciones: nos muestra la extrañeza de estar en un lugar nuevo, sintiéndose diferente a los demás, quienes ya forman parte de una cotidianidad de la que es ajena. Así, Eloísa, cual espejo, permite que el lector se mire en su circunstancia, llamada cambio de escuela, de casa, de barrio o de país... cuando nos enfrentamos a una nueva rutina o nos sentimos solos entre amigos o familiares. Así, la lectura de este libro álbum invita al lector a tomar prestadas las experiencias de otro, pero que, de alguna manera, también serán propias. A este acto, Graciela Montes le llama “las plumas del ogro”, considerándolas el objeto que toda lectura le ofrece al lector para curarlo:

El que lee “emprende” el texto a su manera [...], y algo atrapa ahí dentro, algo que solo él podía atrapar [...] Tal vez no le estaba destinado, tal vez no sea lo más apropiado sino algo inesperado, bizarro, que sin embargo es justo lo que estaba necesitando, lo que [...] puede “curarlo”. (Montes, 2017, pp. 107-108)

El cambio y la resiliencia son temas constantes en nuestra vida. Este álbum, más allá de preparar a las niñas y los niños para un cambio de ciudad, les invita a reflexionar sobre los cambios que se pueden experimentar a lo largo de vida, para sí poder reconocer y nombrar las emociones

que vienen con este: “Al principio era difícil no ser tan diestra con los deberes, y ser la más pequeña de la fila. O que los recreos fueran tan largos, casi tan largos como la espera en las rejas” (Buitrago y Yockteng, 2009, pp. 14-20).

La emoción que experimenta el personaje es mostrada por la ilustración, pues su expresión es de tristeza. Este fragmento del texto también hace referencia a las distorsiones cognitivas causadas por nuestras emociones. La distorsión cognitiva es dada por la ilustración que, a través de la focalización en Eloísa, muestra cómo se mira a sí misma, centrándose únicamente en las diferencias que tiene con las y los demás, ya sea en sus habilidades o en sus características físicas. Asimismo, la percepción del tiempo del personaje está relacionada con el “tamaño” de su sentimiento de no pertenencia.

Sin embargo, poco a poco, el texto y la ilustración introducen al lector en el remanso que llega después del cambio y muestra cómo lo que nos parecía desconocido, con el paso del tiempo, forma parte de nuestra cotidianidad: “Volvíamos a casa sin hablar con nadie y algunas veces nos perdimos en la ciudad. Pero aprendimos a conocerla. Con el tiempo ya me sabía el camino a la escuela y no me importaba que papá me dejara porque los días pasaban más rápido” (Buitrago y Yockteng, 2009, pp. 22-32).

Al principio de este fragmento, Eloísa centra su atención en lo desconocido de la ciudad, pero luego va ganando terreno dentro de lo conocido. Ahora, la ilustración muestra a Eloísa feliz, se relaciona con los bichos con naturalidad, pero ahora sin prestar atención a las diferencias. Finalmente, Eloísa le abre los brazos al cambio, consciente de que abrir y cerrar ciclos es parte de la vida y vale la pena aprender a vivir con ello: “Poco a poco nos hicimos a un lugar, pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás. Es verdad que no nací aquí... pero en este lugar aprendí a vivir” (Buitrago y Yockteng, 2009, pp. 34-38).

En esta última parte del texto, y gracias a la ilustración, el lector también se entera de que Eloísa estaba pasando, desde el principio, por un doble proceso de cambio y adaptación: por un lado, el cambio de ciudad

y, por el otro, el de aprender a convivir con la ausencia de su mamá, por eso menciona que nunca olvidaron lo que había quedado atrás, es decir, el recuerdo de la madre.

Eloísa y los bichos abre la puerta al carácter subjetivo de la significación, dejando entrever que nuestro estado anímico influye en la manera en cómo percibimos la realidad. Las guardas de este álbum nos esclarecen este juego, haciéndonos saber que todos, en algún momento, nos sentimos bichos raros. En la ilustración de las primeras guardas, se aprecian una serie de fotografías donde se ve a Eloísa con su padre, a ella en la playa, a una pareja (que podemos inferir que son sus padres).

Se trata de fotografías comunes en las que, a veces, aparecen bichos, personas que se sentían o eran percibidos como bichos raros. Sin embargo, en la ilustración de las últimas guardas, se aprecian las mismas fotografías, pero ahora Eloísa y su padre son dos enormes bichos y ella es una gran polilla en la playa. Entonces, si sentirse un bicho raro es parte de la vida, como lo es el cambio y la forma en la que nos adaptamos a este, entonces resulta curativo, como un bálsamo, abrirle los brazos al cambio, tan presente siempre en nuestras vidas.

Infusión

Una infusión es el resultado de sumergir en agua caliente una gran variedad de hojas, flores y cortezas: manzanilla, menta, eucalipto, yerba buena, canela. El agua caliente es el solvente que nos ayuda a extraer las propiedades curativas y aromáticas de la planta. Estamos ante un proceso químico de solución homogénea, que es sencillo a la vista, pero complejo en el plano que es invisible para nuestros ojos, el molecular.

El libro álbum es como una infusión, se presenta de forma sencilla, pero en su interior guarda complejos mecanismos de forma y de contenido, pues, como afirma Sophie Van der Linden:

Es el tipo de libro que ofrece mayor correlación entre el tamaño, el número de imágenes y el formato del libro. Sus imágenes a menudo son de unas dimensiones importantes en relación con el espacio de la página o de la

doble página. El álbum ofrece una gran libertad a la imagen, que puede adquirir formas de los más variadas: desde una sola imagen a sangre hasta una multiplicidad de pequeñas viñetas. (2015, p. 13)

El libro álbum se disfraza de simple, pero esconde formas que lo hacen complejo. Despliega todas sus partes a la vista del lector, quien, sin darse cuenta, está siendo influido hasta por el más pequeño detalle en la lectura: imagen, texto, tamaño, formato. No obstante, como menciona Graciela Montes, el hecho de que ‘Todo es lenguaje’ no significa que todo pueda convertirse en palabras. “Quiere decir que lo inexplicable (que siempre es lo más importante de la vida) nos incita a construir sentidos” (2017, p. 82). Así, el libro álbum, producto de una multiplicidad de formas del lenguaje, invita a sus lectores a crear sentido más allá del texto.

El libro álbum contiene dentro de sí más que lo que se ve a simple vista: “juega con la oscuridad y la luz en todos los sentidos: lo comprensible, el signo, lo descifrable, lo nuevo. Con el recuerdo de lo blanco y lo asombroso. El artista oscurece la página virgen para exponer al lector las leyes de la nueva luz” (Douzou, 2017, p. 145). El libro álbum es el signo y, a la vez, ofrece al lector las pistas necesarias para llegar al significado: es luz y sombra que ayuda a producir y, a la vez, invita a la producción de sentido. A propósito de libros álbumes que invitan a pensarlos y a pensarse, hago referencia a *Yo voy conmigo* (2015) de Raquel Díaz Reguera. En este álbum se narra la historia de una niña a la que le gusta un niño llamado Martín, pero que él no le hace caso. No obstante, para remediar el rechazo de Martín, las amigas y los amigos de la personaje le sugieren una serie de cambios en su ser y hacer, hasta que logra ser diferente y entonces Martín la ve.

Se trata de un libro álbum que habla del autoconcepto y autoaceptación, pilares importantes en la construcción de una buena autoestima. Este álbum construye su sentido a través de la contraposición entre lo que dice el texto y lo que la ilustración muestra. El texto va narrando la historia a través del discurso indirecto, en voz de la personaje principal, de

lo que le dicen sus amigas y amigos de lo que tiene que cambiar para gustarle Martín, lo que da la sensación de mejorar a la personaje.

No obstante, en la ilustración, estos cambios no se perciben como una mejoría, sino que se muestra el paulatino detrimento de la personaje. Al inicio, cuando comienza diciendo que le gusta Martín, la personaje usa coletas, lentes, listones, ropa colorida; también tiene alas y la cabeza llena de pájaros. Empero, cuando comienza a cambiar para gustarle a Martín, la ilustración no solo cambia la característica nombrada, sino que los colores de ella, brillantes al principio, se van oscureciendo casi de forma imperceptible, de un naranja brillante a un gris oscuro y opaco. Asimismo, se percibe cómo se va disminuyendo, con cada cambio, la línea que representa su sonrisa: al principio, va de un extremo al otro de su rostro para terminar siendo un casi un punto. Sus alas también cambian: inician alzadas y terminan mirando al suelo, como si estuvieran marchitas.

La ilustración muestra a los lectores el despojo de la personaje por su propia mano, como un acto de autoviolencia, que es el precio que tiene que pagar a cambio de la mirada del otro: “[...] Hoy he ido al cole sin mis alas... Y sin mis coletas y sin mis gafas y sin mi sonrisa y sin mis canciones y sin mis pecas y sin mis palabras. ¡Y Martín me ha mirado! ¡Creo que me ha sonreído! ¡Martín me ha visto!” (2015, p. 25). La contraposición entre texto e imagen es explícita en esta secuencia narrativa, el tono festivo que ofrece el texto es opuesto a la ilustración, la personaje es completamente gris y tampoco lleva ningún tipo de adorno: hay demasiada tristeza en un diálogo tan feliz.

No obstante, tras la mirada del otro, aparece la indignación por la ausencia de la mirada propia, como un primitivo impulso de proteger lo máspreciado que se tiene, a uno mismo:

[...] Martín me ha visto. Pero ahora soy yo la que no me veo ¿y dónde están los pájaros de mi cabeza? Le he dicho a Lucía que me gusta mi pelo recogido. Le he dicho a Ana que me gustan mis gafas. Le he dicho a Luis que me gusta mi sonrisa. Le he dicho a Carla que me gustan mis canciones. Le he dicho a Lola que me gustan mis pecas. Le he dicho a Marcos que me gusta

hablar. Y me he dicho a mí misma que sin mis alas no soy yo. [...] Ahora sé que yo voy conmigo y me miro y me veo. Tengo alas. (2015, pp. 25-34)

Yo voy conmigo es un libro álbum que nos brinda el calor de una infusión. Descubrimos que, detrás del agua caliente con hierbas aromáticas, hay un mecanismo invisible a nuestros ojos que nos ayuda a dar sentido a los signos que nos ofrece el propio libro álbum, pero que también dan lugar a la mirada interna, como decía Graciela Montes “nos incita a construir sentidos” (2015, p. 82). El calor que nos ofrece un álbum-infusión reside en que nos invita a mirar hacia dentro de nosotras y nosotros, como cuando nos vemos al espejo, tratando de reconocernos en las palabras y las experiencias del otro, del que escribe, para luego incorporarlas a nuestras vivencias: “[...] como lectores podemos compartir las búsquedas y los hallazgos de otros; perplejarnos o deleitarnos con los universos de sentido que otros han construido y entrarlos a formar parte del nuestro, es decir, reescribirlos” (Montes, 2017, p. 89).

El lector del libro álbum se apropia de la cura que ofrece la experiencia del personaje. En el caso de *Yo voy conmigo* nos sana cuando estamos enfermos de no ser nosotros mismos.

Cataplasma

La cataplasma es uno de los remedios naturales más socorridos por nuestras abuelas. Su aplicación es burda, desprolija y, generalmente, poco estética. Es una pasta hecha de harinas, semillas, hojas, pétalos y arcillas que se usa para calmar el dolor local. La pasta es, generalmente, homogénea y actúa, justamente, por la combinación de todos los ingredientes, entre los cuales existe una interrelación. Por ejemplo, si se quisiera calmar el dolor de pecho a causa de una congestión, el barro en sí mismo no tiene ningún efecto a menos que se hidrate con una infusión de alguna planta que contenga mentol, como menta, eucalipto, hierbabuena...

Así como la cataplasma, el libro álbum se conforma de varios elementos interrelacionados que intervienen en su semántica global. En palabras de Shopie Van der Linden:

Todo tiene significado en el álbum. Hay que concebirlo como un sistema global cuyos principales componentes (pertenecientes a la materialidad, al contenido, a la expresión o a la compaginación) participan, en distinto grado, en la producción de significado, según las opciones elegidas por cada creador”. (2015, p. 35)

Entonces, el libro álbum es una producción literaria con una intención estética que se vale de más de un lenguaje para lograr su significación, tal como si se tratara de una mezcla homogénea, cuyos componentes son indivisibles. Así pues, en el acto de leer un libro álbum nos estamos leyendo a nosotros mismos en todos sus componentes, no solo en la palabra escrita.

En la estética de la recepción, Wolfgang Iser propone que el lector es una entidad activa que construye el texto, de modo que la obra literaria es un universo que deja vacíos, partes no escritas, para incitar la participación del lector, quien los llenará con sus experiencias, conocimientos, recuerdos, sueños. En los vacíos de la obra literaria, solemos encontrar nuestros vacíos, porque nos da la oportunidad de nombrarlos y, así, calmar el dolor que nos causan como si se tratara de una cataplasma.

Para ejemplificar lo anterior, comentaré el libro álbum *El corazón y la botella* (2010) de Oliver Jeffers, una obra de vacíos textuales, visuales, figurados y humanos. Este libro álbum trata el tema de la ausencia y el proceso de duelo, en donde se percibe el dolor por la pérdida y la sanación de esta herida a través de la aceptación del hecho doloroso y el autocuidado. En esta obra, se representa la pérdida de una figura masculina que acompaña a la personaje principal. Para el lector, no importa quién es el que se ausenta, porque al final todos nos hemos roto, o nos romperemos, por la pérdida de un ser querido, ya sea por la muerte, la ausencia o el abandono. En realidad, es un álbum que no nos prepara para la muerte, sino para la vida, nos marca el camino de un final que es inevitable: aprender a vivir sin los que amamos.

Este álbum presenta la historia de una niña que lee y significa el mundo en compañía de un hombre de cabello cano que le devela las maravillas

del mundo a través de la naturaleza, los libros, la ciencia y la imaginación. Para esta niña, el mundo es la palabra, nombra el mundo para conocerlo; el hombre es la guía, la confirmación de que el mundo tiene sentido. La ilustración de este álbum también abona sobre su mecanismo de interpretación: esta figura masculina ocupa un espacio, un sillón rojo, hasta que un día el sillón está vacío, entonces sabemos que él ya no está. Así, para la niña, y para el lector, el signo es el sillón rojo, pero el significado es personal: la muerte, la ausencia y el abandono caben en este sillón, según la experiencia de cada lector, que enmarca el rostro y el nombre de la persona que ha perdido.

El poder curativo de este libro álbum reside en que la historia no impone al sujeto de la pérdida, cada lector puede sentar en ese sillón rojo, a quien echa de menos. La inesperada desaparición del hombre sin mayor explicación permite que el lector llene este vacío con las razones que, por su experiencia, llevan a la ausencia: la muerte, el abandono, la migración.

Pero el fin último de este álbum no es representar el dolor de la ausencia sino cómo es posible sanar esa herida. Tras la ausencia del hombre, este libro álbum nos muestra gráficamente la herida emocional de la niña: “Entonces se sintió insegura y pensó que debía poner su corazón a salvo. Al menos por un tiempo. Así que lo metió en una botella y se la colgó del cuello” (Jeffers, 2010, p. 16). El dolor de la pérdida lleva a la niña a protegerse para evitar seguir sintiendo este dolor. Pero el tiempo pasa, la herida sigue sin sanar y la niña se convierte en una adulta. Sin embargo, tarde que temprano, el personaje descubre que proteger no es lo mismo que sanar, pues se da cuenta que: “... Se olvidó de las estrellas y ya no se fijaba en el mar. Ya no tenía curiosidad por las maravillas del mundo y no prestaba mucha atención a nada [...] Pero al menos su corazón estaba a salvo” (Jeffers, 2010, pp. 17-19).

Este mecanismo de defensa, de coraza contra el dolor, la ayuda a paliar la tristeza, el sentimiento de abandono y orfandad, pero con ello también cierra su mente y su corazón a las maravillas del mundo, al legado del hombre que se las enseñó.

No obstante, solo cuando el personaje se encuentra con una niña que todavía sentía mucha curiosidad por el mundo, descubre la falta que le hace su corazón para comunicarse con ella, así que decide sacar su corazón de la botella, pero descubre que no puede (o no sabe) cómo sacarlo. Gracias a la ayuda de la niña, logra sacar su corazón de la botella, regresarlo a su lugar y hablar sobre las maravillas del mundo.

Es entonces cuando el personaje regresa a ocupar el sillón rojo, que ya no es signo de ausencia, sino que se resignifica: se sienta en él a leerse, como lo hacía antes el hombre, para así nombrar su nuevo mundo. Encuentra en la lectura un remedio, una cataplasma que le ayuda a mitigar el dolor. Ahora, lee para sí misma, conservando el legado del hombre (cuyo retrato descansa en una mesita al lado del sillón rojo), regresándose lo que había perdido: las historias y maravillas del mundo.

Los libros álbumes nos ayudan a calmar el dolor que causa la ausencia. Nos muestran vidas que no son nuestras, donde hay pérdidas, donde alguien se va o se muere; nos prepara para mirar la muerte como una condición humana y a convivir con la ausencia. En este sentido, este álbum no evita la muerte, al contrario, nos habla de qué hacer con nosotros mismos, con lo que sentimos y el inminente duelo que experimentamos cuando hemos sentido el abandono y la muerte de cerca. Leer este álbum nos invita a reconocer que la ausencia es parte de estar en el mundo, a conocer nuestras emociones y a ser resiliente cuando sea el momento de ver a alguien que amamos partir.

Cierre

Estamos rotos. Se trata de una condición humana, es lo que indica que llegamos a este mundo y que estamos vivos. A lo largo de nuestra vida, iremos sanando poco a pocos nuestras heridas de la infancia, unas mal curadas, otras abiertas a flor de piel, algunas, incluso, desconocidas por nosotros mismos. Los libros álbumes, gracias a sus mecanismos de construcción, nos vuelven sus aprendices, pues cada libro álbum ofrece una nueva forma de encontrarse con él, como menciona Van der Linden:

El libro álbum es, seguramente, el tipo de libro que ofrece mayores posibilidades de realización tanto en la concierne a la disposición de texto e imagen como en la proporción que se otorga a cada uno dentro del espacio de la doble página. Así pues, el álbum proporciona a los creadores una gran libertad para organizar los distintos mensajes sobre su soporte. (2015, p. 18)

Así, entendemos que el libro álbum es, ante todo, posibilidad, cada uno nos ofrece una forma distinta de lectura, cuyas reglas son dictadas por cada texto. Pero también su construcción suele echar luz sobre el lector, quien aprende a mirarse a sí mismo a través de los vacíos que deja la propia lectura del libro álbum, es decir que nos incita a construir nuestra lectura, dejando entrever los mecanismos que lo construyen y nos construyen.

La LNNJ es la curandera de las artes, nos ofrece un remedio que, muchas veces, coincide con lo que necesitamos, nos abraza, nos sana con bálsamos, infusiones y cataplasmas que nos enseñan a mirarnos, estar cada vez más cerca de nosotros mismos y, también, menos rotos.

Bibliografía

- Buitrago, J. & Yockteng, R. (2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá, Colombia: Babel.
- Díaz, R. (2015). *Yo voy conmigo*. España: Ediciones Thule.
- Douzou, O. (2015). Álbum. En *Album[es]*. Álbum[s]. Tr. Duran Teresa. Barcelona, España: Ediciones Ekaré, Variopinta Ediciones, Banco del Libro. pp. 142-145.
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En Mayoral, J (comp.). En *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libro.
- Jeffers, O. (2010) *El corazón y la botella. The Heart and the Bottle*. Tr. Udo Araiza. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2017). De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. En *Buscar indicios, construir sentido*. Bogotá, Colombia: Babel Libros. pp. 73-103.

- _____. (2017). Las plumas del ogro. Importancia de lo raro en la lectura. En *Buscar indicios, construir sentido*. Bogotá, Colombia: Babel Libros. pp. 105-130.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]. Album[s]*. Tr. Duran Teresa. Barcelona, España: Ediciones Ekaré, Variopinta Ediciones, Banco del Libro.

Los niños rebeldes de la literatura infantil. Cuando la ficción subvierte las reglas

VERÓNICA ITZEL CHÁVEZ ORDÓÑEZ

Escribir sobre la relación entre la literatura infantil y la representación de esta categoría social llamada “infancia” implica reflexiones que van más allá de los textos o los personajes que aparecen en las páginas de un libro; para abordar una mirada profunda sobre la cultura y el valor que nuestra sociedad ha asignado a los niños. Implica reconocer el adultocentrismo en el que nos movemos socialmente, en esta marcada jerarquía entre niños y adultos que ha existido en todas las épocas, y donde se privilegian las necesidades y anhelos del mundo adulto (Duarte, 2012; Guerrero, 2017; Giroux, 2003).

Implica también, situarnos epistemológicamente para saber desde dónde se parte cuando hablamos de infancia, ¿qué infancia?, como si pudiéramos cercar toda la diversidad de contextos y culturas a una sola masa uniforme. Por eso, nuestro posicionamiento teórico es hablar, en la actualidad, de una Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes (LNNJ), para reconocer la pluralidad que existe socialmente.

La sociedad es un tejido constante de significados y sentidos sobre las diferentes cosas que operan en la vida social. Eliseo Verón (1985) llama a estos sentidos, discursos sociales, los cuales, circulan a partir de materialidades de sentido, como: películas, libros, documentos, o incluso, en los mismos actos sociales.

Los productos calificados como infantiles son una materialidad idónea para estudiar las nociones de infancia en una sociedad. Debemos recordar

que los productos destinados a la infancia son otro tipo de discursos que mantienen y definen esta categoría social (Buckingham, 2003). Así pues, todo producto dirigido a este segmento de la población se encuentra sustentado por una carga ideológica sobre lo que significa ser niño.

En las obras literarias la noción de infancia puede encontrarse en dos aspectos: en lo enunciado (el contenido) y en la enunciación (la forma de decirlo). La teoría enunciativa de Umberto Eco (1979) señala que todo texto se crea pensando necesariamente en un tipo de receptor o lector modelo que pueda completar el significado de un texto. Por ello, para encontrar el concepto de infancia enunciado en la literatura infantil, habría que remitirnos tanto a las características estilísticas y estructurales de los relatos “infantiles”; así como a los contenidos, es decir, qué se dice de los niños y cómo se representan.

La noción de infancia en la literatura infantil

Emprender un análisis sobre la representación de la infancia en la literatura infantil, es un viaje en la historia y la visión del mundo de cada época. La literatura es un producto cultural muy potente, en ella, se esconden formas de vida y actuar presentes en el mundo social, pero también utopías o distopías. Se construyen con las palabras mundos que no existen pero que nos gustaría que existieran, y se transmite así, toda una filosofía de vida. Por este motivo, muchas veces, la literatura, aún sin quererlo, nos muestra los valores e ideales perseguidos en la sociedad de la época, por medio de los personajes y las historias que se cuentan.

La literatura infantil ha tenido que luchar contra un carácter moralizante y pedagógico desde su nacimiento, motivado por esta noción de infancia que surge en la modernidad, como una etapa inacabada en la que se necesita la dirección y cuidado de parte del adulto. Por ello, la mayoría de las obras, de manera implícita, y otras tantas, explícita, tratan de orientar al niño a un esquema de comportamiento y reglas sociales de la época. En este sentido, Perry Nodelman (2008) menciona que la clasificación infantil sugiere casi siempre un sentido moralizante, una gran fuerza didáctica y una expresión simplista. Rossel Franz (2001) menciona

algunos de los problemas de la literatura infantil desde sus comienzos: “La literatura infantil ha debido luchar a lo largo de su historia, de poco más de tres siglos, contra la instrumentalización, contra su utilización como medio de educación, de armonización social” (2001, p. 33).

Los primeros relatos que se escriben pensando en un lector infantil persiguen de manera muy explícita la tarea de educar a los niños, formarlos y moldearlos. Pero, esta no es una fórmula que esté agotada en la actualidad, todavía aparecen en nuestros días cuentos y libros cuya intención es enseñar. Así, contemplamos el éxito de las fábulas con moralejas; los cuentos donde se castiga el mal y se premia el bien; y recientemente, relatos que enseñan cómo regularse emocionalmente, o enfrentarse a los conflictos de una forma “madura”. Estos son libros que a menudo gustan a los padres, pero no a los hijos. Los niños necesitan esa otra función de la literatura que conecte con sus deseos más profundos, con romper las reglas que tienen que obedecer aunque sea por un segundo y de manera imaginaria.

Quando el arte subvierte el *status quo*

En esta historia de la literatura infantil, los niños también encuentran obras refrescantes que lejos de adoctrinar lo que hacen es mostrar que las cosas pueden ser diferentes, e incluso, se mofan de las reglas que rigen al mundo social, causando una especie de catarsis.

Estas obras subversivas, los autores parecen hablar claro sobre esta imposición de la visión adultocentrista ante los niños, Roald Dahl en *Cuentos en verso para niños perversos* (1988) se burla de la visión didáctica de la literatura para la infancia, haciendo alusiones a la literatura de cuentos de hadas de manera sarcástica:

“¡Si ya nos la sabemos de memoria!”,
diréis. Y, sin embargo, de esta historia
tenéis una versión falsificada,
rosada, tonta, cursi, azucarada,

que alguien con la mollera un poco rancia consideró mejor para la infancia. (p. 3)

El arte subvierte. Y en todo caso, la tarea del arte es precisamente esa, mostrarnos no tanto lo que es, sino lo que puede ser. Romper las reglas. Abrir nuestra mirada a otras posibilidades que nos hagan imaginar otros mundos y otras formas. Así como brindarnos ese espacio imaginario para ver realizados todos nuestros deseos ocultos, incluso los más oscuros.

Los niños rebeldes: rompiendo las reglas del mundo adulto

Los niños rebeldes aparecen en pocas pero significativas obras de la literatura infantil, tales como *Pippi Calzaslargas* de Astrid Lindgren (1945), *Peter Pan* de J. M. Barrie (1911), *Matilda* de Roald Dahl (1988), *Tom Sawyer* de Mark Twain (1876) y *Pedro Melenas* de Heinrich Hoffmann (1845) que en su época fueron criticados o censurados, por considerar los contenidos de sus obras inapropiados para los niños y niñas, ya sea porque los incitaban a desafiar la autoridad o porque, en todo caso, mostraban en un espejo bastante aumentado la estupidez del mundo adulto.

No obstante, son obras que han encantado a los niños que las leen. Y no es difícil imaginar los motivos. La literatura subversiva proporciona a los lectores una especie de catarsis ante las frustraciones que pueden sentir al estar constantemente aplastado por la dominación de los adultos, en la casa, en la escuela, en las relaciones sociales. Tal como señala Lurie (1998), son libros que “Ponen del revés todos los valores de los adultos, burlándose de sus instituciones, como la familia y la escuela” (p. 12).

Los protagonistas de estas historias son niños que cuestionan y acometen contra la autoridad, se mofan de las reglas absurdas de la adultez, y, por supuesto, invierten la jerarquía establecida entre la infancia y la adultez que tanto persiste en el mundo real. En una especie de revolución por los niños de carne y hueso; los niños literarios se rebelan contra toda autoridad, no importa si viene de los maestros, los padres o, incluso, de los libros, como veíamos en *Cuentos en verso para niños perversos*. Ridicu-

lizando el mundo adulto y todas sus reglas, como una especie de reivindicación del mundo infantil.

En las siguientes páginas revisaremos a detalle algunos ejemplos de cómo se subvierte el *status quo* del mundo adultocentrista, en algunas de las obras de literatura infantil. Partiendo de un análisis sobre lo enunciado, especialmente por medio de los personajes infantiles y su relación con los adultos.

Crítica a la autoridad e independencia infantil

En el mundo social, los niños se ven constantemente sometidos a reglas y una autoridad que les dice cómo hay que comportarse. Desde este paradigma adultocentrista, a los niños se les niega la autonomía, deben confiar en que sea el adulto quien los proteja, cuide y también represente sus intereses (Giroux, 2003).

En la primera etapa infantil, esta autoridad es ejercida por los padres, en el ámbito de la familia. Por eso, encontrar en la literatura un niño que vive solo en casa, sin unos papás que le digan qué hay que hacer, es simplemente fascinante. Una tentación imposible de resistir y conquistar una sonrisa en el lector infantil.

Así, en estas obras subversivas encontramos a personajes independientes como Pippi Calzaslargas, que vive sola en una casa de campo en Vilekulla, donde no solo decide a qué hora dormir o comer, si no que puede tener un caballo o un mono de mascota, y limpiar el piso mientras patina con unos trapos en los pies. El narrador de esta historia nos comenta las ventajas de vivir solo: “No tenía padre ni madre, lo cual era una ventaja, pues así nadie la mandaba a la cama precisamente cuando más se estaba divirtiendo, ni la obligaba a tomar aceite de hígado de bacalao cuando le apetecían los caramelos de menta” (Lindgren, 2005, p. 7).

Asimismo, el personaje enfatiza la manera, muchas veces violenta, en la que se ejerce la autoridad por parte de los padres:

–Bueno; pero ¿no están aquí tu padre ni tu madre?
–No; ni mi padre ni mi madre –contestó Pippi alegremente.
–Entonces, ¿quién te dice que te vayas a la cama y todas esas cosas? –preguntó Annika.
–Pues yo misma –repuso Pippi–. La primera vez me lo digo amablemente; si no me hago caso, lo repito con más severidad, y si continúo sin obedecerme, me doy una buena paliza. (Lindgren, 2005, pp. 14-15)

Esta crítica hacia la imposición de la autoridad por medio de la violencia física o verbal, también aparece en el libro-álbum *El globo*, de la autora argentina Isol. Desde las primeras páginas, se muestra a una mamá encolerizada, gritando a la niña. Y se muestra también, este deseo quizás presente en todos los niños al menos una vez en su vida: desaparecer a sus padres. En páginas posteriores, se observa cómo esta pequeña se siente contenta sin tantos gritos y la manera en la que resuelve ella sola salir a dar un paseo al parque, mientras cuida de su madre convertida en globo.

En la obra de *Matilda*, aunque la protagonista es una niña que vive con su papá y mamá, es casi como si no lo hiciera, ya que desde los tres años ella se hace cargo de sí misma, cocina, se viste y se encarga de sus propias necesidades. Se queda en casa sola durante todas las tardes y asiste a la biblioteca del pueblo sin la compañía de un adulto. En este libro se remarca constantemente la incompetencia de los padres:

Pero el señor y la señora Wormwood eran tan lerdos y estaban tan ensimismados en sus egoístas ideas que no eran capaces de apreciar nada fuera de lo común en sus hijos. Para ser sincero, dudo que hubieran notado si su hija llegaba a casa con una pierna rota. (Dahl, 2016, p. 9)

Trastocando la idea de que los padres siempre tienen las mejores intenciones para sus hijos. El abuso de autoridad en el hogar también aparece en el libro. Los padres de Matilda ejercen su autoridad gritando, insultando y humillando:

–No quiero saber de qué trata –rugió el señor Wormwood–. Estoy harto de tus lecturas. Busca algo útil que hacer –con terrorífica brusquedad comenzó a arrancar a puñados las páginas del libro y a arrojarlas a la papelera. (Dahl, 2016, p. 31)

Y se evidencia en los diálogos con ellos, esa frecuente intención de silenciarla, porque es una niña y nada interesante debe tener por decir: “Cierra el pico”, “¡Cállate! “Cierra tu asquerosa boca, ¿quieres?”.

Matilda siente cólera por el trato que tienen sus padres hacia ella, pero encuentra una forma de vengarse, haciéndoles pequeñas travesuras cada día. Así, al igual que la niña del libro álbum *El globo*, Matilda también castiga a los adultos, invirtiendo esta regla del mundo social en la familia, donde los niños siempre son los castigados: “Recuerden que aún no tenía cinco años y que, a esa edad, no es fácil marcarle un tanto a un todopoderoso adulto. Aun así, estaba decidida a intentarlo” (Dahl, 2016, p. 21).

Otro ámbito que aparece subvertido en estas obras es la escuela. Una institución que marca una delimitada diferenciación entre niño y adulto, y que a menudo se ve atravesada por una autoridad feroz. Esta se presenta como un símbolo de dominación del adulto sobre el niño, donde el profesor es quien tiene siempre la razón y al que se debe obedecer de manera inequívoca. Roald Dahl representa esta figura de autoridad en *Matilda*, por medio de la directora Trunchbull, una mujer grande, fuerte y brusca que atemoriza a todos las niñas y niños. Esta grotesca corporeidad física, junto con la violenta forma de castigar a los alumnos, funciona como símbolo del aplastamiento de la voluntad de los niños por parte de los adultos y su abuso de la fuerza.

En cambio, el personaje de la señorita Honey representa el ideal de un adulto que sabe escuchar a los niños y los comprende: “Parecía comprender perfectamente el desconcierto y el temor que tan a menudo embarga a los niños a los que, por primera vez en su vida, se les agrupa en una clase” (Dahl, 2016, p. 49). Es también la única adulta que se muestra vulnerable, y no está obsesionada con recibir esa admiración casi religiosa por parte de los menores.

La representación de la escuela en *Pippi Calzaslargas* es distinta. Pippi es una niña que no asiste a esta institución y no le interesa aprender los conocimientos socialmente aceptados por los adultos. Casi al inicio, los adultos del vecindario mandan a dos policías para que la lleven a vivir a un instituto y pueda incorporarse a la escuela, porque descalifican rotundamente que una niña viva sola y no se esté formando. En este diálogo, la niña responde claramente a la interpelación de los policías con el descaro que la caracteriza:

–Pero oye: ¿no comprendes que tienes que ir al colegio?

–¿Para qué?

–¿Para qué ha de ser? Para que aprendas.

–Para que aprenda ¿qué?

–Pues muchas cosas útiles; la tabla de multiplicar, por ejemplo.

–Yo me las he arreglado bastante bien durante nueve años sin esa tabla que usted dice –replicó Pippi–. Por tanto, supongo que podré seguir viviendo sin ella. (Lindgren, 2005, p. 29)

En esta misma novela, un día, la niña acude a una escuela donde pone en duda varias cuestiones del entorno educativo, como esa constante obsesión de los adultos con que se les respete y hable de usted; o la evaluación de conocimientos y la cuadrada forma de enseñar. En este diálogo con la maestra, se observa cómo la niña critica este afán por ceñir todas las actividades escolares a una sola forma:

–¡Pero, Pippi! –exclamó la profesora, empezando a perder la paciencia–. ¿Por qué no dibujas en el papel?

–Hace tiempo que no dibujo en papeles. No hay espacio para mi caballo en esa mísera hoja. Ahora estoy dibujando las patas delanteras; cuando dibuje la cola estaré seguramente en el pasillo. (Lindgren, 2005, p. 49)

Pippi es una niña que desafía todo lo socialmente aceptado, convirtiéndose en una especie de héroe infantil dotado de esa valentía y audacia

para interpelar a cualquier autoridad. Lo mismo ocurre con Matilda, que nunca se queda callada y cuestiona constantemente a sus padres, aun si tiene que aguantar sus malas caras e insultos.

Inversión de jerarquía: los niños ganan a los adultos

La concepción de infancia que ha circulado bajo distintos discursos en los países occidentales ha sido definida casi siempre bajo el criterio de exclusión. Es decir, se define a los niños por lo que no son y, por ende, por lo que no pueden hacer. Se les excluye del mundo de los adultos, considerándolos como entes incompletos, que transitan a esa transformación como seres completos, maduros (Buckingham, 2003).

Los niños con frecuencia deben aceptar que los adultos saben más que ellos, es lo que socialmente se ha normalizado como un paradigma. Los adultos son más grandes y fuertes, y tienen más conocimientos. Son ellos quien poseen las respuestas a los misterios de la vida, y son también quienes trabajan y traen el sustento a casa.

En los libros subversivos de LNNJ, se presenta esta inversión de roles con las habilidades que poseen sus protagonistas infantiles. Pippi se presenta como la niña más fuerte del mundo, capaz de levantar un caballo con un solo brazo o enfrentarse con un toro. No duda en emplear la fuerza cuando los adultos quieren aprovecharse de que es niña, cosa que sucede cuando pelea contra varios ladrones, dos policías y un furioso director de circo. Cumpliendo así el deseo escondido de todo niño, poder rebelarse contra un adulto sin tener miedo de su tamaño.

Matilda en cambio, sobresale por su inteligencia, superior a la de cualquier adulto. Es una niña que puede hacer cálculos matemáticos complejos mentalmente; y que ha leído obras clásicas de la literatura a sus escasos cinco años. Pero, además, tiene habilidades telequinéticas con las que se venga y castiga a los adultos que han abusado de la autoridad.

El humor como mofa del mundo adulto

Tanto en la novela de *Matilda* como en *Pippi Calzaslargas*, existe una clara intención de crítica social por medio del humor, a partir de estrategias como el absurdo y la hipérbole. El autor, Luis María Pescetti, señala que la risa es la forma simbólica para “burlar esa autoridad, trastocar sus reglas, desobedecer sus mandatos” (Pescetti, NA).

En la obra de Astrid Lindgren, se hace una crítica social a través de dos recursos narrativos que son recurrentes. El primero es el posicionamiento de Pippi desde el extrañamiento, como una especie de niña salvaje que no entiende la forma en la que funciona la lógica social. A lo largo de la narración, la niña pregunta a los demás el por qué de los acontecimientos e infiere conclusiones totalmente disparatadas. Esto ocurre cuando hay un incendio, en el ámbito escolar, o en el circo. Hasta en situaciones extremas, como un asalto, no es capaz de comprender las intenciones de los ladrones:

- Dinos: ¿dónde has guardado el dinero que tenías en el suelo de la cocina?
- En la caja de dulces que hay en la despensa –contestó Pippi francamente. Los malhechores hicieron una mueca de burla.
- Supongo que no te importará que lo cojamos, amiguita –dijo Karlson Trueno. (Lindgren, 2005, p. 95)

Así, por medio de la hipérbole, Pippi exalta una de las características que definen a la infancia en la modernidad, la inocencia. Este desconocimiento de la vida social se justifica porque la niña ha estado embarcada durante muchos años en altamar, con piratas, quienes son un auténtico símbolo del mal comportamiento. Algo que con frecuencia, también se les recrimina a los niños “no saber comportarse”. En casi todos los capítulos, Pippi se disculpa cuando no cumple con las expectativas de los adultos y repite la misma frase y justificación cuando se equivoca:

- ¡Ay, Dios mío! ¡Pero si yo no sé cómo he de comportarme en sociedad!
- ¡Ya lo creo que sabes! –dijo Annika.

–Te aseguro que no –insistió Pippi–. Yo intento portarme como es debido, pero he notado, y más de una vez, que la gente considera que no lo consigo, a pesar de todos mis esfuerzos. En el mar no nos preocupábamos de estas cosas. (Lindgren, 2005, p. 102)

Las situaciones que Pippi enfrenta son aquellas donde a los niños se les obliga a comportarse bien: una reunión de adultos, el salón de clases o el espectáculo de un circo. Cada vez, ella transgrede los límites del buen comportamiento de manera exagerada, llegando a lo risible, como comerse todos los pastelillos y bocados de la reunión de té de un grupo de señoras, bombardear con preguntas a la maestra durante la clase, o quitar al actor principal del circo para ella tomar el protagonismo del escenario.

Otro recurso que se emplea con este mismo personaje es la narración de anécdotas absurdas y fantasiosas. A veces, Pippi usa estas anécdotas para ejemplificar cómo en otras partes del mundo las cosas se hacen diferentes; o bien, para empatizar con las personas a las que cuenta la historia, de una forma exagerada. Por ejemplo, en casa de la mamá de sus amigos Annika y Tommy, cuando está tomando el té con las señoras y ellas empiezan a quejarse de sus criadas, ella de inmediato añade: “–Es que yo –dijo Pippi– iba a contar que Marta robaba también. Robaba como una urraca: continua y rápidamente. Solía levantarse a medianoche y robar una o dos cosas; si no lo hacía, no podía dormir” (Lindgren, 2005, p. 103).

El uso de la hipérbole en sus relatos es lo que provoca el chiste. Con todo esto, Pippi se posiciona como una heroína cómica, término que emplea Luis Pescetti (NA), para nombrar a aquellos héroes que libran a los lectores del peso de la autoridad, y del cumplimiento de lo socialmente establecido y las órdenes por medio del humor. La risa se provoca cuando la autoridad queda en ridículo. “Nos da un poco, o mucho, de victoria cuando se ríe de un poderoso, ya que ni el más poderoso está a salvo del chiste” (Pescetti, NA). Esto es algo que también podemos observar en *Matilda*, cuando la niña le juega bromas pesadas a su padre o a la terrible directora Trunchbull. Así como con la madre del libro-álbum de Isol, que se convierte en un simple globo rojo, y al final de la escena la niña solo

piensa en una frase trillada, repetida constantemente por los adultos a los niños, “Y bueno, a veces no se puede tener todo” (2002, p. 22).

Después de esta revisión de ejemplos sobre la subversión del mundo adulto en la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes, solo queda insistir en la importancia de una literatura que pueda ofrecer este espacio de libertad a los lectores, donde puedan quebrar las reglas y convertirse en niños y niñas rebeldes. Y donde puedan también, en una especie de catarsis, sacar todos sus demonios.

Finalmente, quizás el mensaje implícito más potente de esta literatura subversiva sea precisamente enseñar otras posibilidades. Mostrar a los niños y niñas que pueden tomar un papel activo y luchar contra el orden establecido socialmente; aprender a cuestionar el mundo adulto, y también, a la propia realidad que les ha tocado vivir.

Bibliografía

- Buckingham, D. (2003). *Creer en la era de los medios*. Madrid: Morata.
- Duarte, C. (2012). “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. Última década no. 36, CIDPA Valparaíso, julio, pp. 99-125.
- Eco, Umberto (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Traducción de Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerrero, Laura (2013). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México: Publicaciones Universidad Iberoamericana.
- ISOL (2002). *El globo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lindgren, A. (1945, ed. 2005). *Pippi Calzaslargas*, España: Santillana.
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Trad. Giménez Moreno, E. Madrid: Fundación.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore.

- Pescetti, L. (N/A). *Apuntes sobre el humor, los niños y lo infantil*. Ensayos. <https://www.luispescetti.com/ensayos/apuntes-sobre-el-humor-los-ninos-y-lo-infantil/>
- Roald, D. (1988). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Talleres Gráficos Peñalara, S.A.
- Roald, D. (1988, ed. 2016). *Matilda*. España: Editorial Santillana.
- Rosell, Franz. (2001). *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Verón, E. (1988 v.o., 1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona: Gedisa.

Un maravillador de anhelos por ser tigre. Tratamiento lúdico de la muerte en la literatura para niñas, niños y jóvenes

BERNARDO HUMBERTO GOVEA VÁZQUEZ

Me acuerdo de intentar imaginarme lo grande que es el mundo
Joe Brainard

¿Puede ser divertida la muerte? En nuestra cultura la tradición de festejar el día de muertos pareciera indicar que sí, que la muerte, para un mexicano, puede ser vista como un suceso alegre, incluso divertido. Por supuesto ante tal afirmación se vuelve necesaria una matización: La muerte ajena, la idea en general del más allá y su misterio puede ser tan interesante como atractiva, pues, sin duda, toda festividad que implica música, papeles de colores y dulces puede llegar a ser muy divertida. Pero la pérdida de un ser querido o la sensación angustiante de que moriremos pronto se aleja bastante de ser algo emocionante.

El filósofo Vladimir Jankélévitch distingue entre la muerte en primera, segunda y tercera persona. Para el autor solo la muerte en tercera persona puede considerarse como algo no hiriente. “La muerte en TERCERA PERSONA es la muerte en general, la muerte abstracta y anónima” (Jankélévitch, 2009, p. 35). Es un hecho que todo mundo muere, pero no necesariamente deben ser los seres queridos los siguientes en la lista, o nosotros. Para Jankélévitch, hasta que la muerte toca a la puerta esta deja de ser anónima y lejana, al encarnarse en un *tú* la muerte surge casi como una revelación y un futuro cercano. Y entonces la muerte no es divertida.

En primera y segunda persona la muerte es algo muy serio. Para establecer un ejemplo me gustaría hablar del cuento de Antonio Ramos Revillas, *Lo que desaparece*, publicado en 2011 por Pollo blanco ediciones. En dicho relato el personaje principal es una niña a la que un día le ocurre algo extraordinario, pues uno a uno los miembros de su familia desaparecen. Al final la chica encuentra la manera de estar al lado de sus seres queridos, convirtiéndose en una especie de fantasma. Las personas que desaparecen no son anónimos, pues no son un él o un *ellos*, son un tú que refiere a la abuela, al padre y a la madre, incluso un yo, la protagonista. El tratamiento del cuento elude a la muerte y al hacerlo presenta la situación como algo divertido. Al quitarle el dolor esta se puede cubrir con otras emociones, puede ser, ¿por qué no?, divertida.

¿Es emocionante ser un fantasma? Para una niña o un niño sí, pues implica adentrarse en un mundo de misterio y fantasía ¿Es divertido hacer travesuras sin ser descubierto? Nuevamente, sí. La protagonista puede asustar a otros niños haciendo figuras de plastilina, debido a su condición de invisibilidad, que no se explica, pero se sugiere, por ser esta una característica común a los fantasmas. Los nuevos inquilinos se espantan porque no se explican de dónde salió el dinosaurio. Por esta condición de invisibilidad física, más bien sobrenatural, ella siempre estará un paso adelante de los otros chicos. Podrá asustarlos cuanto desee, o, por el contrario, si quisiera podría establecer una relación de amistad. Pero, sobre todo, es divertido ser ingeniosa, recuperar las cosas perdidas, ser el héroe que encuentra a los desaparecidos, quien usa una lámpara mágica para entrar en una realidad alterna.

Sin duda todo lo anterior es divertido para la protagonista y, posiblemente, lo sea, también, para el lector. El juego prevalece en el relato y está desarrollado a través de la mirada de la niña, es decir, el mundo visto a través de sus ojos está lleno de aventuras. Por esta razón puedo señalar que el texto se configura bajo un tratamiento lúdico. Sin embargo, como ya se ha mencionado, el cuento no excluye lo misterioso y lo terrible de la muerte. En realidad, todo ello conforma el mundo lúdico de la protagonista.

El ruido de los huesos que crujen

La escritora quebequense Suzanne Lebeau ha manifestado una postura crítica ante la censura que predomina en la LNNJ, para ella es fundamental que los lectores descubran y se enteren de lo complejo del ser humano. De nada sirve ocultar la realidad, piensa Lebeau. Su apreciación tiene un fuerte rasgo social. Para ella la única forma de poder hacer algo para mejorar la manera en que nos relacionamos con otras personas es haciendo evidente las injusticias, y se comenten muchas con las niñas y los niños. Maltratar, golpear, violar y hacer que los niños participen en guerras es aberrante, sin embargo, todo ello, al igual que la belleza y la bondad forman parte de lo humano. Ocultar a las niñas y los niños lo que sufren otros, en alguna parte del mundo, en un país lejano o con sus propios vecinos, no servirá de nada, al contrario, solo ocasionará que se repita constantemente y que la injusticia no se erradique. Suzanne Lebeau escribe su literatura pensando en todo esto:

Al volver del recreo, Suzanne tenía una primera pregunta para empezar el diálogo con ellos: ¿Nosotros los adultos tenemos derecho de hablarles de estas cosas difíciles del mundo que probablemente no conocen? En cada salón, la respuesta fue: No solo tienen el derecho, sino el deber de hablarnos de estas cosas, sino, ¿cómo nos vamos a enterar? ¿Cómo podemos prepararnos para vivir en este mundo? ¿A qué edad tendríamos el derecho de saber de la verdadera vida? (Lebeau, 2011, pp. 12 y 13)

En *El ruido de los huesos que crujen* se cuenta la historia de Elikia, una niña de trece años que observa cómo los guerrilleros violan a su madre, a su padre por tratar de impedirlo lo atacaron a machetazos, y a su hermano menor también lo asesinan, todo esto debido a la guerra civil que sacude su país. A ella la dejaron vivir para utilizarla dentro de la guerrilla como amante. Debido a que Elikia le gustó a Rambo, uno de los soldados más importantes, pasó a ser la pareja únicamente de este.

Un día los soldados llegaron al campamento con costales de papa y algunos niños, los cuales desarrollarían diferentes cargos dentro de la

guerrilla. De este grupo, Joseph, de ocho años, llama la atención de Elikia, pues le recuerda a su hermano. La chica decide escapar del campamento llevándolo consigo. Una tarde Joseph observa cómo un grupo de soldados del ejército de su país asesinan a un niño de seis años. Tras el incidente, el chico abre los ojos completamente ante la situación atroz que enfrenta, por ello decide no confiar en nadie más que en Elikia.

Pese a que ambos son menores de edad, Elikia protege y cuida a Joseph, pues ella tiene más experiencia y conoce perfectamente cómo sobrevivir en la guerra. La crueldad dentro de la obra nunca se oculta y se muestra sin censura:

Sus alaridos eran tan fuertes que un rebelde lo tomó de una pierna, le rompió el cuello para hacerlo callar y lo aventó como a un saco de frijoles. El silencio cortó la noche como un hacha demasiado bien afilada. Después tomaron a mi madre... uno tras otro... frente a mí, sobre la tierra en la que me sentaba en la noche para contar estrellas. Cortaron a mi padre a machetazos cuando quiso defender a mi madre. Tomaron todo. Antes de irse me dieron la antorcha con la que se alumbraban y me obligaron a prenderle fuego a lo que quedaba. Quemé los diez primeros años de mi vida bajo la mirada de mi madre y los que la habían humillado se convirtieron en mis hermanos. (pp. 54 y 55)

Suzanne Lebeau siempre ha sido polémica, pues para muchas personas las situaciones desgarradoras y crueles que describe en sus textos no deberían presentarse ante lectores o espectadores infantiles. Sin embargo, Lebeau siempre ha defendido su obra señalando la importancia de mostrar el mundo sin censuras, y, sobre todo, que las niñas y los niños no solo piden, sino exigen que así sea.

Para Lebeau los menores de edad quieren y desean conocer todo aquello que les importa y afecta, pues sienten empatía ante lo que le ocurre a otros. En ellos no parece prevalecer el desinterés, pues les preocupa y les desanima no poder ayudar a alguien que se encuentre en situación de riesgo. En muchas ocasiones, con los adultos no ocurre así, pues la indiferencia predomina. Considero que en muchas ocasiones somos nosotros,

los adultos quienes no estamos preparados para la violencia dentro de la ficción.

La violencia que expone Lebeau en sus textos no pretende ser una apología de la misma. Para la autora es necesario indicar que pese a tanto dolor y crueldad hay algo que prevalece, que debe compartirse con las niñas y los niños, la esperanza. Al final, Elikia y Joseph llegan a un hospital en donde atienden y cuidan de ambos, incluso Joseph pudo estudiar pero, lamentablemente para Elikia la situación fue diferente, pues ya estaba enferma de un virus, como tantos otros, como tantas otras, en aquel lugar. Elikia decidió escapar del campamento guerrillero no tanto por ella sino por Joseph, pues el chico le recordó a su hermano muerto. Su idea de escape estaba sustentada bajo la esperanza de buscar un lugar en donde la vida fuera mejor para ambos.

El ruido de los huesos que crujen no tiene un tratamiento lúdico, sino realista que pretende establecer a la esperanza como un fin plausible. Lo que muestra Suzanne Lebeau no es la violencia, lo que en realidad hace es no ocultarla, al hacerlo le demuestra a los lectores la importancia de confiar en el otro, de sentir empatía hacia la humanidad.

Tratamiento lúdico, un maravillar

El escritor italiano Gianni Rodari señaló que dentro de la literatura para niñas y niños puede abordarse cualquier tema, del mismo modo que los juguetes hacen referencia a todo lo que construye el mundo de los adultos:

Definir el libro como “un juguete” no significa en absoluto faltarle al respeto, sino sacarlo de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida. No tan solo significa fijarle unos límites. El mundo de los juguetes no tiene límites, en él se refleja y se interfiere el mundo entero de los adultos, con su realidad cambiante. Hasta figuran los tanques por desgracia. (Rodari, 2004)

Los libros, como lo hacen los juguetes, deberían tratar cualquier aspecto del mundo, incluso sucesos tan complejos como la guerra. Si los niños

juegan a la guerra entonces es obvio que es un aspecto de la sociedad que les interesa. A lo que apela Gianni Rodari es a abordar cualquier tema desde un enfoque atractivo para el lector. Se trata de configurar un cuento como si de un juego se tratara.

El lenguaje lúdico implica la idea de jugar con las palabras, con los significados, incluso, con la tipografía. En su libro *Gramática de la fantasía*, Rodari expone algunas ideas al respecto, un ejemplo, muchas veces mencionado, es el de los prefijos arbitrarios. Por ejemplo, usar el *des* y unirlo al sustantivo navaja, obteniendo una desnavaja, de la misma forma se puede crear la palabra subgato y antiparaguas. Rodari utiliza este juego para escribir su libro *Inventando números*, en él crea cifras inverosímiles y absurdas, pero sobre todo divertidas: Casi uno, un remillón de billonazos, un ochete de milenios, un maramillón y un maravillar.

El juego no solo se limita a la morfología, también se puede construir una historia a partir de la unión de dos palabras que en un principio nada tienen que ver, el “binomio fantástico”. La unión de dos sencillos elementos puede llegar a construir un juego de sintaxis. Cada una de las palabras cumple una función y a partir de esta se articula una oración, la cual tiene como objetivo abrir un panorama en torno a una historia.

Divertirse con los significados es una posibilidad que se puede dar ya sea con palabras aisladas o con estas dentro de una oración. Al mismo tiempo que Gianni Rodari construye su palabra “subgato”, usando un prefijo y un sustantivo, también se abre la opción de un nuevo significado. Al crear un neologismo, se configura un significado nuevo, pero el escritor no lo define, por lo general, deja que sea el lector quien otorgue las características del nuevo ser. ¿Qué es un subgato? Por el momento solo tenemos el nombre.

El escritor colombiano, Jairo Aníbal Niño describe en su poemario *Preguntario* una serie de objetos, pero al hacerlo no busca definir ni concretar nada. Tanto los animales como los objetos que se representan siguen siendo ambiguos. El potencial de sus definiciones radica en la imagen poética que configuran: “¿Qué es el tigre? El tigre es un aguacero de gatos. ¿Qué es el mar? El mar es un barco de papel que se derritió.

¿Qué es el silencio? El silencio son seis cuerdas sin guitarra” (Niño, 1998, pp. 34, 37 y 39). Las definiciones en este caso no son tales, pues no logran concretar ni delimitar las características del tigre, ni del mar, ni del silencio. Por lo general se busca que en una definición se especifiquen las características del objeto a tal punto que este no pueda confundirse con alguno similar. El significado de tigre no tiene un objetivo funcional, su carácter es lúdico y, por ende, es más cercano al “antiparaguas” de Gianni Rodari que a un felino salvaje. Entonces vuelvo a preguntar, ¿Qué es un subgato? Siguiendo el juego puedo responder: el subgato es un maravillador de anhelos por ser tigre.

Todo lector puede hacer lo que quiera con estas construcciones léxicas, puede tan solo sonreír o buscarles una utilidad, una relación con otros objetos, delimitar sus características, es decir, establecerles un significado. ¿Qué puede suponerse que es un antiparaguas? Puede advertirse que es un objeto cuya función se opone a la de un paraguas normal, similar en algunos sentidos, pero a la vez diferente en varios aspectos. Puede ser que lejos de mantener seco al usuario lo moja, o que el objeto, consciente de sí mismo y de su entorno, mantiene una postura en contra de otros paraguas, tal vez está en contra de sus congéneres por su mansedumbre ante el agua. El juego con las palabras puede permitir al lector una serie de asociaciones libres que pueden resultar tan atractivas como humorísticas.

Si se le puede dar una estructura lúdica tanto a las palabras como a la sintaxis, si también es posible jugar con los significados para potencializar la escritura, en lugar de delimitarla, entonces lo mismo puede hacerse con los temas que se abordan en la literatura. Ante este señalamiento, cabe la pregunta, ¿la muerte y la soledad pueden ser temas divertidos? Sin duda, no lo son en sí mismos, poco tienen de atractivo, sin embargo, el tratamiento literario que puede hacerse de ambos temas sí puede ser lúdico. En el caso de *Lo que desaparece*, como ya se ha mencionado, la protagonista se divierte siendo un fantasma. La muerte en este caso no es abordada de forma directa, aunque, reitero, está presente en el relato, pero es una muerte que no espanta ni causa dolor.

Es importante establecer que lo lúdico no se define exclusivamente como algo divertido y, cabe señalar, que tampoco sería lo opuesto a lo serio o solemne. Según lo planteado por Gianni Rodari en su artículo de “La imaginación en la literatura infantil” de la misma forma que existe una libertad para representar el mundo con todas sus complejidades y contradicciones en los juguetes también debe haberla para escribir literatura para niñas y niños.

En los textos como en los juguetes se puede hacer referencia a lo desagradable de la vida, por ejemplo, la guerra. Se suele definir lo lúdico casi exclusivamente en relación al juego, sin embargo, el concepto conlleva otras implicaciones. La analogía expuesta por Rodari resulta adecuada para explicar mi propuesta respecto a lo lúdico. Queda claro que algunos juguetes pueden tener un doble sentido, ser a la vez divertidos y evocadores de crueldad. Por ejemplo, las armas, pese a que pueden ser divertidas para algunos niños, subyace en ellas una imagen de atrocidad, de imposición de fuerza y de dolor. Lo mismo sucede con el concepto de lo lúdico, pues implica algo más que el juego debido a su poder de evocar diversas sensaciones y sentimientos. Así lo lúdico puede ser divertido, pero también tener implicaciones de lo solemne. Esto no quiere decir que pueda considerarse como lúdico un tratamiento serio de la muerte, pues lo solemne sería solo un elemento que forma parte de la configuración de lo lúdico en la literatura.

En la novela, *Las brujas* de Roald Dahl se narran las aventuras de un niño que fue convertido en ratón, porque escuchó información valiosa que podría perjudicar a un grupo de brujas que se habían reunido en un hotel durante su convención anual. De tal suerte que el niño se encontraba en el lugar y la hora equivocada. Pese a ser un roedor pudo vencer a las brujas y destruir su plan malvado, claro, el niño-roedor fue ayudado todo el tiempo por su abuela. Sin embargo no logra encontrar un remedio para su situación y nunca vuelve a ser un niño.

En uno de los últimos capítulos de *Las brujas*, el ratón habla con su abuela sobre la muerte, este le pregunta con la mayor naturalidad del

mundo cuál es el tiempo de vida de un roedor. La respuesta deja en claro que para el niño lo importante no es la extensión de su vida, sino el poder compartir ese tiempo con su abuela. La muerte sería para él un dolor muy grande si se quedara solo en el mundo, pero los años que le quedan, pocos en realidad, son casi los mismos que vivirá ella. El niño deja en claro que no le gustaría vivir después de que su abuela muriera, pues para él la vida solo vale la pena si está al lado de su ser querido.

Situación similar sucede con la protagonista de *Lo que desaparece*, pues la vida cobra sentido solo si está junto a los suyos, aunque sean fantasmas. Al ratón le importa mucho más el no quedarse solo que su condición física como roedor. En ambos casos la ausencia de un cuerpo, en específico su condición física como humanos, no impide a los personajes permanecer junto a sus seres queridos. El cuerpo humano no es la base para definir a los personajes, pues el chico es un ratón y la niña un fantasma, el aspecto físico queda de lado porque lo importante en la configuración de ambos personajes está en el plano afectivo. Para estos niños no hay cariño mayor que aquel que proviene de sus familiares.

Al ratón no le asusta la muerte, para él es algo natural, incluso deseable, pues su mayor miedo es quedarse solo tras la partida de su abuela. En este capítulo de la novela la muerte se presenta como algo natural y se trata con la seriedad que ambos personajes le otorgan. Para los dos, nieto y abuela, morir no es un drama, quedarse solos sí. Pero en muchos casos la muerte de un ser querido implica soportar el duelo que conlleva, entre otras características, soportar la realidad de quedarse solo. Ninguno de los personajes mencionados, hasta ahora, se queda definitivamente sin la compañía deseada.

La muerte puede ser divertida si pensamos en un texto de Natalia Toledo que lleva por título *La muerte pies ligeros*. En este cuento la muerte es representada, como suele suceder en la mayoría de los casos, como una calavera cuyo trabajo consiste en llevarse a todo mundo al más allá. Pero dicha acción puede realizarse de forma recreativa. La muerte posee un mecate y hace que todos los animales salten sobre él, pero cuando estos

se cansan y se detienen, ella se los lleva consigo. En este caso la muerte es representada mediante un juego tradicional. Habrá que recordar que este consiste en saltar una cuerda que sube y baja de forma rápida, produciendo círculos; dos niños al extremo de la cuerda crean el movimiento y un tercero intenta brincarla, pero si no lo logra, pierde. En el caso del cuento de Toledo, si un animal no lo consigue, muere. Lo que se presenta es una analogía entre un juego de niños y la muerte.

La diversión excluye todo dolor, pues la muerte que se presenta en el relato siempre es en tercera persona, un anónimo muere, como señala Jankélévitch, ya sea un coyote, un conejo, un sapo o un lagarto. Nunca muere alguien que signifique mucho para alguien. En este caso los fallecimientos se ven como un juego que carece de sufrimiento. Pero la muerte puede tener una presencia más compleja dentro de la literatura para niñas y niños. Me refiero a un tratamiento literario que implique el juego, como base principal, pero también la solemnidad y el dolor de perder a alguien cercano, es decir, una implicación a la segunda persona como menciona Jankélévitch.

El tratamiento lúdico no solo conlleva referencias a la diversión. En *Lo que desaparece* de Antonio Ramos Revillas lo doloroso y lo terrible también forman parte de lo lúdico, pues son parte del relato de la chica. El juego implica que tras el dolor por la partida de los familiares la niña busca una manera de ayudar, de recuperarlos. Sin el sufrimiento ocasionado por quedarse sola la recompensa al encontrarlos no sería la misma, ni tendría el mismo valor. La protagonista, por un momento, sufrió por ir perdiendo todo poco a poco, ese dolor también es parte de lo lúdico, pues el concepto no se construye únicamente con acciones divertidas. Como señala Gianni Rodari, el mundo con su realidad cambiante y compleja está representado en los juegos infantiles. Para la niña cada personaje importa.

El dolor y el duelo

Hay un elemento más que es parte de la muerte y de toda pérdida de un ser querido, pero que no se hace presente en los textos mencionados. La protagonista experimenta preocupación al saberse sola, al darse cuenta que ya nadie está a su lado, pero niega el duelo. Al no hacer consciente el hecho de la muerte, de que ya no los volverá a ver, se salva del sufrimiento que este implica. Se sabe sola, pero solo por un tiempo, pues encuentra a su familia al final del cuento. Ni siquiera piensa en despedirse, no hay nunca un adiós. El duelo sería aceptar la pérdida, el sobreponerse a ella y tratar de seguir adelante. Pero no, la niña no busca eso, ella no va a crecer, no será nunca un adulto, cualquier cosa será mejor a enfrentarse a la idea de que no volverán. Ella puede ser un fantasma y hacer cosas divertidas como travesuras a otros niños, eso sin duda, para ella, es mejor.

El duelo tampoco está presente en *La muerte pies ligeros*, después de todo, ¿a quién le importa un chango viejo? Nadie llorará por él. En *Las brujas* el duelo por la abuela se menciona, el niño lo sopesa al preguntar sobre los años de vida de un ratón. Hay una sombra de inquietud, la angustia del futuro incierto. Pero no llegará la soledad porque él y su abuela morirán más o menos al mismo tiempo, lo cual es un gran consuelo para el chico. El duelo se configura como un gran dolor, pero está ausente en *Lo que desaparece*, pues el sufrimiento solo aparece cuando la madre se pierde, y se matiza dentro del relato porque el encontrarla es divertido, claro, si se cuenta con la ayuda de una lámpara mágica.

Hay que recordar que Vladimir Jankélévitch señala que la muerte nos importa realmente cuando alguien cercano fallece. Al presentarse la muerte en un desconocido, es decir en alguien que no fuese cercano a los protagonistas, el tratamiento puede ser divertido, como sucede en *La muerte pies ligeros* de Natalia Toledo.

En *Lo que desaparece*, de Antonio Ramos Revillas, la muerte en ningún momento es enunciada de forma directa, solo aparece como una presencia fantasmal, evocación que se dispara al momento que el protagonista empieza a perder, uno a uno, a los miembros de su familia. La niña nunca reflexiona que al desaparecer todos los miembros de su familia es muy

probable que ella sea la siguiente. Al contrario, es la propia niña quien busca desaparecer para estar de nueva cuenta con los suyos. Dicho de otra forma, no se detiene a especular sobre su existencia, prefiere integrarse en el espacio en donde se encuentran sus padres. Para ella se trata más que nada de un juego, de encontrar a su familia y estar con ellos, de desaparecer cosas y posteriormente recuperarlas.

El aspecto lúdico está presente, pues el juego es una forma en que los niños conocen y experimentan la sociedad en que viven. Gianni Rodari señala que en los juegos se incluyen también las cosas y los actos desagradables como la violencia y las guerras. Debido a esta apropiación de lo exterior, tan común en el mundo infantil, es normal que la muerte y la pérdida estén presentes en un texto que habla sobre desapariciones. Hay un trasfondo lúdico de la muerte en *Lo que desaparece*. Como ya se ha mencionado, el tratamiento lúdico no solo implica las acciones divertidas, también las constantes referencias al sufrimiento humano y la complejidad de un mundo cambiante y agresivo, en especial visto con los ojos de un protagonista infantil.

Pero, ¿qué sucede con el duelo y su relación con lo lúdico? Como sabemos, el proceso mediante el cual una persona incorpora a su vida alguna pérdida se le conoce como duelo.

En la psicología popular, el duelo a menudo se equipara con la idea de superar alguna pérdida, ¿pero alguna vez superamos nuestras pérdidas? ¿No es más bien que las incorporamos a nuestras vidas en diferentes formas, a veces de manera fructífera, a veces catastrófica, pero nunca sin dolor? (Leader, 2014, p. 11)

Este sentimiento está marcado por un tiempo indefinido, para unas personas puede ser mayor, para otras menor. Retomando la idea de Jankélévitch puede decirse que el duelo surge cuando perdemos a alguien muy cercano, enmarcado en la segunda persona, un tú que importa tanto.

No puede haber duelo en tercera persona, pues si perdemos a alguien que no representa nada para nosotros, simplemente no se le extrañará y

no habrá dolor. Por otra parte, ante nuestra propia muerte no podemos extrañarnos, ni sufrir por perdernos, lo harán en todo caso un pequeño grupo de parientes y conocidos que no podrán olvidarnos, por lo menos, en teoría, es lo que se espera.

El duelo es una cuestión personal, pues el afectado deberá procurarse un tiempo y un espacio para sanar las heridas del recuerdo e integrarlas a su vida para continuar adelante. Quien lo sufre en muchas ocasiones buscará en la soledad el espacio que requiere para reordenar su vida.

En cambio, la muerte tiene algunos aspectos que se solventan mejor en colectivo. Cuidar a un enfermo terminal o acompañar a un agonizante son sucesos que pueden compartirse entre varios allegados. El colectivo da fuerza para superar estos tragos amargos, incluso para la persona que sabe morirá pronto. Más adelante, durante el ritual funerario es probable que se reúnan un número considerable de personas. Es verdad que hay quienes se enferman y agonizan en casi una total soledad, pero no suele ser lo común. La muerte tiene un gran poder de convocatoria entre la gente, aunque sabemos que en muchas ocasiones algunos familiares se desentienden y algunos amigos se olvidan de los tiempos que fueron mejores. Pero el duelo suele ser una experiencia que implica soledad y distanciamiento.

La muerte es un asunto que se afronta mejor en compañía, o por lo menos así debería ser; el duelo es una cuestión personal. Un cuento o una novela pueden convocar a los lectores para ser parte de un grupo que presencia el fallecimiento de un ser querido, aunque este sea un personaje de ficción. Considero que los lectores no afrontan solos la muerte que se desarrolla en los relatos, lo que sucede es que se vuelven parte del colectivo que manifiesta su afecto a quien está por fallecer.

En la LNNJ se suele dar prioridad a las acciones que acontecen en el mundo exterior, presentado en todas sus formas y variantes. Por ejemplo, los espacios en que se llevan a cabo algunas aventuras. Muchos de ellos aunque hayan sido creados por la mente de un infante se materializan en el exterior, es decir, fuera de su creador. Por ejemplo, un niño puede fantasear con una isla lejana habitada por monstruos, puede navegar a

ella y convertirse en el rey de todos los seres extraños que la habitan, pero no imagina su travesía. Las peripecias no acontecen únicamente en su mundo interno, en sus pensamientos e ideas. Lo que realmente hace es transformar su habitación y desplazarse en ella como si se tratara de su isla, habita su espacio con otros ojos y con los movimientos acorde a lo que ve.

La LNNJ históricamente se ha esmerado en crear aventuras desarrolladas en mundos externos, incluso se han corporizado los miedos para que el niño “pueda verlos” fuera de sí mismo, por ejemplo, los monstruos, recuérdese la novela de Graciela Montes, *Tengo un monstruo en el bolsillo*. La literatura se ha encargado de llevar el mundo interno de las niñas y los niños hacia fuera, para que el lector pueda ver, sentir y medir aquello en lo que también piensa y cree. Pero como ya se ha dicho, el duelo es interno, es un pequeño monstruo, por así decirlo, que habita en los recovecos de la mente y en los recuerdos, y que en muchas ocasiones solo sale al exterior, a tomar el aire, cuando es un asunto ya armonizado.

Por su naturaleza evocativa y dolorosa sin duda escribir sobre el tema no es sencillo. Superar una pérdida no parece ser una gran aventura, por lo menos no una tradicional, no tiene ni grandes reflectores ni escenarios, su camino está en los espacios pequeños y solitarios, y probablemente lo más complicado de todo, su tono exacto está en las voces internas. La escritura del duelo es el terreno para aquello que se puede evocar con el recuerdo y la nostalgia. El devenir de una pérdida del dolor a la reconstrucción.

Hay dos razones por las cuales este tema es poco expuesto en textos para niñas y niños, la primera sería que algunos adultos suelen proteger mucho a los chicos de los aspectos polémicos, pese a los avances en las disciplinas educativas, psicológicas y literarias, aún sigue muy presente la postura proteccionista que busca que el infante no tenga contacto con la cara dura de la vida. Aunque constantemente se habla de una renovada apertura en la LNNJ lo cierto es que las editoriales prefieren apostar por formas y contenidos políticamente correctos.

El otro aspecto sería la naturaleza interna, personal y solitaria del duelo. Su tratamiento literario debería ser innovador y propositivo, incluso sería

necesario salirse de lo tradicional, sin embargo muchos escritores no suelen ser tan arriesgados. A muchos autores les gusta arriesgar poco, prefiere garantizar una publicación a partir de fórmulas probadas. Por ejemplo las incontables novelas de pequeños brujos o vampiros, por lo general estos textos más que aportar al género solo delatan la admiración hacia algunos títulos que se han convertidos en nuevos clásicos. Es decir, si ya funcionó Harry Potter escribamos 100 novelas parecidas, ¿por qué no? Sin duda se venderán.

En el mundo editorial la LNNJ adquiere un papel protagónico y produce ganancias que superan a géneros literarios como la poesía o la dramaturgia. En muchas ocasiones las formas y los contenidos se miden bajo características de mercado, es decir, de oferta y demanda. Por lo general la demanda no proviene directamente de las niñas y los niños sino de sus padres o profesores, son estos quienes constantemente solicitan a las editoriales que se hable de ciertos temas y no de otros. Recientemente se ha vuelto importante hablar de familias en las cuales existe la ausencia de una figura paterna, incluso de la materna.

Las sociedades cambian y con ellas sus literaturas y dichas modificaciones se notan rápidamente en la escritura para las infancias. Sin embargo, los temas que no formen parte de una actual problemática social no recibirán el mismo apoyo editorial ni los mismos reflectores en las librerías. Por ejemplo, en estos momentos un libro que aborde el tema del encierro y la sana distancia en que vivimos será bien recibido. Existen tendencias en todo mercado y, por desgracia, tratándose de LNNJ las más de las veces los autores y las editoriales prefieren no arriesgarse con un tema que no se haya puesto sobre la mesa del debate social.

Por todos lados se están editado libros sobre la ausencia de la figura paterna o de niños migrantes, pero no sobre infantes violados. Los tres son temas complejos, nada sencillos de abordar, pero por ahora la opinión pública se ha interesado únicamente en los dos primeros, ¿qué editorial se va arriesgar por el tercero? ¿Es importante hablar de ello? Sin duda es tan necesario lo uno como lo otro. Es fundamental hablarles literariamente a las niñas, niños y jóvenes sobre todo aquello que les importa o afecta.

Pero en nuestro país la apertura editorial tiene un límite. Por ejemplo, hace no mucho tiempo se destapó la cloaca de pederastia en el Vaticano, muchas fueron las voces en cuestionar y criticar al Papa y al clero, sin embargo, a nuestra sociedad no le interesó acercar dicha reflexión a la LNNJ. A la fecha sigue sin ser un tema tocado, por lo menos en México. Como adultos decidimos lo que es apropiado o no para las niñas y niños, y podemos tener una gran apertura al respecto, pero si un tema es tabú o hiere demasiadas sensibilidades en el mundo adulto será muy complicado que una editorial lo respalde, independientemente del tratamiento literario que se realice.

A manera de conclusión puedo señalar que el tratamiento literario de la muerte en la LNNJ puede tener diferentes niveles de vinculación con lo lúdico, su relación puede ser abiertamente divertida, sobre todo si la pérdida viene de un personaje enmarcado en la tercera persona, casi un desconocido que no involucrará sentimientos profundos. Pero incluso, en la segunda persona, en un tú cercano, en la persona amada y querida, la muerte también puede tener un desarrollo que apele a lo lúdico, pues el concepto no excluye en su configuración lo terrible y desagradable de la vida.

Sin embargo, con la presencia del duelo, dentro de un texto literario, es más complicado desarrollar un tratamiento lúdico, pues el peregrinar interno que un personaje genera durante su proceso de pérdida poca relación puede tener con el juego y la diversión, elementos necesarios para articular el concepto de lo lúdico.

Bibliografía

- Jankélévitch, Vladimir, (2009). *La Muerte*, Primera edición. Barcelona: Pre-textos.
- Leader, Darian, (2014). *La moda negra. Duelo, melancolía y depresión*, Madrid, Sexto Piso.
- Lebeau, Suzanne, (2011). *El ruido de los huesos que crujen*, Trad. Cecilia Fasola, México: jus.

Niño, Jairo Aníbal, (1998). *Preguntario*, ilustraciones de Gonzáles Henry, Colombia: Panamericana.

Rodari, Gianni, (2004). “La imaginación en la literatura infantil”, en Imaginaria, <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>.

Miradas en torno a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes

Se terminó de editar en febrero de 2021

en Trauco Editorial

Camino Real a Colima 285-56, Antares 1

Tlaquepaque, Jalisco, México

El tiraje consta de 1 ejemplar

Corrección y diagramación: Trauco Editorial

Lo que conocemos como Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha transitado por diferentes cambios acordes a las transformaciones socio culturales del ser humano y su contexto de entendimiento.

Hoy debemos reconocer que la visión reduccionista al hablar de infantil singulariza la experiencia vital de la gran mayoría de las niñas y niños en diferentes momentos históricos y espacios geográficos alrededor del mundo, además de anclar una edad específica del ser humano en una condición de “sin voz” (in fari).

Es por eso que en esta serie de ensayos sobre la literatura y su relación con niñas, niños y jóvenes nos decantamos por dar voz a quienes transitan por ese momento del desarrollo humano y radican en el territorio de la fantasía y de la imaginación al preferir la denominación Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes.

Esperamos que este conjunto de disertaciones acerca del concepto (anterior y actual), de la literatura para bebés, del libro álbum y de temas controversiales como la muerte y los protagonistas rebeldes en la literatura destinada a niñas, niños y jóvenes detonen rutas de discusión en diferentes foros y espacios académicos en donde poco a poco esta literatura va ganando terreno y reconocimiento como parte fundamental y contemporánea de lo que conocemos como literatura (sin apellidos).