



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Una mirada hermenéutica al *ethos* de las Infancias, en la Literatura Infantil y Juvenil
colombiana contemporánea

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación

VANESA CASTRILLÓN MONSALVE

Asesora

MG. SILVANA ANDREA MEJÍA ECHEVERRI

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Medellín

1 8 0 3
2015

Dedicatoria

Dicen que una vez una mujer le preguntó a Einstein qué hacer para que sus hijos fueran más inteligentes y Einstein le respondió: «Léales cuentos de hadas». La mujer, riéndose, le replicó: «Ya, ¿y qué debo hacer después de haberles leído cuentos de hadas?». Y Einstein le dijo: «Pues léales más cuentos de hadas».

(Mem Fox)

A mi excelsa y bienhadada, Universidad de Antioquia *Alma Máter* de la raza, en sus 212 años de existencia significativa.

A mis profesores de la Facultad de Educación, porque de ellos aprendí y aprehendí el mejor y más puro saber para mi quehacer como educadora y cultora de la lengua...

Gracias infinitas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Agradecimientos

A Elkin Andrés Gómez, por su amorosa paciencia en la espera y en la comprensión.

A mi profesora Silvana Andrea Mejía Echeverri, porque su determinación y su acompañamiento fueron decisivos para culminar con éxito, este difícil, e incommensurable proyecto.

A mi profesora de Lengua Castellana del CEFA, Eugenia Margarita Sánchez Cortés, porque su testimonio, su amor y su pasión por la literatura influyeron en mi elección y después de mucho tiempo, la encontré como mi correctora de estilo.

A mis estudiantes les quiero agradecer con las más hermosas palabras del gran poeta español, Miguel Hernández:

Tu risa me hace libre,

me pone alas.

Soledades me quita,

“penas” me arranca.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

La literatura infantil y juvenil contemporánea es uno de los temas que más atención ha acaparado en los últimos años en nuestro país, tanto dentro del ámbito escolar como del ámbito comercial. Diversidad de ferias del libro que dedican pabellones enteros solo al libro infantil y juvenil, concursos de narrativas, seminarios de capacitación y debates en torno a su multiplicidad de temas, públicos y formatos, han contribuido a que la industria editorial perviva en un mundo que cada vez más recurre a los medios digitales y al libro electrónico como parte de sus cambios vertiginosos.

A pesar de la gran demanda y de la divulgación de esta literatura, son escasas las investigaciones en torno al tema. Por ello, el presente trabajo de análisis recoge las infancias que emergen de cinco obras de literatura infantil y juvenil colombianas escritas en los últimos catorce años, pertenecientes a cinco renombrados escritores, entretrejiendo elementos comunes que configuran el mundo narrativo, social y cultural de estas obras.

La investigación es una reflexión crítica que explora y reivindica las nociones de infancia presentes en la ficción literaria. En este sentido, busca mostrar que, aunque las historias se inscriben dentro de un marco contemporáneo- sus personajes, elementos narrativos, el lenguaje y los escenarios donde suceden los relatos- las infancias no reflejan necesariamente la realidad de un niño o una niña contemporáneos.

El trabajo encierra también un componente primordial dentro de los estudios de la Literatura infantil y juvenil y su relación con la pedagogía.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, infancia, hermenéutica, pedagogía, iconografía, iconología.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Resumen | iv |
| Introducción | 1 |
| 1. Antecedentes | 6 |
| 1.1. Las apuestas españolas de la LIJ | 6 |
| 1. 2. El papel latinoamericano en cuestiones de investigación en LIJ | 9 |
| 1.3. La LIJ en Colombia: un acercamiento al panorama histórico y conceptual | 12 |
| El apellido “Infantil” de la Literatura: la minimización de una expresión cultural..... | 12 |
| 1. 3. 1. La literatura infantil en Colombia: algunos aportes en su periodización y en su caracterización | 15 |
| 1.4. El eslabón perdido de la literatura infantil en Colombia..... | 19 |
| 2. Referentes Conceptuales | 23 |
| 2. 1. Conceptualización de LIJ: Más allá del Colorín Colorado | 23 |
| 2. 1. 2. Las conceptualizaciones de la LIJ en el contexto colombiano..... | 30 |
| 2.2. La formación como objeto de la pedagogía y su relación con la literatura..... | 31 |
| 3. Diseño Metodológico | 33 |
| 3.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información..... | 34 |
| Semblanzas de los autores e ilustradores | 35 |
| 3.1. 2. Técnicas e instrumentos para el análisis de los datos..... | 44 |

| | |
|---|----|
| 4. Tejiendo Intertextualidades | 48 |
| 4.1 Las Infancias de la LIJ colombiana actual | 50 |
| 4.1.2 Pespunte o de la experiencia infantil..... | 50 |
| 4.1.3 Maia y el despertar a la realidad..... | 52 |
| 4.1.4 Pies para la princesa: la salida del tiempo de moratoria* | 55 |
| 4.1.5 Los fantasmas de mi cuarto: La infancia desvalida..... | 59 |
| 4.1.6 Señoras y Señores: Los adultos fabulados | 61 |
| 4.1.7 El señor L. Fante: Entre la memoria y la subjetividad | 64 |
| 4.2 Hilván o del espacio de la infancia contemporánea | 67 |
| 4.3 Punto de Cruz o de la socialización | 73 |
| 4.4 Representaciones de lo femenino y de lo masculino..... | 80 |
| 5. Consideraciones finales...mas no acabadas | 89 |
| La lectura como práctica cultural | 89 |
| 5.1. Relación de las prácticas de lectura y de escritura | 91 |
| Referencias Bibliográficas | 97 |

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Lista de imágenes

| | |
|--|----|
| <i>Imagen 1.</i> Historieta crítica..... | 48 |
| <i>Imagen 2.</i> Maia con sus compañeros de clase..... | 54 |
| <i>Imagen 3.</i> Ilustración de Maia de Gloria Cecilia Díaz..... | 55 |
| <i>Imagen 4.</i> Ilustración Pies para la princesa, de Ivar Da Coll..... | 57 |
| <i>Imagen 5.</i> Ilustración de Los fantasmas de mi cuarto, de Celso Román..... | 60 |
| <i>Imagen 6.</i> Contraportada, Señoras y Señores, de Triunfo Arciniegas..... | 63 |
| <i>Imagen 7.</i> Ilustración de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago..... | 65 |
| <i>Imagen 8.</i> Ilustración del cuento Pies para la princesa, de Ivar Da Coll..... | 72 |
| <i>Imagen 9.</i> Portada de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago..... | 78 |
| <i>Imagen 10.</i> Ilustración de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago..... | 78 |
| <i>Imagen 11.</i> Ilustración del cuento Señoras y Señores, de Triunfo Arciniegas..... | 85 |
| <i>Imagen 12.</i> Ilustración del cuento Señoras y Señores, de Triunfo Arciniegas..... | 85 |
| <i>Imagen 13.</i> Ilustración de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago..... | 87 |

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Introducción

Dado que la Literatura Infantil y Juvenil en Colombia está en pleno desarrollo y es una materia de investigación reciente, es importante destacar que los últimos 14 años han sido un período prolífico para sus escritores en nuestro país, como lo afirma Pardo (2010), investigadora del desarrollo del libro álbum colombiano, en la década del 2000 se impulsa un mercado con nuevas editoriales y nuevas colecciones, así como programas de promoción de lectura en cabeza del gobierno y de algunas cajas de compensación familiar.

Debido a este corto período en el que podemos situar el máximo desarrollo de la LIJ¹ en Colombia hasta el momento, es habitual encontrar que los escritores, ilustradores y, en general, son referenciados constantemente en las investigaciones y trabajos académicos. A propósito de estas ratificaciones, para este trabajo se han tenido en cuenta cinco grandes exponentes de las letras colombianas para niños: Gloria Cecilia Díaz, Ivar Da Coll, Celso Román, Jairo Buitrago y Triunfo Arciniegas, con un corpus de obras caracterizadas por pertenecer a la categoría de libros ilustrados -no necesariamente libros álbum- y por haber sido escritas en un período comprendido entre, el 2000 y el 2014.

Inicialmente, se consideró que, si bien las obras de LIJ se dirigían a un público infantil, sus contenidos no carecían de perspectivas críticas y de observaciones sobre el mundo, de interés también para los adultos. De este modo, las obras eran aprovechadas en diversos espacios académicos, culturales y formativos, en general. Esta situación nos llevó a preguntarnos por los contenidos y temáticas que aparecían de forma explícita e implícita en ciertos autores y obras. En este sentido, subyacía en principio un interés por conocer, desde la

¹ En adelante, se usará la sigla LIJ para referirnos al género literario de la LIJ

recepción de las obras, el efecto que causaban, pues internamente se percibía que los alcances de la LIJ contemporánea sobrepasaban en forma no evidente (pero si evidenciable) las brechas generacionales. Además, las obras, llegaban a cuestionar asuntos que atravesaban, tanto las esferas públicas como las privadas; las colectividades y las individualidades.

De este modo, con las preguntas iniciales, se buscaron los trasfondos éticos y estéticos que rodeaban las historias y que, intangibles, hacían las veces de ingredientes para aderezar ese llamativo mundo de la ficción para niños. Las preguntas tocaban fibras relacionadas con las temáticas que frecuentaban los escritores de la LIJ colombiana, las herencias de otras literaturas en nuestras expresiones artísticas, los elementos ideológicos que eran impresos en el texto y la imagen. Sin embargo, en el rastreo inicial se revelaron varias ausencias en los estudios sobre la LIJ, lo que llevaba a varios autores a plantear temáticas de investigación posibles y necesarias (Borja, M., Galeano, A., y Ferrer, Y., 2010)².

Finalmente, se optó por analizar, con un enfoque hermenéutico, cinco obras de la LIJ colombiana, a saber, *Maia*, de Gloria Cecilia Díaz; *Pies para la princesa*, de Ivar Da Coll; *Los fantasmas de mi cuarto*, de Celso Román; *Señoras y señores*, de Triunfo Arciniegas y *El señor L. Fante*, de Jairo Buitrago; esto con el fin de mostrar qué tipos de infancias emergían de las lecturas, y la forma como estas se relacionaban, desde la experiencia, con el espacio, consigo mismos y con los otros (alteridad).

La evolución de la LIJ en Colombia va de la mano con factores como la influencia del establecimiento escolar, los intereses de producción editorial, las concepciones de infancia de

² Algunas de las razones para que se presente esa falta de teorización de la LIJ colombiana, es la intermitencia de su escritura, el hecho de que se le supedita a las exigencias de los mercados editoriales y de que se le someta a concurso a manera de subasta. Sus contenidos e intereses están ligados, en muchas ocasiones, a las visiones proyectivas que se tienen de los grupos humanos, en especial el de los niños y los jóvenes o a la restringida tematización en la que debe originarse la obra, cuando se dirige a la editorial y los concursos.

la época, las herencias de países occidentales que tienen mayor recorrido en el asunto y por ello, va adquiriendo rasgos particulares, por el circuito literario donde se da a conocer y las condiciones cómo se forja la obra, así como el tipo de autor y por supuesto, el lector a quien se dirige, constituyen elementos importantes para analizar.

Todo ello se reviste de valor estético en la LIJ, hasta el punto de recrearse desde lo paraliterario y en apuestas extralingüísticas como formas de narrar con la imagen, como en el caso de los libros ilustrados y en los libros-álbum considerados como un nuevo género de la LIJ contemporánea, visto como una forma que, condensa la cultura de masas y la artística.

Tres intereses principales orientan la escritura de este análisis. El primero es un recorrido ineludible por la conceptualización del objeto analizado; retomando los orígenes a los que se remonta el concepto de LIJ, los cuales tienen estrechos nexos con el llamado descubrimiento de la infancia por parte del adulto y con el posicionamiento de estas identidades dentro de los intereses investigativos de varias disciplinas, lo que conllevó a que, en el ámbito literario, se le asignara un nuevo estatus a la literatura para niños y jóvenes, unas formas de acceder a su comprensión y a las interpretaciones de carácter crítico que se derivan de ella.

El segundo interés es, como educadores, lectores y adultos, considerar los entrecruzamientos de la literatura con la pedagogía y con los diversos procesos formativos posibles en nuestra cultura. De ahí, la relevancia y la relación de este tipo de trabajos, que nutren los problemas planteados “normalmente” en las investigaciones educativas y pedagógicas. Esa preocupación que manifiestan algunos por este “maridaje”, en particular por el de la formación y la literatura infantil, está anclado a las referencias de su contexto de producción, debido a que

se le asocia a espacios exclusivamente escolarizados y a historias fabuladas que comportan una intención aleccionadora³.

Desde una perspectiva pedagógica, puede apreciarse que la LIJ, por estar dirigida a un público receptor infantil y adolescente, tiene ciertas orientaciones que anticipan sus contenidos a un tejido alrededor de sus letras y de sus imágenes, convirtiéndolos directa o indirectamente en contenidos con fines formativos, ya sea como modelo para aleccionar y dar ejemplos morales, para desarrollar funciones cognitivas, como vehículo de entretenimiento y cultivo espiritual o como un elemento que desencadena la construcción de un lector activo y crítico.

En tercer lugar, está el interés por un análisis que desvele las construcciones a las cuales se somete la infancia desde la confrontación literatura- realidad, desde varios puntos fundamentales para su consolidación como constructo sociohistórico y cultural y el entendimiento de discursos que, a la luz de la hermenéutica y de sus explicaciones sobre cómo el ser humano le otorga sentido a la multiplicidad de prácticas en las cuales participa, reflejan los modos de ser niño, hombre, mujer, de habitar los espacios, de adquirir experiencias y de construir memoria.

Nos decidimos por el término *ethos*, ya que comporta la totalidad del carácter y el modo de ser de nuestros niños y jóvenes; también porque atañe la lectura de la literatura como la

UNIVERSIDAD

³ Ya en el siglo XX, sobre todo a partir de 1930, se comienza a dar prioridad al hecho estético de esta literatura y empezamos a encontrar escritores que se plantean las letras para la niñez como algo independiente de la pedagogía, de las intenciones didácticas, moralistas o afectivas. Sin embargo, dicha situación en la que la escuela dictamina lo que debe leerse, se repite en la década de 1990 (Pardo, 2010, p. 147) cuando la literatura infantil ve un sacrificio en su calidad en favor de lo que el docente necesita en el salón de clases, es decir, de lo que los padres comprarán como un requerimiento escolar más. Así, los criterios editoriales se definen por requerimientos comerciales. Cabe anotar además, que el desarrollo de la escritura dirigida a un público infantil y juvenil en Colombia ha sido un ejercicio discontinuo, estimulado principalmente por el surgimiento de los Premios Enka de Literatura Infantil, que brinda la oportunidad de profesionalización para el escritor de literatura para niños en Colombia.

lectura del mundo, como la lectura de la palabra y como la lectura de sí mismo, recordando
a Paulo Freire.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 1

Antecedentes

En este capítulo se presentará un panorama global de la LIJ, teniendo como primer referente la tradición española en asuntos de historicidad, de investigación y de divulgación de dicha literatura. Esto con el propósito de volcarnos sobre una visión de la LIJ en Latinoamérica que resulta de la herencia tardía, al estar relacionada con acontecimientos de la colonización española y con las posibilidades de participación de una sociedad que empezaba entonces a reconfigurarse. Luego, se iniciará un recorrido por el lugar de la LIJ en Colombia y por sus perspectivas, para confluir en asuntos sobre su posicionamiento en el ámbito académico, desde la investigación sobre el tema.

1.1. Las apuestas españolas de la LIJ

Solo el título de esta breve historia de la literatura infantil española es posible que haga sonreír a más de una persona. ¿Historia de la Literatura Infantil? De sorpresa en sorpresa, el que sonrío irá viendo –y su sonrisa será menos irónica y más complacida- que los niños también tienen sus clásicos

(Carmen Bravo-Villasante)

España ha sido una de las potencias en literatura Infantil y Juvenil, no solo por su enorme industria editorial que produce y promociona títulos incontables mediante premios y concursos a escritores e ilustradores de novelas y cuentos para niños y jóvenes, sino por su interés hacia la fundamentación teórica de la misma, que supone una historia del surgimiento de dicha literatura y su evolución con el acontecer de la sociedad y con la economía.

Muchos de quienes alientan estos proyectos académicos de la LIJ, han sido escritores que reconocen la importancia de brindarle una posición seria como género o apasionados por las historias llenas de encantamiento que les narraron su padres o educadores y que los llevaron a indagar por los orígenes de las letras para niños y para jóvenes. De ahí que sean renombrados

numerosos estudios de Teresa Colomer, Pedro C. Cerrillo o Carmen Bravo- Villasante.

Estos dos últimos plantean diversas posiciones sobre el momento cuando se concibió la LIJ.

Para Pedro C. Cerrillo, es importante rescatar las funciones educativas y sociales de la literatura en la formación de una competencia literaria a partir del trabajo con LIJ, mientras que Carmen Bravo-Villasante destaca la importancia de abordar un recorrido por la historia de la literatura española que llegó a determinarse como inexistente en algún momento, debido a que estaba supeditada a textos con herencias religiosas que se dedicaban a la formación de los niños, pero no lo concebían como un lector al cual debían destinarse historias acordes a sus singularidades. Pone, además Carmen Bravo- Villasante a la LIJ en sus comienzos, muy ligada a la literatura comparada y al servicio de la realeza.

Sin embargo, esta autora encabeza la lista de los estudiosos del tema en España, por sus grandes contribuciones a la Historia de la Literatura Infantil Española e Iberoamericana, en donde, ha contado a grandes rasgos las particularidades de esta “parcela” de la literatura.

A partir de las investigaciones, a la LIJ no se le ve tan ajena al ámbito universitario, pues han contado con el respaldo de algunas universidades como la Universidad de Murcia o la Universidad de Castilla de la Mancha para avanzar en las categorizaciones y en la creación de un corpus teórico de este fenómeno literario.

Ambos autores coinciden en que una de las épocas de mayor florecimiento para las letras dedicadas a niños, es el siglo XVIII sobre todo en Francia, en el que a pesar de no darle al niño como protagonista, un posicionamiento relevante, surgieron entonces inquietudes sobre qué papel le correspondía en la sociedad, idea que fue extendiéndose y que proporcionó lo que describe Pedro Cerrillo como «*La primavera*» de la literatura para la infancia, en la que primaba la idea de instruir deleitando. Por su parte, Carmen Bravo, sostiene que la gran herencia en este

tipo de literatura fue dejada por los fabulistas, como Iriarte y Samaniego, que serían pieza fundamental en la reproducción de las historias para niños en América, debido a la tradición literaria traída por los españoles y que permeó las escuelas americanas, hasta bien entrado el siglo XIX.

Cabe resaltar, que tanto Pedro Cerrillo como Carmen Bravo-Villasante, invitan a repensar el papel de la LIJ en la formación literaria, argumentando que subyacen elementos y procedimientos estilísticos en una obra literaria para adultos, así como en una obra infantil, que son inherentes a la misma literatura y que no tienen que prestarse para la jerarquización de la una sobre la otra.

Por otra parte, debido al trabajo de estos autores y a la necesidad de continuar con la estructuración de un componente científico que soporte a la Literatura Infantil y Juvenil, no como un tipo de literatura simplista y comercial, muchos investigadores se han dado a la tarea de abrir paso a otra visión de la LIJ en la escuela y le han dado un carácter relevante frente a la formación lectora de niños y jóvenes, desde una literatura escrita a su medida.

Es el caso de investigaciones como la de Yubero & Larrañaga (2010), de la Universidad de Castilla de La Mancha, que han definido como su principal preocupación el nivel de lectura de los estudiantes españoles y han enfocado sus esfuerzos a esclarecer las razones por las cuales se presentan tan bajos niveles de interpretación frente a países europeos que también se acogen a pruebas estándar y que a diferencia de España, muestran indicadores altos por parte de sus estudiantes.

El interés de estas investigaciones está dirigido hacia el establecimiento de unas relaciones entre los comportamientos y entre los valores ligados a la lectura o en otros casos, al cuestionamiento de la enseñanza de la literatura en las aulas de clase, desde un enfoque histórico

que desdibuja el principio básico de una literatura, cuyo fin es provocar deleite en los lectores y desencadenar procesos de pensamiento que se aproximen a la interpretación y a la crítica que nada tiene que ver con la repetición de biografías de autores o de fechas de movimientos literarios.

Otra de las grandes contribuciones en materia de investigación de la LIJ, la hicieron Mañá & Casas (2000) con un análisis bibliográfico de las investigaciones del tema en el marco español, donde se pudo evidenciar la escasez de traducciones, ausencia de obras de carácter global y un marcado desequilibrio temático, lo que brindó sin duda, un panorama más aterrizado de la investigación de la cuestión.

1. 2. El papel latinoamericano en cuestiones de investigación en LIJ

Como se ha manifestado a lo largo de este escrito, en América ha sido heredada y tardía la LIJ. No quiere decir esto que se carezca de literatura propia de nuestros ancestros, pero ha tenido mayor peso a nivel de difusión y de formación, la LIJ venida de Occidente.

Algunos de los países con mayor influencia en las letras para niños en América Latina son Brasil y Argentina. De este último, se cita a la autora María Luisa Cresta De Leguizamón (1984) quien ha dado valiosos aportes a una construcción colectiva de lo que es la Literatura Infantil y Juvenil y de sus alcances.

María Luisa Cresta se adentra en el tema de la formación de lectores a partir de la literatura infantil, ya que la sitúa en un escenario complejo dentro y fuera de la escuela, asignándole una función creadora, pero además una función que alcanza diversos planos del lenguaje que abarcan otros sistemas simbólicos, lo que otorga una visión más amplia del tema y que, seguramente puede dar paso a la formación de grandes lectores.

La autora plantea en el primer apartado de su texto titulado *Generalidades*, que desde el punto de vista de la pedagogía actual los fines educativos de la literatura infantil son tres: en primer lugar habla de la creación del hábito de lectura en los niños, estableciendo desde la primera infancia la relación libro- niño; en segundo lugar, dice que debe considerarse el lenguaje como formador, y por último, afirma que debe dársele un valor emulsionador a la literatura infantil.

Los tres elementos que subraya Cresta De Leguizamón (1984) como los objetivos educativos de la literatura infantil son desarrollados superficialmente. En cuanto al primer fin que especifica, va dirigido a la creación de un hábito de lectura en los niños desde la más tierna edad, la autora rescata la importancia de que esta labor se haga no solamente desde el desciframiento del código escrito, sino que se promueva la interpretación de imágenes y de mensajes verbales, que propicien un desarrollo más integral de ese proceso lector y la transformación de ese sujeto en pro de la sociedad. De igual modo, en el segundo aspecto del lenguaje como formador, se articula la idea de la identidad de las categorías mentales y su construcción verbal, que va caracterizando a cada cultura de una manera particular, de modo que, al adulto seleccionar unos textos determinados y ser su mediador en la lectura pueda mediante el lenguaje elegido, posibilitar la configuración y dinamización de su personalidad.

Por ello, para apoyar el tercer fin educativo de la literatura infantil, se resalta la instauración exitosa de la hora del cuento en diversos espacios como la escuela, la biblioteca o ferias del libro, que además la sitúan como una lectura orientada a la creación.

Llegado a este punto, María Luisa Cresta no deja de lado la acción pedagógica de diferentes representantes dentro del espacio educativo, pues insiste en que es necesario el papel de un mediador dentro y fuera de la escuela para nutrir el proceso lector, por ello deposita mucha

de esta labor en la voz del docente “narrador” porque enriquece su lenguaje, ofrece una mayor perspectiva para tratar los diversos modelos artísticos que emanan de los textos, brinda un espacio para el despliegue de la imaginación de sus estudiantes y presenta diferentes niveles lingüísticos.

Esta mayor responsabilidad que se le entrega al docente está supeditada a la condición actual que atraviesa la sociedad, en la que no todos los agentes de la educación trabajan a la par de las exigencias que se le hacen a la escuela, como en el caso de la familia, que desdibujada por diversas razones, ya sea por cuestiones de estructuración, disposiciones económicas o dedicación de tiempo suficiente a los niños, ha delegado gran parte de su tarea.

Otro de los referentes latinoamericanos para estudiar la LIJ es Manuel Peña Muñoz (1997), un chileno que después de ver el trabajo minucioso de Carmen Bravo y de asistir a uno de sus cursos, decidió hacer un panorama de la LIJ latinoamericana, comenzando por México y terminando en Suramérica, trazando un recorrido por la evolución histórica de esta literatura desde la época prehispánica hasta la época actual.

Peña (1997) hace un llamado a la divulgación de los autores que escriben LIJ en Latinoamérica, pues para él, estos no han sido debidamente difundidos. Por otro lado, ratifica la necesidad de establecer una diferencia clara entre la literatura infantil y la literatura escolar, pues considera que esta última está cargada de vagas equivocaciones que no corresponden a la concepción de infancia.

Otro de los problemas que pone de manifiesto Peña (1997) es la falta de comunicación entre las naciones latinoamericanas, la falta de políticas editoriales para la publicación y la divulgación de las obras, así como la escasa formación de docentes y bibliotecarios en las diferentes tendencias de la LIJ.

Para este autor, la LIJ latinoamericana actual se ha renovado con las corrientes europeas para escribir acerca de temas y géneros que antes no abordaba: la muerte, la soledad, la marginalidad o los problemas sociales, temas que en los programas de promoción de lectura y en los Seminarios de literatura infantil celebrados en nuestro país son denominados “perturbadores”.

1.3. La LIJ en Colombia: un acercamiento al panorama histórico y conceptual

En este apartado se contará cómo ha evolucionado el tema de la conceptualización y de la investigación de la LIJ en Colombia desde cuatro perspectivas: la de Beatriz Helena Robledo, la del grupo de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con Miriam Borja a la cabeza, la del estudio sobre el libro álbum en el país de Zully Pardo y por último la mirada de Constanza Pulido sobre la obra de Ivar Da Coll. Además se plasmarán algunas opiniones de editores y formadores en el tema.

El apellido “Infantil” de la Literatura: la minimización de una expresión cultural

Hablar de literatura infantil supone una ardua labor porque, a pesar de ser necesario un tratamiento aislado de los términos para entender su configuración histórica, se debe precisar además, una concepción del género como una expresión cultural particular que ha sido trabajada más que desde la teorización conjunta de investigadores en la materia, desde su principal auge en la última década el cual ha estado marcado por el surgimiento de reuniones esporádicas en las que escritores, editoriales, docentes o interesados en el tema, han dado puntadas sobre sus alcances, sus bondades lingüísticas y su estética, así como el rol que ha desempeñado en la formación de niños y de jóvenes, además de cómo se ha situado su evolución, desde las diferentes herencias literarias y culturales de cada país, lo que ha impedido determinar Movimientos o Escuelas en las que se puedan inscribir obras que ayuden a su consolidación,

sobre todo en lo concerniente a la literatura infantil en Colombia, cuya realidad no dista mucho de la situación que vive esta literatura en la mayoría de países de América Latina.

También se hace necesario considerar los usos que se han hecho de dicha literatura, los cuales han ido de la mano de la transformación de la concepción de infancia, pero se han adherido principalmente a cuestiones didácticas o moralizantes dirigidas esencialmente a clases sociales privilegiadas, porque otorgaban un valor más pragmático que estético y por ello ha adquirido un carácter de género menor, dentro de la literatura. Cabe anotar que este panorama se dio primordialmente en Europa⁴ a partir del siglo XVIII, cuando se extendió la idea de que los niños eran diferentes de los adultos y que por ello necesitaban ser atendidos de una manera diferente; a pesar de dicha distinción esto no se vio reflejado en la literatura infantil, hasta mediados del siglo XIX. Sin embargo, para América Latina el panorama de aquella, escrita desde postulados dogmáticos fue una herencia tardía que persistió hasta muy entrado el siglo XX y que desplazó su autonomía, concibiéndose una escritura dirigida a un público infantil, a partir de la convocatoria a concursos de cuentos para niños, que por un lado, le otorgó un lugar visible dentro del campo literario, pero que a su vez generó el desprecio de muchos sobre lo que significa escribir para niños, porque se consideraba esta escritura como un salvavidas para

UNIVERSIDAD

⁴ Este aspecto fue tomado de las consideraciones históricas de la LIJ que tiene en cuenta el teórico español Pedro C. Cerrillo para abordar el tema de la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la Educación Literaria. Aquí el autor destaca la importancia que cobra la escritura de libros para niños con Andersen, los hermanos Grimm y otros autores de libros de aventuras y viajes. En Colombia se recibió una herencia directa de las tradiciones españolas, que veían con el sello de la reproducción, en principio ejercitada desde la tradición oral. Paulatinamente, en América Latina y países de oriente medio se ha optado por dar mayor importancia a temas que hagan un reconocimiento de sus orígenes y tradiciones, abordando por ejemplo, la diversidad cultural, natural y también temas que tratan la violencia al interior de sus naciones.

personas que no eran capaces de escribir para adultos y que manejaban un lenguaje carente de complejidad y de elaboración⁵.

Paralela a esta problemática convive la divergencia que hay entre la literatura infantil de principios del siglo XIX, que fue manejada desde la Escuela como instrumento para enseñar principios básicos de “supervivencia” social, porque prevalecían las moralejas y las enseñanzas de normas de urbanidad, mientras que ya en el siglo XX, sobre todo a partir de 1930, se comienza a dar prioridad al hecho estético de esta literatura, como lo manifiesta Robledo (1997) en su prólogo de *Antología de los mejores relatos infantiles* “solo en los años 30 empezamos a encontrar escritores que se plantean las letras para la niñez como algo independiente de la pedagogía, de las intenciones didácticas, moralistas o afectivas”. Asimismo, hay una pluralidad de títulos de LIJ contemporánea que han hecho próspero el mercado editorial, quien además es el encargado de difundir las obras mediante la apertura de concursos, que finalmente están determinando quiénes pueden o no escribir para niños en nuestro país, pero que descuidan aspectos relevantes, como la categorización de las obras de literatura infantil contemporánea retomando obviamente el escaso terreno de la investigación histórica que prevalece sobre el tema en nuestro país o el análisis del contenido de las obras y su repercusión en las construcciones de modelos y sistemas de valores para niños y jóvenes.

⁵ Esta creencia de que los libros para niños requieren de menor experiencia del escritor y un lenguaje simplista es puesta en consideración por tres importantes escritores latinoamericanos de Literatura Infantil y Juvenil, específicamente de México, como son Francisco Hinojosa, Mónica Brozon y Antonio Malpica, quienes manifiestan en una entrevista realizada para la *Revista Tierra Adentro* que se debe ser cuidadoso al momento de escribir para un público infantil, pues sencillamente porque los niños son críticos acérrimos; si un libro les llama la atención simplemente lo toman y disfrutan de su lectura, mientras que si sucede lo contrario, no les llama la atención, no se desgastan tratando de encontrarle el lado bueno. Desde allí ya hay una gran exigencia al dirigir la escritura a niños. Como lo manifiesta el mismo Hinojosa “Hay un menosprecio por la literatura infantil, la inteligencia está por un lado y la exigencia de los niños también es otra”.

1. 3. 1. La literatura infantil en Colombia: algunos aportes en su periodización y en su caracterización

Como lo mencionaba en el primer apartado, es más fuerte la comercialización de las obras infantiles por la proliferación de ferias que le recuerdan a la industria editorial, ya que ha sido que uno de sus salvamentos, más que la investigación que se ha hecho en el contexto nacional sobre el tema. No obstante, es apenas entendible que gracias a la lucha de unos pocos por otorgarle un lugar importante y visible más allá de lo instrumental, algunos grupos de investigadores adscritos a universidades se estén interesando por establecer concepciones globales más atinadas a nuestro contexto y que permiten vislumbrar otras posibilidades respecto a la fundamentación de la LIJ, como la conformación de un posible canon de literatura infantil colombiana la definición de tendencias y de movimientos que le permitan ganar posición a esta literatura y redireccionen la invisibilización que ha tenido en los espacios académicos, el análisis de estilos narrativos y de corpus de historias, desde diferentes perspectivas. .

Beatriz Helena Robledo, cuyo trabajo ha ido en pro del rescate de la literatura infantil en Colombia, sobre todo a la que corresponde a la primera mitad del siglo XX, esboza mediante un recorrido por diferentes obras y autores, el desarrollo de nuestra literatura infantil, que ha estado al margen de la tradición oral forjada desde diferentes enfoques culturales: el indígena, el africano y el español.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible entrever el gran arraigo occidental que tiene nuestra literatura infantil escrita, pues a pesar de que los pueblos indígenas contaban con una tradición cultural fuerte y los esclavos africanos, también tenían sus propias historias para contar, la escritura se vio marcada por la metamorfosis de las historias originales, en las que el protagonismo no lo tiene el hombre blanco pero el origen de la historia sí. Es así por ejemplo,

como algunas historias bíblicas se ven transformadas en mitos sobre el origen del hombre blanco, debido en gran parte a que los relatos fundadores eran compartidos por las mujeres españolas en tardes de trabajo con sus vasallos. Al respecto comenta la autora:

Estas historias fueron mezclándose con los mitos y con los cuentos propios de los aborígenes y con las imágenes y personajes de la religión católica, hasta originar un mestizaje cultural que empezó a tener características propias y que produjo narraciones en las que se hace evidente la transculturación (Robledo, 1997).

De otro lado, ratifica la autora que la escritura de textos literarios para niños en nuestro país es un asunto muy reciente y ha estado impulsado por el mercado editorial, emergiendo de escritores aislados que se han interesado en el tema por diversas razones, ya sean afectivas, estéticas o pedagógicas y que han destinado sus textos al público infantil, para brindarles entonces un rol como lectores. De igual manera, entiende la evolución histórica de la literatura infantil de la mano de la modernización de nuestra sociedad colombiana y también el lugar dado en forma paulatina al niño dentro de ella, pues como bien lo expresa la autora, si los adultos fueron colonizados y su imaginario estaba restringido a las reglas de los colonizadores españoles, más aún el niño que ni siquiera era concebido como tal.

Robledo (1997) entonces traza dos momentos fundamentales en la historia de la literatura infantil colombiana: El primero de ellos que se da con el reconocimiento del niño, pero que está sujeto a la herencia literaria costumbrista⁶, al adoctrinamiento o al conocimiento de la literatura infantil universal, influenciado por la escuela activa; el segundo, a mediados de los años setenta, impulsado por el boom editorial y la creación del *Premio Enka de Literatura*

⁶ La autora apoya esta idea porque los relatos costumbristas se escribían en un lenguaje sencillo, cotidiano que se acercaba a las percepciones de la realidad de los jóvenes lectores, permitiéndoles así su acceso a la lectura.

Infantil, que brinda la oportunidad de profesionalización para el escritor de literatura para niños en Colombia.

En cuanto a la caracterización de nuestra literatura infantil y desde la perspectiva de la creación, Robledo (1998) apunta a una literatura pomposa, carente de lúdica y muy inclinada a la educación escolar, anacrónica además, y con una estructura narrativa muy lineal; de su lenguaje afirma que es autoritario en ocasiones y nostálgico en otras. Presenta además sugerencias claras al respecto, como la creación encaminada hacia el humor y hacia la irreverencia, que aborden más los temas de ficción y del género policíaco para equipararse a elementos que han sido definitorios en la renovación de la literatura infantil de otros países.

Por otro lado, se encuentra el trabajo de Borja, M., Galeano, A., y Ferrer, Y. (2010) quienes abordan la problemática de la literatura infantil colombiana desde tres aspectos: su concepción como expresión social y que se ubica en ámbitos comunicativos reales, como inter y multidisciplinaria que se configura a partir de la lectura, desde la ideología y desde la recepción; los inconvenientes para establecer una periodización como sucesión temporal de autores y obras, pensándola como forma cultural y por último, el lugar que ha tenido en la constitución de un canon de la literatura colombiana, teniendo en cuenta las diversas concepciones de infancia y de juventud que se han consolidado en el país.

Al plantear los problemas de la literatura infantil, los tres autores se apoyan en la visión del escritor español Juan Cervera, quien respalda una literatura infantil comprendida desde las manifestaciones que se basan en la palabra con fines artísticos y que interesen al niño. En este sentido, el niño pasa a ser protagonista en la literatura y deja de ser un simple receptor, proporcionándole entonces una literatura infantil que esté en correlación con sus necesidades.

En relación con el contexto colombiano, desde otra perspectiva, se plantean los factores que han impedido el florecimiento de la literatura infantil, desde diversas posturas de escritores, editores, críticos y estudiosos del tema. Rescatan aportes como el de Silvia Castrillón⁷, quien considera que no es posible hablar de la literatura infantil en Colombia, porque lo que existe es una escritura aislada de autores y en ocasiones está al servicio de la idea de que es un buen negocio o de la pedagogía, que no cree en el niño como verdadero lector. Por esta misma línea se encuentra Gloria María Rodríguez⁸, quien afirma que tampoco puede hablarse de LIJ en nuestro país porque ello requiere de la existencia de lectores y que no hay cabida para ello, ya que nuestros niños no tienen una buena relación con la lectura y con los libros. Añade además que en Colombia no hemos tenido una crítica sistemática de la literatura infantil y que los concursos han sido importantes para desarrollarla, aunque han desvirtuado a la vez, su sentido artístico.

También se resalta lo que manifiesta Conrado Zuluaga, un editor y crítico que considera preocupante que los premios hayan sido el motor de la LIJ en nuestro país, porque esto ha sido causante de la intermitencia en la tarea de los escritores, quienes en ocasiones quedan confinados al olvido; además destaca el sentido almibarado con el cual se ha escrito para los niños, porque obstaculiza el acercamiento de ellos con su realidad.

Finalmente, asumen una postura frente al tema de la enseñanza y frente al espacio de la academia en referencia a ello, concluyendo que debería establecerse para la educación ese ámbito afectuoso y efectivo desde la literatura, donde la imaginación se considere como el dispositivo de todo conocimiento y saber posible que la relación entre lógica e instrumental hacia lo lúdico y creativo, trascienda.

⁷ Reconocida bibliotecóloga y promotora del libro infantil.

⁸ Reconocida en el ámbito de las bibliotecas públicas.

1.4. El eslabón perdido de la literatura infantil en Colombia

Desde los planteamientos de Miriam Borja (2010) y su equipo investigativo, contando además con las apreciaciones que tiene Beatriz Helena Robledo sobre las carencias históricas de la literatura infantil en nuestro país, teniendo en cuenta también los escasos acercamientos que ha hecho la academia enmarcada más desde el ámbito universitario en su relación con dicha literatura, que ha conestado básicamente de retomar aspectos relevantes sobre la construcción de valores a partir de su implementación y su comprensión en las aulas, se hace necesaria una revisión de puntos que surgen de los trabajos planteados por los estudiosos del tema y de la importancia que han cobrado los eventos académicos de la LIJ.

De manera clara, lo expresan Borja, M., et al. (2010) cuando plantean que “la historia de la literatura infantil en nuestro país aún no se ha escrito. La vigencia del referente, así como el *statu quo* de la literatura infantil en el país, son casi absolutos”.

Y es que la LIJ en Colombia adquiere su reconocimiento con el trabajo de Rafael Pombo, tanto de sus obras, como de las obras que tradujo y existen autores como Rodríguez (2004) que así lo constatan (citado por Pulido, 2009)

Otras investigadoras sobre el tema de la narrativa infantil y juvenil en Colombia y las relaciones que funda con la aparición e implementación del libro-álbum como formato característico de este género (Pardo, Pulido) consideran que es escasa la producción académica e investigativa sobre la materia y que, el surgimiento de dicha literatura es relativamente reciente, remontándose apenas a unos 30 años atrás.

Pulido (2009) resalta las estrechas perspectivas de estudio en el horizonte de la crítica y el análisis de la literatura infantil, lo que deriva en una ausencia de claridad respecto a los

parámetros que deben enmarcar dicha literatura, en una literatura general. Mientras que Pardo (2010) concluye que:

Tanto la Literatura infantil colombiana, como la ilustración de este tipo de libros son materias relativamente nuevas en la historia de Colombia. En cuanto a la ilustración, es notable la influencia y el aporte de los artistas plásticos antes de la década de 1980, posteriormente la idea de infancia se torna más acorde a la actualidad. La infancia representada, no es ya la infancia perdida y nostálgica de los artistas, sino una infancia “hacia los niños”: personajes con quienes ellos puedan sentirse identificados, niños contemporáneos, situaciones familiares y referentes gráficos locales (p.144)

También insisten en que gran parte de ese escenario desconsolador se debe a la que las editoriales han privilegiado el trabajo de escritores ya consolidados en la materia y que de igual manera, hay preferencia por los autores e ilustradores extranjeros (Pulido, 2009, p.17). Sin embargo, esto no siempre ha sido así, pues en 1980 el oficio de ilustradores y de diseñadores se profesionalizó y se promovía la búsqueda de un sello personal del diseñador y del ilustrador, que debía ir de la mano de una creatividad, correspondiente a unas características socioculturales definidas libres de estereotipos (Pardo, 2010, p.143)

Los trabajos más recientes sobre el tema de la LIJ en su relación con los sentidos que emergen de su interacción con la imagen han sido estudiados, precisamente por las dos autoras antes citadas.

Constanza Pulido centra su análisis en la narrativa de Ivar Da Coll y en los planteamientos estéticos y visuales que rodean sus historias y se acoge a una idea de niño como un sujeto influido por los medios y por la imagen, lo que implica que su comprensión está basada en su capacidad para descodificar lo alfabético y asimismo de entender los elementos

constitutivos de las imágenes. Además, abarca las obras del autor desde elementos de diseño, arte pictórico y cinematográfico que son evidenciados en sus libros- álbum.

En cuanto al aspecto narrativo, en el trabajo, se da cuenta de ciertas especificidades que van perfilando el trabajo del autor y lo sitúan en un plano complejo por el gran uso de cargas semánticas, la introducción en sus historias de elementos escatológicos y grotescos, el empleo continuo del sentido del humor y de la combinación de universos fantásticos con las realidades de niños y de jóvenes.

De igual importancia es el trabajo de Zully Pardo, pero esta vez la relevancia está en brindar un horizonte sobre el desarrollo del libro-álbum en Colombia. Su propósito es hacer un recorrido por su historia, desde sus precursores y las propuestas artísticas que fueron formalizándolo, como género de la LIJ contemporánea, hasta las propuestas actuales en las cuales las editoriales marcan las pautas para su edición y su difusión.

En cuanto a su historia y a su conceptualización para la autora el libro álbum es un género de la LIJ contemporánea y se apoya en quienes consideran que va más allá de la materialidad, integrando elementos comunicativos y semióticos. También afirma que se basa en el principio de que la ilustración y el texto deben formar parte de un todo narrativo, fusionando el papel del ilustrador y del autor. También dice a partir de la idea de Silvia Díaz (2006), que el libro-álbum es un “producto cultural emblemático de la posmodernidad”, en el cual confluyen dos códigos: el léxico y el visual (diseño, tipografía y soporte).

Propone así unos elementos fundamentales que lo componen:

- Una estructura secuencial.
- Un ritmo.
- La preponderancia en las imágenes.

- Un cariz lúdico de experimentación artística.

Pardo (2010, p.139) ubica tres libros como los precursores del libro-álbum en nuestro país: *El conejo viajero*, de María Eastman; *Cuentos tricolores*, de Oswaldo Díaz y *Qué bonito baila el chulo*, de Lorenzo Jaramillo. Los dos primeros fueron publicados en 1930, mientras que el tercero, en 1980.

Y para finalizar su recorrido histórico sobre el libro- álbum nos comenta que:

Los títulos nuevos de autores colombianos (de LIJ) durante 2006 no debieron superar los 50, pero que, a pesar de ello las perspectivas para el libro álbum en la década del 2000 en Colombia fueron esperanzadoras, el clima editorial para el libro infantil mejora y abren nuevas editoriales y éstas sacan nuevas colecciones (Pardo 2010, p. 148)

Los autores Borja, et a. (2010) plantean en su propuesta sobre la periodización de la LIJ nacional tener presente un aspecto para su abordaje:

La indagación sobre el lugar que ha ocupado en la constitución de su canon de la mano con las concepciones de infancia y de juventud de los últimos veinte años, desde las Ciencias Sociales y Humanas como la pedagogía, la antropología y los estudios culturales.

Esta propuesta de investigación, basada en un análisis crítico que desvela diversas concepciones sobre la infancia desde posturas sociohistóricas y pedagógicas, se instala, precisamente en uno de los caminos para ampliar el horizonte conceptual de la LIJ en Colombia, ya que contempla además los espacios, socializaciones, experiencias y modos de ser de lo femenino y de lo masculino, plasmados en las algunas obras colombianas de los últimos catorce años.

Capítulo 2

Referentes Conceptuales

En este capítulo se exponen algunas aproximaciones al concepto de literatura en su relación con la infancia y algunos posibles cruces entre el concepto de formación y el de literatura considerando los aportes de varios teóricos. Todas ellas han intentado perfilar desde su heterogeneidad, definiciones que se acomoden al momento histórico de donde emergen y a las necesidades de actualización que se deriven de la revisión exhaustiva de su aplicación en el contexto, donde se enuncien.

2. 1. Conceptualización de LIJ: Más allá del Colorín Colorado

Hablar de las concepciones que se han planteado de la LIJ, es tan o más difícil que escribirla, ya que comportan la aclaración de tres términos (literatura, infancia y juventud) que han emergido de cambios históricos, sociales, culturales y además, aunque pareciera existir un lugar común para nombrarlas, las diferentes miradas que suponen estos términos desde diversos ámbitos disciplinarios los hacen esquivos a una definición unívoca.

Conviene también indicar, que esta literatura ha sido ensayada más desde unos propósitos educativos que atienden a la incorporación de una infancia y de una juventud con tintes color rosa que se ajuste a ideales preestablecidos y que además es poca la armonía existente entre investigadores, escritores, educadores, editoriales, ilustradores o apasionados del asunto, quienes se han congregado más alrededor de una industria próspera y llamativa, que de un espacio artístico y cultural con un proyecto común.

Es por esta razón, que la LIJ que se ha caracterizado por abrirle tanto espacio a la imaginación, a la creatividad, como también al mercado editorial; ha quedado marginada y hasta negada en el campo de los estudios literarios, debido a su fragmentación y a la poca delimitación

con la cual se ha abordado, le ha costado la subordinación, por ello se le rotula de literatura menor o subgénero.

Según Borja et. al (2010) en esta problemática que conlleva la definición de la LIJ conviene pasar en principio por:

La reflexión sobre el sujeto niño y por la evolución del concepto de infancia en occidente. Aquí habría que tener en cuenta que, cuando hablamos de infancia, nos remitimos a un concepto fundamentalmente moderno y que, por lo tanto, aquellas cosas que antes de la modernidad se ligaban a lo “infantil” –por ejemplo, la literatura– posiblemente no tenían en cuenta a ese sujeto con derechos y autonomía que hoy concebimos y pensamos sistemáticamente (p.161)

En este mismo sentido nos advierte Goldin (2001) que:

Vincular las historias de la infancia y de la literatura infantil es escribir la historia del sentido extractado por los niños a la literatura y del sentido que la literatura le ha dado a numerosos gestos, a muchas vidas no rescatadas por ningún discurso; vidas que debemos intuir a partir de indicios vagos, pues uno de los mayores problemas que enfrenta la investigación historiográfica en este campo es la muy escasa existencia de testimonios o fuentes históricas (p.5)

En la tarea de delimitar este concepto y de propender por nuevas formas de enseñar la literatura ha estado el español Cerrillo (2007, p.44) quien recalca que “la LIJ es ante todo y sobre todo, literatura, sin –en principio- adjetivos de ningún tipo” y que la incorporación de los calificativos «infantil» o «juvenil» se debe a la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está señalada por las capacidades de los destinatarios lectores, y, en, menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria.

Hay en cambio, posturas que trazan la necesidad de entender que la LIJ tiene sus raíces en los griegos en la interacción del niño con el adulto (Bravo- Villasante, 1972). Reflexiona además esta autora, en torno a la relación entre literatura e infancia en la que pone sobre la mesa la discusión entre lo que debe ser para niños y lo que muchos consideran no debe entrar al mundo de los adultos, demostrando que es un punto para repensar y dejar en el debate, debido a que muchas obras no fueron escritas en principio para un público infantil y que, finalmente terminaron haciendo parte de las colecciones de libros infantiles y libros de cabecera en la lectura de niños y de adultos.

En sus investigaciones se muestra como la literatura infantil, a pesar de ser tratada como un género menor e instrumental, siempre ha ido de la mano con el ideal pedagógico establecido, ya fuera para formar buenos ciudadanos o buenos cristianos. También desde allí, pone en consideración los prototipos de hombre y de mujer que se recreaban en los libros, donde el hombre (niño) debía desempeñar un rol de valiente, salvador y la mujer (niña), por el contrario, debía esperar a ser salvada y estaba condenada al amor romántico. Este asunto del tratamiento de los sexos que ha cambiado en la sociedad nuestra, también se ve reflejado en la literatura infantil.

A propósito de estas visiones antropológicas, la autora deja otra cuestión en entredicho sobre los modelos arcaicos con los cuales cargaba la literatura infantil de antes, al manifestar que si realmente se quiere transformar la sociedad, hay que echar mano de la literatura y que la literatura que se quede en modelos de ese tipo, es obsoleta.

Presenta también un contraste entre la literatura infantil represora, que ha sido dominante desde los orígenes, y la literatura infantil que tiene un carácter emancipador, que es

de tipo informativa y desvela además, un abanico de problemáticas sociales, en las cuales el adulto es cuestionado y en ocasiones ridiculizado por sus prejuicios.

Asimismo, condena la idea de una visión de la subyugación del infante ante ciertos roles que la sociedad le dictamina y a la reproducción actual de esas jerarquías en la literatura infantil contemporánea, debido a que quebranta una visión flexible de quién puede acceder al lenguaje poético, es decir, que aquello que atañe a un mundo de imaginación y de sentimientos le puede ser vetado a los hombres, porque no corresponde con su masculinidad; el heroísmo y la rebeldía, serían asuntos negados también a las mujeres, por su carácter de supremacía y de patriarcalismo.

La autora desarrolla en su trabajo la relación existente entre literatura infantil y sociedad, con el fin de hacer hincapié en la importancia que la una reviste para la otra, sobre todo en lo que respecta a la acción transformadora de la literatura infantil y a la invisibilización que se ha hecho en este sentido de su rol de coautora de una evolución, en las maneras de pensar y de actuar, de los individuos.

También permite entrever una devoción por la literatura infantil cuando se refiere a Arnold Hauser y al significado que este le otorga a la obra de arte, desde una perspectiva que acoja lo sociocultural, lo humanitario y que no quede anclada en una apreciación estructuralista y reduccionista del sentido que ella soporta.

Aboga, por una noción de literatura transformadora y un rescate de los elementos mágicos contenidos en los libros infantiles y en la poesía clásica, que despiertan el interés por un mundo más humanizado en tiempos de deshumanización, porque aunque suene extraño, no ubica en una categoría de absolutismo y de salvación, la producción de literatura infantil actual.

Como una aporte a la defensa de la LIJ reitera que la sociedad actual supermecanizada necesita con urgencia retomar los cuentos de hadas y se apoya en los argumentos de Bruno

Bettelheim, cuando expresa su defensa de estos “porque enriquecen la vida del niño, no solo brindándole entretenimiento, estimulando su imaginación y propiciando sus pensamientos positivos, al enseñarle que hay que luchar contra las adversidades” (Bravo- Villasante, 1972, p. 103)

En este sentido, concuerda con el planteamiento de Cerrillo (2007), quien afirma que “La LIJ no es, ni puede ser, solamente la que es escrita deliberadamente para niños; es también aquella que, sin tener a los niños como destinatarios únicos, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo”.

Otra visión sobre la LIJ que además adhiere un trabajo sobre la manera de analizar relatos infantiles y juveniles es la de Gemma Lluch. Ella defiende una concepción de la LIJ que propone entretenimiento artístico al lector y al adecuar su estilo, al mismo tiempo, busca la creación de competencias lingüísticas, narrativas, literarias e ideológicas.

Lluch distingue también tres tipos de autores diferentes al autor literario, que no son directamente autores de LIJ, pero que son más frecuentes. Uno es el *autor instructor*, quien escribe una serie de obras diseñadas en privado para transmitirlos a un niño cercano; tal es el caso de obras como *La isla del tesoro*, de Stevenson o *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, pero también dentro de esta categoría se encuentran los docentes que diseñan sus propios módulos de lecturas, ayudados por sus estudiantes, para su uso en el aula. El segundo tipo es el *autor propuesta educativa*, quien en palabras de (Lluch, 2004, p.40) “es el escritor que sustituye su imagen, es decir, las huellas creadoras que particularizan su obra por las propuestas, bien de una línea educativa o de una manera de hacer editorial”. Por último, distingue *al autor global*, cuyas propuestas tienen la intención de vender cantidades de

productos de consumo como relatos audiovisuales, analizando las fórmulas de éxito y reproducción de dichos productos. (Lluch, 2004)

La autora también habla del lugar que ocupan los mediadores entre el libro y el lector, refiriéndose a estos como el grupo que más condiciona y hace distinciones de lo que es apto o no para el consumo infantil, recomendando y censurando los libros para los niños. En este punto advierte sobre la importancia de diferenciar entre tres tipos de mediadores: las instituciones, las editoriales y los mediadores educativos.

El primer agente, las instituciones, se encargan de prescribir las características de los libros, su idoneidad (ideológica, moral, pedagógica, lingüística, estética y educativa) y por supuesto, dictaminar las leyes que los determinan, en pocas palabras, condicionan la creación, a la normativa legal.

El segundo agente, las editoriales, ha ampliado su espectro de funciones que estaba reducido a la selección de libros originales, a la edición, a la promoción y a la distribución. Sin embargo, muchas editoriales hacen parte de grupos empresariales por ello también se encargan de comercializar, publicitar y vender los libros y, en otros casos de publicar obras en diferentes lenguas, lo que propicia la traducción consecuente con las características lingüísticas de la cultura de los libros originales o si, por el contrario eligen un modelo global en el cual sustituyen dichas características por otras no adscritas a una cultura en particular.

El tercer agente, el mediador educativo, es exclusivo de la LIJ. Se encarga de sugerir a los mediadores institucionales y editoriales los criterios temáticos o lingüísticos para la creación de las colecciones de las editoriales y forman parte de los jurados de los premios.

Igualmente, uno de los aspectos primordiales que diferencia el corpus de la LIJ de las demás manifestaciones literarias, se refiere al tipo de receptor. Por lo tanto, la autora desarrolla

el concepto de *doble lector*, afirmando que la LIJ no está dirigida a un único receptor y que el docente o el padre de familia se constituyen en un primer lector, que actúa como intermediario y como lector indirecto, y el lector real es el niño o el adolescente. Sin embargo, en la posición de primer lector, muchos de los paratextos van dirigidos a este, por ejemplo, las críticas en la prensa, informaciones sobre nuevas colecciones y portadas de textos venideros, así como los prólogos de algunos libros.

Da cabida además, a otras definiciones más pragmáticas de lo que es la LIJ, al esbozar que también esta puede ser “todo aquello que se publica en sus colecciones y que, por lo tanto, el editor y el comprador deciden que lo es”.

Es rescatable además la visión dinámica que tiene de la literatura, como una propuesta plural, un sistema en el que, al incorporarse nuevos lectores origina nuevas maneras de entender lo literario.

La autora, agrega el término juvenil y también lo contextualiza desde un momento histórico más reciente, que permite la creación de literatura para un público en particular que también está en la mira de un sistema que prescribe lo que es adecuado e inadecuado para plasmar en los libros. Gemma Lluch es contundente cuando afirma que con ese auge de una sociedad que dictamina qué se escribe o qué no se debe escribir en los libros dirigidos a niños y a adolescentes, queda demostrado que, afirmaciones como “ahora ya no se lee”, carecen de sentido. Y para finalizar Lluch (2004) nos dice que la mayoría de los libros actuales tienden a asemejar al protagonista con el lector del libro, planteándole una resolución más cercana a su realidad extraliteraria.

2. 1. 2. Las conceptualizaciones de la LIJ en el contexto colombiano

Sobre las concepciones de LIJ, algunos investigadores de la materia destacan el concepto de literatura, desde un entrecruzamiento de diversos elementos tanto reales como imaginarios, denominados ficción y que le brindan un espacio diferenciador a la literatura, de otras actividades como la historia, la filosofía o la ciencia. Así pues, los autores definen la literatura como:

Una entidad que se ha constituido en expresión auténtica y real de las diversas sociedades y que tiene su propia estructuración y su propia manera de circular en el mundo, motivando constantemente al ser humano a la reflexión y a la reelaboración de su propio sentido histórico. Sin embargo, la literatura ha dejado de ser una entidad cerrada en sí misma y su definición y valoración son abordadas, hoy, desde el amplio y complejo problema de la lectura y desde los procesos ideológicos, los ámbitos de su recepción, los poderes discursivos que evidencian una constante fluctuación y revaloración de los textos, dependiendo de los contextos en los que ellos circulan. (Borja, M. et al. 2010, 159).

Ahora en cambio, las concepciones de infancia y de juventud están siendo rebatidas por los vertiginosos giros que ha tenido la sociedad en su proceso de globalización y se ha presentado el debate en torno a la recuperación de los valores desde las expresiones culturales y una de las más importantes es la literatura, conjuga asuntos históricos, psicológicos y ficticios porque moviliza discursos pasados, presentes y futuros, posibilitando la reconstrucción de la memoria individual y colectiva y el reconocimiento de espacios culturales antes no diferenciados, ni apreciados. Asimismo, se le ha dado protagonismo a un sujeto que tiene más acceso a la información y a quien al mismo tiempo, se le reconocen unas necesidades formativas

particulares que deben ir a la par de la transformación social, pero que en ocasiones se presentan en contravía de los ideales que aquella, plantea.

2.2. La formación como objeto de la pedagogía y su relación con la literatura

Para comenzar el diálogo se hace necesario situarse desde una concepción de la formación que no solo se piense en términos de la escolarización y en sus instituciones, sino que corresponda con la necesidad del hombre por “hacerse”, por darse forma a sí mismo, por realizar la transición entre la animalidad y la humanidad (Runge & Muñoz, 2012)

Esto nos ubica en una praxis educativa que existe desde antes del discurso mismo de la pedagogía, ya que tiene sus bases es en una necesidad de preservación del hombre. “Acogidos en el seno de una familia los hombres somos educados” (Mèlich, 2005, p.67) y es mediante esa insuficiencia que ponemos en juego la acción de educarnos a medida que vamos abordando una lectura del mundo y la vamos convirtiendo en experiencia, la cual nos singulariza y nos hace únicos. El campo pedagógico, por su parte, es un enorme dispositivo de producción de realidad, de una cierta realidad (...) el campo pedagógico fabrica incansablemente proyectos para la práctica, para una cierta práctica. (Larrosa & Skliar, 2005, p. 31)

En la literatura también el hombre se pone en confrontación con lo que es, se forma y se transforma su subjetividad porque es el producto de la capacidad creadora del ser humano ante lo que no se explica (Arango, 2010, p.29)

Dotamos al mundo de sentido a través del lenguaje⁹ y es por medio del mismo que nombramos otras posibilidades de ser, unas ficciones existentes donde se retrata la condición del hombre. Por ello la obra literaria debe interpretarse desde el sentido que le imprimimos con

⁹ Spang (1988) afirma que “el lenguaje significa, incluso antes de entrar en configuraciones literarias y que por esta razón la obra literaria es más significativa que las demás artes, por lo menos más conceptual, pues constituye más explícitamente una interpretación de la realidad y una cosmovisión, vislumbrándose de esta manera que las implicaciones éticas son más explícitas y de mayor envergadura que en otras ramas del arte” (p. 171)

las palabras –construcciones simbólicas-, pues como nos explica Ricoeur (2002) “solo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales” (p. 109). Sin embargo, Runge & Muñoz nos advierten de la necesidad de trascender el mero lenguaje referencial del que muchas veces nos asimos para nombrar el mundo y sus contenidos, para revestirlo de un carácter de mediación de la historicidad y de la libertad productivas.

El pedido que nos hacen estos autores está en correspondencia con las invitaciones que nos hace Kristeva (1998) citado por (Larrosa & Skliar, 2005) sobre fugarnos de esa postura rígida del sujeto infalible que todo lo tiene contemplado y que no le da cabida al azar, a los mundos posibles y a los hechos estéticos que podrían emerger desde un discurso literario contemporáneo y revelarnos ese contraste entre la sensatez y la irracionalidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 3

Diseño Metodológico

Como lector, yo me encuentro perdiéndome

(Paul Ricoeur)

Teniendo en cuenta las palabras de Ricoeur (2002, p.110) este estudio hace una apuesta por buscar rumbos dentro del mundo interpretativo. Está centrado en un enfoque cualitativo fundamentado en aspectos críticos derivados de un análisis y del saber de la experiencia en el cual se inscribe la receptora de las obras y que comprende dos aspectos fundamentales: un análisis narrativo, para encontrar relaciones y actuaciones de los personajes de la ficción y un análisis discursivo, que se enfoca en las enunciaciones, asunción de posturas, relaciones semánticas y roles temáticos.

Estos dos aspectos a su vez son empleados en esta tesis para la pesquisa de categorías emergentes que tuvieran relación constantemente con las conceptualizaciones, tanto de la infancia, como de la literatura y, que hicieran parte de un entramado del texto con las imágenes. Así se entablaba un diálogo entre ambos planos de los libros ilustrados.

La hermenéutica (Ricoeur, 2001) plantea el problema del sentido en el plano de la historia y de las ciencias humanas. Establece una relación entre el sentido y el sí mismo, entre la inteligibilidad del primero y la reflexividad del segundo. Dado que estamos en un mundo y pertenecemos a él con una pertenencia participativa irrecusable, podemos, en un segundo lugar, enfrentarnos a los objetos que pretendemos constituir y dominar intelectualmente.

Para Ricoeur (2001, p.33) en la escritura, la intención del autor no está inmediatamente dada, sino que debe ser reconstruida al mismo tiempo que el significado del propio texto. Sin embargo, plantea el autor que ni la subjetividad del autor, ni la subjetividad del lector deben

estar en planos diferentes, pues la tarea de la hermenéutica debe ser buscar en el texto mismo, en la dinámica interna de la estructura de la obra y en su capacidad de proyectarse fuera de sí misma.

El sentido de la obra para la hermenéutica surge desde la dialéctica de la comprensión y de la explicación. La primera, se entiende como la capacidad de continuar en uno mismo (lector) la labor de estructuración del texto y, la segunda, consiste en la actualización de los códigos subyacentes a esa labor de estructuración (Ricoeur, 2001, p.34)

Esta investigación, por lo tanto, está centrada en la historia del concepto de infancia para comprender desde allí las configuraciones de los personajes que representan a niños, a niñas y a adolescentes y la relación que se establece entre esas concepciones desde diferentes categorías comunes a sus vivencias.

3.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Las principales técnicas e instrumentos que se usaron para recoger y sistematizar la información fueron:

- Revisión documental de antecedentes en libros, revistas, bases de datos, tesis, congresos y memorias de seminarios de literatura infantil y juvenil.
- Selección de obras.
- Reseñas teóricas e investigativas de los documentos consultados y trabajados en los diferentes seminarios cursados durante la maestría.
- Análisis en profundidad, organizado en una sábana categorial en la que se describía información detallada de las obras, página por página, atendiendo a textos e imágenes y su relación con las teorías sobre la infancia. De allí, se clasificaron además categorías

emergentes como género, experiencia, socialización y espacio, que se hicieron recurrentes en todos los textos.

- Contraste de las teorías interpretativas con la historia de la infancia desde diferentes perspectivas.

Se contó además con unas pautas metodológicas que abarcan lo siguiente:

El objeto de estudio de esta investigación lo constituyen cinco obras de literatura infantil y juvenil colombianas de destacados autores e ilustradores también colombianos, considerados grandes exponentes de esta literatura por su trayectoria y participación en concursos de LIJ nacionales e internacionales y premiados en distintos eventos que promueven el ejercicio narrativo en la materia. Este fue el criterio de selección primordial para abordar el corpus de obras; el segundo criterio para tener en consideración fue que las obras se hubieran escrito y publicado entre el año 2000 y el año 2014, considerando este período un momento prolífico de la LIJ colombiana actual.

Esta muestra de cinco obras corresponde a un corpus cargado de muchos detalles para analizar, ya que plasma desde diversas perspectivas de la ilustración y de los estilos narrativos historias que van desde las fábulas, algunas están versificadas, otras emplean la prosa integrando el diálogo de los personajes y otras acuden a las frases cortas y a narradores omniscientes. Todas las obras son libros ilustrados en diferentes técnicas y, en ocasiones, autor e ilustrador son la misma persona.

Semblanzas de los autores e ilustradores

Algunas de las apreciaciones que se muestran a continuación fueron extractadas de los libros analizados y corresponden a autobiografías que los escritores plasman en sus propias

obras de una manera cómica, estrategia que podría permitirles un acercamiento más espontáneo con el público infantil o juvenil.

Gloria Cecilia Díaz

Nació en Calarcá, Quindío. Doctora en Literatura de la Universidad de La Sorbona con una tesis sobre narrativa infantil colombiana.

En su trayectoria profesional como escritora ha recibido importantes distinciones destacándose el Segundo Premio en el Concurso Nacional de Cuento Infantil “Rafael Pombo” por *La concha de caracol* (1983), el primer premio otorgado en 1985 en el concurso internacional “El Barco de Vapor” de Ediciones SM, con su libro *El Valle de los cocuyos*; posteriormente en el mismo concurso, obtuvo el segundo lugar en 1992 con su novela *El sol de los venados*. En 2006 recibió el premio Iberoamericano SM por el conjunto de su obra. Ha publicado: *El Valle de los cocuyos*, Ediciones SM, 1986; *La Bruja de la Montaña*, Ediciones SM, 1990; *El secreto de la Laguna*, Editorial Toray, 1991; *El sol de los venados*, Ediciones SM, 1993; *El árbol que arrulla y otros poemas para niños*, Norma, 1995.

Sus más recientes obras son: *Óyeme con los ojos*, Anaya 2000; *La botella azul*, Norma, 2002; *La otra cara del sol*, Ediciones SM, 2007; *Las cometas del recuerdo*, Ediciones SM, 2008. *Maia* es su último trabajo.

José Rosero (Ilustrador del Libro *Maia*)

Maestro en Artes Visuales de la Universidad Javeriana. Además de *Maia* ha ilustrado *Caballopando* de Jairo Aníbal Niño, Random House Mondadori, 2010 y *Pelea en el parque* de Evelio José Rosero, SM, 2008.

Triunfo Arciniegas

Nació en Málaga, Colombia y ha publicado hasta el momento cuarenta libros, en su mayoría para niños. Magíster en Literatura (Pontificia Universidad Javeriana) y Especialista en Traducción de Texto (Universidad de Pamplona). Combina la escritura con la ilustración, la fotografía y los viajes. Si alguien esculca en el morral de sus aficiones, aparte de los libros, encontrará películas, dos o tres pintores, algo de música, cometas, barcos de papel, helados de chocolate, jugo de mandarina, niebla, noche de luna llena, junto a sus personajes habituales: gatos y monstruos, brujas y vampiros, ángeles y diablos, dragones y unicornios.

Laura Stagno (Ilustradora del Libro *Señoras y Señores*)

Soy de Mérida, Venezuela, y casi toda mi vida he vivido allí, entre las montañas. En 1992 me trasladé a Caracas a estudiar en el Instituto Universitario de Artes Plásticas Armando Reverón. Me he dedicado a la pintura y al grabado y también he incursionado en la aventura de ilustrar libros para niños. En 2001 obtuve la beca Monbukagakusho del gobierno japonés para estudiar Animación Tradicional en la Musashino Art University.

He publicado varios libros para niños: ABC, de David Chericían, Playco Editores, ¡Ay, Amor! De Brenda Bellorin. Camelia Ediciones, Yo tenía diez perritos, Ediciones Ekaré.

Celso Román

Nació en Bogotá poco después de la mitad del siglo pasado. Su infancia estuvo llena de aventuras entre la ciudad de Bogotá, en una casa con una azotea desde donde se veían los ángeles entre las nubes, y en una finca de tierra caliente donde él y sus ocho hermanos eran una pandilla que exploraba el bosque mágico de una platanera, tenían una casa en un árbol de iguá, y un castillo a la orilla de un río de nombre encantado: Calandaima. Después del Colegio fue a la Universidad Nacional y estudió dos carreras: Medicina Veterinaria por el amor a los animales, y Bellas Artes

por el amor a la escultura, que lo llevó a los Estados Unidos con una beca Fullbright. Pero mientras tanto, todo el tiempo seguía inventando mundos con palabras y surgieron libros como *Los amigos del hombre*, Premio Enka, 1979, *Las cosas de la casa*, Premio ACLIJ, 1988, *Entre Amigos o Acerca y de lejos*, Premio Ciudad de Bogotá, y *El Imperio de las Cinco Lunas*, Premio Latinoamericano Norma Fundalectura. Además su obra ha recibido los premios Netzahualcóyotl de México y José Martí de Costa Rica. Celso sigue por la vida escribiendo para niños y jóvenes, además de cuidar la naturaleza con su trabajo de Educación Ambiental desde la Fundación Taller de la Tierra, donde se ha hecho amigo de los jaguares, los árboles, los ríos y los seres mágicos que habitan los bosques del planeta.

Alekos (Ilustrador del Libro *Los fantasmas de mi cuarto*)

Nació en Bogotá en 1953. Su nombre completo es Alexis Forero. Estudió diseño gráfico, grabado y pintura en la Universidad Nacional de Colombia. Ha ilustrado libros para niños y jóvenes de diversos autores y casas editoriales de América y Europa. Es autor e ilustrador de los libros *Aroma de níspero*, *Matachita*, *El sombrero*, *Espantajos* y *Puro poro*, e hizo el libro arte *La palabra pintada* para la OEI, con textos de poetas latinoamericanos. Recibió medalla de bronce en el concurso internacional Ezra Jack Kyats organizado por UNICEF por sus ilustraciones para el libro *Cucuru Mácara* y figuró en 1990, 1994 y 2000 en la lista de honor de la IBBY con ilustraciones para los libros *Cucuru Mácara*, *Tocotoc el cartero enamorado* y *Cajón de cuentos*. Protagonizó la serie infantil de televisión *El rincón del cuento* producida por el Ministerio de Educación de Colombia. Su labor como narrador oral le ha valido premios en México (1990) y España (1997). Su obra se ha exhibido en exposiciones individuales y colectivas en distintos países de

Latinoamérica y Europa. Actualmente vive en Barcelona-España, donde trabaja en proyectos personales y con la compañía *El teatro de los sentidos*.

Ivar Da Coll

Nació en Bogotá, Colombia, el 13 de marzo de 1962, hijo de padre italiano y madre de ascendencia sueca. Graduado del colegio Juan Ramón Jiménez de Bogotá. A la edad de 12 años se vinculó al grupo de títeres “Teatro de muñecos Cocoliche”; allí participó como diseñador de los muñecos y de las escenografías, y asimismo interpretó varios personajes en montajes tales como: *Los títeres de cachiporra* de Federico García Lorca; *El pájaro de fuego*, una adaptación de un cuento tradicional ruso, música de Igor Stravinsky; y *El castigo de los amantes*, una recreación de un mito amazónico por Milagros Palma.

A partir de su experiencia con el teatro de muñecos desarrolla de manera autodidacta la carrera de ilustrador y escritor de libros infantiles. En 1985, Silvia Castrillón lo invita a participar en un proyecto editorial en el cual crea la serie de Chigüiro, cuyo personaje principal es un roedor gigante que habita varios de los países de América Latina. A partir de este trabajo comienza escribir e ilustrar sus propias historias. Con nuevos proyectos, se vincula a casas editoriales colombianas y extranjeras, y su trabajo se empieza a conocer por fuera del país. En el año 1999, es nominado al Premio Hans Christian Andersen en la categoría de ilustración en representación de Colombia. De igual manera, hizo parte de la Lista de Honor de IBBY (International Board on Books for Young People), un reconocimiento a la excelencia en la autoría de obras infantiles. Hoy en día es uno de los representantes más sobresalientes de la literatura infantil colombiana.

Jairo Buitrago

Escritor colombiano de libros para niños. Ilustrador e investigador en literatura infantil e historia del cine. Lo que más le gusta son los libros álbum, libros con imágenes que crea junto a ilustradores de diferentes países a los que admira aunque a veces también ilustra sus propias obras.

Ha publicado: *El señor L.Fante* (2006), *Emiliano* (2007), *Camino a Casa* (2008), *Eloísa y los bichos* (2009), *El Primer día* (2010), *Jimmy, el más grande* (2010), *Cuentos desobedientes* (2012), *¿Qué te puedo decir de los fantasmas?* (2013), *El mar* (2013), *El niño en el hotel al borde de la carretera* (2014), *Los aeropuertos* (2014), *Two White Rabbits* (2015), *Un diamante en el fondo de la tierra* (2015); la novela gráfica *El edificio* (2014) y las novelas *Las pesquisas comenzaron en Baker Street* (2010) y *Días de rock de garaje* (2012). Ha sido traducido al inglés, portugués, catalán, chino, japonés y coreano. Igualmente ha sido publicado por editoriales prestigiosas en muchos lugares del mundo: Amanuta (Chile), El Jinete Azul (España), Calibrosopio (Argentina), Saela Shobo (Japón), Babel Libros (Colombia), Pulo do Gato (Brasil), FCE y Castillo- McMillan (México) entre otras.

Premios:

- Premio "A la orilla del viento" (México FCE) por *Camino a casa* (2008)
- White Raven Internationale Jugendbibliothek München (Alemania) por *Eloísa y los Bichos* (2010)
- "Los Mejores del Banco del Libro" (Venezuela) por *Jimmy el más grande* (2011)
- Melhores Livros 2014 Revista Crescer (Brasil) por *Eloísa y los bichos*
- Premio ACLI (Colombia) " Mejor Libro Infantil Colombiano 2013" por *Eloísa y los Bichos*.
- "Mejor Libro Infantil Feria Editoriales Independientes (México) 2015 por *El Mar*.

Sobre las Obras

En el cuadro se describen brevemente aspectos narrativos y formales de las obras:

Tabla 1. Elementos de las obras literarias.

| OBRA | MAIA | SEÑORAS Y SEÑORES | LOS FANTASMAS DE MI CUARTO | EL SEÑOR L. FANTE | PIES PARA LA PRINCESA |
|--|--|--|--|------------------------------------|---|
| Autor e ilustrador(a) | Autora: Gloria Cecilia Díaz Ilustrador: José Rosero | Autor: Triunfo Arciniegas Ilustradora: Laura Stagno | Autor: Celso Román Ilustrador: Alekos | Autor e Ilustrador: Jairo Buitrago | Autor e ilustrador: Ivar Da Coll |
| Editorial, año de publicación y número de páginas | Babel Libros, 2010, 34p. | Ediciones Ekaré, 2007, 30p. | Alfaguara Infantil, 2008, 20p. | Babel, Libros, 2007, 32p. | Anaya: A partir de 4 años Colección Sopa de Libros- Poesías Infantiles Año: 2002, 32p |

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

| | | | | | |
|--------------------------|--|--|---|--|---|
| | | | | | |
| Tipo de escritura | Prosa | Verso (tercetos) | Versos cortos | Prosa | Verso |
| Personajes | <p>Principales: <i>Maia, Ioda</i></p> <p>Secundarios: Padres de <i>Maia</i>, Maestra, Matías y compañeros de colegio</p> | <p><i>Señora Luna, Señor Pera, Señora Vaca, Señor Gato, Señor Globo, Señor Pez, Señora Oveja, Doña Serpiente, Señor Caballo y Señor Sol.</i></p> | <p>Principales: La niña y su mamá.</p> <p>Secundarios: El abrigo (Gigante). El sombrero y la sombrilla (Ogro). Florero con la rosa (Araña pavorosa). Armario (elefante). Luna (Monstruo). Tigre y bichos.</p> | <p>Principales: Señor L. Fante.</p> <p>Secundarios: El gato, la portera del edificio.</p> <p>Incidentales: Sus padres, las personas en las calles, en el cine y en el transporte público.</p> | <p>Principales: Princesa, Gato, Reyes</p> <p>Secundarios: Pies franceses, Pies extraterrestres, Tacones, Pies izquierdos, Pies de princesa, Guardián del palacio.</p> |



| | | | | | |
|-----------------------------|--|---|--|---|---|
| Tipo de narrador | Omnisciente (hay diálogos entre los personajes) | Omnisciente | Protagonista | Omnisciente | Omnisciente (hay diálogos entre los personajes) |
| Espacios y ambientes | Casa y escuela | El cielo, la noche, el campo, las colinas, el mar, la mansión del <i>señor Sol</i> y las casas de cada personaje. Se da importancia a los cuatro elementos (tierra, agua, fuego y aire) a los cuales pertenecen los personajes. | Un cuarto cubierto por la oscuridad de la noche. | La calle, la casa de <i>El señor L. Fante</i> , el cine, el supermercado, el taxi, el bus, las afueras de la ciudad, la tienda de ropa. | El castillo, la habitación de la princesa, el jardín exterior del castillo. |

Para la escritura de las apreciaciones inferidas a partir del corpus de obras, se empleó una sábana categorial, la cual fue propuesta y explorada desde uno de los seminarios de la maestría; en ella se establecieron varios niveles de lectura (texto-imagen), que tuvieran en cuenta tanto el detalle de las descripciones, el contexto de acción donde se desarrollaba la historia y los ecos de las interacciones subjetivas plasmadas en las vidas de los personajes, en confrontación con sus deseos. Todo esto estaba apoyado en una descripción preiconográfica, un análisis iconográfico y un análisis iconológico, en asociación con una mirada de las diferentes concepciones sobre la infancia.

3.1. 2. Técnicas e instrumentos para el análisis de los datos

Si creemos desde la perspectiva de Larrosa y de Skliar que, la pedagogía y la literatura puedan tener alguna suerte de relación, la literatura por dar la impresión de ser o de querer ser moralmente eficaz, informativa, formativa y la pedagogía por su parte, por ese anhelo de ser ficcional, metafórica o ensayística (Larrosa, J. y Skliar, C., 2005, p.18), rescataríamos que el lector se encuentra ante el placer de una lectura que viaja a la manera de Ricoeur, en diálogo constante entre las construcciones internas y externas que se efectúan a partir la obra.

La exploración del corpus de obras analizadas en este trabajo apuesta por un cupo en ese viaje interpretativo desde la hermenéutica, pero también se orienta desde la concepción sobre pedagogía que traza Alzate (2003) como el discurso que da cuenta de la manera como se producen los sujetos, los modos de subjetivación propios de una sociedad.

Trata además, desde un intento de lectura crítica, de resaltar aspectos que a simple vista parecen neutros o nacidos netamente desde la imaginación del autor y que solo se piensa, tienen cabida en el espacio de la ficción.

Devanando las categorías que fueron emergiendo y haciéndose manifiestas de manera iterativa, el texto (en toda su acepción) está organizado a manera de entramado, donde da cuenta de un proceso de interpretación, tanto de la imagen como de la palabra y de sus relaciones con la infancia.

La creciente incorporación de imágenes e ilustraciones a los libros de LIJ va de la mano con una idea sobre la estructura mental de las nuevas generaciones que define a los niños como sujetos enmarcados en una cultura predominantemente visual y atendiendo a la idea de Runge (2008) por la cual desde un punto de vista antropológico y desde un punto de vista de una teoría de la formación (personagénesis), los seres humanos dan cuenta y explicación de sí mismos y del mundo, no solo mediante el lenguaje y las palabras, sino también, y desde hace mucho tiempo, mediante imágenes; es aconsejable revisar dicha literatura como un territorio donde proliferan discursos ideológicos, donde tanto lo que se dice y lo no dicho, lo textual y lo paratextual atienden unas lógicas particulares. Por eso la imagen no debe considerarse un universo vacío, carente de significaciones.

Este análisis alberga entonces varios diálogos entre las investigaciones históricas y recientes sobre la infancia, sus alcances no solo como etapa de la vida sino como un grupo constituido desde sus singularidades y desde las retóricas en las cuales se instaura, desde el discurso literario de varios escritores reconocidos dentro de la Literatura Infantil y Juvenil en Colombia.

Dichos diálogos intentan mostrar a su vez una relación íntima entre la literatura y la formación, que no necesariamente enturbia el deleite por la lectura, ya que desde una noción más actualizada de la LIJ que se aleja de considerarla depósito de valores y de estimarla como

instrumento didáctico y aleccionador, puede vérselo como una literatura cargada de ética y de crítica.

Sobre este punto enfatiza Mata (2014) al cuestionar aquellos discursos que prevalecen en contra de la literatura infantil y que la sitúan como portadora de valores cambiantes, que perduran dentro de las construcciones sociales del momento histórico y cultural donde se defiendan o por el contrario, que mueran por considerárseles obsoletas en un momento histórico determinado.

El análisis enmarcado dentro de la sábana categorial está distribuido en tres fases fundamentales planteadas por Panofsky (2001):

- **Significación primaria o natural (Descripción preiconográfica)**, relacionada con el “significado natural”. Consiste en identificar los objetos (tales como árboles, edificios, animales y personajes) y situaciones (banquetes, batallas, procesiones, etc.). Para esta fase se plantearon preguntas que guiaran la búsqueda de elementos relevantes, algunas de ellas fueron:
 - ¿Qué formas puras hay en la imagen?
 - ¿Cómo están relacionadas las imágenes entre sí?
 - ¿Cómo describiría la atmósfera de la imagen?
- **Significación secundaria o convencional (Análisis iconográfico)**, en ella se establece la relación entre los motivos de la imagen y las combinaciones y los motivos, y los temas o conceptos.

Las preguntas para esta fase fueron:

- ¿Qué pretenden representar el autor y el ilustrador?
- ¿Por qué aparece así el personaje?
- ¿Qué observa o qué acciones realiza el personaje?

¿Cuál es mi posición frente a la imagen que observo y frente a lo que se dice?

- **Análisis iconológico:** su interés es el “significado intrínseco” o “los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica”. En este nivel las imágenes proporcionan a los historiadores de la cultura un testimonio útil, y de hecho indispensable”. En esta fase las preguntas orientadoras fueron:

¿En qué contexto histórico surge esta representación?

¿Cuál puede ser la situación del personaje durante la época?

¿Qué posición de sujeto frente a las ideologías de su entorno estaría sugiriendo la imagen?

¿Cómo se puede relacionar con la historia y la configuración de la “infancia”?

Estos niveles de análisis de la imagen son equiparables con los niveles de lectura planteados por Cassany (2006) para hacer una lectura crítica de los discursos:

El primer nivel denominado *Leer las líneas*, comprende una lectura literal de la información y una adecuación del significado de las palabras en el contexto. El segundo nivel es denominado *Leer entre líneas* y, se refiere a una lectura inferencial, donde hay un rastreo de subjetividades e intenciones en el discurso y una comprensión de posicionamientos a partir de connotaciones. El último nivel, denominado *Leer tras las líneas*, es una lectura crítica en la cual se comprende el discurso desde la reconstrucción del significado del texto y la identificación de las ideologías ocultas y se asume una postura crítica frente a los discursos para darle una atribución personal de sentido, al texto.

Se abordó entonces el análisis, teniendo en cuenta las actuaciones, las actitudes y el modo de ser adquirido de nuestros niños, porque este estudio aprehende en conjunto sus comportamientos.

Capítulo 4

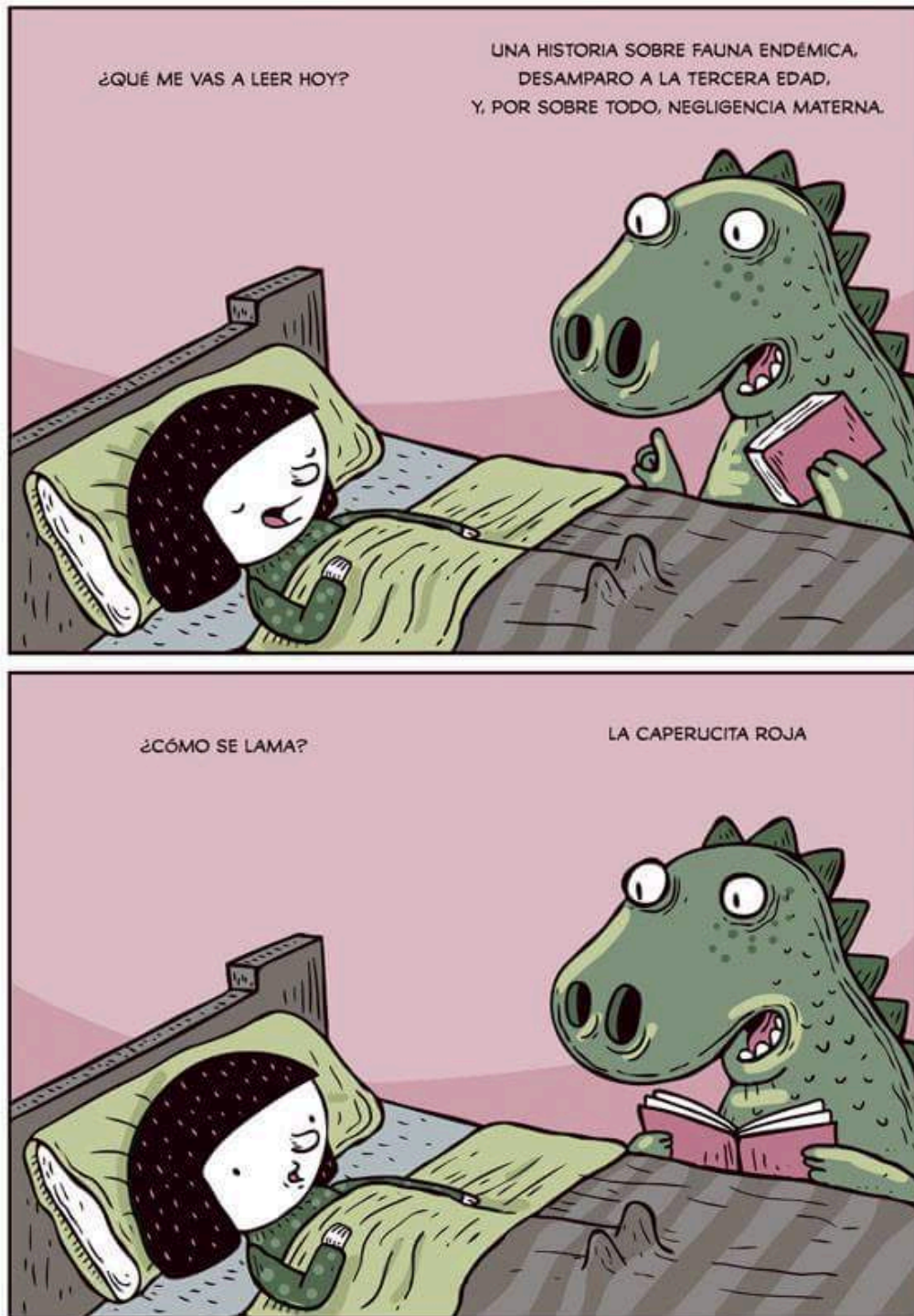


Imagen 1. Historieta crítica. 1 8 0 3

Tejiendo Intertextualidades¹⁰

En este capítulo abordaremos los cruces que hay entre las obras de literatura infantil analizadas desde una perspectiva interpretativa con prácticas socioculturales diversas, que dan cuenta de un contenido formativo que parece invisibilizado en comparación con el que explicitaban las fábulas y los cuentos de literatura infantil colombiana del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, pero que van perfilando una caracterización de la infancia contemporánea.

Las concepciones y estudios sobre la infancia, como afirma Candelas (2013) presentan algo en común: siempre han sido definidas por las personas adultas sin tener en cuenta las elaboraciones que la infancia haga de sí misma, por lo que han estado determinados por las relaciones de poder que ejercen los adultos sobre los niños. Sobre ello Duek (2010) apunta que los modos en que los niños y las niñas son interpelados en las sociedades contemporáneas se relacionan con la definición de un rol clave de los sujetos adultos como elementos coadyuvantes para su desarrollo. (p. 805)

Desde este punto, podemos observar que las obras de LIJ colombianas no escapan a estos discursos de poder y de dominación, donde la infancia a pesar de percibirse más autónoma por estar construida desde un andamiaje sociocultural contemporáneo en el cual se le ha otorgado mucho protagonismo, pues subsisten las relaciones en las que el adulto sigue mostrándose indispensable en la orientación del niño. Al respecto, algunos autores como Gómez & Alzate (2014) afirman que existe en la sociedad contemporánea una marcada polarización entre “protección” y “liberación” en los discursos sobre la infancia que caracterizan la individualización del niño.

¹⁰ Mendoza (2003) citado por Lluch (2004) afirma que “las intertextualidades suscitan una actividad de juego metaliterario en el que la anticipación, el reconocimiento y la identificación son nuevos retos que estimulan la actividad lectora” (p. 56)

4.1. Las Infancias de la LIJ colombiana actual

En este apartado se describirán cuatro categorías emergentes comunes a las infancias observadas en todas las obras analizadas: en primer lugar, cómo se presenta la experiencia en la infancia de cada uno de los personajes; en segundo lugar, los espacios de la infancia contemporánea; en tercer lugar, la manera en que se da la socialización para los personajes y por último, las representaciones de lo femenino y de lo masculino en las obras.

4.1.1. Pespunte o de la experiencia infantil

*La experiencia es el camino por el que la
consciencia se reconoce en lo extraño y lo ajeno
para asumirlos dentro de sí*
(Gadamer)

Haciendo alusión a la afirmación de Candela (2013) del rol de poder que se manifiesta a lo largo de la vida infantil por parte de las personas adultas y de la concepción del niño como un ser “hacia el futuro”, o como él mejor nombraría un “aún no”, que podría interpretarse como la inexperiencia que caracteriza la infancia y que debe ser guiada y controlada por el conocimiento del mundo del adulto, para garantizar la perpetuación y la reproducción de su *statu quo*, en la mayoría de las obras analizadas es perceptible que los personajes que protagonizan la acción de la historia, por lo regular niños, están con el control y con la protección del adulto y se hace precisa esta relación en tanto que, sin la experiencia de los mayores, no podrán alcanzar su propia asimilación de lo que significa estar en el mundo. Como bien lo explica Meirieu (1998):

El niño tendrá que aprender todo lo necesario para vivir con sus semejantes. Al nacer, no sabe nada, o sabe muy poco; ha de familiarizarse con multitud de signos, acceder a una lengua «materna», inscribirse en una colectividad determinada, aprender a identificar y respetar los ritos, las costumbres y los valores que su entorno primero le impone y después le propone (p.22)

De igual manera, la escuela occidental aprueba el mismo sistema de roles, como lo expone Bruner (1997), donde un profesor presuntamente omnisciente, cuenta o muestra explícitamente a aprendices presuntamente ignorantes algo de lo que presuntamente no saben nada (p.39)

Dicha verticalidad le permite al adulto ejercer un control sobre el niño desde cuando llega al mundo, teniendo en cuenta que el asunto de la formación infantil y de su protección está dado desde la dinámica de la cultura a la cual ingresa y de unas reglas preestablecidas que el adulto se encarga de hacer cumplir según sus representaciones sociales de lo que debe instaurarse como legado generacional.

Generalmente, dicho ingreso tiene sus raíces en su núcleo familiar quien a su vez comparte responsabilidades con la Escuela y con el Estado. Sin embargo, como señala Candela (2013) esta relación de poder no está jerarquizada simplemente por una brecha de edad, sino que está integrada desde una lógica más amplia que incluye categorías sociales de género, de clase y de contexto cultural.

Los cuentos infantiles analizados no están desprovistos de adultos protectores. En la mayoría de ellos aparece directa o indirectamente un adulto que aporta soluciones a los acontecimientos propios de la infancia, alguien que le da cobijo y orientaciones para demostrarle que el suyo es un momento genuino de la vida en el que aún se necesita estar acompañado para lo que le pasa, con el fin de comprender dicha transformación o experiencia.

Sin embargo, otros autores como Neil Postman (1983) citado por (García, 2006) señala que las fronteras entre la infancia y entre la adultez se han borrado debido a la transformación en las relaciones de la familia por cuenta de las modificaciones socioculturales y tecnológicas. Para este autor, no existe la infancia por tres factores: disminución de la alfabetización, la existencia de

la educación en un estadio primitivo y la falta del sentido desarrollado de la vergüenza, es decir, se inscribe en una idea moderna de que la niñez debe estar alejada de los secretos sexuales que les competen a los adultos. Postman considera que la imprenta marcó una brecha entre adultez y niñez, pero los medios de comunicación se encargaron de borrarla.

4.1.2. *Maia* y el despertar a la realidad

En el cuento *Maia* (2010), de Gloria Cecilia Díaz, se establece una relación continua entre la protagonista, quien es una niña en edad preescolar -hija única de padres estudiosos del tema ambiental- con una gata que tiene como mascota llamada *Ioda* que le va mostrando en un paralelo con su entrada a la Escuela y el encuentro con Matías, un compañero que tiene todos los dedos de sus manos atrofiados, el significado de la discapacidad y de la diversidad. También es notorio el contraste que se establece entre el hecho de tener alguna discapacidad y la idea de que no por ello se deja de ser feliz, idea que perdura hasta el cierre de la historia y que será la máxima que debe entender la protagonista.

Mediante su imaginación *Maia* aprende el significado de la compasión. En palabras de (Kaplan, 2000) la compasión misma, de donde surgen todas nuestras virtudes sociales – generosidad, clemencia, justicia- no es concebible sin imaginación. El acto de imaginación más significativo radica en nuestra capacidad de experimentar lo que otros experimentan.

Maia experimenta mediante la situación acontecida con su gata, la no posesión y son sus padres quienes le hacen ver el límite entre lo posible y lo imposible, pues manifiesta que a su gata *Ioda* le volverá a crecer la pata, después de la amputación que sufrió tras un atropellamiento y sus padres hacen la tarea de corregir desde su posición de “sujetos experimentados” que la situación no se resolverá como lo plantea su hija:

«-*Ioda* no va a cojear porque su pata va a crecer- dijo *Maia* con firmeza.

Los padres se miraron asombrados.

-No, tesoro-le dijo su mamá-, eso no es posible, su pata no crecerá»

La infancia que aparece en *Maia*, aislada del mundo de los adultos sería en palabras de Aries (1987) “una idea arcaica” perteneciente al siglo XIX, pues la idea moderna de infancia está ligada necesariamente al agrado de notar la presencia de los niños en un grupo de niños y adultos, entre la multitud (p.63) y es también comparable con los planteamientos del mismo autor en los cuales, la infancia en Occidente se visibiliza por medio de la familia y de la escuela.

En dichos escenarios se desenvuelve la historia de *Maia*; por un lado una familia moderna (padre madre, hija, mascota) en la que la hija cumple el rol de sujeto urgido de conocimientos y su familia es quien establece el puente entre el deber ser y el poder hacer dentro de la sociedad; de otro lado la escuela, donde *Maia* continúa el legado familiar y socializa con otros niños que están en la misma encrucijada del querer hacer y el saber hacer en la cual se encuentra ella.

Esa interacción entre el espacio de la familia y el espacio de la escuela modifican el contexto de *Maia*, pues entran en conversación, tanto el sistema de valores que vive en su entorno familiar, como el que empieza a conocer por medio de su llegada al preescolar. Se comienza a gestar en la niña una idea de reconocimiento del otro, puesto en marcha en sus juegos solitarios, en la normalización de las habilidades de *Ioda* y en las capacidades que demuestra su compañero Matías en el preescolar.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Imagen 2. Maia con sus compañeros de clase.

En *Maia* gran parte de la experiencia en el mundo está mediada por su capacidad imaginativa, la cual le proporciona una comprensión de sus sentimientos contradictorios y que desarrolla a través del juego, que como dice Pérez (2005) es un campo abonado para el aprendizaje infantil y le permite aprender a vivir, a ensayar la forma de actuar en el mundo (p.1349). Esta idea reafirma los planteamientos que ya hacía Platón en el siglo VII, sobre la importancia del juego en la educación infantil.



Imagen 3. Ilustración de Maia de Gloria Cecilia Díaz.

4.1.3. Pies para la princesa: la salida del tiempo de moratoria¹¹

En el caso de, *Pies para la princesa*, de Ivar Da Coll, el personaje protagonista quien es una princesa que vive una encrucijada entre tener que crecer y entre depender de sus padres para poder “caminar”, que desea experimentar a través de sus propios pies la realidad que se presenta a sus espaldas o que le muestra la televisión, se revela como un ser en falta y la ausencia de sus pies se vuelve un elemento fundamental en la historia para establecer una relación entre la pesquisa de experiencias que está simbolizada en el trasegar y en el punto de partida para

¹¹ La moratoria se estableció desde principios del siglo XX, como un tiempo socialmente legitimado, como un tiempo de la vida en el cual se postergan las demandas institucionales, es un estado de gracia donde la sociedad no exige (Quintero & Palacio, 2003)

definirse como un sujeto autónomo; ávida de la protección de sus padres, los reyes de la casa y quienes dictan las órdenes, por estar en su rol de adultos.

Según un estudio de caso sobre los rituales de transición de niña a mujer, mediante el festejo de los quince años, (Finol, 2001) durante el rito de pasaje el padre de la quinceañera le cambia los zapatos por unos de tacón alto como señal de que está siendo admitida al mundo de los adultos. Los zapatos se convierten en el instrumento que simboliza la transición oficial entre la niñez y la adultez.

Claramente en el cuento de Da Coll se observa esta situación, cómo la princesa es fabricada y sometida a una preparación para enfrentar al mundo; está en la construcción de su subjetividad mediante los límites y reglas que le imponen los mayores. Hay una jerarquía donde ella es la heredera al trono, en el seno de una familia con algunos rasgos de contemporaneidad -es hija única- aquellos padres representan al sujeto de la experiencia que nombra Larrosa (2003) como el sujeto de la acción, un sujeto que “está animado por una portentosa mezcla de optimismo, de progresismo y de agresividad [...] que siempre está deseando hacer algo, producir algo, modificar algo, arreglar algo” (p. 93). Y en este planteamiento de Larrosa, de la experiencia como aquello que nos pasa, pero que al sujeto moderno no le pasa por estar al tanto de la vida vertiginosa, es que la princesa sin pies debe inscribirse apenas salga de su letargo, es el propósito de emancipación que le destinaron sus padres:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Imagen 4. Ilustración Pies para la princesa, de Ivar Da Coll.

Así, cuando el texto nos plantea que la princesa está en la búsqueda de unos pies que se acoplen perfectamente a su modo de ser, podemos ver que hay una sincronía entre el texto y la construcción de la subjetividad (transformación), el camino hacia una experiencia entendida como producción de sentido. (Larrosa, 2003, p.29)

La lucha de la princesa por dar sus propias pisadas está reflejada en lo que nos plantea Kaplan (2000) en Los legados de la adolescencia cuando afirma que:

El adolescente no renuncia al pasado sin lucha, sin pesadumbre, sin angustia. El propósito de la adolescencia es revisar y corregir el pasado, no borrarlo, y en esta revisión el pasado se reconcilia con el futuro y la vida moral logra una fuerza y un predominio que sirven para rescatar al narcisismo del interés propio aislado y a la agresividad de la mera destrucción (p.282)

Es por ello que la princesa comienza a apropiarse de aquello que le está sucediendo, mediante la lectura de su mundo, de sus limitaciones; hace un llamado para decidir desde su conocimiento y, empleando su voz para configurarse en un sujeto que ya no necesita de remiendos ajenos y que le implica un padecer, puesto que debe sostenerse en pie sin la ayuda

de otros, porque de lo contrario no puede adquirir *el saber de experiencia* que le otorgará su singularidad.

En este caso la princesa construye un espacio consigo misma y como prueba de ello está el personaje del soldado que la custodia durante todo su proceso de selección de pies y con quien, finalmente decide compartir su triunfo, la experiencia adquirida, ya que con él establece una relación de afirmación.

Quizás esas exigencias para la princesa estén ligadas a las expectativas que le atribuyeron Rousseau y Hall a la adolescencia, como la etapa más elevada de la humanidad, en cuanto a las relaciones morales y el logro de la difícil conciliación de la sexualidad con la expresión más noble de la virtud (Citados por Quintero & Palacio, 2003)

Pero la situación de la princesa de Da Coll no es la única que está plasmada en la LIJ, ya que representa un caso similar al de *Pinocho* de Carlo Collodi, en el cual se establece un conflicto entre el personaje rebelde y la sociedad, corresponde a la educación de un ciudadano, la antigua paradoja de alguien que quiere formar parte de la sociedad humana, al tiempo que trata de averiguar quién es realmente, no como aparece a los ojos de los demás sino a los suyos propios (Manguel, 2003). Pero a diferencia de *Pinocho*, en *Pies para la princesa*, la educación se da enteramente a manos de la familia, pues el espacio escolar no se presenta en ningún momento de la historia y la lucha por reconstruirse está vinculada a la relación parental.

Manguel vincula la entrada de *Pinocho* en la sociedad como ciudadano “responsable” con los aprendizajes que adquiere en la escuela con la lectura, asunto que le permite ganar autonomía y crearse una conciencia sobre el papel de Geppetto en su formación, a pesar de no convertirse en un lector crítico. Aunque la princesa parece ser alfabetizada, porque hace uso de recursos impresos como el periódico para anunciar la búsqueda de los pies más apropiados para

ella y está rodeada de signos que indican que su vida se está desarrollando en un mundo permeado por los medios de comunicación masivos como la televisión, estos símbolos del mundo contemporáneo son puestos en la historia como un instrumento coercitivo en la crianza de los padres. Si la princesa no encuentra los pies para aterrizar en la tierra, será castigada con un fin de semana sin televisión, la única compañía en su habitación además de su gato y su mesita de té. Por ello, aunque la princesa tiene una visión de la realidad ofertada por la TV con sus modelos y representaciones, tiene una visión panorámica desde este medio, mas no experiencial.

4.1.4. *Los fantasmas de mi cuarto: La infancia desvalida*

Para el caso de *Los Fantasmas en mi cuarto*, obra del escritor Celso Román, la pequeña niña que protagoniza el cuento reclama de su madre esa consciencia del otro, que ella considera abrumador, lo que no está bien. La niña tiene un esbozo de lo que significa el bien y el mal por los relatos de su madre y acrecienta dichas nociones por medio de su imaginación. Su miedo a seres amorfos (lo desconocido) que se le presentan en las noches, originándose en reflejos de objetos que adornan su cuarto solo, puede ser superado con la presencia de una valiente mamá. Su madre sabe los alcances de dichos seres nocturnos (lo conocido) y es capaz de brillar en medio de esa oscuridad; la madre es el talismán, es quien desde el saber de su experiencia puede descubrirle el camino a su niña:

«*Ella llega presurosa*

y su cara primorosa

aleja monstruos, bichos, miedos y deja solo AMOR alrededor»

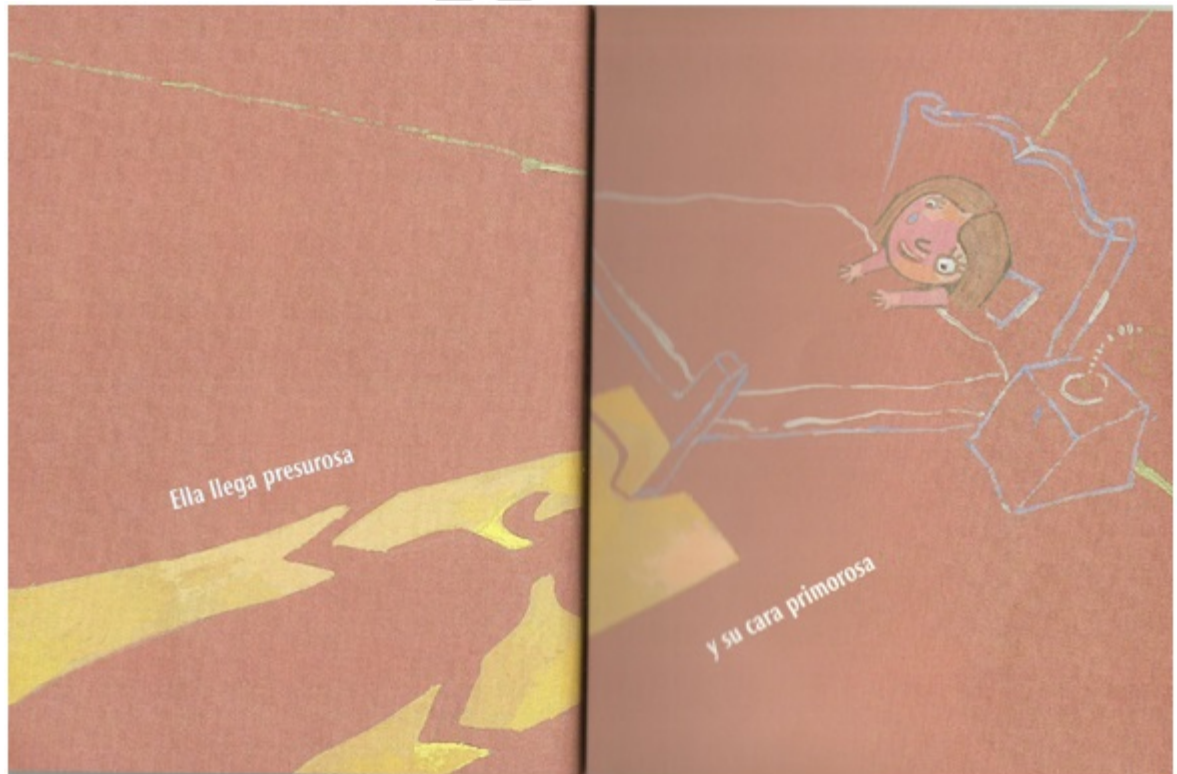


Imagen 5. Ilustración de *Los fantasmas de mi cuarto*, de Celso Román.

La infancia de esta niña se inscribe en una construcción social que atiende a sus sensibilidades y se desborda en atenciones y en afectos que la envuelven en un halo de inocencia y de protección perentorios. En el cuento es clara la diferenciación entre niños y adultos y el rol de la madre es primordial, de principio a fin y persiste la idea de que la infancia es una etapa crucial de indefensión que debe ser cultivada para asegurar el futuro de la humanidad. Además, esta idea está adherida a la de una madre omnipotente e invencible que todo lo provee.

Esta infancia parece estar asentada en una relación paterno-filial que privilegia la socialización con el adulto, como medio para el encauzamiento de las emociones y comportamientos de la niña frente a los estímulos de su entorno inmediato.

Las impresiones que tiene la niña sobre el mundo real están permeadas completamente por el terror, pues ella vive en el relato, en la ficción y en gran medida ha sido partícipe del código de la lectura desde el adulto mediador que explora mediante la tradición oral y el despliegue de las imágenes latentes en los textos la presentación de otros mundos posibles recreados en la literatura, pero solo en un nivel literal.

La experiencia de la protagonista se ve entonces limitada a la solución que se presenta al cierre del relato. No hay indicios de una superación de los miedos desde las transformaciones propias que podría sufrir la niña, sino que todo queda en manos del adulto y de su experiencia, como si de una estructura narrativa cíclica se tratara¹².

4. 1.5. *Señoras y Señores: Los adultos fabulados*

Si la experiencia es lo que nos pasa y la manera de darle sentido está relacionada con la lectura detenida y la escucha atenta que hacemos del mundo en, *Señoras y Señores*, de Triunfo Arciniegas, podemos apreciar ese concepto de experiencia en la manera cómo cada personaje afronta, desde sus características propias la llegada a una gran fiesta. Los personajes –animales personificados¹³- que son muy comunes en los textos de LIJ, se preparan para vivir una gran fiesta en honor al *señor Sol*, considerado para ellos *El Rey de señores*; algunos se identifican por su elegancia sobre todo los personajes femeninos del cuento quienes naturalizan la vanidad en las mujeres y destacan la importancia de lucir bien desde jóvenes, hasta ancianas, mientras otros resaltan su lozanía con el afán que los caracteriza como el *señor Caballo*, quien revela el

¹² En este mismo sentido Lluch (2004) plantea que en muchas narraciones destinadas para los más pequeños, se reduce el esquema quinario a una estructura terciaria en la que se presenta el inicio, la acción y la resolución, dando como resultado una situación inicial y una situación final fundidas con el inicio o la resolución del conflicto

¹³ Dentro del campo de la LIJ ocupan un lugar preponderante los cuentos con animales. La razón de esta preferencia se explica por el animismo infantil y por la natural fascinación que ejerce el niño sobre el mundo animal “del placer sin restricciones, de la pereza y hasta de la suciedad” Held, Jacqueline (citada por Amaré de Ventura & Origg, 1996, p.17)

La fábula es considerada una narración representativa de la literatura de carácter moralizante y en muchos casos se desdeña su valor y hasta se considera obsoleta.

paralelo que se establece entre los hombres jóvenes y los potros, legitimando la figura del macho predominante. Por su parte, la *señora Luna* le concede el título de astro mayor al *señor Sol*, al asumir, que a pesar de que la fiesta es nocturna, ella no la protagoniza.

Estos personajes representan sujetos adultos que conviven como una comunidad de seres diversos a manera de microcosmos, en donde cada uno como representante de la naturaleza se comporta según sus características, que son una mezcla de actitudes humanas y animales. El cuento parece ser una fábula recreada con un texto escrito en versos que riman y le dan musicalidad a los acontecimientos, al igual que posibilitan la participación de los lectores con las situaciones representadas y su anticipación.

No obstante, aunque da una impresión de libertad por apelar al juego de la imaginación y plasmar un mundo posible dentro de las perspectivas de los lectores infantiles, hay sujeciones al pasado que revelan unas jerarquías que no representan necesariamente las interacciones que surgen entre los niños y los adultos contemporáneos.

También, los personajes rinden un tributo a alguien que consideran superior, desde su situación geográfica en las imágenes que presentan el espacio donde se desarrolla la acción del relato y revelan una estratificación social bastante marcada por los contrastes entre las luces y las sombras, además de la denominación simbólica que tiene en la sociedad, el sol, el cual es considerado *El Astro Rey*, calificado hasta hace poco como el astro más grande de nuestro sistema planetario.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Imagen 6. Contraportada, *Señoras y Señores*, de Triunfo Arciniegas.

En un sentido histórico e integrador, el autor pone de relieve los cuatro elementos de la naturaleza: aire, al que pertenecen el *señor Globo* y la *señora Luna*; tierra, del que provienen el *señor Pera*, la *señora Vaca*, el *señor Gato*, la *señora Oveja*, la *señora Serpiente* y el *señor Caballo*; agua, de donde emerge el *señor Pez* -por primera vez- y por último el fuego, encarnado en el *señor Sol*. También se destaca la importancia del número diez, cuyos personajes son exactamente este número en todo el cuento, lo que se convierte en una estrategia de recordación de la lectura.

Otra instancia presente en el microcosmos de *Señoras y Señores*, está que está plasmada la convivencia de varias generaciones o edades de la vida, edades que para la mentalidad de nuestros antepasados correspondían a nociones positivas, tan conocidas, tan repetidas, tan usuales que pasaron del terreno de la ciencia al de la experiencia común (Aries, 1987, p.38).

La *señora Luna*, quien encabeza la introducción de las descripciones de cada personaje, se ve como una adulta joven con una hermosura sinigual, una mujer en todo su esplendor; el

señor Pera, por su parte, personifica a un músico experimentado, un adulto maduro y paciente; a la *señora Vaca*, se le atribuyen los encantos de la mujer adulta, que en nuestro lenguaje coloquial sería llamada “veterana”; el *señor Gato* con su enorme colección de zapatos cumple el rol de un sujeto con una gran trayectoria, poseedor de muchas experiencias; el *señor Globo*, simboliza una parte vital de la socialización de dicha comunidad, un ente unificador y amistoso. De otro lado, el *señor Pez* es el hombre adinerado que experimenta por primera vez la salida de su hábitat, es el personaje más aislado, además de poco conocido, pero a su vez el sujeto más vulnerable; la *señora Oveja* es la representación típica de la vejez, con su bastón y sus dolores osteomusculares, trata de estar a la vanguardia de sus interlocutores con tacones y ropas lujosas, pero conforme lo aclara el autor, “*viaja muy despacio porque ya está vieja*”. La *señora Serpiente* cumple en cuento el rol de mujer ebria y parrandera, es al igual que en el famoso Canticuento de Marlore Andwandter, una serpiente que bebe aguardiente y que luce con orgullo su elegancia. Finalmente, el *señor Caballo* es la encarnación del joven brioso y enérgico, el mozo de pasos ligeros y afanosos.

4.1.6. El señor L. Fante: Entre la memoria y la subjetividad

En el caso de *El señor L. Fante*, del autor e ilustrador Jairo Buitrago, la construcción de la subjetividad está muy mediada por la relación con su pasado infantil. En este caso se recurre a la infancia como un momento añorado, reconstruido en el relato, además por la memoria de un sujeto atravesado por la experiencia, que ya acogió las reglas y costumbres de una sociedad particular, en parte gracias a la presentación que le hicieron sus padres acerca del mundo que lo recibía:

La memoria va a jugar un papel primordial, al constituirse en dispositivo que permite la organización de las experiencias vividas y la estructuración de esquemas

y patrones mentales, ligados a las significaciones culturales del grupo del que hacen parte los individuos, contribuyendo a la constitución de identidades individuales y colectivas (Herrera, Olaya, Acevedo , & Pinilla., 2005, p.69)

Es notable que *El señor L. Fante* ya en su posición de adulto se reconoce como un sujeto singular, que danza entre el paisaje cotidiano rodeado de multitudes diversas y que reviste de sentido su vida en el juego de remembranza que es explícito en todo el relato. En dichos recuerdos están plasmados los que denomina el autor, Jairo Buitrago, como sus seres queridos en el papel de protectores, de precursores de la experiencia del protagonista y a la vez de mediadores en esa transición que hace el personaje de la vida infantil a la vida adulta:



Imagen 7. Ilustración de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago.

La infancia de *El señor L. Fante* es una infancia en concordancia con la perspectiva psicogenética de la obra de DeMause, en la que predomina una forma de crianza basada en la ayuda, ya que al parecer ambos padres son partícipes en el desarrollo de la vida del niño y se encargan de proporcionar los objetos adecuados a sus intereses en evolución (Alzate, 2001).

Algunas de esas atenciones y preparaciones de sus padres constituyen los pilares para que *El señor L. Fante* no camine imperturbable ante las luchas sociopolíticas de su entorno, en un país que por momentos pierde la memoria.

Otra temática abordada en este texto son las multitudes estáticas que representan individuos que esperan frente a una ciudad llena de convenciones y símbolos que coaccionan y regulan los movimientos, subjetividades que están también atravesadas por la experiencia del disciplinamiento en los espacios públicos, en los cruces de las calles y que en nuestro contexto etiquetamos como “inteligencia para la convivencia”.

Se muestran allí unas estructuras comunes de lo que significa ser un sujeto adulto, un sujeto con experiencia: el adulto experimentado debe ir al trabajo, siempre tiene un gesto adusto y está leyendo el periódico o usando trajes con corbatas, debe pasear a su mascota para demostrar consciencia ecológica, está revestido con el gris de la ciudad, debe hacer más llevadera su condición de isla entre el colectivo que lo arropa y además debe vestirse bien y tener tiempo para pensar en lo que no está bien. En pocas palabras, cuando se carga con la experiencia debe tenerse consciencia del otro y de sí mismo y como nos advierte Ricoeur “es necesario tener una memoria a fin de contar con un Sí-mismo, y un Sí-mismo encuentra otros, a fin de recibir algo de ellos sin ser destruido por la comunicación” citado por Ralón de Walton, 2007 p.191).

En este sentido, *El señor L. Fante* se sitúa en el devenir, es un hombre que se vale de los recuerdos para aminorar su soledad y para procesar con paciencia las interacciones que tiene en su cotidianidad, dado que su historia de vida no siempre reviste rigidez temporal; ella se recuerda a la manera de actos significativos que permiten desvelar huellas de identidad que

entretejen la vida personal con la social (Herrera, M.C.; Olaya, V.; Infante, R.; Pinilla, A, 2005, p.72)

Conviene agregar, que el mismo Pinilla (2011) nos llama la atención sobre el cuestionamiento de las relaciones entre lo individual y lo colectivo dentro del carácter trascendental que soporta la existencia humana y reclama una indagación por esa capacidad de anticipación y de proyección (tiempo) del sujeto en su interacción con otros que implica mostrarlo como referente desde el cual mirar la realidad.

Visto desde esta posición, en el cuento *El señor L. Fante* hay una exaltación de su capacidad de transformación, que se evidencia en la manera como se va reconfigurando su mundo y se van exteriorizando sus cambios a medida que va acogiendo a otros seres, en su vida.

4.2. Hilván o del espacio de la infancia contemporánea

*El niño está solo porque
cada vez con más frecuencia es hijo único.*

(Tonucci)

Uno de los aspectos más notorios en las obras analizadas fue el reducido movimiento de los protagonistas. La mayoría de los niños y niñas o personajes de los cuentos de la LIJ colombiana examinados aparecen como sujetos pasivos, solitarios y encerrados. El espacio de esparcimiento que tienen se limita a su casa, su escuela o al sillón de la biblioteca. Esta pasividad no es un atributo puesto al azar en los libros, sino que conlleva toda una representación de la infancia actual. Los núcleos familiares de los que dan indicio los cuentos de la LIJ colombiana contemporánea distan mucho de las familias numerosas de antaño, donde las condiciones de ruralidad, los roles que se ocupaban como madre y como padre contribuían a una estructura familiar donde primaban las relaciones fraternales y había multiplicidad de

opciones fuera del espacio escolar para llevar los juegos y las reuniones juveniles que fortalecieran dichos lazos. En este sentido dice el historiador Jurado (2003):

Solo para identificar la tendencia común, puede decirse que de la familia extensa, donde convivían tíos, abuelos y hasta primos, y cuya presencia pervive en los sectores populares de procedencia campesina, se ha pasado a una familia nuclear predominante que idealiza y absorbe en las figuras del padre, de la madre y de unos pocos hijos, la socialización y la afectividad del hogar (p.173)

Ser hijo único tiene unas implicaciones en la socialización: por un lado, no se cuenta con la compañía de iguales en el seno familiar y, por otro, se priva de modelos intermedios entre sí mismo y los adultos, lo que facilitaría los aprendizajes y evitaría las comparaciones (Tonucci, 1996)

Aunque las infancias no son iguales en todo el mundo, ni en la historia, en la LIJ colombiana actual se hace constantemente alusión a hijos únicos, que son un reflejo de una sociedad contemporánea, donde ya no se evidencia un afán por tener muchos hijos y la configuración de la familia es diferente a la familia colombiana de hace décadas, donde la mujer jugaba un papel importante en la tenencia y crianza de hasta una docena de hijos, dado que se privilegiaba su rol como madre, mas no como una mujer trabajadora o intelectual. Para Jurado (2003), docente de la Universidad EAFIT, la infancia ha irrumpido en la sociedad contemporánea como un actor social que ha exigido su lugar en la Escuela, en la sociedad y en la cultura, pero además ha desvelado una reconfiguración en varios ámbitos de la época actual como son la economía, la política y la misma organización social. En palabras de Jurado el rol de la infancia como actor social está explicado en un sentido por:

El mayor valor social y cultural que se confiere a los niños como resultado de la reconfiguración demográfica de la familia contemporánea. En ella el valor social y cultural que se confiere a los niños está en relación inversa con su decreciente número, en familias predominantemente nucleares con pocos, muy pocos hijos. (Jurado, 2003, p.173)

Esta situación de la infancia contemporánea es inédita debido a que hay una pérdida del sentimiento de vecindad, de seguridad y de solidaridad, pero además, las relaciones sociales son mucho más complejas y se han ampliado las distancias (Tonucci, 1997). Igualmente, los cambios en las disposiciones de las ciudades y la preponderancia que se le ha dado a la vida citadina, han contribuido al aislamiento de los niños y de los jóvenes.

También es cierto que uno de los pensamientos más marcados en esta aldea globalizada, apunta a que las condiciones económicas de las familias mejoran con la disminución de los hijos y que ello acarrea en la mentalidad del sujeto contemporáneo a manera de auto proyección, mejores posibilidades de crianza y desarrollo de las que se tenían en familias numerosas.

Esto también lleva implícito un anhelo de los padres por proteger más a sus hijos de la aturdidora ola de globalización, lo que trae consigo situaciones paradójicas como el disfrute de los espacios públicos que provee la ciudad, pero al mismo tiempo la sensación de peligro que causa convivir con lo extraño, lo que está fuera de sí, el otro. Se les exige al niño y al joven convertirse en ciudadanos participativos, en sujetos políticos, pero se priorizan las esferas de lo privado, donde se da mucho espacio a la intimidad y a la soledad por el miedo y por la desconfianza. Renaut llama la atención sobre la circunstancia social, a la vez dependiente y autónoma, de la infancia: *el niño es hoy un “alter ego paradójico”* menor, que goza a la vez de protección y de los derechos subjetivos, todavía llamados derechos-creencias y derechos-libertades (como se cita en Gómez-Mendoza, 2014, p.83)

La infancia ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas, principalmente desde la psicología y desde la pedagogía, ya que a partir de la posibilidad de los historiadores de ampliar sus horizontes para examinar los asuntos de las esferas privadas a los que no atendían en principio, pudo visibilizarse como un campo tan inexplorado históricamente debido a la incapacidad del adulto de ver al niño desde esta configuración y de prestarle atención solo al ganar suficiente autonomía e ingresar en la vida adulta (Alzate, 2003).

A pesar de ello y por las dinámicas actuales de la sociedad que avanza a pasos agigantados y que promueve la vida cómoda, los niños están siendo afectados por lo que denomina Tonucci (1997), una “dolencia nueva”: la soledad (p.41).

Estas condiciones se explicitan en el hecho de que en los libros infantiles analizados haya una apropiación aún vigente de sistemas como las monarquías, para apoyar asuntos simbólicos como una infancia privilegiada y cómoda, que no debe cumplir mayores responsabilidades como en el caso de *Pies para la princesa* o de *Maia*, situación que fue introducida por la sociedad de principios del siglo XX, principalmente en Europa y Norteamérica y que supuso un avance para marcar una diferenciación social en la cual se instaure la idea de que es un estado de gracia, en el cual la sociedad no exige. Esto va de la mano con asuntos que se asocian con la infancia, como es el florecimiento de una gran capacidad imaginativa, ya que en la intimidad de la imaginación podemos sentir pasiones sin tener que enfrentar las consecuencias; podemos jugar a la vida sin correr ningún riesgo; podemos entregarnos a la emoción sin comprometer nuestros sentimientos. (Kaplan, 2000, p.275)

Pero también existe una relación estrecha entre la pasividad de la infancia contemporánea y la concepción del niño como sujeto consumidor. Desde esta concepción la

infancia es un grupo con elecciones autónomas, donde prevalecen sus puntos de vista sobre el de los padres, son sujetos sobre estimulados desde el vientre y vienen con capacidades prematuras. De esa infancia se ha valido la industria de la moda (Cook, 2004-2008, citado por Gómez- Mendoza, 2014) quien ha sacado provecho de la articulación entre los estudios sobre la pedagogía y la infancia a las estrategias del mercado. La infancia es la presa ideal como consecuencia de la soledad a la que se ve sometido el niño y por el afán del adulto de suplir esa compañía, atendiendo a sus caprichos.

Con referencia a lo anterior, la docente argentina Carolina Duek expone sus conjeturas sobre la dinámica de las sociedades contemporáneas en las que “(...) el nivel de inclusión de los niños en el mundo de consumo —como hecho concreto o como deseo atenazante— depende, como siempre, del sujeto adulto-facilitador”. (p.805)

De ahí que prosperen las casas-fortaleza, como el refugio por excelencia donde los padres pueden asegurar a sus hijos y alentar más el espíritu de la desconfianza hacia el exterior y además, fomentar el apego incondicional a la mamá canguro que más adeptos gana con el pasar de los días: la televisión.

Esa intromisión de la televisión en los hogares de las sociedades actuales, ha supuesto una resignificación de la autoridad que detentaban los adultos, pues al desdibujar las fronteras entre el mundo infantil y el mundo adulto proporcionándole al primero que esté involucrado en el segundo sin mayores dificultades y sin ningún tipo de mediación por parte del seno familiar (Jurado, 2003).



Imagen 8. Ilustración del cuento Pies para la princesa, de Ivar Da Coll.

Como señala Martín-Barbero (citado por Jurado 2003), la televisión introduce un «desorden cultural» que plantea retos a la familia y a la escuela, pues produce un cortocircuito en los filtros de autoridad de los padres, transformando los modos de circulación de la información en el hogar, y autorizando a los niños a asistir a toda una serie de prácticas de la vida cotidiana que los adultos les habían vetado (p.176)

Por ello, Tonucci nos cuestiona al respecto sobre el significado de nacer y de crecer en una casa-fortaleza donde se ha fomentado la desconfianza y la marginalidad de la infancia hacia todo lo que le rodea. En *Los fantasmas de mi cuarto* se hace una apología a la casa-fortaleza, solo que esta de noche se constituye en una amenaza latente que irremediamente debe ser sometida a la “iluminación” que le brinda la realidad conocida por el adulto y que triunfa sobre la misma ficción recreada por él. Sin embargo, algunas de las obras de LIJ responden esperanzadas retratándonos en sus finales unos sujetos emancipados, autónomos, realistas.

4.3. Punto de Cruz o de la socialización

*Las transformaciones que han afectado
a la percepción de la infancia moderna
están íntimamente ligadas
a los cambios en los modos de socialización.*

(Alzate)

En los discursos de muchos de los autores citados se infiere que, las sociedades contemporáneas están volcadas hacia la infancia. Para algunos, la infancia representa un problema que la sociedad no tenía previsto cuando le otorgó unos derechos propios, lo que derivó en una *crisis de la autoridad*, ya que el niño adquiere una nueva representación social como un sujeto en condiciones de igualdad con los adultos y deja de considerarse propiedad de los padres para estar bajo el amparo del Estado, enfrentándose ya no al concepto de autoridad sino al concepto de responsabilidad (Segalen, 1989 citado por Gómez-Mendoza 2014)

A este fenómeno evolutivo de la sociedad en el cual el niño desplazó la atención en el adulto para alcanzar legitimidad, se le ha denominado *paidocentrismo*. Esta evolución le ha reclamado a la sociedad contemporánea unas relaciones peculiares donde no se vean vulnerados los derechos de los niños, pero donde se les introduzca adecuadamente a las lógicas de las culturas, avalando sus responsabilidades dentro de los grupos sociales donde se desarrollen, como mejor lo diría Jurado (2003) “Los niños son ahora los nuevos «reyes del hogar», destronando a los adultos del lugar central de autoridad en las familias e inclusive en las escuelas”. (p. 171)

Para el sociólogo alemán, Norbert Elias (Elias, 1998, p. 412 citado en Jurado 2003), la modernidad funda nuevas formas de relación entre niños y adultos, que pasan de ser

estrictamente autoritarias, a más igualitarias, proceso que tiene lugar por el reconocimiento de la mayor autonomía que se concede a los niños en medio del declive de la sociedad patriarcal.

Según Duarte (2013) existen variaciones sociales y culturales que definen nuevas formas de representación y de prácticas de ser sujeto adulto o ser sujeto niño en la actualidad y que indican que tanto los unos como los otros han cambiado. Esta autora se apoya además en los planteamientos de Prout, Deleuze y Guattari en los cuales se afirma que las relaciones actuales entre niños y adultos invitan a romper con las concepciones dicotómicas tradicionales saber/no saber, indefenso/protector y otras estructuras jerárquicas y de subordinación, dado que no son fijas y en ocasiones presentan asimetría (p.463).

En algunos de los libros de LIJ seleccionados, se hace visible este desplazamiento del adulto por parte del niño, debido a que protagonizan de principio a fin las acciones de la narración al descubrir en ellas sus preocupaciones, pensamientos, emociones, pasiones, ideas y anhelos frente a lo que perciben. Los adultos entonces pasan a un segundo plano, al igual que sus opiniones y deseos. Sin embargo, en otros se ve favorecida la imagen del adulto como poseedor de la autoridad, la imagen del jefe de familia, tal como acontecía en el Antiguo Régimen¹⁴.

En *Pies para la princesa*, esta situación se evidencia con el rey-padre, quien se constituye en el pilar fundamental de la autoridad al principio de la historia y es quien aparentemente gobierna a la familia. Esta imagen está además plasmada en una de las ilustraciones del cuento, donde su retrato se encuentra colgado en el centro de una de las habitaciones del palacio, indicando su importancia dentro del hogar. En el análisis que hace

¹⁴ Es de los sistemas políticos anteriores a la época moderna, antes de la Revolución Francesa y fue denominado así, porque los revolucionarios franceses consideraban que la monarquía era contraria a los principios de la Ilustración, fundamentados en la razón.

Pulido (2009), sobre este mismo cuento de Ivar Da Coll, su interpretación está inclinada a que la representación de dicha familia real es una parodia de los cuentos tradicionales, porque muestran aspectos no concebidos dentro de las costumbres de la realeza, como son las labores de tejido y a que se percibe una trasgresión de las jerarquías del poder de cada uno de sus miembros, puesto que la reina es quien decide y pone estas decisiones en la voz del rey y de los castigos impartidos a la princesa se dan sin razón aparente y la princesa toma las riendas de la búsqueda de sus pies (p.80)

Por otra parte, las nuevas formas de distribución del poder social que introduce la modernidad exigirán modos específicos de educación de los niños, instalando el fenómeno de la escolarización -que perdura hasta nuestros días- por medio de la reclusión y creando cambios en sus condiciones de vida. Dichas transformaciones fueron posibles gracias a los cambios que también se gestaron en otro ámbito socializador de la infancia: la familia (Alzate, 2003, p. 82)

Este aspecto se hace patente en *Maia*, obra en la que los espacios de socialización de su protagonista en la historia se distribuyen entre la familia y la escuela, enfocándose en la figura de la niña apartada del mundo adulto y sumida en sus juegos infantiles. Sus padres no aparecen en las imágenes, están en un segundo plano y sus voces están reservadas para el texto y, el lector es quien debe inferir a partir de los diálogos que entablan con su hija, la labor que desempeñan a lo largo del relato. Son aquellos adultos que cuestionan ciertas ideas y comportamientos de su hija y que fortalecen la alianza formal de la familia con la escuela:

«-Maia, mi princesa, escúchame.

Deja de esperar lo que no sucederá

-le decía su papá»

De igual manera, el hilo conductor de la historia pareciera llevar pacientemente al lector al encuentro con una situación aleccionadora:

*«Los padres no insistieron,
pensaron que lo mejor era dejarla tranquila,
que poco a poco la niña comprendería»*

Respecto a los aprendizajes que lograron los niños a partir de su socialización en la escuela que estaban relacionados con lo mencionado en el apartado de la infancia de *Maia* con el significado de la discapacidad y de la diversidad y a las pistas que la mamá de *Maia* le daba sobre ellos, hay una ratificación de la jerarquía experiencial que tienen los adultos, que debe ser devuelta por los niños a manera de buena conducta y de aceptación de los razonamientos y de los consejos que les brindan los adultos, en su acompañamiento:

*«Su madre no se había equivocado.
Con el paso del tiempo todos los
niños se dieron cuenta de que Matías
era un campeón con sus manos»*

Otro asunto es el de la socialización en la escuela y lo plantea Tonucci como una cuestión que se da después de que el niño ya ha adquirido un montón de nociones y aprendizajes en la casa y, lo reafirma Duek (2010) cuando acoge la tesis de Vigotsky sobre la relación entre el desarrollo y el aprendizaje: “el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar jamás parte de cero. Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria” (Vigotsky, L. 2007, citado por Duek, 2010).

En esta idea se asientan las interrelaciones de *Los fantasmas de mi cuarto*, en los que la familia se instaura como el primer ámbito para que la niña adquiriera los conocimientos necesarios para hacer un ingreso seguro a la vida social. La madre aparece como el eje socializador, pero curiosamente el elemento que se pone en juego es la relación del mundo fantástico con el mundo real. Podía interpretarse que la madre tiene la noción de que la lectura puede darse como otro ámbito de la socialización. Respecto a ello nos dice Yubero (2005) que la formación de hábitos lectores tiene un carácter social (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002) y se trata de una elaboración educativa que se lleva a cabo dentro del proceso de socialización, resultando un aprendizaje que se realiza en diversos contextos.

Como lo ha señalado en detalle Ariés (1987) en sus estudios sobre la historia de la infancia:

Las familias comienzan a organizarse alrededor del niño y a darle a éste la importancia que no tenía en las situaciones anteriores, en las que el anonimato era la característica más dominante. Así, la infancia empieza a adquirir un valor significativo, como etapa de la vida que debía ser preservada de la ociosidad y de la inserción precoz en el mundo adulto (citado por Alzate 2003, p.82)

En *El señor L. Fante* hay un legado generacional que comporta una serie de responsabilidades tales como la seriedad, el trabajo, los buenos modales, ser caritativo y compasivo y es un actor social en tanto tiene presente su responsabilidad y está al tanto de lo que afecta esa sociedad gris de la cual forma parte.

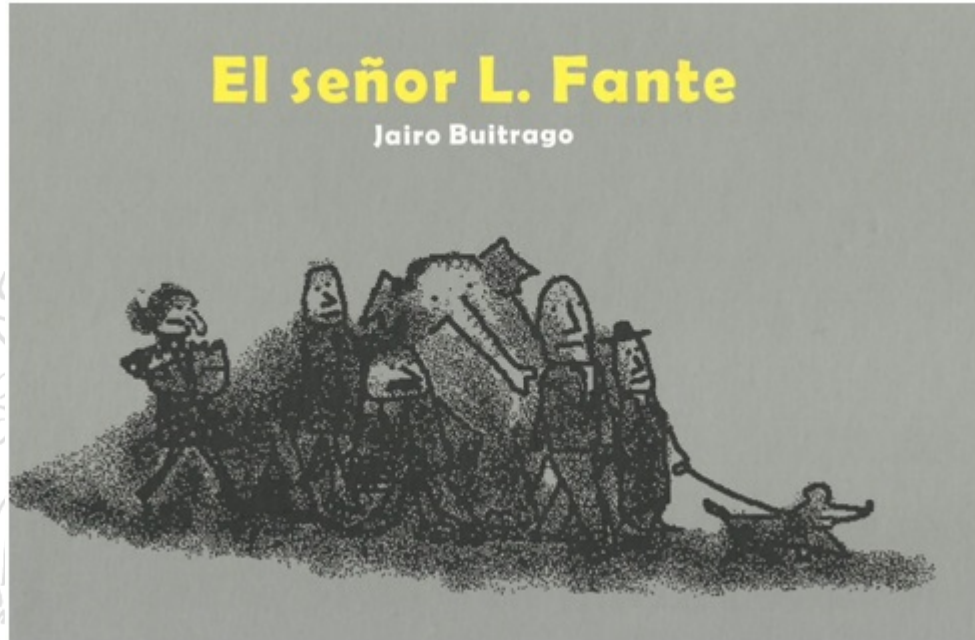


Imagen 9. Portada de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago.



Imagen 10. Ilustración de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago.

Allí se vive la transición que en los demás cuentos apenas está emergiendo entre el nexo que crea la familia, entre el individuo y la sociedad. Es notorio el sello exclusivo que le imprime la familia de *El señor L. Fante* a su modo de ser, en el mundo, especificidades que son referidas por Virrarroel (1990) cuando dice que toda familia socializa al niño según su particular modo

de vida, el cual está influenciado por la realidad socioeconómica e histórica de la sociedad donde se inserta (citado por Andréu 2003, p.247)

En este cuento se aprecia que la familia es el grupo más íntimo que actúa en la socialización, proporcionando un sentido de identificación mutua con un “nosotros”, que se erige para eliminar barreras para la transmisión de actitudes y de sentimientos Andréu (2003):

« (...) y es capaz de recordar

A los que ya no están con él...

Como si estuvieran con él»

La socialización, en *Señoras y Señores* es diferente; se traslada al campo a un mundo de posibilidades donde el bosque viene a ser el mundo ideal, sin peligros, pero donde hay unas jerarquías como las que plantea Tonucci (1996) cuando dice que antes de erigirse las ciudades actuales caracterizadas por una uniformidad gris y una perspectiva de funcionalidad -se separan los espacios y se les reviste de especialidades (zona bancaria, zona rosa, centro de la ciudad)- había una división entre pobres y ricos y la ciudad estaba concebida como un lugar de encuentro y de intercambio. Esta distribución a la que hace referencia Tonucci puede observarse en la imagen de la contraportada del libro de Triunfo Arciniegas antes referenciada, en la cual el paisaje muestra un poblado donde la oscuridad reviste las casas más alejadas, que no aparentan riquezas de ninguna clase y la casa más lujosa que está en la colina más alta, sobresale por su esplendor y brillo, tanto es así que la recubre un halo, porque es la casa del Astro Rey.

Puede distinguirse entonces, que la socialización como categoría que emerge después del análisis, se presenta de diferentes maneras para los personajes de los libros. En *Maia* se hace indispensable por ejemplo, para que entienda el significado de diversidad; en *Señoras y Señores*

afianza los lazos fraternales en medio del aislamiento y las diversas maneras de vivir de cada uno de los personajes; en *El señor L. Fante* es una formalidad latente que hace que se sostenga en pie y que deba estar viviendo de recuerdos para no perderse en la selva de concreto, en *Pies para la princesa* también está la necesidad de entender la diversidad para encontrarse a sí misma. En *Los fantasmas de mi cuarto* se encuentra con la imaginación y la relación maternal se afianza en la casa, pero aún no se ha dado en la escuela, esa relación con su madre le sirve para entender la realidad y no quedarse en el ensueño. Así, en todos los cuentos hay una muestra de la importancia que tiene la interacción con otros para entender de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo (Bruner, 1997, p. 38).

4.4. Representaciones de lo femenino y de lo masculino

*El papel impreso que suele frecuentar la nena —incluido el libro de lectura—
le muestra a mujeres que, en la más alta cima del intelecto, son maestras.
Las demás, aparte de consabidas hadas y brujas,
son siempre domadas princesas o abotargadas amas de casas.*

(María Elena Walsh)

En un mundo que apela por la interculturalidad y la comprensión de lo diverso se vuelve una urgencia la reflexión sobre las prácticas socioculturales y los contextos donde se cristalizan dichas prácticas e interacciones que son legitimadas y naturalizadas mediante el lenguaje.

Cabe preguntarnos cómo nuestra relación con el lenguaje implica acciones, actitudes, interacciones e intervenciones que se encuentran determinadas por nuestros intereses. También comporta una escritura pedagógica sobre dichos asuntos, una escritura que dé cuenta de las subjetividades, de las luchas, de las apropiaciones, de la voz. Desde este punto estaríamos dinamizando el uso y la función del lenguaje mismo.

Las ampliamente criticadas princesas de Disney se han convertido en personajes que referencian la vida de las mujeres de otras épocas, a manera de modelos ideales de lo femenino, ilustradas principalmente en las novelas de caballería y en los cuentos tradicionales, han superado los embates del tiempo y son personajes vigentes de la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea que lejos de eclipsarlas, las ha diversificado para atender a unas lógicas actuales de lo que se le exige a la mujer.

Como nos cuentan los estudios de las socializaciones de la infancia en la sociedad de la información y de la tecnología, los medios de comunicación como la televisión y la internet, están cumpliendo un papel socializador que ha ganado terreno a otras instituciones como la escuela y la misma familia, lo que ha conllevado a la reconfiguración de los valores a los que se adscriben los niños y jóvenes en la actualidad. Alrededor de dichas transformaciones se ha ordenado “el mundo lúdico de las muñecas” (Pérez, 2005, p.1362)

Ese mundo lúdico que denomina Pérez, está protagonizado por la Barbie como la *top-model* representante de la esfera anglosajona, que ha venido replanteando su apariencia, asimilando otros sistemas de valores más acordes a la esfera global, que incluyen el discurso intercultural, pero que no se desligan de las demandas del mercado, surgiendo así las *Barbies* negras, latinas, ecologistas que promueven prácticas más acordes con los acontecimientos de nuestra realidad. Sin embargo, se sigue proclamando con este tipo de personajes, la estandarización de las conductas femeninas.

En el caso de lo masculino cuya idea ha girado en torno a un mundo de posibilidades mayores, de libertades inconmensurables también se presentan con frecuencia la imposición de conductas que deben parecer inherentes a su naturaleza.

Así se les exige fortaleza, tosquedad, insensibilidad y otros comportamientos que permitan reconocer a simple vista que son “hombres de verdad” y que no den cabida a un pensamiento opuesto sobre su hombría. Con ello se les ha restado protagonismo en cuestiones que tienen que ver con su rol activo en la familia, abriendo paso a otras construcciones y modos de ser en el mundo.

¿Qué tanto nos permiten entonces pensar los cuentos de LIJ contemporáneos acerca de construcciones de lo femenino y de lo masculino?

En los cinco cuentos de LIJ explorados se validan diferentes maneras de lo femenino y de lo masculino, todas ellas sujetas a los lazos que se van afianzando entre los diferentes personajes. En algunos es más fácil de percibir que en otros, pues la trama no está dirigida especialmente a estas configuraciones del ser humano.

Para dilucidar dichos constructos en los cuentos, se hace importante reconocer que cuentan con elementos figurativos que pueden dar luces del sentido del texto, por ejemplo, las princesas, los animales, objetos concretos que están dispuestos en los espacios en los que se desenvuelven los personajes y en esto la LIJ es tiene bastante ventaja.

La princesa es un personaje al que se recurre para representar a la mujer joven y sometida. En *Pies para la princesa* esta figura está sumida en una completa fragilidad y sedentarismo; para ella todo está hecho, todo está servido y su función en gran parte del cuento es obedecer las reglas que imponen sus padres. Su objetivo no parece estar en conjunción con la idea de conseguirse un príncipe azul que la rescate, pero sí debe apresurarse a ganar autonomía mediante la búsqueda de unos pies propios que se acomoden a la perfección, a su condición de princesa como se pone de relieve en el cuento:

«Al fin dos pies pequeñitos lo arreglaron al momento,

Eran unos piecitos para princesa de cuento»

Hay una identificación de la princesa con unos pies delicados y frágiles. Son unos pies descalzos, porque probablemente necesiten ser usados por primera vez, necesitan cobrar vida en un cuerpo adecuado a su forma y tamaño. No están vestidos ni con zapatos, ni con medias quizás porque será la princesa quien decida según sus gustos cómo debería llevarlos. Sin embargo, es sospechoso que el autor manifieste que son unos “piecitos para princesa de cuento”, cuando la ficción también puede abarcar ciertos cambios que los lectores permitimos por ser precisamente ficción.

En este sentido, se dimensiona que, a pesar del afán de la princesa por conseguirse los pies adecuados, es capaz de tomar decisiones con cabeza fría y en concordancia con sus intereses particulares, que nada tienen que ver con revestirse de identidades que no le corresponden; identidades que pueden leerse como percepciones estereotipadas de la mujer. Podría decirse que esta princesa es el personaje opuesto a la tradicional Cenicienta, que deja su zapato para ser buscada por el príncipe, pues a la princesa de Da Coll la motiva su impulso por calzarse, empleando sus propios recursos sin tener que recurrir a otros seres mágicos como las hadas madrinas.

En una de las escenas del libro se simboliza la sensualidad y el poder femenino desde lo que se luce. Los tacones les han dado a las mujeres la sensación de elegancia, dominio, “grandeza”, pero al mismo tiempo se asocian con la idea de que es algo que representa lo femenino dentro de unos modelos establecidos, socialmente:

*«Un par de pies gigantones,
bien vestidos de etiqueta,
alzaban altos tacones
de una forma muy coqueta»*

Considerando la posición en la que se ubica la princesa, quien se ve intimidada, arrollada en su espacio íntimo, podría pensarse que por un lado, aquellos zapatos no reflejan lo que la princesa quiere ser, no se identifica con ese “tipo de dama” y por otro lado, que ella puede no estar preparada para ser una “mujer adulta”- por lo regular se les da licencia a las mujeres adultas de usar este tipo de calzado- de buenas a primeras. También podría considerarse la idea de que la princesa quiere estar libre de ataduras que la encasillen en uno de esos prototipos de mujer.

Finalmente, la princesa manifiesta que unos largos tacones no la representan, ni en su esencia, ni en su posición de noble.

*“En esos zancos montada,
Con esos pies de elefante,
dirían – O está chiflada o
es una dama gigante-”*

Otro caso muy singular de los perfiles femeninos que se van moldeando en los textos es el de las señoras del cuento de Triunfo Arciniegas: la Luna, la Vaca, la Oveja y la Serpiente. Estas “hembras” representan la imagen tradicional que se ha asumido, deben destacar las mujeres con el beneplácito de la industria de la moda, la asunción de que la vanidad debe estar al servicio de la mujer y debe caracterizarla, además de la concepción promovida de que las

mujeres son sinónimos de adornos, fragilidades, divinidades y se les va revistiendo de un apelativo muy articulado a la jerga, de lo que actualmente se denomina el mundo de la farándula: la diva.

La diva se asemeja a una deidad que todo lo puede en criterios de protocolo y de buen vestir y siempre está resplandeciendo a la manera de un astro.



Imagen 11. Ilustración del cuento Señoras y Señores, de Triunfo Arciniegas.



Imagen 12. Ilustración del cuento Señoras y Señores, de Triunfo Arciniegas.

Para las mujeres retratadas en las historias de la LIJ colombiana, la experiencia debe vivirse en una doble vía. Por una parte, deben convertirse en mayores y por otra, deben aprender sobre el sentido de la feminidad en la sociedad; a una se le exige ser princesa pero renuncia al confinamiento, *Pies para la princesa*, mientras que a *Maia* se le pide entender procesos de duelo, la alteridad -aunque no se le pide ser recatada, ni algo por el estilo-, y a la pequeña niña de *Los fantasmas en mi cuarto* se le enmarca en un espacio donde necesita ser protegida constantemente por la fragilidad a la que la expone su corta edad y su referente al parecer es netamente su mamá.

Pero además, en este último cuento se muestra a una madre sola, a una madre que asume completamente las responsabilidades asociadas a la crianza y al sostenimiento del hogar. Este aspecto revela una situación muy común en nuestro contexto colombiano: los hogares sin padre y el doble papel que deben cumplir las madres solteras.

En relación con lo masculino, están plasmadas ciertas actitudes que son parodiadas en los cuentos. Por ejemplo, el Rey del cuento de Ivar Da Coll posee varias características que invitan al lector a desmentir su capacidad para liderar. Una de esas características reveladoras es que cuando debe ingresar a la habitación donde está su hija la princesa desbaratada por una caída, lo hace detrás de su esposa la reina, quien además es mayor en altura, enfrenta con gran ímpetu los problemas que acaecen en su reino y revela que es quien toma las decisiones que pone en boca de su esposo para que este no pierda autoridad frente a su hija.

El príncipe azul es reemplazado por un guardia del reino, que aparece siempre impávido en presencia de la princesa y de sus huéspedes (los pies). Este personaje es un caballero revestido de armaduras grises que siempre espera por las decisiones que tome la princesa y que

solo reacciona ante las reacciones de esta. Hace las veces del caballero fiel, un Lancelot dentro de nuestra LIJ.

Los hombres de los cuentos seleccionados poseen además el rótulo de ‘Señores’, que los hace acreedores de una gran carga de seriedad. Representan dominio en tanto que sobre ellos recae el compromiso del raciocinio, se les encomienda la tarea de ser lectores críticos de su entorno y de lucir como todos unos hombres ciudadanos, entregados al trabajo y con buenos modales, pero con tiempo para el ocio y para la compasión que, finalmente los revestirán de valor.

Estas imágenes están asociadas sobre todo a la vida de *El señor L. Fante*

«Es como si su cabeza

No quisiera descansar en ningún momento»

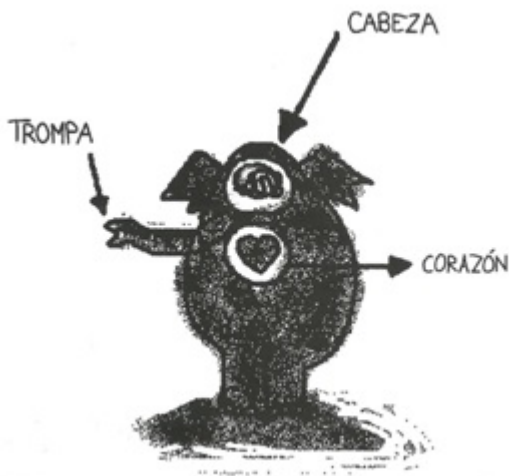


Imagen 13. Ilustración de El señor L. Fante, de Jairo Buitrago.

En *Señoras y Señores*, lo masculino está asociado a la paciencia, la experiencia, la energía y la majestuosidad. Sus representantes muestran cualidades pretensiosas en comparación con las de las mujeres: tienen más paciencia (*señor Pera*), han viajado más (*señor*

Gato), son magnates (*señor Pez*), más amistosos (*señor Globo*), más enérgicos (*señor Caballo*) y por supuesto, más poderosos (*señor Sol*). También sus experiencias están simbolizadas en el conocimiento que poseen o los objetos de los cuales son dueños. Así, el *señor Pera* se destaca por ser violinista, el *señor Gato* alardea de sus veinte zapatos, el *señor Globo* es amigo de todos, el *señor Pez* es un millonario y poseedor de una barca, el *señor Caballo* es el más veloz y joven y el *señor Sol* es quien vive a las afueras del pueblo, en un gran palacio y es a quien homenajean por su cumpleaños.

Es posible que muchas de estas representaciones hayan sido plasmadas sin contemplaciones sobre sus efectos; hayan sido gestadas en un intento ingenuo por comunicarse con un lector novato o, simplemente correspondan al arraigo cultural del que los autores hacen parte y no estén dispuestas en los relatos con intenciones siniestras como lo puede creer un lector que sí pretenda desvelarlas. Por el contrario, también cabe la posibilidad de que estén finamente pensadas y orientadas para que se distingan y se sometan a debate.

Se ven pues en pugna aquellas identidades que germinan en torno a las manifestaciones culturales y cotidianas de las que hacemos parte en calidad de hombres y mujeres, algunas asignadas por las maquinarias hegemónicas, otras definidas y defendidas por los mismos sujetos en sus devenires.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 5

Consideraciones finales...mas no acabadas

La lectura como práctica cultural

La escritura debe ser enseñada naturalmente. Un niño se acerca a la escritura como un momento natural de su desarrollo y no como un entrenamiento. El mejor método es aquel en que los niños no aprenden a leer o escribir sino en el que estas habilidades son encontradas en situaciones reales de la vida.

(Lev Semenovich Vygotsky)

La lectura representa una de las principales prácticas culturales de nuestra sociedad actual y como práctica ha tenido múltiples transformaciones a lo largo de la historia. Caben además dentro de esta concepción de práctica cultural una serie de elementos que la constituyen, pero que al mismo tiempo le posibilitan su dinamismo: los lectores, los contextos en los que se desarrolla y de los que surge y las prácticas de escritura que emergen, según las experiencias de vida.

Al entenderse además la lectura como parte de los productos culturales, es indispensable pensarla como heterogénea. Tanto la literatura como la cultura son flexibles y mutables y por ello, sus elementos constitutivos son susceptibles de crear nuevas condiciones de asimilación y entendimiento de sus propios orígenes y significados. Como nos dice Gemma Lluch “la incorporación de nuevos lectores al sistema literario origina nuevas maneras de entender lo literario” (2004, p.16)

Es así como las prácticas de lectura actual van encaminadas hacia el reto de extenderse a toda la población, pues históricamente han sido privilegio de unas minorías, revelando que la

lectura soporta uno de los papeles fundamentales en la formación de un sujeto y de una sociedad.

Para ello se han creado muchas políticas de promoción de la lectura que llevan una propuesta diferente de la lectura en la Escuela que en muchos aspectos es enseñada más como historia literaria, que como una posibilidad artística de expresarse mediante la palabra y la imaginación, por lo que la base ideológica donde se han sustentado las obras literarias infantiles y juveniles ha sido entregada sin reparos ni escrúpulos, sin reflexiones ni críticas, es decir, sin otorgarle el lugar a la percepción misma de las lecturas, a la vivencia estética de la misma literatura.

Asimismo, hemos enmarcado a la literatura infantil en la mera reproducción de unos valores sociales que deseamos perpetuar y en los que esperamos se fundamente la buena educación de nuestros porvenires, reduciéndola al ámbito escolar como instrumento para la evaluación de competencias y saberes.

Sin embargo, las políticas de promoción de lectura pueden contribuir al acercamiento o el acceso a la lectura y ayudar a la construcción de modelos de lectura menos rígidos e impuestos, mas no garantizan la apropiación de la población de dicha práctica.

En este punto cabe preguntarse por la función de lectura en nuestra sociedad y por los actores que desempeñan el rol de mediadores en el proceso de convertirse en un lector e inclusive debe hacerse también la pregunta desde la configuración del libro en su forma y en su fondo, es decir, establecer una conexión entre las prácticas de lectura y las prácticas de escritura.

5.1. Relación de las prácticas de lectura y de escritura

La lectura y la escritura están determinadas por intereses humanos, se les otorga dentro de sus funciones la reproducción de ideologías, participando en el ejercicio del poder y convirtiéndose así en instrumentos de manipulación, ya sea para oprimir o para liberar.

Ahora bien, en cuanto a la literatura infantil y a los afanes de promover la denominada “lectura placentera” después de mostrar como una dictadura la enseñanza de la literatura en la escuela y el modelo único de lectura a través de los fabulistas y sus moralejas, no podemos desconocer que los libros no son territorios nulos y que las palabras no son signos carentes de significados y por lo tanto, son inocentes píldoras dulces que solo quieren entretener al niño o al joven.

La LIJ de hoy también tiene una carga ideológica que dar a conocer, ya sea desde un sistema de pensamiento ternario, donde hay espacio para un lector que cuestiona una sola cosmovisión o para descifrar lo que el autor considera políticamente correcto. Hay un sujeto lector que se enfrenta desde sus actitudes, tradiciones, intervenciones, sesgos y un sujeto autor que se revela desde sus experiencias, cuestionamientos, miedos o esperanzas.

Los mundos posibles que tienen los niños a su alcance continúan siendo escritos desde la visión de un adulto que encarna el rol de mentalista y se aventura a la manera de un *Juan Sin Miedo*, en los posibles mundos que los niños quieren conquistar. Ya no subyace un carácter moralizante de la literatura, pero prevalece la figura de un adulto que cuenta, así como lo manifiesta la escritora de LIJ Mónica Brozón, en una entrevista titulada *Escribir en Serio: Una conversación sobre LIJ*

Cuando uno escribe para jóvenes que están en la etapa complicada donde no se quieren a sí mismos, no encuentran “un lugar” en la vida—, creo que hay una responsabilidad de nosotros, los autores, de compartirles lo mucho o poco que hemos aprendido. Nosotros ya pasamos por eso. Creo que ahora hay modos de compartirlo. Entonces, si tú lo vas a compartir desde tu pedestal de adulto, del que sabe “la verdad”, del que se lo está diciendo en esa perspectiva del que mira al otro hacia abajo, no lo va a aquilatar, no lo va a asimilar ni va a importarle. Pero hálblele como quiere escuchar las cosas y entonces vas a ser capaz de transmitirle un conocimiento y a lo mejor, en una de esas, también de facilitarle algún proceso de esos durísimos por los que a veces pasan los adolescentes (Hinojosa, Bronzón, & Malpica, s.f)

Por otro lado está el punto de vista de Larrosa (1997) cuando se refiere a la *infancia como lo otro* y afirma que:

La otredad de la infancia no significa que los niños todavía se resistan a ser plenamente apropiados por nuestros saberes, prácticas e instituciones. Es algo mucho más radical: su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Inquieta lo que sabemos, suspende lo que podemos, pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella”; el niño se convierte en la otredad que nos está poniendo en cuestión la idea que tenemos sobre la infancia y el ejercicio de poder que hemos hecho sobre ella.

Pero nuestras dinámicas de poder en las prácticas de lectura actuales, no solo están mediadas por las escuelas o por las instituciones de fomento de la lectura. Uno de los mayores mediadores en las prácticas de lectura que se inscribe en un modelo vertiginoso donde se responden las necesidades de un público lector más ajustado al formato audiovisual, es precisamente el mundo de los mass media; como nos advierte Manguel (1997) la enseñanza es

un proceso lento y difícil, dos adjetivos que nuestra época considera carencia y no términos elogiosos.

Para el caso concreto de la LIJ, la televisión y el cine han jugado un papel fundamental en la reproducción de estereotipos y en una reacomodación de la literatura infantil inicial, aquella que se transmitió por generaciones gracias a la tradición oral. Estas historias clásicas se encarnaron en las historias edulcoradas de Disney o en las sagas de héroes, para el caso de la literatura juvenil.

A diferencia de las historias maravillosas de la tradición oral, que se iban transformando o enriqueciendo por la colectividad que las escuchaba o las narraba, las historias clásicas fueron transformadas por Walt Disney en una sola historia, que de alguna manera retornaron a la concepción de historia única y por lo tanto se volvieron narraciones hegemónicas.

Llegamos así al peligro de contar una sola historia y a las repercusiones que conllevan los estereotipos y las prescripciones y que se evidencian, cuando una sociedad muestra su enfermedad como algo normal, algo inevitable. Como lo expresa Chimamanda Adichie en su conferencia *El peligro de una sola historia*, “la única historia crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos”.

Para pocos es desconocido que las princesas de Disney plantaron con sus anhelos de un príncipe azul, el modelo de hombre ideal y de la misma manera, el modelo de mujer ideal. Modelos unívocos que llevaron a que se instituyeran pensamientos predominantes como el de que “todos los hombres son iguales” y que fueron marcando comportamientos aceptados o prohibidos para ambos sexos.

Lo que es más, ver el mundo por el prisma de la normalización, por el monóculo de las clasificaciones de los sexos en débiles y fuertes, inteligentes y hogareños, prácticos y teóricos,

violentos y delicados, ha sido consecuencia de las prácticas de lectura binarias y de escritura moralizante que se presenta irremediablemente en la LIJ, en la que el autor consciente o inconscientemente, adecua su estilo al lector.

Ya bien lo decía Alberto Manguel (1997, p.62) cuando se refería a la escuela de *Pinocho* y a nuestra escuela como “un ámbito de iniciación al mundo de los mayores, con sus convenciones, requerimientos burocráticos, acuerdos tácitos y sistemas de castas”, la escritura para niños tiende a enfocarse en unos valores que considera, son los faltantes y edificantes para las infancias y juventudes venideras y qué mejores vehículos que el libro, la televisión o el cine.

Por todo ello es importante reconocer que existen contextos comunicativos donde se crean las obras, están pensadas en determinados momentos históricos, condicionados por el público lector y visionadas desde de las experiencias de un autor.

A manera de reflexión me apego al llamado que nos hace Lluch (2004) sobre el libro como objeto:

Necesitamos conocer el papel que tiene el libro en la sociedad, la importancia que tiene, las edades en las que está más presente, el valor que se le asigna y el que verdaderamente tiene para poder entender mejor las claves de una comunicación literaria (p.31)

Desde mi posición como educadora de Lengua Castellana, considero imperativo reconocer en los niños su identidad “emocional” -desde su hacer- sus alegrías, sus esperanzas, sus anhelos, pero también sus inquietudes, sus miedos; la soledad en la cual la era informática los ha sumido; y es aquí cuando la literatura entra, como segura, como auténtica, como única tabla de salvación, para disipar sus miedos, sus angustias, sus vacíos.

Las perspectivas desde las que se han configurado los discursos sobre la infancia y sobre la literatura de corte infantil y juvenil, exponen la multiplicidad de conceptualizaciones que en

gran medida han imposibilitado demarcar una sola postura para hablar sobre ellas, pero también han supuesto un diálogo nutrido desde diferentes campos disciplinares que han acogido su estudio con una rigurosidad que casi las hace vislumbrar más tangiblemente.

Desde la polifonía de nociones sobre la infancia que la sitúan como construcción social acreedora de derechos, como etapa vital merecedora de atenciones y educación o como un grupo de condiciones psicoafectivas particulares, hay muchos factores que indican que no corresponden a identidades inmutables en cada momento histórico, sino que están cargadas de toda una simbología que emerge de sus condiciones de socialización y de sus posibilidades de acción (experiencia).

Ese carácter camaleónico que subyace a las infancias no está predestinado a moldear unos sujetos específicos, sino que por el contrario, abriga un espectro más amplio sobre el sentido de la diversidad humana. De ahí que sea visible la pluralidad de subjetividades inherentes a los personajes de la LIJ colombiana contemporánea.

Sin lugar a dudas, la literatura infantil pone de manifiesto su carácter formador, pues desde una reflexión sobre sus posturas frente al mundo, establece un modo dialéctico que no necesariamente está desligado del deleite de las obras.

En este punto se evidencia por parte de los autores, una necesidad de plasmar las problemáticas sociales más reiterativas en el contexto colombiano. El niño como sujeto expuesto al abandono paterno; el niño como un proyecto futuro al que le esperan situaciones adversas, relacionadas principalmente con el crecimiento y la expansión de las ciudades y de igual manera, el aislamiento que propicia el progreso; el joven como un sujeto que debe aprender sobre el mundo en el que está y sobre sí mismo para dejar atrás ciertos comportamientos catalogados como infantiles; el niño como portador de la fantasía, pero quien

al mismo tiempo debe perder sus pensamientos ingenuos sobre aspectos como la muerte, lo paranormal. Pero también se presentaron en contraste, imágenes del adulto y de su mundo.

Los adultos de los cuentos son sujetos con la respuesta oportuna, con el mundo gris y solitario por delante, con miles de exigencias importantes por cumplirle a la sociedad. Para soportar la adultez, hay que aferrarse al recuerdo, a la experiencia de la pérdida, a la aceptación del abandono, al deleite del festejo, al pasar de los años y con ellos, a que mengüen las energías.

El tejido intertextual, sumado al análisis de las imágenes y de los textos, permitió preguntarnos por aspectos que iban perfilando una infancia diferenciada en cada cuento. En ocasiones, resaltaban características comunes en los personajes que se asían a alguna de las perspectivas de infancia desde diversos campos y épocas.

Observamos desde este punto, como la infancia no es homogénea sino versátil, y que las concepciones que saltan a la luz en estas historias, tienen un trasfondo que toca con las visiones particulares de quienes las relatan.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Referencias Bibliográficas

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Andréu, J. (2003). Infancia, Socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación.
- Arango, S. (Enero- Junio de 2010). La relación entre la pedagogía y la literatura, posibilidades entre fugas y de encuentros dentro de la Abadía. *Pensamiento, Palabra y Obra*(3), 25-31.
- Arciniegas , T. (2007). *Señoras y Señores*. Ekaré.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Borja , M., Galeano, A., & Ferrer, Y. (julio-diciembre de 2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*(27), 157-177.
- Borja, M., Galeano, A., & Yury, F. (2010). Los conceptos de la literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana, 27, julio-diciembre, 157-177.*
- Bravo- Villasante, C. (1972). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.
- Buitrago, J. (2007). *El Señor. L Fante*. Babel, Libros.
- Candelas, M. (2013). Infancia y control social: desmontando mitos sobre la institución escolar. (S. d. (CNT-AIT), Ed.) *Estudios. Revista de Pensamiento Libertario*, 83-93.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infanti y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cresta De Leguizamón, M. L. (1984). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Da Coll, I. (2002). *Pies para la princesa*. Anaya.
- Díaz, G., & Rosero, J. (2010). *Maia*. Babel, Libros.

- Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 461-472.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez. juv.*, 799 - 808,.
- Finol, J. (2001). De niña a mujer... El rito de pasaje en la sociedad contemporánea. *Cuadernos de Humanidades de Ciencias Sociales*.
- Fox, Mem. Leer como por arte de magia: cómo enseñar a tu hijo a leer en edad preescolar y otros milagros de la lectura en voz alta (Reading Magic, 2001). Barcelona: Paidós Ibérica, 2003; 156 pp
- García, M. J. (2006). Conferencia ¿El fin de la infancia? *XVIII Jornadas de Psicología del Uruguay*, (págs. 5-15). Montevideo.
- Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y vida*, 15.
- Gómez, M., & Alzate, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 77-89.
- Herrera, M., Olaya, V., Acevedo, R., & Pinilla, A. (s.f.). Tejiendo la Memoria en la Construcción de Identidades Juveniles. *Nomadas*, 68-75.
- Hinojosa, F., Bronzón, M., & Malpica, A. (s.f.). Escribir en serio. Una conversación sobre literatura infantil y juvenil. *Tierradentro*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013
- Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector. *Acta Poética*, 29, 329-360.
- Jurado, J. C. (Enero-Abril de 2003). Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*(31), 171-186.
- Kaplan, L. (2000). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Paidós.

Larrosa, J. (1997). El Enigma de la Infancia. *Imágenes del otro*.

Larrosa, J., & Skliar, C. (2005). *Entre pedagogía y Literatura*. Madrid- Argentina: Miño y Dávila.

Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma.

Manguel, A. (2003). Cómo Pincocho aprendió a leer. *Letras Libres*.

Mañá, T., & Casas, I. (s.f.). La investigación en LIJ: análisis bibliográfico. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 13(133), 44-49.

Mata, J. (Octubre de 2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*(8), 104-121.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes.

Mèlich, J.-C. (2005). Del símbolo. En J. Larrosa, & C. Skliar, *Entre Pedagogía y Literatura*. Madrid- Argentina: Miño y Dávila.

Origgi de Monge, A., & Amaré, B. (s.f.). En L. Blanco, *Literatura Infantil. Ensayos Críticos*. Colihue.

Panofsky, E. (1979, 2001). El significado en las artes visuales. España : Alianza Editorial.

Pardo, Z. (2010). El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1970 – 2008. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 2 March/April (2), 138-151.

Peña, Manuel (1997). Había una vez en América: Literatura infantil de América Latina. Dolmen Estudio, 421p.

Pérez, A. (Compilador, 1992). Ética. Tecnológico de Antioquia. 282p.

Pérez, P. M. (2005). La socialización de la infancia en la sociedad de la información. *Revista Glegado Ensino*, 1345-1365.

Pinilla, A. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Folios*, 15-24.

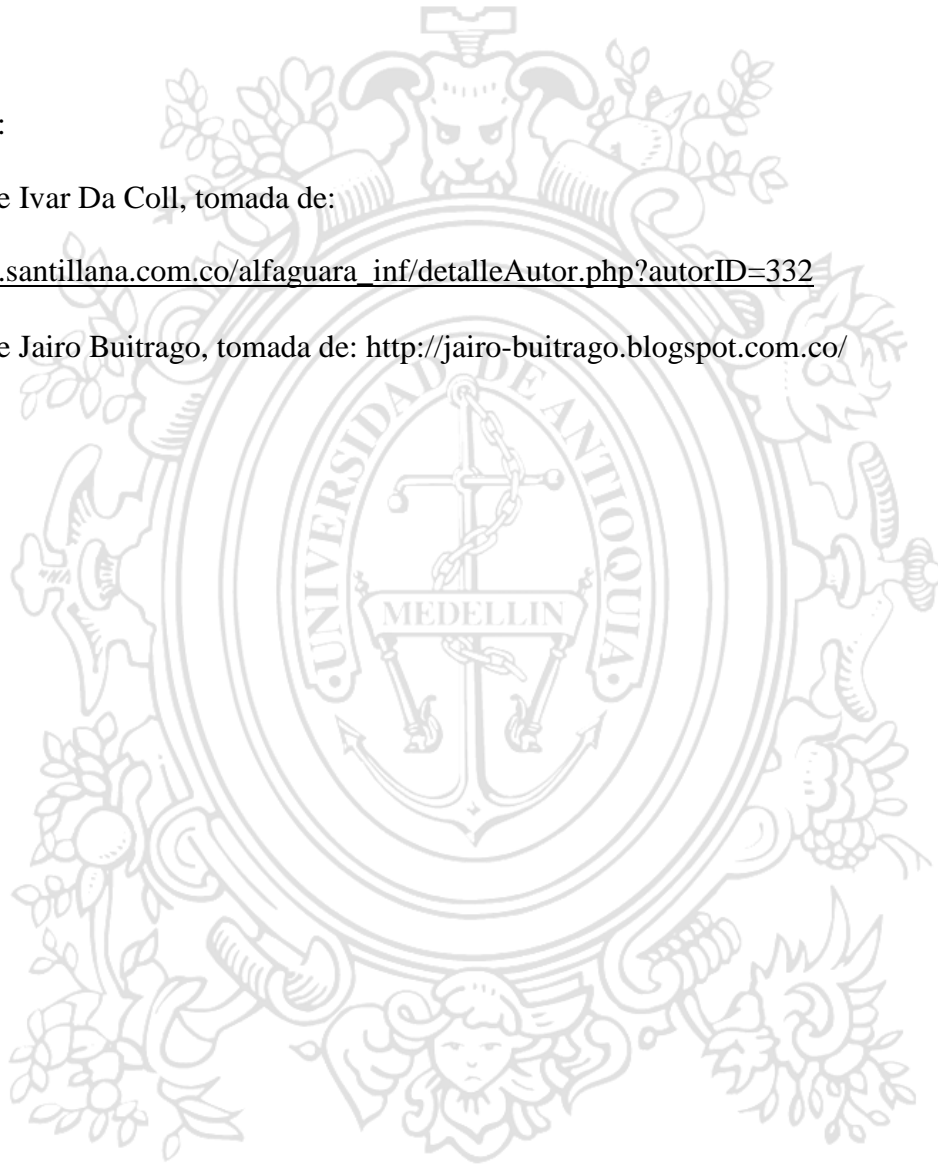
- Pulido, C. (Abril de 2009). La narrativa de Ivar Da Coll: planteamientos estéticos y visuales del cuento infantil ilustrado en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Quintero, M., & Palacio, Á. (2003). Siglo XX: De la democratización de la adolescencia a la irrupción de la juventud. *Cuadernos Pedagógicos*, 26, 9-42.
- Ralón de Walton, G. (2007). Humanismo: memoria y espera. *Stromata*, 189-200.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. (1997). *Antología de los mejores relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Robledo, B. (1998). Literatura Infantil y Juvenil Colombiana. *Educación Y Biblioteca*(94), 45-47.
- Román, C. (2006). *Los Fantasmas de mi cuarto*. Alfaguara.
- Runge, A., & Muñoz, D. (julio-diciembre de 2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 75-96.
- Spang, K. (171-181). Ética y Estética en Literatura. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2310/1/06.%20KURT%20SPANG,%20Etica%20y%20est%C3%A9tica%20en%20la%20literatura.pdf> el 14 de mayo de 2014.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (s.f.). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. *OCNOS*, 7-20.

Cibergrafía:

Biografía de Ivar Da Coll, tomada de:

http://www.santillana.com.co/alfaguara_inf/detalleAutor.php?autorID=332

Biografía de Jairo Buitrago, tomada de: <http://jairo-buitrago.blogspot.com.co/>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3