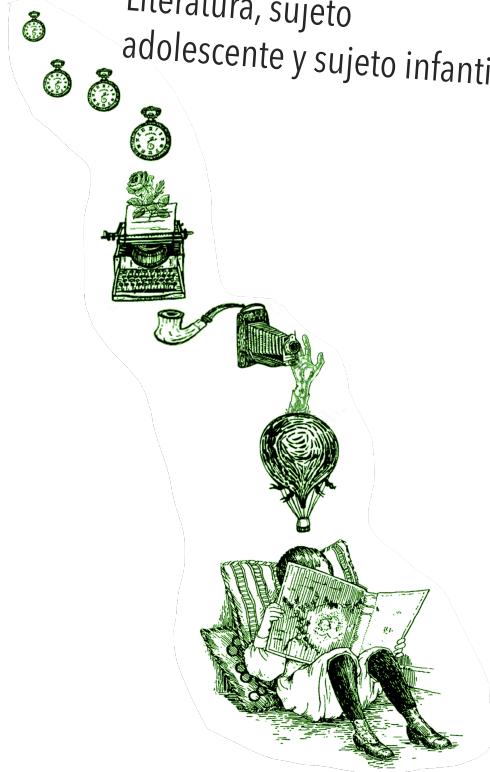


Literatura, sujeto
adolescente y sujeto infantil



MENDOZA 2018

22
BOLETÍN

ISSN 1515-6117
eISSN 2618-334X



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE LITERATURAS MODERNAS
GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE LA CRÍTICA LITERARIA

TEORÍAS LITERARIAS Y PRÁCTICAS CRÍTICAS

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Instituto de Literaturas Modernas

Boletín GEC

Grupo de Estudios
sobre la Crítica Literaria

Nº 22

*Literatura, sujeto
adolescente y sujeto infantil*

Mendoza
2018



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

ilml Instituto de
Literaturas
Modernas

gec GRUPO DE
ESTUDIOS
SOBRE LA
CRÍTICA LITERARIA

BOLETÍN GEC

N° 22, 2018, Mendoza (Argentina). ISSN 1515-6117 eISSN 2618-334X

© 2018 by Grupo de Estudios sobre la Crítica Literaria, Instituto de Literaturas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

Grupo de Estudios sobre la Crítica Literaria
Instituto de Literaturas Modernas
Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras,
Gabinete 319
Centro Universitario-Parque General San Martín-M5502JMA
Mendoza Argentina
E-mail: boletingec@ffyl.uncu.edu.ar Url: boletingec.uncu.edu.ar

EDYFIL

(Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo)
Centro Universitario-Parque General San Martín- M5502JMA
Mendoza Argentina

Fono/Fax: 54-261-4135000-interno 2256

Email: editorial@ffyl.uncu.edu.ar

Web: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

Diseño y diagramación: Clara Luz Muñiz
Ilustración de portada: Magdalena Egües
Armado e impresión: personal de la Editorial de la Facultad de
Filosofía y Letras

Impreso en Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y
Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2018.

Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Queda hecho el depósito que previene la ley 11723

Revista

Boletín GEC

Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de
Filosofía y Letras

N° 22 (2018)

ISSN 1515-6117 eISSN 2618-334X

Anual

1. Teoría literaria. 2. Crítica literaria.

El *Boletín GEC* es una publicación de periodicidad anual a cargo del Grupo de Estudios sobre la Crítica Literaria, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Desde su fundación, en 1987, por parte de la Prof. Emérita Emilia de Zuleta, se dedica a difundir trabajos académicos sobre teoría literaria y prácticas críticas, además de sus relaciones con otras disciplinas. Suele incluir también entrevistas, reseñas u otros documentos relevantes.

Boletín GEC is an annual publication in charge of the Research Group on Literary Criticism (GEC), School of Philosophy and Literature, National University of Cuyo. Since its foundation in 1987 by Emeritus Professor Emilia de Zuleta, it disseminates academic works on literary theory and critical practices, in addition to its relationship with other disciplines. It often includes also interviews, reviews and other relevant documents.

Equipo editorial

Director y editor científico: Luis Emilio Abraham (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). *Editoras:* Laura Martín Osorio (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), María Victoria Urquiza (Universidad Nacional de Cuyo-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina). *Correctores:* Juan Marcos Barocchi (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), Silvina Bruno (Instituto Superior de Formación Docente Santa María Goretti, Argentina), Flavia Farías Castro (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina).

Comité editorial

Germán Brignone (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Gladys Granata (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), Laura Raso (Universidad Nacional de San Juan, Argentina), Susana Tarantuviez (Universidad Nacional de Cuyo-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina), Evangelina Vera Moreno (Instituto de Formación Docente Villa Mercedes, Argentina).

Consejo asesor y evaluador

Mabel Brizuela (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
María del Valle Calviño (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Gloria Chicote (Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
Beatriz Colombi (Universidad de Buenos Aires- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
Óscar Cornago (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España)
Pablo Darío Dema (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
José Di Marco (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
Laura Fobbio (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
José Luis García Barrientos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España)
Ana Levstein (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Raquel Macchiuci (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Hebe Beatriz Molina (Universidad Nacional de Cuyo-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
María del Carmen Novo (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
Germán Prósperi (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
Liliana Reales (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Guillermo Ricca (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
Laura Scarano (Universidad Nacional de Mar del Plata-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
Gabriela Simón (Universidad Nacional de San Juan, Argentina)
María Beatriz Taboada (Universidad Nacional de Entre Ríos- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
Beatriz Trastoy (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Alicia Vaggione (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Gustavo Zonana (Universidad Nacional de Cuyo-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
Emilia de Zuleta (Academia Argentina de Letras)

ÍNDICE

NOTA EDITORIAL	9
----------------------	---

ESTUDIOS

PROCESOS DE LECTURA Y ENSEÑANZA DE LA NOVELA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: TRADICIONES, VAIVENES E INTERROGANTES	11
Roberto A. Breganni	

FALSIFICACIONES, DE MARCO DENEVI. UN PACTO FICCIONAL MÁS VINCULANTE	33
Claudia María Ferro	

EL LIBRO ÁLBUM COMO PROPUESTA DE LECTURA	53
Adriana María Fontana	

NIETOS E IDENTIDAD EN UNA OBRA DE LA LIJ ARGENTINA ACTUAL	80
María Belén López Gargiulo	

PARA LEERTE MEJOR: NUEVAS MIRADAS SOBRE LA FIGURA DEL "LOBO FERROZ"	101
Noelia Mangione Cárdenas	

ALMA MARITANO: EL CUADERNO BORRADOR DE LAS FICCIONES DE ESCUELA	117
Facundo Nieto	

SIETE NOTAS A PROPÓSITO DE <i>EL ARTE DE LA FUGA</i> DE LUIS SAGASTI	145
Carolina Pinardi	

LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS, UN MEDIO PARA CONQUISTAR LECTORES: ANÁLISIS DE <i>LA CÁMARA OCULTA</i> DE SILVIA SCHUJER	160
Mariela Silvina Rossi	

LA SAGA DE LOS CONFINES DE LILIANA BODOC. UN DIÁLOGO AUTOR-LECTOR-CULTURA.....	187
María Susana Sagrillo	

NOTAS

NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL TEATRO: EL MÁS DIFÍCIL DE LOS PÚBLICOS 199
 Beatriz Trastoy

LA ESCRITURA CREATIVA DURANTE LA ADOLESCENCIA: EL CICLO DE ARTE JOVEN "OÍDOS ATURDIDOS POR PALABRAS JÓVENES" Y EL TALLER LITERARIO "FRANKENSTEIN" 208
 María Victoria Urquiza e Ivana Amarilis Carrizo Peñas

ENTREVISTA

ESCRIBIÉNDOLE A UNA BALLENA, INTERPELANDO CON OJOS NIÑOS LA REALIDAD AJENA 217
 Laura Elizabeth Martín Osorio y Marisa Pérez Alonso

RESEÑA

Raso, Laura (2017). *Sin coartadas. Ética de la escritura de Liliana Heker durante el menemato*. Córdoba: Portaculturas. 186 pp.
 227
 Mario Federico David Cabrera

NORMAS PARA AUTORES 232

NOTA EDITORIAL

El Grupo de Estudios sobre la Crítica Literaria (GEC) dedica este número a un tema que ha crecido últimamente en el discurso crítico: los diferentes vínculos que las prácticas literarias pueden establecer con la existencia de determinados sujetos sociales agrupados por criterios etarios y generacionales: el sujeto “niño” y el sujeto “adolescente”. En los últimos tiempos, ha aumentado la atención académica hacia la literatura escrita para infantes y adolescentes. Se han fundado centros de investigación, se han abierto carreras, se han realizado congresos que han sabido construir un espacio de debate y aprendizaje realmente deseado por quienes trabajan en la escuela. Paralelamente, han surgido interesantes propuestas sobre la intervención del discurso literario en la producción de subjetividades y sobre la representación de infantes y adolescentes en la literatura sin más (esa especie de término neutro que tenía su centro en el canon adulto y que muchos de estos trabajos intentan justamente someter a revisión). Por otra parte, va adquiriendo visibilidad el problema de la escritura literaria durante la infancia y la adolescencia, en situaciones escolares o no. Han surgido antologías y análisis de experiencias que empiezan a dejar un impacto en el discurso crítico.

Los estudios, las notas y la entrevista que conforman el índice mantienen una relación estrecha con alguna o algunas de las variantes de ese espectro temático. Los problemas relativos a la conformación de un público infantil o adolescente aparecen tratados en la mayoría de los trabajos: ya sea porque se ocupan de obras producidas específicamente para esos mercados (aunque, claro está, puedan gustar también a lectores adultos, e incluso deban seducirlos teniendo en cuenta que en muchos casos son los adultos los que promueven el contacto de los niños con determinados productos culturales, en ámbitos escolares o no); ya sea porque se hable de algunos de los contactos posibles de lectores niños o adolescentes con objetos habitualmente considerados partícipes del gran canon adulto.

Los trabajos de López Gargiulo, Mangione Cárdenas, Nieto, Pinardi, Rossi, Trastoy y Martín Osorio-Pérez Alonso resultan vinculables fundamentalmente con la primera de las variables arriba señaladas y contribuyen a pensarla o problematizarla adoptando en cada caso un objeto específico: un libro de cuentos destinado a mantener en los niños y adolescentes de hoy la memoria de los niños de antaño que fueron apropiados y cuyas identidades fueron falseadas durante la última dictadura cívico-militar argentina (López Gargiulo); la categoría “ficciones de escuela” como medio adecuado para pensar la producción literaria de la escritora argentina Alma Maritano en tiempos de la posdictadura (Nieto); los problemas y contradicciones asociados a la producción teatral para un público infantil o adolescente (Trastoy); la reescrituras del personaje tradicional del “lobo feroz”, leídas en clave psicológica por Mangione Cárdenas y valoradas por su tratamiento de los miedos infantiles; un análisis pragmático-narratológico de las estrategias discursivas utilizadas por Silvia Schujer en *La cámara oscura*, cosa que permite a Rossi hacer hipótesis sobre las razones por las cuales la novela atrae a un público juvenil; un análisis de *El arte de la fuga*, de Luis

Sagasti, estudiado por Pinardi como objeto inter-artístico, ya que se trata de un libro álbum acompañado de un CD musical; y una entrevista a la escritora mendocina Marisa Pérez Alonso realizada por Laura Martín Osorio con motivo de la publicación de su última novela para niños (*Cartas para una ballena*) por Ediciones Bambalí.

Los artículos de Fontana, Ferro, Sagrillo y Breganni, en cambio, encajan más con la segunda de las variables mencionadas. En su trabajo sobre *Falsificaciones*, Ferro propone sumar ese libro al conjunto de obras de Marco Denevi que se han incorporado al corpus escolar aunque no hayan sido escritas específicamente pensando en ese destinatario: Ferro sostiene que, por su intensa transtextualidad, esa colección de cuentos breves o microficciones favorecería el contacto de los estudiantes con textos fundamentales del canon. Fontana realiza un estado de la cuestión sobre el libro álbum y discute la identificación del género como un producto dirigido exclusivamente al público infantil: a través de un análisis de códigos y convenciones gráficas, afirma que esos textos suelen proponer diversos niveles de lectura y que están hechos en buena parte para interesar al lector adulto. Sagrillo se pregunta por las razones que pudieron haber hecho de *La saga de los confines* una ficción tan popular entre el público adolescente y las explora en el diálogo que la novela propone con ciertos dilemas políticos de la cultura actual latinoamericana que usualmente se consideran parte del ámbito de preocupaciones de los sujetos adultos. Breganni, por su parte, se ocupa de la formación de lectores haciendo un análisis crítico de las prácticas de enseñanza de la novela en una escuela de la provincia de Entre Ríos.

Finalmente, la nota de Urquiza-Carrizo Peñas se ocupa del sujeto adolescente, ya no en posición de lector, sino como productor artístico: las autoras narran la experiencia de dos talleres ideados por ellas en ámbitos extraescolares y exponen los principios teóricos que estuvieron en la base de esas prácticas. Cierra el número una reseña que escribe Cabrera sobre el libro *Sin coartadas. Ética de la escritura de Liliana Heker durante el menemato*, de Laura Raso.

Agradecemos especialmente la colaboración que brindaron Elbia Di Fabio y Guadalupe Barandica en este número.

Grupo de Estudios sobre la Crítica Literaria

PROCESOS DE LECTURA Y ENSEÑANZA DE LA NOVELA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: TRADICIONES, VAIVENES E INTERROGANTES

Roberto A. Breganni

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina
breganni.roberto@uader.edu.ar

Recibido: 31/05/2018. Aceptado: 05/08/2018.

Resumen

Este artículo presenta un acercamiento al modo en que se aborda didácticamente el género novela en el espacio curricular Lengua y Literatura en la escuela secundaria. Para ello, enfocamos nuestra mirada en una dimensión específica: los enfoques y estrategias didácticas que subyacen en las “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011) de los docentes para la lectura de las novelas propuestas en la asignatura. Desde este marco, analizamos un corpus de materiales que nos permitió obtener información relevante acerca de los procesos y las prácticas de lectura implicados en la enseñanza del género y de las teorías literarias que sustentan esas prácticas. Asimismo, planteamos también categorías que nos permiten señalar y describir algunas cuestiones problemáticas detectadas.

Palabras clave: Literatura - Lectura - Novela - Asignatura escolar - Enfoques y estrategias didácticas

READING PROCESSES AND TEACHING OF THE NOVEL IN THE SECONDARY SCHOOL: CUSTOM, UPS AND DOWNS AND QUESTIONS

Abstract

This article shows an approach to the way in which the genre of the novel is presented didactically in the curricular area of Language and Literature in the secondary school. For this, we focus on specific dimension: the approach and didactic strategies that are underneath in the “literature classrooms” (Gerbaudo, 2011) of the teachers for the Reading of novels proposed in this school subject. From this point of view, we analyze a collection of writings that allowed us to get relevant information about the processes and the reading practice involved in the teaching of genre and literary theories that support those practices. Additionally, we also set out categories that allowed us to note and final out some detected problematic issues.

Keywords: Literature - Reading - Novel - School Subject - Approaches and Didactic Strategies

Consideraciones iniciales

Este artículo comenzó a gestarse hace unos años, cuando la reflexión sobre nuestras propias prácticas de enseñanza y las de otros colegas nos movilizó a aventurarnos en prácticas de investigación, con la aspiración de que los resultados obtenidos contribuyan a enriquecer los debates que se producen en el campo de la Didáctica de la Literatura. En este sentido, es nuestra intención que este texto dialogue con aquellos que, dentro del territorio de su especificidad, “sostienen el principio de autonomía como principio de alteridad, no siempre desde el mutuo acuerdo” (Palermo, 1997: 88).

La decisión de centrar nuestra mirada en el tratamiento didáctico de la novela estuvo motivada por dos aspectos principales:

1) una inquietud personal surgida respecto de las formas de abordaje del género en la institución secundaria en la que nos desempeñamos como docentes;

2) como consecuencia de lo previo, la intención de aportar algunas reflexiones que contribuyan a la enseñanza de la novela, atendiendo a los “rasgos” y “contornos”¹ (De Alba, 2000; Gerbaudo, 2006) de nuestro contexto.

Así, nos enfocamos en una dimensión específica: los enfoques y estrategias didácticas observadas en las “aulas de literatura” (Gerbaudo, 2011) que los docentes componen para el abordaje de las novelas que los alumnos leen en la asignatura.

El trabajo se encuentra organizado en torno a cinco ejes en los que se presenta una serie de consideraciones

¹ Los “rasgos” y “contornos” conforman las características que particularizan los contextos institucionales –en nuestro caso el educativo–. Los “rasgos” son elementos que se muestran de manera significativa en el espacio social y que contribuyen a mostrar indicios de nuevas situaciones que se anticipan. Estos logran paulatinamente una condensación formando “contornos” más nítidos que permiten percibir lo nuevo emergente como algo visible e identificable, admitiendo de este modo la comprensión del contexto (De Alba, 2000).

iniciales que encuadran el análisis, algunas precisiones teóricas y metodológicas que dan cuenta de posicionamientos asumidos, aproximaciones analíticas a los materiales examinados y, finalmente, una serie de conclusiones provisorias para el recorrido realizado.

Precisiones teóricas

Inicialmente, partimos de mencionar que nos referimos al abordaje del objeto novela en el marco de la literatura como “disciplina escolar”² (Viñao, 2002; Bombini, 2011; Cuesta, 2011; CGE, 2008) porque la estudiamos en el contexto del sistema educativo y de la cultura escolar, lo que supone la intervención de tradiciones, reglas, rituales, criterios organizativos, juegos jerárquicos, modos de acreditación, entre otros (Viñao, 2002).

Por lo tanto, si hablamos de la literatura en la escuela, es necesario decir que ésta se construye como el espacio de mediación de lo literario pues, en su interior, circula un canon de textos literarios jerarquizados (Piacenza, 2001), las concepciones, los saberes, los discursos legitimados sobre la literatura (Jitrik, 1998; Rosa, 1998); las prácticas de lectura literaria institucionalizadas en la escuela (Breganni, 2013, 2015) y la selección y organización de los contenidos que presentan las Orientaciones Curriculares (CGE, 2011).

Desde estas consideraciones, entendemos que la novela es un género literario que se convierte en un recurso muy interesante para explorar en la educación secundaria: por la multiplicidad de voces y géneros que involucra, por el potencial que posee para acrecentar la cultura general, el desarrollo de estrategias discursivas y la

² Para Antonio Viñao “las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. [...] No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos” (Viñao, 2002: 70).

adquisición de conocimiento del mundo, entre otras. Estas posibilidades las detectamos a partir de que Bajtín sostiene que la novela guarda “relaciones especiales con los géneros extraliterarios (de la vida cotidiana e ideológicos)” (1989: 477)³.

Así, en el contexto actual y complejo donde la escuela –institución tradicionalmente organizadora y guía en los procesos y prácticas de lectura literaria– aparenta estar desconcertada en su visión respecto de las puertas de acceso al objeto literario, nuevas pistas surgen para asistirle en esta encrucijada. Al respecto, Régine Robin expresa:

Paradójicamente, hay que insistir además en que, en el momento en que la literatura ya no sabe dónde empieza o dónde termina, las ciencias humanas, también en crisis y habiendo perdido la positividad de sus certezas, están fascinadas por las potencialidades de la producción literaria, en particular por la novela, su complejidad, su posible polifonía, las múltiples voces que la recorren y que no siempre son asignables, su permeabilidad a lo dialógico y a la escucha del inconsciente (Robin, 2002: 56).

Por lo antes expuesto, la novela se convierte en un objeto situado en un campo transdisciplinar en el que se unen lo estético, lo lingüístico, lo histórico y lo social; y construye un mundo novelesco que casi siempre se constituye como forma crítica del conocimiento humano y de la experiencia social (Arán, 1998). Como expresa Bajtín (1989), en la base de la novela está la experiencia personal y la ficción creadora; al tiempo que, la complejidad del mundo, las exigencias humanas, la lucidez y el criticismo son los rasgos que definen su evolución.

³ Las formulaciones que propone Bajtín sobre la inscripción del lenguaje literario en un campo transdisciplinar es lo que nos permitió descubrir en el objeto “novela” las potencialidades didácticas que ofrece en tanto género de conocimiento, dado que, en ese territorio de “fronteras” en que se erige, posibilita el contacto del lector con voces provenientes de diferentes dimensiones del saber, configurando de este modo un terreno de vital importancia para el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y literarias.

Cabe señalar que optamos por esta perspectiva en virtud de que los lineamientos expuestos en el Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos toman algunos de sus fundamentos y, por otra parte, porque este enfoque teórico nos permite sostener la tesis de novela como género de conocimiento.

Precisiones metodológicas

En el marco de nuestra investigación, trabajamos con las nueve divisiones de cuarto año del Ciclo Superior, correspondientes a las cuatro modalidades orientadas que posee en su nivel secundario el Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza” de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Del total del alumnado, aproximadamente doscientos alumnos corresponden al cuarto año del Ciclo Superior. Este establecimiento es actualmente uno de los dos colegios secundarios de mayor matrícula de la ciudad de Concepción del Uruguay, en la provincia de Entre Ríos.

El corpus total de nuestra investigación estuvo constituido por carpetas de alumnos, programas de la asignatura, el manual escolar de uso prioritario y entrevistas semiestructuradas a los docentes. Para este artículo, recuperamos ejemplos tomados de las carpetas de alumnos y de las entrevistas realizadas a los profesores de los diferentes cursos. Frente a estos materiales, proponemos una aproximación que focaliza la mirada en los enfoques y estrategias didácticas que los docentes proyectan en sus prácticas de enseñanza de la novela, ejes que entendemos se articulan y que permiten transparentar las inflexiones posibles y los modos de abordaje didáctico sobre el género.

Aproximaciones analíticas: Tradiciones, vaivenes e interrogantes

Las prácticas de enseñanza de la novela se apoyan

en los enfoques y en las estrategias didácticas a los que el docente adscribe. Entendemos los enfoques didácticos como los modelos de intervención didáctica configurados por los planteamientos metodológicos y las concepciones teóricas acerca del hecho literario (Mendoza Fillola, 2004).

Para detenernos en un breve análisis sobre los enfoques dominantes en las clases de literatura, partiremos de una cita de Analía Gerbaudo, quien sostiene que: “Cuando enseñamos literatura también enseñamos un modo de leer literatura que viene parametrado por el enfoque desde el que decidimos trabajar” (2006: 77), y en el que subyacen las teorías literarias a partir de las cuales se abordan las obras: Genética, Semiótica, Psicocrítica, Sociocrítica, Deconstruccionismo, Estructuralismo, entre otras. En este sentido, la perspectiva que se adopte sobre el objeto sumada a la posición que se tome respecto de las prescripciones curriculares, determinará la configuración del objeto de enseñanza (Gerbaudo, 2006).

En este contexto, tomamos las categorizaciones propuestas por la autora respecto de dos enfoques que se complementan y reclaman mutuamente y que se derivan de la deformación o banalización de líneas como el Estructuralismo, transformándose entonces en obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la literatura (Gerbaudo, 2011):

1) el “Enfoque aplicacionista”, que se caracteriza por la tendencia a ubicar sobre un método el abordaje de los textos literarios, descansando en la ilusoria garantía de que la aplicación de sus categorías aportará la solución de los problemas de lectura que presenta la obra;

2) el “Enfoque deteccionista”, que promueve la mera práctica de identificación de recursos en un texto literario sin recuperar ese trabajo para describirlo o formular hipótesis de lectura.

Así, los contenidos, categorías y estrategias didácticas a las que recurren los docentes para la enseñanza de la novela no se apartan de estas caracterizaciones, sino que, algunos inclusive, tienden a exacerbarlas. Asimismo, en esos enfoques y estrategias en los que el profesor se apoya para configurar su “aula de literatura” (Gerbaudo,

2006, 2011), se develan ciertos “intersticios” o “fisuras” a las que nosotros denominamos “sesgos teóricos”. Con esta categoría nos referimos a fracturas epistemológicas producidas por el discreto conocimiento de teorías literarias o por la mezcla divergente e inconexa de principios provenientes de diferentes perspectivas de análisis literario, que sostienen la concepción didáctica del docente y que afectan directamente –por convertirse en obstáculos epistemológicos, de manera inconveniente– las decisiones metodológicas adoptadas en sus prácticas de enseñanza de la novela.

En este sentido, veamos cómo emergen estos intersticios en algunos ejemplos relevados en las carpetas de los alumnos y en las entrevistas a los docentes:

Ejemplo 1⁴:

I: ¿Qué actividades propone para trabajarla?

D1: Trabajamos con las novelas extra-áulicas que ellos cuando las rinden *se hace un análisis eh:: inmanente de la obra.*

Ejemplo 2:

I: ¿Qué contenidos específicos de la novela aborda?

D2: Y abordo específicamente el simbolismo, *el tema ideológico que tiene toda novela, la tipología de novela, el tratamiento de los personajes, el tratamiento del espacio, las distintas tramas: descriptiva, dialogal, narrativa. Creo que son los más importantes por su estructura.*

I: ¿Algún otro? (nos referimos a material teórico de referencia).

D2: Y, *aparte de manuales libros por ejemplo como de crítica literaria, por ejemplo los formalistas rusos.* Esos son teóricos porque los utilizo para mí, para refrescar y ver. Y *uso también por ejemplo con Rebelión en la granja el diccionario de símbolos para trabajar con ellos.*

Ejemplo 3:

Las voces de la novela: polifonía

En las novelas, como por ej. Los miserables, Revelion [sic] en la granja, Drácula, etc. Existen [sic] múltiples voces narrativas, cuyo conocimiento de los

⁴ En todos los casos el destacado por medio de cursiva es nuestro.

hechos es parcial. Solo el lector conoce las acciones, los pensamientos, las emociones de todos los narradores, y construye la trama completa a partir de los *generos [sic] discursivos* utilizados por los personajes para comunicarse: por ejemplo, en Drácula las cartas, en Revelión [sic] en la granja los manifiestos, marchas y mandamientos, en Los Miserables leyes y reglamentos, libretas de permiso, actas de nacimiento, escribas y analfabetos.

Esta presencia de diversas voces se denomina Polifonía. Esta no se da solamente con la inclusión [sic] de otros textos literarios, sino también [sic] cuando el narrador introduce voces de otros discursos no literarios como por ejemplo: noticias, informes, a diferencia de los literarios, como cartas, diarios de viajes, diarios íntimos, etc.

De estos ejemplos podemos describir un marco general en la configuración del objeto de enseñanza delineado por los siguientes aspectos.

Las dimensiones a abordar para la enseñanza de la novela se ciñen a autores y obras, mientras que la mayoría de los conceptos y de las categorías corresponden al Estructuralismo, que son las que finalmente predominan en las estrategias didácticas utilizadas en el abordaje de los textos. Para ratificar la concurrencia con el punto anterior, una de las docentes entrevistadas declara que se hace un análisis inmanente de las obras, estudio que se posiciona en la primera de estas líneas teóricas.

Por otro lado, los materiales de referencia teórica se referencian con imprecisión o de manera general y sin especificar qué teoría o categoría es la más adecuada para “mirar” cada una de las novelas que se leen y a dónde acudir por esa información, reduciendo de este modo las miradas posibles dentro del espectro visual de la lupa que representa la teoría literaria (Gerbaudo, 2011).

En primera instancia, no hay ninguna situación problemática aparente; sin embargo, las dificultades se manifiestan cuando a partir de conceptos del Estructuralismo se materializan prácticas de lectura y de enseñanza que se desenvuelven a través del aplicacionismo; es decir, se cierran en la mera práctica de identificar esos conceptos y aplicarlos de manera

estereotipada en todos los textos.

En confluencia con el escenario previamente descrito, observamos que se mezclan de manera imprecisa nociones provenientes de distintas líneas teóricas –en este caso, de la Sociocrítica, el Estructuralismo y el Simbolismo– o aparecen puntualmente categorías propias del pensamiento bajtiniano pero sin un marco que las explique funcionando en el contexto de la obra. Así, se desprende que hay una cierta arbitrariedad –o incluso desconocimiento– para seleccionar cuál es la teoría apropiada para abordar cada novela, pues cada una de ellas demanda un análisis particular.

Por otra parte, en los ejemplos 2 y 3, descubrimos categorías y nociones postuladas por Mijail Bajtín (1989, 1998), como “ideología”, “polifonía” y “géneros discursivos”. Sin embargo, la misma docente que expone este marco conceptual asegura utilizar como teoría de referencia para el abordaje de una de las obras indicadas el Simbolismo y el Formalismo Ruso. Esta contradicción marca una fractura epistemológica, un “sesgo teórico” que evidencia un conocimiento apocado –o un desconocimiento– de las diferentes teorías literarias y, además, la ausencia de criterios necesarios al momento de seleccionar cuál es la perspectiva analítica adecuada para leer cada una de las obras que conforman el corpus literario.

Esto muestra evidencias acerca de dos aspectos relevantes: la predominancia de una concepción tradicional (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011) en la enseñanza de la novela y las fracturas epistemológicas que provocan los sesgos teóricos. Al respecto, vale la pena recuperar sendas reflexiones de Gerbaudo: sobre el primer aspecto, que el aplicacionismo –como banalización del Estructuralismo–, ambos paradigmas dominantes en los niveles primarios y secundarios de nuestro país, solo sirven para resolver “pseudo-problemas escolarizados” de los textos literarios; sobre el segundo, que la desatención sobre la “epistemología del campo” genera “equivocos” que trivializan el abordaje de estos textos y, por lo tanto, impide interrogarlos.

Por lo expuesto, podemos deducir que existen de

parte de los docentes, rumbos imprecisos como así también una marcada “concepción tradicional” (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011) –signada por el Estructuralismo, la Historia de la literatura y el aplicacionismo por un lado; y algunos modelos didácticos impuestos en los libros de texto (Breganni, 2013) que no aportan un marco de reflexión acerca de la especificidad de la literatura– en cuanto el tratamiento de la novela; además, se revelan ciertos “sesgos teóricos” que resultan en fracturas epistemológicas y metodológicas en el abordaje del género. En estos procesos de construcción de los saberes escolares es donde se reconocen, como afirma Gustavo Bombini (1996), los “modos de la resistencia a la teoría”, siendo que la teoría es desde donde se pueden formular aquellas preguntas que desarticulan las certezas del currículum escolar.

Esta forma de entender el abordaje de los textos literarios determina que la teoría venga a constituir, al decir de Bombini:

un saber de orden práctico, un instrumento, para fines de aplicación; estaría ofreciendo modelos y categorías para el análisis de textos a través de descripciones pero no redundaría en tanto marco de reflexión sobre la especificidad literaria, sobre los problemas teóricos en literatura que podrían ser articuladores de prácticas de enseñanza (Bombini, 1996: 113).

Estas consideraciones esbozan un repertorio abreviado en tanto ausencia de paradigmas teóricos que superen al Estructuralismo y a la Historia literaria, paradigmas dominantes para el acceso a la lectura literaria en la escuela desde los años sesenta. Los abordajes desde estos modelos se caracterizan por la tendencia a reproducir una mirada unívoca sobre las novelas que se leen, postergando la posibilidad de arribar a otras interpretaciones que cada lector puede aportar desde su intertexto (Mendoza Fillola, 2004); ya que, en la lectura de una obra literaria, el lector genera una instancia productora de sentido, conformándola como un acto comunicativo y cognoscitivo. De este modo, la lectura se integra en la configuración de los vínculos que permiten comprender el mundo y sus distintas esferas culturales (Bajtín, 1989).

Ante el panorama hasta aquí descrito, y en la búsqueda de respuestas que tiendan a acercar esclarecimiento sobre esta problemática, nos apoyamos nuevamente en Bombini, quien sostiene que:

La construcción de una didáctica de la literatura y el reconocimiento de la productividad de la teoría literaria en su proceso ha sido, en general, una tarea postergada. La carencia de información sobre el vasto y complejo campo de la teoría, la acumulación de experiencias negativas en sus aplicaciones en la enseñanza o los prejuicios fundados en concepciones de la literatura y de los saberes sobre la literatura que niegan esta productividad ha caracterizado ciertas tendencias en la formación docente terciaria y universitaria [...]. Sin embargo, la complejidad del problema, reconocible cuando se lo aborda, en su triple dimensión teórica, histórica y práctica está alertando sobre la necesidad de trazar nuevas líneas de investigación en el campo de la didáctica de la literatura. (Bombini, 1996: 217).

A partir de estas reflexiones, buscamos señalar que los “sesgos teóricos” direccionan –ya sea de manera accidental o no– la brújula que orienta los rumbos, los vaivenes y las decisiones que se toman en la configuración de las clases de literatura para la enseñanza de la novela, ya que estos sesgos se proyectan en las estrategias y en los enfoques didácticos de los docentes, convirtiéndose en verdaderos obstáculos epistemológicos en virtud del enlace equívoco entre teoría, literatura y lectura (Gerbaudo, 2006, 2011).

En este punto, nos detendremos específicamente en las estrategias didácticas que se emplean en el abordaje del género. Así, siguiendo a Miguel Ángel Campos y Sara Gaspar (2004) y a Joan Mallart Navarra (2000), entendemos por estrategias didácticas al conjunto de actividades que, organizadas y planificadas por el docente, tienen la finalidad de posibilitar el aprendizaje por parte de los estudiantes de los contenidos de una asignatura escolar.

Para caracterizarlas, proponemos una categorización posible en función de la finalidad que estas persiguen en el trabajo con los textos. Así, las clasificamos en:

1) “Actividades funcionales”: tienden a la identificación

de información superficial en el texto, al reconocimiento de categorías gramaticales o a la resolución de consignas de producción de textos de manera mecánica e irreflexiva. No contribuyen a la lectura. El trabajo sobre los textos se direcciona sobre una dimensión gramatical o textual.

2) “Actividades instrumentales”: proponen la aplicación de categorías de teorías literarias sin objetivos específicos de lectura. El trabajo sobre los textos se enfoca sobre una dimensión operativa. Estas actividades son directamente subsidiarias del aplicacionismo y el detecciónismo.

3) “Actividades formativas”: de contacto, abordaje y análisis de textos literarios. Apuntan a descubrir pistas relevantes para otorgarle sentido a la obra, donde el funcionamiento de las categorías literarias ayudan a resolver los problemas de lectura. Contribuyen a la formación literaria. El trabajo sobre los textos se orienta sobre una dimensión literaria.

Para advertir cómo emergen estas estrategias en las prácticas de enseñanza de la novela, analizamos algunos ejemplos representativos extraídos de las entrevistas a los docentes y de las carpetas de los alumnos.

Ejemplo 4:

I: ¿Qué actividades propone para trabajarla?

DD2: Y, propongo actividades del tipo de preguntas y respuestas; o sea de *que los alumnos solamente hagan preguntas de forma, no de fondo*; después propongo preguntas también de fondo: *análisis, reconocimiento de los distintos párrafos, de las distintas estructuras y trabajamos con los elementos simbólicos también*.

Ejemplo 5:

4) ¿Cuáles son los rasgos del héroe de la novela contemporánea? ¿Por qué se le otorgan esas cualidades?

El héroe se impone al lector como algo “novelesco” y fuera de la realidad. Porque es un hombre común que padece dramas cotidianos e intrascendentes, por lo que está angustiado y atormentado.

[...]

6) Los cerdos se dirigen a los demás animales llamándolos “camaradas”. ¿En que [sic] partidos o corrientes políticas se utiliza ese apelativo?

En el partido radical [sic].

Como resultado del análisis de estas actividades, podemos enumerar las siguientes consideraciones.

En principio, las actividades solicitan identificar categorías gramaticales, no literarias; es decir, hay una subordinación de la práctica literaria a la tarea de reconocimiento de un contenido de orden gramatical y no persiguen un objetivo preciso de la actividad de lectura.

Se utiliza la categoría “héroe novelesco” de Bajtín pero sin contextualizar la noción para el análisis ni brindar una explicación, de allí que el alumno puede responder las consignas correctamente pero eso no garantiza que haya entendido el texto, como prueba la respuesta sobre el héroe de la novela en el punto 4 de la guía de lectura del ejemplo 5.

Además, podemos observar que se analizan solo aspectos superficiales de los textos y que las consignas apuntan a identificar información puntual sobre contenidos de las obras, por lo tanto no ayudan a resolver los problemas de lectura.

Como podemos observar en el Ejemplo 4, las actividades propuestas se adscriben a las que denominamos actividades funcionales e instrumentales; es decir, se requiere que los alumnos identifiquen información “de forma, no de fondo” —en palabras del profesor—. Luego, en lo que serían “preguntas de fondo”, se solicita el reconocimiento de los párrafos y de aspectos estructurales del texto; en el primer caso, categorías gramaticales, no literarias; en el segundo, categorías literarias provenientes del Estructuralismo. Sobre este tipo de actividades que se detiene solo en la identificación de recursos en el texto, resulta conveniente señalar que obstaculiza abordar la complejidad del texto, como así también aportar soluciones a los problemas que se presenten en la lectura. Esto lo podemos ratificar observando la respuesta que da el alumno a la pregunta 6 del ejemplo 5, sobre el significado de la expresión “camarada”: claramente la respuesta denota que no entiende el significado (histórico, político, social) que arrastra el término.

Por otro lado, la mención al trabajo sobre los

“elementos simbólicos” no es claro. La docente no pudo explicar a qué se refería con esta categorización ni tampoco reponer –más allá de la alusión al “simbolismo”– de qué modo se ponían en funcionamiento estas nociones en la realización del análisis. Esta circunstancia viene a poner énfasis respecto de las fracturas producidas por lo que denominamos “sesgo teórico” y que ya mencionamos.

Las actividades relevadas nos acercan a la visualización de un panorama que encuentra continuidad respecto de los posicionamientos teóricos y los enfoques didácticos previamente observados. De este modo, advertimos la predominancia de actividades funcionales e instrumentales, ligadas estrechamente al “Aplicacionismo” y al “Deteccionismo” (Gerbaudo, 2011), resultando notoriamente escasas las actividades formativas.

Podemos observar que el concepto de novela que se revela en estas guías de actividades muestra una concepción subyacente sobre el género ligada al Estructuralismo y que se traduce en una concepción tradicional de enseñanza literaria. Al respecto, Gerbaudo (2011) sostiene que el Estructuralismo en la escuela argentina muestra una tendencia aplicacionista que reduce la teoría a una “caja de herramientas”, dando lugar a ejercicios de reconocimiento de categorías o figuras. La aplicación de estas guías de análisis –prosigue– sirve para “aprender el concepto en cuestión, pero por lo general esa información no se valora ya que solo se la emplea para resolver pseudo-problemas escolarizados” (Gerbaudo, 2011: 216) que no conducen a realizar conjeturas acerca de los textos.

Esta forma de abordaje de la novela no permite explotar el potencial epistémico y artístico que guarda el género, por dos razones preponderantes: en primer lugar porque no concede la posibilidad de relacionar la novela con otros géneros extraliterarios, –cualidad inherente que le otorga Bajtín– o incluso con otros discursos artísticos, como el cine, en ambos casos, estrategias propuestas en el Diseño Curricular; en segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, porque renuncia a la posibilidad de aprovechar el caudal del “intertexto lector” (Mendoza Fillola, 2004) del alumno para arribar a muchas otras

interpretaciones posibles de las obras. Porque la “imagen literaria” que representa la novela se halla próxima a su contemporaneidad, al “presente imperfecto” en términos bajtinianos, haciendo de este modo que el lector la vaya construyendo mientras apela a su experiencia y conocimiento personal.

De esto se desprende que la mera operación instrumental sobre las obras literarias deja mucho del sentido en una posición relegada, dado que “la obra vive y tiene significación en un mundo que también está vivo y tiene significación –desde el punto de vista cognitivo, social, político, económico, religioso” (Bajtín, 1989: 31-32), razón por la que habría que preguntarse si “lo que se elige analizar no deja un resto intocado que puede constituir el elemento más productivo a partir del cual reflexionar en tanto sería el que evitaría la construcción de conocimientos ingenuos y ritualizados”⁵ (Gerbaudo, 2006: 98).

En lo que respecta a las actividades involucradas en el proceso de lectura de las novelas que deben leer los alumnos, encontramos evidencia para sostener que el abordaje de éstas se limita a prácticas lectoras extra-clase; es decir, fuera del ámbito escolar. A esta modalidad de lectura que no favorece la comprensión ni la interpretación de los textos literarios, y que además restringe la asignación de sentidos a un significado unívoco de la obra, la denominamos “lectura escindida”; es decir, una práctica de lectura regulada por prescripciones escolares que se desarrolla en ámbitos privados, de manera autónoma y sin el acompañamiento del docente como lector experto.

El modo de “lectura escindida” se contrapone con el “modo de leer epistémico”⁶ (Cuesta, 2011), instalando una

⁵ La autora toma estas categorías de David Perkins (1995), quien define conocimientos ingenuos y ritualizados como aquellos que los alumnos adquieren con carácter ritual y que solo utilizan para cumplir con tareas escolares. El “conocimiento ingenuo” implica “concepciones erróneas y profundamente arraigadas”, mientras que el “conocimiento ritual”, refiere a “actuaciones escolares superficiales y carentes de auténtica comprensión” (Perkins, 1995: 50).

⁶ Carolina Cuesta (2011) designa con este nombre a las prácticas de lectura que se desarrollan en el aula donde, mediante preguntas y

distancia acerca de la noción de lectura literaria escolar como práctica cultural, “como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula siempre protagonizada de a tres: texto, docente y alumnos” (2011: 264).

Para graficar cómo interviene esta categoría, transcribimos a continuación algunos fragmentos de las entrevistas a los docentes donde se visualiza su emergencia:

Ejemplo 6:

I: ¿la lectura es de textos completos?

DC: Siempre completos! *Siempre completos y extra-áulicas.*

Ejemplo 7:

I: ¿Todas las lecturas son extra-áulicas?

DB: *Las lecturas de novelas son extra-áulicas; y en el aula se leen algunos fragmentos.*

De los ejemplos consignados, podemos extraer las siguientes consideraciones.

Las novelas que conforman el corpus de “lecturas obligatorias” son las únicas que se leen completas, además, no se leen en el aula, se leen en el ámbito privado y cuando se leen las obras en clase, solo se trabaja con fragmentos seleccionados, razón por la cual el abordaje de los textos en el aula con el asesoramiento del docente solo se da “a veces”.

A partir de esta descripción, podemos visualizar que las novelas se leen completas y en contextos extra-áulicos; es decir, de manera autónoma y sin la mediación del docente como lector experto. Estas prácticas de “lecturas escindidas” privan a los alumnos de las interacciones que se producen en el aula, donde los significados de las obras literarias se desentrañan en la saludable confluencia que se da entre obra, alumno y docente, éste último como lector experto que oficia de guía a través de las puertas de

comentarios de los alumnos, y con el acompañamiento del docente como lector experto, se devela el “artificio de la literatura”.

acceso e interpretación de los textos. Porque en la lectura de una novela, el lector dialoga con ésta inscribiéndola en las coordenadas de “la memoria de los discursos de la cultura” (Arán, 2006) y, justamente, es el docente como lector experto portador de “los discursos de la cultura”, quien debe guiar al alumno-lector en esa exploración, de manera que le permita sumergirse en todos los interrogantes que surjan de las tensiones resultantes entre el mundo novelesco de la obra y el mundo real de su contemporaneidad. De este modo:

La obra y el mundo representado en ella se incorporan al mundo real y lo enriquecen; y el mundo real se incorpora a la obra y al mundo representado en ella, tanto durante el proceso de elaboración de la misma, como en el posterior proceso de su vida, en la reelaboración constante de la obra a través de la percepción creativa de los oyentes-lectores. (Bajtín, 1989: 404).

Así, bajo el panorama antes descrito, las lecturas de las novelas en la asignatura Literatura toman rumbos imprecisos, en algunos casos hasta antojadizos, libradas a la difícil tarea de construcción de sentidos desde prácticas de lectura aisladas, escindidas, por parte del alumno, para que luego el docente –ahora sí en el aula y generalmente en una instancia de evaluación– dictamine si “entendió” o “no entendió” la obra a partir de –también generalmente– una única perspectiva legitimada.

Por el contrario, las prácticas lectoras deberían ser actividades productivas y variables donde las partes, en sucesivas instancias de discusión, negocian las significaciones de los textos sin que ninguna se imponga determinadamente por sobre las otras, ya que “toda la obra literaria está orientada a su exterior”, hacia el lector; y cada lector juega un papel renovador en su “proceso de su existencia” (Bajtín, 1989: 407). De esta manera, la pretensión que arrastra la concepción tradicional de la enseñanza de la literatura acerca de la univocidad del sentido de los textos, se ve doblegada por la perspectiva sociocultural, que promueve las lecturas plurales.

Conclusiones

A partir de lo antes descripto, los resultados obtenidos nos permiten señalar que en el ámbito escolar predominan prácticas de enseñanza de la novela que se posicionan en lo que se denomina “enseñanza tradicional literaria” (Gerbaudo, 2006; Bombini, 2011), orientadas mayoritariamente desde modelos didácticos sustentados en el Estructuralismo como teoría literaria subyacente. Asimismo, en muchos de los casos analizados pudimos observar que este tipo de abordaje se ve desnaturalizado hasta el punto de volverse un obstáculo epistemológico (Gerbaudo, 2006) debido a la utilización de enfoques para la enseñanza de la literatura que tienden a deformar el uso de sus categorías, tales como el “Aplicacionismo” y el “Deteccionismo” (Gerbaudo, 2011), lo que conlleva a una cristalización de métodos que tornan el aprendizaje de los hechos literarios en “aprendizajes ritualizados” (Gerbaudo, 2006; Perkins, 1995).

Pudimos observar, además, que en muchos casos en las prácticas de enseñanza se descubren ciertas fisuras en las teorías literarias que el docente maneja para el abordaje de las novelas, a las que denominamos “sesgos teóricos”. Al respecto, consideramos que estos “sesgos teóricos” inciden directamente en sus prácticas de enseñanza concretas, al tiempo que direccionan los rumbos y las decisiones que se toman en la configuración de las clases de literatura, ya que se proyectan en las estrategias y en los enfoques didácticos adoptados, convirtiéndose muchas veces en obstáculos epistemológicos en virtud del enlace equívoco entre teoría, literatura y lectura (Gerbaudo, 2006, 2011).

Por otro lado, en lo que se refiere puntualmente a las actividades de lectura de las novelas que conforman el corpus literario escolar (Piacenza, 2001), detectamos que éstas se limitan a prácticas lectoras reguladas por prescripciones escolares pero que se desarrollan en ámbitos privados, sin el acompañamiento del docente como lector experto. A esta modalidad de lectura que no favorece la comprensión ni la interpretación de los textos literarios la denominamos “lectura escindida”, y se contrapone con la modalidad de “lectura epistémica”

(Cuesta, 2011), estableciendo una distancia acerca de la noción de lectura literaria escolar como práctica cultural, donde se negocian los significados en la interacción social que se da en el aula entre texto, docente y alumnos. Al respecto señala Bombini:

Los convencionalismos de la institución educativa que regulan este tipo de prácticas de enseñanza de la novela desconocen que la literatura es una práctica cultural que funciona dentro de una doble lógica en el escenario de la escuela secundaria: la de “la práctica escolar como experiencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro” (2011: 290).

Ante el panorama previamente explicado, podemos concluir que en las prácticas de enseñanza de literatura, la novela queda relegada a una zona marginal, desterrada al territorio de las obligaciones escolares. Estos desplazamientos permiten transparentar cómo en los modos de abordaje didáctico, este género prácticamente es pensado fuera del espacio que ocupa dentro de la literatura, que es el espacio de la conmoción de las certezas, el espacio que permite conocer otras formas de ver el mundo (Gerbaudo, 2006).

Adentrarnos en esos territorios requiere arriesgarnos por laberintos donde se entrecruzan una multiplicidad de senderos que trascienden la labor sobre saberes específicamente literarios. Porque la literatura, como dice Bajtín (1998), nos permite enriquecer nuestra comprensión de la lengua en tanto sistema; y también –y fundamentalmente– nos permite descubrir otras historias, otras sensaciones, otras cosmogonías. La literatura nos permite entender innumerables escenarios y circunstancias que nos rodean y que trascienden las dimensiones vitales que cobran existencia en un universo ficcional.

Por este motivo, la novela se constituye en un género de conocimiento cuyo tratamiento consideramos de vital importancia en la escuela secundaria. Porque la intervención didáctica sobre estos textos permite a los alumnos relacionarse no sólo con la obra artística literaria, sino que además les permite el contacto con diferentes dimensiones del saber, como la ciencia, el arte, la historia;

les permite conocer otros contextos sociales, históricos, culturales; les permite conocer rastros de otros hombres, otras vidas, otras cosmogonías. Todas estas esferas que pertenecen a atmósferas de otras latitudes “lejanas” específicamente a la literatura se hallan implicadas en las obras y se conectan con conceptos profundos acerca de la naturaleza humana y social como dice Eagleton (1988), lo que supone la creación de condiciones necesarias para el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias y socioculturales.

Bibliografía

Arán, Pampa (1998). *La estilística de la novela en M. M. Bajtín. Teoría y aplicación metodológica*. Córdoba: Narvaja Editor.

Arán, Pampa (dir.) (2006). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Bajtín, Mijail (1998) [1982]. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bombini, Gustavo (1996). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”. *Orbis Tertius*, año I, n. 2-3. 211-217. Disponible en:

<https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/issue/view/190>

Bombini, Gustavo (2011) [2004]. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Breganni, Roberto (2013). “Libro de texto y educación literaria: aproximaciones críticas y aportes para la reflexión”. Riestra, D., S. M. Tapia y M. Goicoechea (comps.) *Actas de las III Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue. 785-796.

Breganni, Roberto (2015). “En territorio de márgenes: rumbos, sesgos y tradiciones en la enseñanza de la novela”. *Actas del XVIII Congreso Nacional de Literatura Argentina*. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos. 74-86. Disponible en:

<https://xvlllcongresonacionalliteraturaargentina.files.wordpress.com/2015/11/libro-de-ponencias21.pdf>

Campos, Miguel Ángel y Sara, Gaspar (2004). "Estrategia didáctica para la construcción de conocimiento". Castañeda, S., *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México D.F.: Manual Moderno. 363-371.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (CGE) (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Entre Ríos*. Paraná: CGE.

Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

De Alba, Alicia (2000). "Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos". *Las propuestas de la didáctica y la psicología*. Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. vol. II. 64-77.

Eagleton, Terry (1998) [1988]. *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gerbaudo, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Gerbaudo, Analía (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens.

Jitrik, Noé (1998). "Canónica, regulatoria y transgresiva". Cella, Susana (comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada. 19-42.

Mallart Navarra, Joan (2000). "Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje". *Revista española de pedagogía*, n° 217. 417-438.

Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Palermo, Zulma (1997). "Escritura teórica: ¿Producción polifónica?". Ramón Alvarado y Lauro Zavala (comps.) *Voces en el umbral. M. Bajtín y el diálogo a través de las culturas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 87-98.

Perkins, David (1995). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.

Piacenza, Paola (2001). "Enseñanza de la Literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". *Lulú Coquette. Revista de enseñanza de la lengua y la literatura*, n. 1. Buenos Aires: El Hacedor. 86-96.

Robin, Régine (2002) [1993]. "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". Marc Angenot (coord.) *Teoría literaria*. México: Siglo XXI. 51-56.

Rosa, Nicolás (1998). "Liturgias y profanaciones". Cella, Susana (Comp.). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada. 59-83.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.

FALSIFICACIONES, DE MARCO DENEVI. UN PACTO FICCIONAL MÁS VINCULANTE

Claudia María Ferro

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
claudiaferro0215@gmail.com

Inicio evaluación: 18/06/2018. Aceptación: 18/09/2018.

Resumen

En este trabajo se analiza la serie de cuentos compuesta por Marco Denevi (Argentina, 1922-1998) bajo el título de *Falsificaciones* desde el enfoque transtextual de Genette. Se pretende observar las modificaciones que el autor imprimió a obras pertenecientes no solo a la literatura universal sino a otras manifestaciones artísticas con la intención de animar a potenciales lectores a abordar la obra (objetivo un tanto difícil en la oferta editorial actual) y, en el ámbito docente, a estimular su lectura en las escuelas secundarias, ya que comparada esta obra con la producción total del autor, *Falsificaciones* es menos conocida que *Rosaura a las diez* o *Ceremonia secreta*. Se intenta también deslindar algunas de las razones de esta situación. Para ello, se han tratado de modo complementario las cuestiones temáticas y las modificaciones hipertextuales.

Palabras clave: *Falsificaciones* - Transtextualidad - Corpus literario escolar

FALSIFICACIONES BY MARCO DENEVI. A MORE BINDING FICTIONAL PACT

Abstract

A series of short stories written by Marco Denevi under the title of *Falsificaciones* is analysed in this paper from the transtextual approach proposed by Genette. It is intended to observe the hipertextual modifications imprinted by the author to works belonging, not only to universal literature but also to other artistic manifestations. The ultimate purpose is to encourage potential readers to manage the literary work (a rather hard aim due to the current editorial offer) and, in the teaching field to stimulate the reading in high school because *Falsificaciones* is less familiar than *Rosaura a las diez* or *Ceremonia secreta* among readers, editors and educational institutions. It is also intended to demarcate some explanatory reasons for this situation.

Keywords: *Falsificaciones* - Transtextuality - School Literary Corpus

La primera edición de *Falsificaciones* data de 1966 y fue publicada por EUDEBA. Dada la favorable acogida por parte del público lector y la buena repercusión en la crítica, el autor fue realizando dos tipos de intervenciones en la obra: modificó el conjunto inicial de relatos e intervino en el contenido de otros que integraban la colección. La editorial Corregidor la reeditó en 2000 y en ella pueden observarse las modificaciones hechas por Denevi en el lapso transcurrido entre ambas ediciones. En esta última versión, es evidente que imprimió a los relatos un estilo más ágil y despojado y aceleró el *tempo* narrativo.

En el repertorio de Denevi, esta convive con obras de contenido policial, como *Ceremonia secreta* (1960) y *Noche de duelo, casa del muerto* (1994) y con otras de crítica social¹ como *Enciclopedia secreta de una familia argentina* (1986) (Carranza, 1972).

Considerando el paratexto² como la puerta de acceso al texto escrito, en la primera edición *Falsificaciones* incluía 91 relatos y una “Declaración final”. Esta, a modo de último capítulo, contiene los nombres de los autores, imaginarios la mayoría de ellos, que produjeron los distintos textos incluidos en esta selección, ubicándose Denevi en el papel de un compilador con la intención de simular desprenderse completamente de la autoría. Esto es hipotético y, dado que no es factible ahondar –ni mucho menos conocer la *intentio auctoris* (Eco, 1995)–, no es posible salir del estado de incertidumbre que crea un escritor que se

¹ “Como crítico social [...] explora la deshumanización del hombre debido a la técnica moderna y a la actividad burocrática, en sus fábulas y en su obra dramática *Los expedientes*” (Carranza, 1972: 478).

² Para Genette, “el segundo tipo está constituido por la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que solo podemos nombrar como su paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial u oficioso del que el lector más purista y menos tendente a la erudición externa no puede siempre disponer tan fácilmente como lo desearía y lo pretende” (1989: 11).

esconde tras otros autores de su imaginación, en franca relación con obras como la *Historia universal de la infamia* de Jorge Luis Borges o la *Antología apócrifa* de Conrado Nalé Roxlo. Es posible que el efecto buscado por este desdoblamiento autoral de Denevi haya sido el de verosimilizar³ la obra (Kristeva, 1981; Bustamante Zamudio, 1997).

Si Denevi la hubiera escrito veinte o treinta años después, podría afirmarse que adhirió a la corriente posmoderna de destitución de lo instituido toda vez que numerosos relatos presentan una mirada desacralizante, irreverente, jocosa, cínica, sobre temas reverenciados y respetados unánimemente en la cultura occidental y cristiana: Antígona deja de representar el paradigma del amor fraterno para devenir en una especie de arpía devoradora de padres desvalidos; Elena ya no es “la” causa de la guerra de Troya sino que la guerra, justificada en sí misma, prescinde de su figura; un maestro de la Ley judío pide a Dios pruebas de la actualidad de su poder; a Cristo no lo traiciona Judas: lo traicionaron todos los que estaban con Él. Judas, que vende a Cristo por treinta monedas, se olvida de pedir un aumento en sus ganancias... La serie de ejemplos es tan amplia que las modificaciones hipertextuales se destacan por su originalidad en todos y cada uno de los cuentos.

En cuanto a la dimensión architextual⁴, *Falsificaciones* pertenece al género narrativo; la amplia mayoría de los textos incluidos son relatos de escasa extensión: cuentos y

³ Así como es práctica inherente a lo literario la ficcionalización de hechos reales o imaginarios, en numerosas obras literarias es posible advertir la intención opuesta: crear sensación de realidad respecto de la ficción creada. La verosimilización (“tal mecanismo es reconocido como literario: el narrador del relato tiene que persuadir a su lector de que el mundo narrado es real”) es el procedimiento por el cual algo adquiere apariencia de verdadero (Bustamante Zamudio, 1997: 1).

⁴ “La architextualidad del texto (es casi lo mismo que suele llamarse ‘la literariedad de la literatura’), es [...] el conjunto de categorías generales o transcendentales -tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios, etc.- del que depende cada texto singular” (Genette, 1989: 9).

microcuentos⁵, esbozos de cuentos, una carta y dos relatos diagramados en verso.

Por más que se trate de relatos breves, doble característica *cuasi* excluyente que privilegian los lectores jóvenes en las escuelas secundarias (que cuenten una historia y que abordar el relato no les insuma gran cantidad de tiempo), estos en general quedan al margen de su comprensión por la inexistencia de lecturas previas. El docente que les recomienda su lectura debe optar por explicar la modificación o estimular a los estudiantes a que lean los hipotextos correspondientes a cada uno de estos cuentos.

La interpretación

Al leer la obra, se advierte que el compromiso del lector con su interpretación es mucho más exigente que en otras del mismo autor o de otros autores. La razón podría radicar en la enorme “textoteca” (Devetach, 2008) con que deberían contar los lectores para advertir las modificaciones hipertextuales realizadas, sumando absurdo y grotesco, ironía y desenlaces inesperados a obras serias, muchas veces de temática religiosa, consagradas por el público. Solo a la luz de las lecturas previas podrá el lector asignar sentido a cada uno de los cuentos de la antología⁶.

⁵ Esta preferencia en *Falsificaciones* por los relatos cortos por supuesto no es exclusiva de Denevi. El trabajo de Dóra Bakucz (*Reescrituras y falsificaciones: la significación palimpséstica en el microrrelato argentino*) pone en una misma línea analítica sus cuentos con los de Ana M. Shua y Luisa Valenzuela.

⁶ Se recomienda la lectura de “Marco Denevi: el palimpsesto como afirmación del autor”, artículo de Javier de Navascués (1999) en el que analiza las relaciones intertextuales a la luz de la idea de generación observando las vinculaciones de Denevi con otros autores argentinos de la época. Es intención del presente trabajo vincular los cuentos de Denevi con los lectores juveniles que podemos encontrar en las escuelas secundarias mendocinas.

Por otra parte, la riqueza de los relatos depende en gran medida más de lo que se alude que de lo que se dice. Este caudal de implícitos, que se convierte en exigencia de inferencias por parte de los lectores, puede ser una de las causas por las cuales la obra es considerada de difícil e infrecuente acceso en la escuela. Paradójicamente, allí donde está la dificultad reside su mayor logro: ser original a partir de un hipotexto claramente instalado en la enciclopedia general y decir en microcuentos tanto con tan pocas palabras. Por esta razón, el lector de *Falsificaciones* es experto. Pero también es cierto que, con la mediación adecuada, uno en formación puede disfrutar su lectura.

¿Fuentes o hipotextos?

Es posible que los efectos comunicativos perseguidos por el autor de *Falsificaciones* solo se logren plenamente si se distinguen las relaciones que cada relato incluido establece con otras obras, en clara relación de transtextualidad⁷.

El universo desplegado por Denevi en *Falsificaciones* es transtextual; se trata de un abanico de relatos construido sobre otros relatos. Su originalidad es la vuelta de tuerca que les imprime para cambiarlos radicalmente, en su adscripción a un género, en su tono, en su extensión. Estos otros relatos no se relacionan con *Falsificaciones* a modo de fuente; establecen una relación más intensa, más nítida, que Genette denominó “hipo/hipertextualidad”. El concepto de fuente podría tener un significado más amplio, en sintagmas como “fuente de inspiración / de consulta”. El hipotexto es más que una fuente; su presencia es más fuerte en el texto nuevo, ya sea a través de la inversión, del travestimiento, de la parodia o de la reelaboración, entre otros “ejercicios”

⁷ Genette llama “transtextualidad” a todo tipo de relación entre textos, de una manera parecida a lo que otros denominan “intertextualidad”. La hipertextualidad, a la que nos dedicaremos aquí, es una de las clases de relación transtextual.

realizados por Denevi. Tal vez en las fuentes, Denevi halló técnica, estrategias, estilos. Y en sus hipotextos, las bases para aplicarlas.

Ahora bien, si por hipotexto se entiende el texto que sirve de base para la elaboración de uno nuevo, distinto y diferente (“llamo, pues, hipotexto, a todo texto derivado de un texto anterior, por transformación simple [...] o por transformación indirecta, diremos imitación”, Genette, 1989: 14), en el caso de *Falsificaciones* se impone revisar esta definición y extenderla a otras manifestaciones culturales, no solo las literarias.

En este sentido el análisis de *Falsificaciones* se orientará a:

- 1) reconocer los criterios de selección y recorte de los hipotextos;
- 2) establecer tipos de modificaciones hipertextuales;
- 3) categorizar otros hipotextos no textuales tomados por Denevi para construir algunos de sus relatos.

En relación con la primera orientación del análisis, en principio se pone de relieve la vasta “textoteca” de Marco Denevi que debe haberle provisto el material necesario para la construcción de *Falsificaciones*: “Leía todo cuanto caía en mis manos: novelas, cuentos, poesía, filosofía, historia y todo lo leía con la misma voracidad, con el mismo deleite, entreverando escuelas, géneros, autores” (Denevi, en Carranza, 1972).

El autor seleccionó obras que corresponden básicamente a una cultura cosmopolita aunque predominantemente occidental y cristiana: hay abundantes pasajes bíblicos (reformulados en “Apocalipsis”, “Cainismo”, “La anunciación al traidor”, “Justificación de la mujer de Putifar”, “Una carta”, “Los animales del Génesis”, entre otros), de epopeyas grecolatinas (“El origen de la guerra”), de obras clásicas de la literatura universal: el *Quijote* (“Proposición sobre las verdaderas causas de la locura de don Quijote”), la *Divina Comedia* y el *Fausto* (“La tragedia del doctor Fausto”), las tragedias de Shakespeare y de los clásicos griegos (“Antígona o la caridad”, “Edipo cambiado u otra vuelta de tornillo”), los ciclos épicos

germanos e ingleses (“Los silencios de Lanzarote y Ginebra”, “Versión bárbara de Tristán e Isolda”). También abrevó el autor en fuentes orientales aunque en menor medida.

Se advierte una aparente preferencia por hipotextos en prosa, literatura de género dramático y narrativo y textos no literarios básicamente de índole religiosa. No son evidentes hipotextos líricos.

Los temas predominantes se vinculan con el universo de lo religioso; por ejemplo, en “Otra versión”, “El maestro traicionado”, “Apocalipsis”, “Cainismo”, “La anunciación al traidor”, “El diablo”, “Una carta”, “Catequesis”, “Los animales del Génesis”. También hay obras de tema mitológico (“El trabajo n° 13 de Hércules”). Las metamorfosis constituyen el tema de varios relatos del mismo modo que protagonistas de hechos de la historia universal y europea especialmente: Nerón, Calígula, la reina Isabel de Inglaterra. No se evidencian en primera instancia temas de la historia o del acervo cultural argentino o sudamericano.

En este análisis no deja de llamar la atención el hecho de la recurrencia de obras que evidencian un canon guiado exclusivamente por el gusto personal. O por la potencialidad de los textos elegidos para ser sometidos a modificaciones hipertextuales que dieran los resultados irreverentes, satíricos, desacralizantes que se encuentran al leerlos. Nuevamente: dado que la *intentio auctoris* generalmente es ajena al lector, no parece posible elegir una opción en esta disyuntiva aun cuando Denevi proporciona algunas “pistas” en textos secundarios que acompañan la antología.

Existen en la obra básicamente dos textos: el principal, constituido por los 91 relatos (cuentos, microcuentos, algún poema, cartas) y el secundario, constituido por citas a pie de página y la Declaración final.

Si los textos principales reelaboran algún hipotexto, los secundarios constituyen un objeto de análisis por lo menos de tanto interés como lo anteriores. En efecto, en ellos Denevi mencionó fuentes y razones por las cuales llegaron a sus manos algunos de los episodios que volcó

en el texto principal.

Es interesante destacar la coherencia de Denevi en este punto: cada relato del texto principal expresamente apócrifo, procede de fuentes diversas: sobre un total de 91 relatos cortos, 59 textos son atribuidos a otros autores (desconocidos, de existencia hipotética aun dentro de la ficción y unos pocos de existencia real). Y al referirse a las fuentes, en notas de pie a página, el autor explica de dónde tomó en gran medida los textos que vuelca en su antología:

[...] Un grupo de veintisiete intelectuales (los llamo así sin mala intención [...] se dedicó a una vasta tarea que, conforme a las mejores tradiciones argentinas, quedó después en aguas de borrajas. Se trataba de redactar una enciclopedia universal que se llamaría Ucronia⁸, y en la que los datos acumulados por la cultura [...] fuesen objeto de profundas revisiones [...]. El grupo finalmente se disolvió. Pero uno de sus integrantes [...] me hizo llegar los originales de lo que sería su contribución a Ucronia. Es un conjunto de notas esquemáticas y apenas abocetadas (Denevi, 1966: 10).

En otra nota de este tipo, Denevi describió la literatura china, ubicándola temporalmente en una dinastía que verdaderamente gobernó China hasta la irrupción de los mongoles, y estableciendo relaciones comparativas con Felipe IV y la literatura que durante su gobierno floreció: así como Quevedo creó una literatura de “[...] sátira de costumbres en todos los niveles sociales, cuanto una picaresca de cuño popular si no es subversivo [...]” (98), de la misma forma se produjo literatura china con las mismas intenciones, con personajes e incluso con tramas narrativas bastante semejantes.

En otras citas, Denevi fue estableciendo relaciones transtextuales con su propia obra, pero no con *Rosaura a las diez* o *Ceremonia secreta*, sino con esta misma edición de *Falsificaciones*. Por ejemplo, como fuente de “Los animales en el arca” a continuación del texto se nombra el

⁸ Nótese la etimología de término: u (no), cronos (tiempo) y la creación de un efecto de oposición con el resto de la cita.

autor mismo, con nombre y apellido, cita el título de la obra e incluso la editorial y la fecha de edición: justamente, la primera edición de la obra. Este interés por el distanciamiento del autor respecto de *Falsificaciones* también lo habría movido a nombrarse a sí mismo haciendo que la cita tenga la indicación entre paréntesis (N. de M. D.). En la cita que acompaña a “La verdad sobre Paolo y Francesca” aclara que este relato sirvió como hipotexto al poema “Francesca”, de Leopoldo Lugones, cuya obra cita de manera completa: *Lunario sentimental*, con lugar y fecha de edición, y nuevamente se nombra como una tercera persona y cita esta obra como hipertexto de su texto, que es su hipotexto... ¡a la vez!

Otra nota a pie de página es interesante, puesto que Denevi aparentemente saltó los límites de la ficción y, en tanto que autor real, aparentemente se dirigía al lector real para insertar un dato histórico verdadero con una posible intención de “verosimilizarlo”:

Por increíble que parezca esta balada se inspira en un hecho histórico: el sínodo convocado en 897 por el papa Esteban VII para juzgar a su predecesor Formoso, cuyo cadáver fue exhumado, sentado en el banquillo de los reos, interrogado y finalmente condenado a la mutilación de la mano derecha y otras profanaciones (Denevi, 1966: 10).

Incluso, especificó una fuente real de donde se tomó el hipotexto para la construcción de “El culpable”. Tal vez la historia real le pareció tan interesante o divertida que para que no quedaran dudas de su veracidad, citó completamente la fuente hipertextual.

En este texto secundario además presentó el formato de muchos de los textos: apenas bocetos de narraciones y esquemas de relatos, llamativamente completos y claros, con una gran fuerza de sugerencia, rodeados de más implícitos que dichos que apelan básicamente a la capacidad de inferencia de sus lectores.

Esta nota de la página 10 de la primera edición se vincula semántica y pragmáticamente con la Declaración final. La cita es extensa, pero su mención exime de reponer la casi siempre tácita aunque no menos presente

intención del autor para la construcción textual:

Los abajo firmantes, personas todas de intachable reputación y vastamente conocidas en el mundo de las letras, declaramos que las obras que la presente antología nos atribuye no nos pertenecen. Sospechamos, pues, que este libro es totalmente apócrifo. Nos preguntamos cuáles han podido ser los propósitos de su autor. ¿Un alarde de estéril de falsa erudición? ¿El placer del juego? ¿Un exceso de orgullo o, quién sabe, de modestia? Seremos indulgentes. Quizás el responsable de esta superchería le tenga ojeriza a la literatura con (temblamos al estampar la palabra) mensaje. Quizás haya experimentado, sin embargo, la necesidad de transmitirnos su (volvemos a temblar) mensaje. Quizás, en la encrucijada, optó por el único camino accesible a un hombre de su especie: esconder el carozo ácido, o amargo, o insípido (según sea el paladar de quien lo saborea) dentro de la pulpa de la ficción literaria y, todavía, hacernos creer que estos frutos habían sido cosechados por otros a lo largo del tiempo. Si así fuese, desde aquí le concedemos gustosamente nuestro perdón (Denevi, 1966: 143).

La cita precedente presenta las afirmaciones y las objeciones que podrían ser formuladas al analizar la cuestión de la autoría de esta obra: quedaría claro el interés de apartarse de la responsabilidad del origen de la misma: un grupo de autores y no uno solo, que funciona como una unidad, que está compuesto por autores tomados de la imaginación de Denevi, entre los cuales incluye su propio nombre junto a la denominación genérica de “un lector”. Si el antiguo integrante del grupo de Villa Devoto que quería componer la enciclopedia ucrónica quería reservar su nombre en el anonimato, Denevi lo incluyó en la lista sin separarlo del resto⁹.

En cuanto a la cuestión de las intenciones, el autor mencionaba las siguientes:

- 1) Deseo de no hacer literatura con mensaje.
- 2) Deseo de transmitir mensaje a través de la

⁹ Por supuesto, el respeto a esta intención de anonimato intensifica el carácter supuestamente apócrifo de su obra.

literatura.

3) Deseo de esconder su mensaje –aparentemente de contenido real, en un juego con el nivel metadieético– en la ficción literaria producida por la humanidad en su camino por la historia.

Dado el carácter irónico y satírico de la mayoría de los relatos basados en hipotextos religiosos, el lector –asumiendo la controversia– podría decantarse por la primera de las posibilidades a la que se alude en esta declaración: no solo hacer literatura sin mensaje sino quitar el mensaje a la literatura que se atreva a tenerlo.

Cuestión temática

Entre las materias que trató Denevi en la mayoría de los relatos se destacan la crítica al fabulario, la reformulación de la ética individual y social, la reelaboración imaginativa de la historia real o literaria, el tratamiento humanizador del mito, el abordaje humorístico de la leyenda.

A título de ejemplo de lo antes clasificado, una breve referencia a algunos relatos.

En “No le cortéis la cola al pavo real”, que tiene el formato de fábula, el contenido es el siguiente: un hombre decidió eliminar todo lo que no fuera estrictamente útil en su casa. Así, le cortó la cola a su pavo real, por considerar que lo ornamental era innecesario. El pavo real, libre del peso de la cola, se convirtió en lo que hubiera sido siempre de no haber mediado esa cola: un ave de presa que destruyó los bienes de la granja y acabó con el bienestar de su dueño. Moraleja: la que está en el título. Algo semejante hace en “La cigarra en el hormiguero”, que no muere de hambre ante la insensibilidad de las hormigas sino que, desvanecida por el frío y reanimada por el calor, con su canto destruye los tabiques y derrumba el techo del hormiguero al que había sido trasladada para comida y advertencia a las jóvenes hormigas.

En cuanto a la temática ética y moral: dos relatos

brevísimos pueden ejemplificar el afán por mirar desde otro ángulo los comportamientos sociales e incluso criticar las convenciones sociales y de manera velada, aplaudir elípticamente los comportamientos antisociales y, a la vez, sinceros. En el “Monólogo de Calígula”, el narrador-personaje dice: “Si yo, el primero de todos, soy lo que soy (una bazofia), ¿qué puedo esperar del resto de los romanos?” (Denevi, 1966: 36). Y en “El honor” leemos:

Durante nueve años Francoise de Foix fue amante de Francisco I. Hasta que el rey se aburría de ella y la reemplazó por otra. Entonces, Jean de Laval, sire de Chateaubriant, marido de Francoise, la acusó de adulterio y la obligó a abrirse las venas (47).

Denevi fue extremadamente ingenioso a la hora de reformular la historia real y/o ficcional que constituye el patrimonio cultural universal: lo que para la historia en Nerón es crueldad (“Biografía secreta de Nerón”), el autor lo atribuye a la miopía; la soltería de la reina Isabel de Inglaterra no es timidez sino travestismo; la más loca incomunicación unía las insalvables diferencias entre Ginebra y Lanzarote; Don Quijote realmente vivió y fue sustituido por un hidalgo medio loco que, al llegar donde Dulcinea, descubre que esta había muerto de enfermedad venérea. José, figura del Antiguo Testamento, denunciado por abuso sexual, por alguna ironía del autor es casto, frente a Putifar, que es un eunuco...

Junto con el mítico y el religioso, el tema de las reformulaciones de la historia, real o ficcional, constituye el tema más rico y más abordado por Marco Denevi. Los siguientes títulos de relatos avalan lo dicho: “Biografía secreta de Nerón”, “Orden de matar en Bizancio”, “La propaganda”, “La cicatriz”, entre otros.

La mirada humanizadora del mito (un mito basado en historias domésticas, enriquecidas, modificadas, ampliadas a lo largo del tiempo) tema de la epopeya y de las grandes tragedias griegas, predomina en cuentos como “Antígona o la caridad”, “Edipo cambiado”, “El trabajo n°13 de Hércules”, “La caída de los héroes”, “Mujeres solas”, “El origen de la guerra”, “La vuelta de Odiseo”. Vale otro tanto para las leyendas. Más adelante se ahondará en uno de estos relatos para analizar el tipo de modificación

hipertextual realizado; a modo de ejemplo el presente fragmento sirve para confirmar la mirada cínica sobre textos conocidos de otra forma en la cultura occidental: “Pigmalión. Fue al revés: la hermosísima Galatea era un ser vivo. Pero en cuanto le apareció la primera arruga, Pigmalión, egoísta como todos los estetas, le suplicó que convirtiese a su amada en una estatua” (Denevi, 1966: 40).

Abundan en *Falsificaciones* los relatos basados en la Biblia. Y de manera recurrente, focalizados en dos figuras: Lázaro y Judas Iscariote. Se repiten los relatos que los tienen como protagonistas y que narran su paso a la Historia desde un ángulo por completo diferente del que establece la tradición.

En el primer cuento de *Falsificaciones*, titulado “El maestro traicionado”, Jesús anticipa que, pese al amor de sus discípulos, esa noche, la de la Última Cena, será traicionado por alguno que no ha hablado bien de Él: cada discípulo confiesa saber quién lo hará y piensa cada uno en una persona distinta. El único que permanece en silencio, en vista de que cualquiera podría hacerlo, “salió a la calle y, libre de remordimientos, consumó su traición” (9).

En “La anunciación al traidor”, Judas es un psicópata que basa su acción en obsesiones que anticipa, perfecciona y concreta, al punto de que, enterado de la existencia de un tal Jesús, a quien juzga apropiado para su proyecto, lo mata y luego se suicida solo para ser “el primero que testimonee por la divinidad de ese hombre” (20). En otro relato, Judas es hostigado por su esposa por no haber pedido un aumento de sueldo que eran en realidad las treinta monedas por las que vendió a Cristo.

Algo semejante ocurre con Lázaro: siempre se lo muestra a partir de su resurrección y siempre ante la disyuntiva de qué hacer después de haber resucitado sin la opción de volver a morir. Uno de los relatos, con la superestructura de una carta firmada por “un lector”, muestra a Lázaro inmortal, olvidado por Dios y convertido en el Judío errante que es personaje habitual de las tradiciones y leyendas hispánicas:

Quizá todavía hoy Lázaro deambule entre nosotros. Quizá

sea algún mendigo medio loco; o un librero de viejo, mudo a fuerza de no querer hablar, sordo a causa de no querer oír; o un usurero de mirada turbia y voz cascada, uno de esos ancianos que parecen débiles y descubren súbitamente una fuerza de sarmientos o de lianas, que parecen estúpidos y de pronto sorprenden con una sabiduría antigua, no deletreada en ningún libro [...] Quizá yo ande por los dos mil años de edad, y no conserve otro recuerdo del milagro que esto que tomo por una fantasía fabricada por mí y tal vez sea el último fruto de mi memoria (75).

La cuestión religiosa aborda otros temas, otras figuras, otras verdades, y las desacraliza, presentando a un Dios olvidadizo, a un Demonio como primer mesías aliado de los hombres y, por eso, enfrentado a Dios, a un Apocalipsis muy distinto del que contiene la Biblia:

[...] El fin de la Humanidad no será esa fantasmagoría ideada por San Juan. Ni ángeles con trompetas, ni monstruos, ni batallas en el cielo y en la tierra. El fin de la humanidad será lento, gradual, sin ruido, sin patetismo: una agonía progresiva (16).

También se presenta a un Caín que mata a Abel por celos, a un arca de Noé que solo logra rescatar después del diluvio a los animales más feroces, más fuertes, menos bellos y pacíficos porque los más bellos y pacíficos habían muerto durante la convivencia de cuarenta días y otras tantas noches a bordo de un pequeño barco zarandeado por las aguas y la cadena alimentaria.

Las modificaciones hipertextuales

En *Palimpsestos* (1989), Gérard Genette analiza las relaciones transtextuales, focalizando la atención en la descripción de las modificaciones hipertextuales en hipotextos seleccionados.

Los agrupa siguiendo lo que él denomina “régimen” (que puede ser interpretado como intención dominante) en prácticas hipertextuales de régimen lúdico, satírico y serio. Mira estas variables desde la perspectiva de la “relación”; es decir, desde el modo de práctica, en las vertientes de

transformación y de imitación. Desde estas variables, las prácticas hipertextuales son la parodia, el travestimiento, la transposición, el pastiche, la imitación satírica y la imitación seria¹⁰.

Es posible que Denevi excluya las prácticas hipertextuales de régimen serio: parece claro que desistió de la transposición y de la imitación seria. Del mismo modo, no imita hipotextos: los transforma de maneras más o menos radicales, de tal forma que en muchas ocasiones el título, el nombre de personajes, la secuencia básica de episodios permite reconocer rápidamente los hipotextos. En más casos, sin embargo, queda oculta al lector la

¹⁰ También es, desde luego, un aspecto universal de la literariedad: no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales (Genette, 1989: 14). En cuanto a los tipos de hipertextualidad, dice Genette: "El pastiche satírico [es] una imitación estilística con función crítica (de autores poco apreciados) o ridiculizadora [...]. Así pues, el travestimiento burlesco modifica el estilo sin modificar el tema; inversamente, la «parodia» modifica el tema sin modificar el estilo, y esto de dos maneras posibles: ya conservando el texto noble para aplicarlo, lo más literalmente posible, a un tema vulgar (real y de actualidad): la parodia estricta [...]; ya inventando por vía de imitación estilística un nuevo texto noble para aplicarlo a un tema vulgar: el pastiche heroico-cómico [...]. Parodia estricta y pastiche heroico-cómico tienen en común, a pesar de sus prácticas textuales completamente distintas (adaptar un texto, imitar un estilo), el introducir un tema vulgar sin atentar a la nobleza del estilo, que conservan con el texto o que restituyen por medio del pastiche. Estas dos prácticas se oponen juntas, por este rasgo común, al travestimiento burlesco: por tanto, podemos incluir a las dos bajo el término común de parodia que, por lo mismo, no nos sirve para el travestimiento burlesco. // Así pues, propongo (re)bautizar parodia como la desviación de texto por medio de un mínimo de transformación [...]; travestimiento, la transformación estilística con función degradante [...]; imitación satírica (y no parodia, como en páginas anteriores) el pastiche satírico [...]; y simplemente pastiche la imitación de un estilo sin función satírica [...]. Finalmente, adopto el término general de transformación para subsumir los dos primeros géneros, que difieren sobre todo en el grado de deformación infligido al hipotexto, y el de imitación para subsumir los dos últimos, que solo se diferencian por su función y su grado de intensificación estilística. De aquí sale una nueva distribución, ya no funcional, sino estructural, puesto que separa y aproxima los géneros según el criterio del tipo de relación (transformación o imitación) que se establece entre el hipertexto y su hipotexto" (Genette, 1989: 37-38).

relación transtextual. Aquí, como referí en un párrafo anterior, la cuestión es si verdaderamente hay relación hipertextual o completa creación sin un hipotexto previo.

Entre estas prácticas transtextuales parece predominar sobre las restantes formas, la parodia.

En su origen, la parodia constituyó desviaciones en el recitado de la epopeya por parte de los aedos que alteraban algunos pasajes elaborando rapsodias invertidas por medio de modificaciones verbales destinadas al logro de la comicidad. Luego, la forma más rigurosa de la parodia consistió en retomar libremente un texto conocido para darle una significación nueva, jugando si hace falta y tanto como sea posible, con las palabras. Estas citas desviadas de su sentido original, de su dignidad, manifiestan los distintos grados de la parodia: cambiar una palabra de un verso; cambiar una letra de una palabra; cambiar una cita de su sentido o componer una obra entera sobre otra entera o sobre una parte considerable de esta. Con el predominio de las tres primeras opciones, sostiene Genette, la parodia se caracteriza por su carácter reducido en cuanto a la extensión. Por ello, su recurrencia de uso y su frecuencia de aparición se da en la retórica más como una figura que como un género.

En el caso de Denevi, la parodia permite construir obras completas, aunque de extensión muy reducida. Además, siempre siguiendo la línea argumentativa de Palimpsestos, la relación hipertextual puede modificar el estilo sin modificar el tema o, a la inversa, modificar el tema respetando el estilo.

En Falsificaciones todos los relatos tienen el mismo estilo personal de Denevi: los modos de decir, la preferencia por períodos oracionales cortos, de ritmo ágil; la escasez de descripciones y las pocas descripciones logradas por acumulación de adjetivos: el empleo de la enumeración como recurso para lograr el efecto de acumulación, el “tratamiento del tema”, el tono general dominante de fina ironía; la preferencia por algunos recursos narrativos (por ejemplo, la escena dramática), la misma focalización externa, el narrador que relata desde idéntica perspectiva, con una clara preferencia por la omnisciencia de la voz narradora y todo esto teñido de la

sátira, el juego con lo serio, el cinismo, la crítica. Estos rasgos constituyen el estilo de Denevi y definen todos sus relatos.

Consecuentemente, la parodia se hace presente con la modificación del tema que, en sus hipotextos, no se hace presente dotada de comicidad, ironía, gracia o burla y en el caso de la obra que nos ocupa sí, a tal punto que no hay ningún relato que carezca de estas cualidades.

En “Los ideales con el tiempo se gastan”, la parodia se basa en *La vida del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Aquí, la modificación hipertextual parte del primer episodio del Quijote: en lugar del hidalgo caballero, el protagonista es el hijo de un notable y poderoso mandarín. No por leer libros se le “secó el cerebro” sino por el desaire de una cortesana fatal y por esta razón “dejó de lado los estudios, abandonó la casa de su padre y seguido de un paje montado en un caballo, empezó a vagabundear de una ciudad en otra”. En sus vagabundeos, siempre prometía a jóvenes de pueblo volver por ellas acabada la misión que alguien le había encomendado (lo cual vuelve a recordarle al lector las misiones autoimpuestas por Alonso Quijano en sus salidas). Así, sin haber visto jamás la versión de Dulcinea en este cuento, le promete a través de su criada volver por ella y realizar un matrimonio ventajoso. Hasta aquí la parodia, es decir, el abordaje del hipotexto como patrón para la construcción del cuento que una vez producido ya no le concierne. A partir de la presentación del marco, personajes y conflicto, la ficción se libera del hipotexto y discurre por un camino nuevo: los tíos de la joven imaginan un futuro exitoso gracias a este casamiento ventajoso y organizan una vida de préstamos y anticipos a cuenta de la futura fortuna que les será entregada a su momento; finalmente terminan viviendo de las ganancias que su sobrina consigue como prostituta decadente de un pueblo lejano.

Otra de las modificaciones hipertextuales que describe Genette y que es posible reconocer en la obra de Denevi es el travestimiento. De régimen satírico, opera por transformación del hipotexto y no por imitación. En general, los textos travestidos resultan más satíricos y agresivos que su hipotexto, con alternancia de uso del discurso y

tema noble en discurso vulgar o tema pedestre. Según Genette, la epopeya y la fábula constituyen blancos favoritos para las dos formas de travestimiento: culto (la epopeya) y popular (la fábula).

En *Falsificaciones* esta afirmación se cumple claramente en el fabulario abordado para reformular textos reconocidos como la “Fábula de la cigarra y la hormiga”. En cuanto a la epopeya, Ulises se convierte en personaje de relatos cortos travestidos, llevados al formato de la prosa, con una inversión de la trama. En “Ulises y las sirenas”, estas advierten que nadie las escuchará de modo que los dejan pasar sin cantar, “en medio de un silencio que era el peor de los insultos” (Denevi, 1966: 38). En “La vuelta de Odiseo”, Penélope no es la esposa fiel que registra la epopeya sino una mujer por completo diferente: “la proveceta Penélope de cabellos blancos, oculta detrás de una columna, sonreía con desdentada sonrisa y se restregaba las manos sarmentosas”. En “La literatura”, Ulises intenta contar su historia de la guerra de Troya y es descalificado por su auditorio por disparatado y poco creíble.

Del mismo modo que la recurrencia de la figura de Lázaro y Judas en los relatos basados en la Biblia, los que reformulan las epopeyas griegas se centran en Ulises y no mencionan a otros grandes héroes griegos.

Conclusiones

El ingenio y la falta de prejuicios del autor no dejan de sorprender al lector. El ingenio para liberarse de la mirada convencional y consolidada sobre ciertos temas culturales y la falta de prejuicios para convertir su enfoque personal en actos de decir que ignoran lo solemne y lo sagrado.

Al abordar la obra en la escuela secundaria, se provoca inmediatamente un efecto de sorpresa también en los estudiantes alumnos, sobre todo cuando dicen: “Pero, ¿Ulises no era un héroe, al igual que don Quijote?”, o “¡Entonces no era cierto que Romeo y Julieta se murieron por amor!”, o “¡Claro que tenía que ser vieja Penélope

después de veinte años!”, o expresiones por el estilo, que constituyen su valoración después de haber leído no solo estos relatos sino aquellos con los que trabajan en relación transtextual.

El efecto de *Falsificaciones* consiste en enriquecer el canon personal de lecturas de los jóvenes y adquirir las habilidades necesarias para completar todos los implícitos que va dejando en su obra y que es necesario reponer, para comprender cabalmente el texto.

Quedan pendientes de análisis en este trabajo las cuestiones generales relativas a la creatividad: ¿Es creativo Denevi porque sobre la base de materia que preexistía a su obra pudo pensar obras originales y perfectamente diferentes? ¿Por qué, si pudo reformular lo preexistente, no creó fábulas nuevas? Sería interesante indagar en sus motivaciones al escribir esta obra ya que los relatos ocurrentes, agudos e irrespetuosos, siempre ficcionales, tal vez permitieron a Denevi explicitar su mirada personal, no mediada por la presencia de un narrador, salida del pacto ficcional, sin riesgo de ser tomado en serio. Tal vez la intención pudo haber sido justamente esta: no permitir la respuesta que cierra la cuestión, para que esta siga vigente y actual.

Finalmente, durante este trabajo se han abordado fragmentos de los relatos: para ser justos con el autor, se incluyen ahora dos relatos completos para hacer actuales otras falsificaciones:

VERITAS ODIUM PARIT

-Tradme el caballo más veloz -pidió el hombre honrado-. Acabo de decirle la verdad al rey (Denevi, 1966: 69).

FUNCIÓN DE LA CRÍTICA.

Períptero, escribe el artista.

Períptero -acota el crítico- es lo que rodea la celda. ¿Está claro? (50)

Bibliografía

Bakucz, Dóra (2015). *Reescrituras y falsificaciones: la significación palimpséstica en el microrrelato argentino*. Madrid: Verbum.

Bustamante Zamudio, Guillermo (1997). “Verosimilización y criterios epistemológicos”. *Folios. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 2da época, n. 7, 2do semestre. México: Universidad Pedagógica Nacional. 14-21. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5766/4771>

Carranza, José María (1972). “La crítica social en las fábulas de Marco Denevi”. *Revista Iberoamericana*, vol. XXXVIII, n. 80. Pittsburg: The University of Pittsburg.

De Navascués, Javier (1999). “Marco Denevi: el palimpsesto como afirmación del autor” (En *Anales de Literatura hispanoamericana*, 28: 1055 – 1065. Consultado el 19-8-2018 en <http://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI9999221055A/22410>).

Denevi, Marco (1966). *Falsificaciones*. Buenos Aires: Eudeba

Eco, Umberto (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Gran Bretaña; Oxford University Press

Devetach, Laura (2008). *Construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

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

Kristeva, Julia (1981). *Semiótica I y II*. Madrid: Fundamentos.

EL LIBRO ÁLBUM COMO PROPUESTA DE LECTURA

Adriana María Fontana

Instituto Superior Nuestra Señora del
Rosario de Lavalle, Argentina
adrifontana@yahoo.com

Recibido: 26/05/2018. Aceptado: 21/08/2018.

Resumen

El libro álbum es hoy un género editorial merecedor de la atención de un gran número de especialistas. El objetivo de este artículo es ofrecer un estado de la cuestión sobre este género prestando atención a la bibliografía que se ha ocupado de él como objeto que estimula determinados modos de lectura. Las principales hipótesis que allí pueden rastrearse son: la existencia de una interconexión e interdependencia de dos códigos (texto e ilustración) y el rol activo del lector quien debe construir niveles de sentido a partir de tal dependencia. Nuestro propósito será entonces observar cómo funcionan los distintos recursos y elementos materiales que lo componen a través de breves análisis de casos. El desarrollo contendrá una primera parte donde se describirán las características que particularizan al género; una segunda, que contendrá algunas claves para su lectura; y una tercera, donde se presentarán algunas convenciones gráficas que pueden facilitar su interpretación.

Palabras clave: Libro álbum - Imagen - Recursos - Niveles de lectura

THE PICTURE BOOK AS A READING PROPOSAL

Abstract

In today's literary world, picture book is a genre deserving of a high number of specialist's attention. This article aims to offer a status on this genre based on the bibliography that focuses on it as object that stimulates certain kinds of reading. The main hypotheses that we find on such bibliography are: the existence of an interconnection and interdependence of two codes (text and illustration), and the active role of the reader, who must build meaningful levels based on said interdependence. Our purpose is, therefore, to observe the diverse resources and material elements that conform a picture book and how they function, by looking at brief case-specific analyses. In its development, there will be a first part describing the characteristics that make of this a particular genre; the second part will provide clues for the reader, and the third one, will present graphic conventions aiming to facilitate its interpretation.

Keywords: Picture Book - Image - Devices - Levels of Reading

Entendemos por libro álbum una creación estética donde imagen y texto establecen una relación tan especial que lo convierten en un tipo de libro ilustrado muy diferente al tradicional. En sus páginas, la ilustración cobra relevancia y cuenta la historia junto con el texto e, incluso, sin él. Las palabras y las formas, lo verbal y lo visual, incluso lo visible y lo invisible establecen vínculos tan particulares que se configuran nuevos modos de narrar y, en consecuencia, nuevos modos de leer (Blake y Sardi, 2013:14).

Un libro-álbum, a diferencia de un libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes en una secuencia en la que las relaciones entre ellas (la tapa, la protección de tapa, la portada, la portadilla, las guardas, la página de créditos, la tipografía, las imágenes) son relevantes para la comprensión del texto. A manera de ejemplo, las guardas, es decir, las páginas que cubren el reverso de la portada y contraportada pueden anticipar o presentar indicios que resultan centrales en la historia a ser leída. Esta relación de interdependencia entre las partes y el texto (cuando lo hay) propicia diferentes niveles y recorridos posibles de lectura. Quien escribe y diseña un libro álbum suele atestar de manera intencional su obra de claves y detalles para provocar esos efectos. En síntesis, el *qué* de la historia se mantiene dentro de los parámetros tradicionales, pero el *cómo* ofrece diferentes caminos a recorrer (Marantz, 1999:11).

Las palabras, cuando están, suelen establecer con las imágenes vínculos diferentes de los que se establecen en los tradicionales libros ilustrados. En esta nueva propuesta, las relaciones van desde la obvia congruencia hasta la alta ironía, al punto de que en ocasiones las palabras e imágenes parecieran emitir mensajes contradictorios, como un reto al lector que debe resolver las diferencias para alcanzar una conclusión satisfactoria (Doonan, 1999: 35). Esto significa que la imagen en este tipo de libro no es una simple ilustración del enunciado sino un medio más puesto al servicio de la narración que puede generar diversas combinatorias con el texto verbal, incluido el contraste o la distancia. En palabras de David McKee:

El libro álbum es a los otros libros lo que una escultura es a los cuadros. A una escultura se le debe caminar alrededor, ser vista desde todos los ángulos, moviéndonos un poco hacia acá y hacia allá para poder apreciar las formas, las texturas y los ritmos que conforman la totalidad. El espectador debe hacer un esfuerzo para descubrir lo que el artista ha hecho (1999: 146).

De esta manera, autor e ilustrador generan un juego de lecturas cruzadas e invitan al lector a zambullirse en la integración de ambos lenguajes. La imagen y la palabra se retroalimentan una con la otra cuidándose especialmente de no caer en la reiteración o superposición de significados. Ya se trate de un autor integral de textos e imágenes o de una dupla de escritor/ilustrador, todo autor de libro álbum sabe que debe lograr que cada lenguaje haga su aporte al sentido. Así, primero el escritor, luego el ilustrador y, finalmente, los lectores conforman una tríada creativa y el diálogo entrecruzado entre las distintas visiones que cada uno aporta a la obra es uno de los atractivos más originales de este género (Schritter, 2013: 72).

Al mismo tiempo, los libros álbumes suelen caracterizarse por la brevedad y la sencillez del lenguaje textual. Vinculando ese aspecto con el advenimiento de un nuevo lector, Rabasa y Ramírez, dos investigadoras de este tema, opinan al respecto:

El advenimiento del libro álbum no es azaroso ya que el lector contemporáneo está inmerso en una sociedad que desarrolla intensamente la imagen y a la que rinde culto, permitiendo -desde varios lenguajes diferentes y simultáneos- el desarrollo de este objeto cultural. De modo que los libros-álbumes cuentan con un público preparado para leerlos, para comprenderlos (2012: 25-26).

Este público, al que se refieren las autoras, no necesariamente está conformado por lectores de primera infancia, como muchos padres y mediadores opinan. Si bien es cierto que los rasgos de brevedad textual y abundancia de imágenes resultan atractivos para el universo infantil, este objeto estético (género complejo y más de una vez incómodo) está destinado a públicos de todas las edades debido a los distintos niveles de lectura que propone. Requiere competencias no solo literarias sino

también visuales para poder enfrentarse al libro como un objeto de arte, construido con riguroso cuidado en tanto objeto material, repleto de interacciones dialógicas. En palabras de Graciela Montes (citado en Cañón, 2013:160): “Hay un momento de perplejidad, de sorpresa, de desconcierto... pero enseguida el lector acepta el reto. Explora, hurga, busca indicios, trabaja construyendo sentido...”. Todo lector de libros álbumes, entonces, debe estar preparado para poder captar todos los mensajes posibles que surgen del vínculo entre texto e ilustración.

Claves para leer un libro álbum

Ya aclaramos que el libro álbum dista mucho de ser un libro ilustrado tradicional. En su configuración se ponen en juego diversos procedimientos estéticos y recursos visuales provenientes de las artes plásticas, del cine, los dibujos animados, los videoclips, la publicidad, la historieta y los videojuegos que incitan a transformar el simple acto de mirar en un acto de ver a través de la memoria, la imaginación y el pensamiento (Cañón, 2013: 160). Tal es el caso de la utilización del *zoom*, procedimiento que finge el efecto óptico de una cámara que capturaría las imágenes agrandadas para el ojo del lector, resaltando aquello que pasaría desapercibido. Otro caso, esta vez proveniente del cómic, es el uso de cuadros con escenas diversas que funcionan como imagen-acción y que van configurando el relato, dando una visión del paso del tiempo (Blake y Sardi, 2013: 17). Podemos encontrar estos dos recursos en *Cuando llega la noche* (2009) del autor e ilustrador argentino Poly Bernatene [Véanse en Anexo las imágenes N°1 y 2]. En ocasiones, la imagen se ocupa de la descripción de los personajes, de los escenarios o de acciones secundarias del relato. Esto, por un lado, facilita el establecimiento del marco de relaciones de la historia por un medio de más fácil acceso: el medio visual (Colomer, 1999:30); pero por el otro, limita el poder del texto que solo se completa a través de los dibujos. Por ejemplo, en *La decisión de Teodoro* (2008) de Irene Singer, la voz del niño protagonista dice en una oportunidad: “Si tuviera una lucecita encendida...”. Los

puntos suspensivos indican que el sentido de la frase debe der completado por la imagen, que nos muestra exactamente a qué le teme Teodoro y por qué quiere la luz encendida [Véase imagen N°3].

En tanto productos de nuestra época, los álbumes poseen en ocasiones características del acusado carácter experimental propio de los productos llamados postmodernistas. Una de esas características es la metaficción. A través de este procedimiento, los códigos y las convenciones narrativas se hacen explícitos, haciendo cómplices de la construcción ficcional no solo a los personajes sino también al lector. Uno de los procedimientos metaficcionales muy utilizado en los libros álbumes es la ruptura de la narrativa. A veces, se suele interrumpir el flujo de la narración para permitir al autor dirigirse directamente al lector. Graciela Montes (1995) en *Irulana y el ogronte* configura un narrador extradiegético quien, a través de apelaciones al lector, posterga la intriga con advertencias del tipo: “Miren, acá la dibujante se asustó tanto que dejó el dibujo sin terminar y salió corriendo”. La imagen (el “acá”) acompaña y completa la voz del narrador mostrando un dibujo incompleto del ogronte y, en el margen inferior derecho (casi imperceptible) otro dibujo, también incompleto, de la dibujante huyendo despavorida.

Teresa Colomer afirma que “una de las formas de ruptura propiciadas por el posmodernismo es la de representar un mundo polifónico, una multiplicación de líneas narrativas” (1999: 32) que se interrelacionan de diversos modos y apuntan a evitar las subordinaciones y eliminar toda jerarquía (Lewis, 1999: 82). El texto, entonces, puede contar la narración principal, mientras que la imagen puede incluir la narración que cuenta uno de los personajes. De esta manera, se presenta una estructura particular con dos niveles de ficción y el lector es interpelado para configurar la historia desde una posición activa: puede leer esos dos niveles entramados, o bien, como dos historias independientes. Pero las capas de sentido pueden ser mucho más que dos, como en el caso de *La Durmiente* (2010) de María Andruetto [Véase Imagen N°4]. Su ilustrador, Istvan Schritter, explica su

intención de encontrar en las ilustraciones una estética productora de capas narrativas y de significación:

La historia esconde, en el intertexto con la ilustración, un 'texto ilustrado' que habla de la historia de la mujer, por detrás del texto escrito. Llevado a cabo como un verdadero collage, el dibujo de pincel y tinta sobre delicado papel vegetal –primera capa de sentido que habla de lo que el texto describe en sí mismo-, se superpone a recortes de revistas y de papeles (segunda capa de sentido) y estos, a la vez, son interferidos por recortes de color (tercera capa de sentido) que crea un efecto de ensueño, relativizando todo (Andruetto e Istvansch, 2013: 76).

Al respecto, William Moebius, investigador de literatura infantil, sostiene que entre el texto y la imagen, o entre las ilustraciones mismas, se puede experimentar una especie de desliz sémico, esto es, la palabra y la imagen llegan en ocasiones a enviar mensajes conflictivos y probablemente contradictorios sobre el *quién* o el *qué* de la historia. Se trataría de una especie de *placas tectónicas* que se deslizan y se friccionan entre sí (Moebius, 1999: 102).

De esta manera, los álbumes utilizan la imagen para ofrecer pistas que ponen en duda la realidad de lo que se afirma en el texto. Por eso, en esos casos, el lector debe distanciarse del narrador que parece que no cuenta siempre lo que verdaderamente acontece. Las ilustraciones le juegan una broma sobre la veracidad de las palabras, de manera tal que su presencia es necesaria. El reto es, entonces, examinar cuidadosamente las imágenes buscando detalles que darán la clave de un cuento mucho más atractivo que el que transmiten solo las palabras. Los buenos dibujantes entienden y utilizan este juego contradictorio entre las palabras y las ilustraciones y logran que las dos juntas cuenten una historia que depende de las diferencias entre ambas (Nodelman, 1999: 120). Algo así sucede con el libro *Carlota y Miniatura* (2008) de Pierre Le Gall, donde la protagonista pretende imponer su punto de vista para convencer al lector de que su vida es realmente miserable, opinión que permanentemente es refutada por la imagen [Véase imagen N°5]. De esta manera, y tal como lo exponen Blake y Sardi: "El texto provoca en el lector una permanente tensión porque todo

parece ser, semeja, pero no es exactamente, nombra, pero no refiere, es onírico, pero puede ser real. Así, lo indeterminado depende de quién lo ve, desde dónde lo ve, cómo lo percibe y escucha” (2013: 30).

Otro aspecto posmodernista es el deleite al mostrar en exceso. En esta oportunidad, el mecanismo de ruptura está en la acumulación desmedida de detalles que va más allá de la norma, lo que dificulta la construcción del mundo ficcional propuesto al ponerse a prueba la percepción establecida de lo que se entiende por secundario. El ilustrador ofrece representaciones que se deben mirar con lupa para encontrar características que con una mirada general pasan inadvertidas. Esto exige a los lectores mirar cada detalle, porque todo significa y significa de diferentes modos. Al referirse al tema, Ramírez y Troiano explican que:

[...] Esta profusión e insistencia en los detalles producen dos efectos: cierto alejamiento de la representación naturalista, entendida en este caso como la imagen parecida a lo que supuestamente vemos [...] y una aproximación a un juego de búsqueda de lo mínimo, que no es inútil ni superfluo sino simbólico (2013: 111-112).

Para ejemplificar este rasgo, nos remitiremos al trabajo realizado por Raymon Jones sobre el libro *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak. En él, se analiza con sumo cuidado cada ilustración del artista quien es considerado un autor de una obra de arte “sin costuras” [Véase imágenes N°6 y 7]:

En el primer dibujo, por ejemplo, los detalles sugieren un estado de ánimo. El martillo, el clavo y la raja en la pared son desproporcionalmente grandes, sugiriendo qué tan fuera de su control está la rabia de Max. [...] La destructividad de Max es posteriormente indicada por el ahorcamiento del perro de peluche en la primera ilustración, un detalle que sutilmente nos prepara para la persecución del perro real en la segunda ilustración. Juntas, las dos ilustraciones muestran una intensificación de la violencia: Max pasa de atacar a juguetes a atacar a mascotas (Jones, 1999: 159-160).

También es muy frecuente en este género la presencia de un fenómeno literario que pone en juego los

saberes previos de quien lee: el de la intertextualidad. Estos guiños al lector, suelen ocurrir a través de la apelación a su conocimiento sobre los cuentos populares, en aspectos tales como la desmitificación de personajes tradicionales o la reivindicación de algún personaje agresor (Colomer, 1999: 31). Existe un deleite especial en las maneras paródicas y satíricas de presentar las recreaciones de cuentos folklóricos y de hadas. Un caso particular en este sentido es *La Bella Griselda* (2010), de Isol, donde la protagonista se distancia bastante de la inocente y legendaria Bella durmiente, ya que Griselda colecciona las cabezas que hace rodar por su belleza. También puede suceder que un personaje aparezca leyendo un libro con un título legible en la ilustración, lo que requiere activar conocimientos adquiridos a través de una lectura previa o invita a adquirirlo aproximándose a otro texto. El procedimiento va más allá de la intertextualidad literaria. Muchas veces el mundo presentado requiere de nuestro conocimiento previo sobre otras actividades artísticas (Moebius, 1999: 106). Un experto en este sentido es Anthony Browne. En su libro *Voces en el parque* (2010), por citar alguno, aparece la imagen de una mamá gorila que, ante la desaparición de su hijo durante su paseo por el parque, grita angustiada el nombre del pequeño en un intento desesperado por encontrarlo. El gesto ilustrado nos lleva, inevitablemente, a establecer relación con *El grito* de Munch¹.

En cuanto a los procedimientos retóricos que suelen poner en juego los libros álbumes, dos muy utilizados son la sinécdoque y la metonimia. Ambos procedimientos juegan con la relación entre la parte y su todo. Pero mientras que el primero consiste en la presentación de una parte por el todo, el segundo se realiza a través de la sustitución de un objeto por otro con el que guarda relación de causa o dependencia. Un caso de metonimia lo podemos encontrar en *Hay días* (2012) de M. Wernicke. En esta obra, a través de la técnica del diálogo directo

¹ *El grito* (en noruego *Skrik*) es el título de cuatro cuadros del noruego Edvard Munch (1863-1944). La versión más famosa se encuentra en la Galería Nacional de Noruega y fue completada en 1893.

entre los personajes acompañada de imágenes sugestivas donde predomina el contraste entre el gris y rojo o gris y verde, conocemos la historia de una niña y su madre. Los grises visibilizan el presente del relato donde madre e hija están en la cotidianidad; el rojo, a medida que avanzamos la lectura del texto, funciona como deíctico para referir la ausencia de ese que no está y el verde aparece por primera vez cuando la madre pone su voz al relato (Blake y Sardi, 2013: 24). Ambas entablan una conversación sobre un pasadizo a través del cual la niña puede reencontrarse con su padre ausente. En la imagen del encuentro se lo ve a él vestido de rojo y con un sombrero sobre su cabeza. Como la niña lamenta no poder encontrar siempre ese pasadizo, la madre, mientras le explica que puede buscarlo en otros lugares, le coloca sobre la cabeza el sombrero de su padre (el mismo de la imagen anterior). Así, el sombrero se convierte en un elemento metonímico que sustituye, de alguna manera, la presencia del padre ausente y se convierte en una nueva manera de reencontrarlo. Y, como ejemplo de sinécdoque, es muy ilustrativo el libro *Lobos* (2011) de Emily Gravett. Allí, la presencia del lobo se representa, más de una vez, a través de sus partes: sus patas, su cola, su cabeza [Véase imagen N°8]. La utilización de este recurso provoca un efecto de suspenso más espeluznante y efectivo al contraponerse la *inmensa* parte lobuna con la *pequeña* totalidad del ingenuo conejo.

Con la utilización de todos estos recursos, los álbumes desafían las convenciones sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar, y se animan también a abordar temas especialmente duros, buscando un impacto emotivo en el lector (Colomer, 1999: 33). Los mejores libros álbumes han logrado mostrar lo intangible y lo invisible, ideas y conceptos como el amor, el odio, la responsabilidad, el abandono, la igualdad, la diversidad e incluso la muerte, aceptada como parte natural de la vida. El libro *El pato y la muerte* (2007) de Wolf Erlbruch es un buen ejemplo de ello. El tema tabú es tomado con absoluta naturalidad desde el título [Véase Imagen N°9]. La sencillez es la clave de la intensidad: la muerte aparece sin tapujos, con despojadas ilustraciones que ambientan y construyen sentido (Rabasa y Ramírez, 2012: 221).

Las convenciones gráficas del libro álbum

Si comprendemos el estilo del ilustrador como un campo de elecciones personales realizadas para transmitir significados, podemos comenzar a entender cómo diversos factores que constituyen un libro álbum pueden trabajar juntos para hablar clara y profundamente al lector (Kiefer, 1999: 67). Pero para que la comprensión mejore y sea más efectiva, es importante conocer ciertas convenciones gráficas que, si bien no son determinantes, porque la lectura de álbumes siempre es abierta, pueden servir de orientadores en la senda de amplias probabilidades. No podemos asegurar, a ciencia cierta, que a partir de este conocimiento la interpretación dada sea coincidente con la intención del autor, porque en toda construcción de sentido intervienen factores subjetivos; pero esto no quiere decir, tampoco, que cualquier interpretación será válida, los límites estarán anclados en el objeto mismo a interpretar, allí estarán los datos que la justifican (Bahntje, 2013: 52). Isol, autora integral de libros álbumes, en una entrevista para la revista *Cuatrogatos*, comentaba al respecto:

La plástica y las imágenes contienen igual cantidad de información y profundidad, y es un lenguaje que se mantiene desde las cavernas hasta hoy, y que tiene sus leyes propias. No hay dudas que descubrir esas leyes y poder “leer” una ilustración nos dará herramientas expresivas y de lectura que nos acompañarán en el mundo como todo lo que aprendemos y nos enriquece (en Adricáin y Rodríguez, 2014).

Como las piezas del código simbólico son innumerables, se hace imposible presentarlas a todas. Por eso, nuestra intención se limita a plantear algunas convenciones gráficas con sus rasgos dominantes y sus probables significados para que, luego de conocerlos, cada lector pueda hacer uso de ellos según convenga. Porque, repetimos, cada elección funciona de forma diferente en historias diferentes, y serán objeto de diferentes interpretaciones.

Función estética del formato

El libro álbum planteó, desde sus comienzos, un cambio de formato ya que los libros para niños eran muy pequeños. Daniel Goldin, editor mexicano (citado en

Lescano y Fernández, 2013: 62) sostiene que el libro álbum propicia una experiencia de lectura que no solo involucra a la imagen y a la palabra, sino a la multiplicidad de sentidos que están involucrados en el contacto físico con el objeto. Considera al álbum como un libro objeto que pesa, huele y se toca; un objeto bello que desafía al lector a poner el cuerpo para descifrarlo, a moverse, a moverlo, darlo vuelta, descubrirlo. Por eso, si bien en la actualidad se ampliaron las posibilidades y existen tres tipos básicos (el cuadrado, el rectangular tipo retrato -más alto que ancho- y el apaisado), las ediciones más arriesgadas son aquellas que transforman al libro en un objeto diseñado para significar, esto es, no lo conciben como un simple continente de un contenido sino un objeto con función estética. Teresa Colomer considera que este tipo de propuesta se encuentra “a medio camino entre el libro y el juguete. Unos parecen más divertidos, imaginativos y sugerentes; otros resultan más artificiosos, pero todos exploran los nexos comunes de la literatura y el juego” (2010: 74).

Un caso particular que podemos citar es *Tener un patito es útil* de Isol [Véase Imagen N°10]. Este libro, desde su materialidad, propone una historia que no tiene ni principio ni fin. Diseñado en cartón, con un sistema de plegado similar a los códices, permite una lectura lineal o una lectura circular que otorga sentido al formato. Nene y patito pueden, entonces, funcionar tanto como sujeto u objeto.

Posición, orientación y tamaño de las imágenes en el espacio de la página

William Moebius, especialista en el tema, nos aconseja detenernos en la ubicación de los personajes en cada página. De acuerdo a su opinión, muchas veces la posición resulta relevante (sobre todo si el personaje es principal) por lo que no será lo mismo si es ilustrado en la parte de arriba o de abajo de la página, en el centro o en los márgenes. Para este autor, la altura puede indicar una condición de éxtasis, visión de ensueño, una marca de estatus social o poder, o de una auto-imagen positiva. En contraposición, propone para la parte inferior la posible interpretación de señal de tristeza, abatimiento, o un

estatus social desfavorable. Sostiene también que un personaje que se encuentre en el margen, distanciado o reducido de tamaño y cerca de la parte inferior, generalmente será percibido como uno con menores ventajas que aquel de mayor tamaño ubicado en el centro. En *Eloísa y los bichos* (2009), de Jairo Buitrago, encontramos una imagen que nos muestra la tarde cuando la niña y su padre llegan a un lugar nuevo y extraño para ellos. Los dos están ubicados en la parte inferior de la página derecha, rodeados de bichos de dimensiones mayores a las suyas. La desigualdad de tamaño, la ubicación inferior, más el gesto de la niña quien intenta infructuosamente recuperar un osito de peluche, logran transmitir la pesadumbre de Eloísa. [Véase Imagen N°11]. Sin embargo, el gran tamaño puede no ser suficiente para percibir ventajas, puede indicar también un ego inflado (Moebius, 1999: 107-108). No olvidemos que no basta con un solo código para transmitir significado; son diversos los factores que se conjugan en su construcción. Así, otros autores refieren que la posición y orientación de un personaje dentro del campo plástico puede determinar cambios de significado según se presente en el lateral izquierdo o derecho: generalmente dará la sensación de entrar o salir de la escena respectivamente, funcionando de esa manera como parte estructurante del devenir (Cañón y otros, 2013: 132)

Contraste entre figura y fondo

En muchos casos, las ilustraciones acentúan las diferencias entre la figura y su fondo. Esto puede generar diferentes interpretaciones. Insistimos en la idea de que los álbumes explotan la materialidad del objeto y tienden a utilizar varios aspectos para construir significados. Por eso, algunas veces este acento será utilizado para lograr que dicha figura se perciba como pregnante, esto es, se distinga más rápidamente por el contraste alcanzado (Cañón y otros, 2013: 133). Sin embargo, en otras ocasiones, el mismo personaje puede aparecer trazado bidimensionalmente en unas páginas y tridimensionalmente en otras con el fin de diferenciar, por ejemplo, distintos ámbitos. Es el caso de *Los tres cerditos* (2012) de David Weisner, donde los tres personajes tradicionales logran escapar de su cuento (en el que están

dibujados en forma plana) gracias a los soplidos de su más temible enemigo. Así, los cerditos llegan a una nueva realidad (el afuera del libro), lejos del peligroso lobo, donde aparecen ilustrados en tres dimensiones [Véase Imagen N°12]. El afuera es representado a través de un fondo absolutamente acromático, sin ningún tipo de líneas, margen ni color. Allí se van depositando las hojas del cuento, desprendidas por efecto del mismo soplido. Una de ellas les sirve, al transformarse en un avión de papel, como medio de transporte hacia nuevas aventuras. En su viaje, los tres fugitivos se van topando con páginas de otros libros. Así, estos simpáticos personajes van saltando de un mundo a otro (recurso llamado metalepsis) adoptando en cada oportunidad los rasgos estilísticos del libro infantil en el que se insertan.

Marco

La ausencia o presencia de marco es, según Williams Moebius (1999: 109), otro de los elementos que tienden a producir significación; un factor que incide en la distancia entre el mundo que está dentro y el que está fuera de la historia. Este autor sostiene que la ilustración, cuando se encuentra enmarcada, provee al lector una mirada limitada *dentro* del mundo, como si hubiera delante de él una ventana que solo le permitiera observar (desde afuera) el recorte de mundo que se le muestra. En cambio, la ilustración sangrada o al corte² le brinda una experiencia total, un punto de vista *desde dentro*; como si la ventana desapareciera y se le permitiera entrar a ese mundo de ficción. Al respecto, Peter Newmeyer, en su estudio sobre la obra de Chris Van Allsburg, agrega que “al poner el texto y la ilustración dentro del mismo margen se borra la línea que distingue el mundo del lector del mundo del escritor” (1999: 179). De esta manera, se hace desaparecer la frontera que separa la realidad de la fantasía: el lector puede sumergirse en el mundo propuesto por el libro y mirar desde una perspectiva más cercana. La ilustradora María Wernicke suele hacer uso de este recurso. Podemos

² Ilustración sangrada o al corte hace referencia a aquella que abarca hasta el borde de la hoja.

verlo, por ejemplo, en el libro *Haiku* (2009) en el que comparte autoría con Iris Rivera [Véase Imagen N°13].

Pero la presencia o ausencia de un marco de encierro puede sugerir también otras connotaciones. Por ejemplo, la intensidad emocional. Para este último caso, podemos encontrar un buen ejemplo en *Donde viven los monstruos*. Raymond Jones (1999), en su análisis pormenorizado de las técnicas gráficas utilizadas por Maurice Sendak, distingue, en las primeras páginas, ilustraciones con bordes rectos y un gran marco blanco. Para este autor, estas características tradicionales del diseño gráfico sugieren que estamos en el mundo real de la racionalidad. Pero a medida que avanza el relato, las ilustraciones aumentan de tamaño hasta obliterar por completo el marco blanco [Véanse Imágenes N°14 y 15]. Jones señala que, con este procedimiento, Sendak nos da indicios de que lo que va en aumento es la fuerza emocional del niño protagonista.

En la cuarta y quinta ilustración del libro, por ejemplo, las hojas de los árboles han crecido más allá de la línea recta invadiendo el marco blanco. Así, Sendak sugiere el poder de las emociones de Max que están rompiendo con las restricciones arbitrarias de orden. La tercera ilustración de esta secuencia ha aumentado tanto que cubre enteramente la página derecha obliterando por completo el marco blanco. Esta es una metáfora gráfica perfecta: Max ha escapado completamente al orden del mundo despierto, un mundo sugerido por el gran marco blanco [...] y ha entrado en un mundo fantástico (Jones, 1999: 156-157).

Este tipo de código encuentra su máxima expresión en el uso de la doble página ilustrada, sin texto alguno, presente generalmente en momentos clave del relato, para reforzar el contenido emotivo en vez del contenido objetivo de la historia. Esto suele acentuarse con la utilización de otros métodos de representación tales como figuras distorsionadas y colores violentos para resaltar emociones fuertes. (Kiefer, 1999: 68).

Línea y capilaridad

“La intensidad de las experiencias que vive un personaje puede ser representada por el grosor o delgadez

de la línea, por su suavidad o su zigzagado, por su profusión o su virtual ausencia, y por su recorrido paralelo o de agudos ángulos”, sostiene William Moebius (1999: 109). Así, líneas delgadas pueden sugerir movilidad o velocidad; líneas gruesas, borrosas o anchas, parálisis, pesadez o estancamiento. Líneas temblorosas usualmente acompañan emociones problemáticas, líneas continuas y homogéneas pueden denotar simpleza. Si su recorrido es paralelo, se suele interpretar un mundo ordenado y tranquilo; por el contrario, si hacen extraños ángulos pueden advertir una vida en peligro. También su profusión o virtual ausencia tienen su significado. El código de la capilaridad se refiere, justamente, a la presencia o ausencia de garabatos. La abundancia de tales signos puede señalar vitalidad o hasta exceso de energía, pudiendo interpretarse la escena como repleta, nerviosa, ajetreada. El progreso gradual a un fondo simple y plano provee un alivio a tales junglas de líneas (Moebius, 1999: 109-110). Un buen ejemplo lo encontramos en *Voces en el parque* (2010) de Anthony Browne [Véanse Imágenes N°16 y 17]. Cuando la historia es contada por el pequeño gorila, él aparece sobre un fondo de paredes repletas de líneas paralelas, cuadrículadas y oblicuas que oscurecen el ambiente de la habitación. Las sombras logradas con las líneas acompañan la tristeza y aburrimiento del personaje, sentimientos que se expresan también con su mirada perdida tras la ventana. Este fondo contrasta absolutamente con el que aparece en la cuarta voz, la de la pequeña gorila. Una pared lisa, de un color azul plano e intenso, sirve de fondo a la flor obsequiada por su nuevo amigo. La ausencia de líneas nos hace inferir un ambiente de felicidad y calma.

Color

Aparte de las tradicionales asociaciones de algunos colores con ciertos estados de ánimo o sentimientos, de la asociación de colores vivos con la euforia y el descubrimiento y de colores oscuros con la insatisfacción y la preocupación, existen relaciones menos generalizadas. En ocasiones, el ilustrador pinta a un grupo de personajes de un color en contraste con otro grupo de otro tinte. Así, podemos establecer relaciones de oposición: buenos vs.

malos, mundo interno vs. mundo externo, obediencia vs. libertad; e incluso, señalar diferentes puntos de vista (Moebius, 1999: 111) Un caso muy conocido, en este último sentido, es el libro, ya mencionado, *Tener un patito es útil* (2007) de Isol. En él, la autora señala los diferentes puntos de vista con dos colores: azul y amarillo. Pero, en contra de lo esperado, el azul es usado como fondo para la historia contada por el patito; y el amarillo, como fondo para la que cuenta el niño. El color elegido para el fondo de cada relato se mantiene en la tapa y contratapa del libro; sin embargo, detrás de la figura del nene vemos una sobra amarilla y detrás de la figura del patito, una sombra celeste. Se podría interpretar que ambas sombras representan, respectivamente, la mirada del narrador que elige poner en primer plano al objeto observado. [Véase Imagen N°18].

Al referirse a las cualidades expresivas del color, Rudolf Arnheim asevera que, si bien la forma es un medio de comunicación más eficaz que el color, este tiene un impacto expresivo que no se puede igualar. Al respecto, está muy generalizada la opinión de que la expresión del color tiene su base en las asociaciones que evoca. Así, “se dice que el rojo es excitante porque nos recuerda las connotaciones de fuego, sangre y revolución. El verde evoca la reconfortante idea de la naturaleza y el azul es refrescante como el agua” (Arnheim, 1987: 277).

El mismo autor, al hablar sobre la expresión de los colores, sostiene que cada color tiene una expresión específica. Si bien retoma la idea corriente de que el rojo apasiona, estimula y es excitante, de que el amarillo es sereno y alegre, mientras que el azul deprime y entristece, ratifica su teoría de que los colores puros son neutros si se los compara con el dinamismo que producen las mezclas. Dicho de otra manera, el color que determina el efecto no es el principal sino aquel que se desvía de él. En consecuencia, un rojo azulado resultaría frío y un azul rojizo, cálido.

En *La decisión de Teodoro* (2008) de Irene Singer podemos ver el contraste intencional que producen la luz y el color cuando el niño está en su habitación y cuando está durmiendo con sus padres [Véanse Imágenes N°19 y 20].

En la primera, priman la oscuridad y los colores fríos: grises, celestes, azules y violetas; mientras que la habitación de sus padres está pintada con colores luminosos y la cama está rodeada de tonos que se inclinan al rojo: naranja y rosado. Con este recurso, se refuerza, por un lado, la idea del miedo que Teodoro tiene cuando está solo en su habitación y, por el otro, la tranquilidad y confianza que adquiere el pequeño al abrigo de sus padres.

Es importante aclarar, nuevamente, que estos códigos difícilmente aparezcan solos, generalmente se presentan en combinación con otros, lo que potencia su significación. Así, por ejemplo, como ya fue señalado al analizar el recurso de la metonimia, en *Hay días*, de María Wernicke el contrapunto entre los colores gris, rojo y verde se combina también con otros recursos para construir un relato donde *lo elidido* significa [Véase Imagen N°21].

Los recursos retóricos, tanto visuales como verbales, de la *elipsis*, la *metonimia*, y del *fuera de campo*³ se conjugan para contar una historia donde lo no dicho, los espacios en blanco [...] y lo oculto invitan al lector a construir sentidos a partir de aquello que el encuadre soslaya o solo sugiere.[...] Y es en esa trama entre lo dicho y lo no dicho, entre lo que se revela y lo que se oculta, que el lector percibe el vacío o lo que se ve, los fragmentos o el todo y, a partir de allí, puede leer e interpretar el libro álbum (Blake y Sardi, 2013: 25).

Hasta aquí, a través de un recorrido por la obra de ciertos autores especialistas en libros álbumes, hemos presentado algunos de los tantos recursos y convenciones utilizados por este nuevo género literario, para muchos, perteneciente a la literatura infantil. Como ya lo expusimos al inicio de nuestro artículo, disentimos con esta postura. De acuerdo con lo expuesto, no podemos pensar al libro álbum como una lectura adecuada solamente para las primeras edades. Este tipo de objeto estético ha ido mucho más allá, no solo por desmitificar personajes tipos

³ Se refiere a aquello que no se ve pero que está presente en otra parte y los lectores deben imaginar.

cargados de estigmatizaciones, por establecer relaciones dentro y fuera del texto, por su mensaje ambiguo e indeterminado, por sus juegos metaficcionales, sino también por la cuantiosa riqueza de mensajes implícitos que se incorporan y la continua apelación a una experiencia adulta.

En sus partes constitutivas, la combinación de lo textual con lo visual abre un nuevo campo de instrumentos que ha sido aprovechado, tanto para la creación de libros adecuados a lectores con escasa competencia, como para aquellos que gozan de experimentalidad literaria y artística, sin que esto tenga que ver con una franja etaria determinada. En este sentido, acordamos con Miryam Bahntje (2013: 37) cuando sostiene que cada quien se acerca desde sus competencias lectoras y deja que el libro lo interpele de manera desigual. En realidad, las posibilidades de un lector no tienen que ver necesariamente con la edad sino más bien con su nivel de alfabetización, no solo lingüística, sino y fundamentalmente, cultural. Cada uno, niño, adolescente o adulto, se aproxima a los diferentes niveles de lectura propuestos desde universos diferentes, experiencias diferentes, saberes y competencias diferentes.

Bibliografía

Textos literarios

Andruetto, Maria e Istvansch (2010). *La durmiente*. Buenos Aires: Alfaguara.

Bernatene, Poly (2010). *Cuando llega la noche*. Buenos Aires: Unaluna.

Browne, Anthony (2010). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.

Buitrago, Jairo y Rafael Yockteng (2009). *Eloísa y los bichos*. Buenos Aires: CalibroscoPIO

Erlbruch, Wolf (2007). *El pato y la muerte*. Buenos Aires: Ed. Bárbara Fiore.

Gravett, Emily (2011). *Lobos*. San Isidro: Macmillan.

- Isol (2007). *Tener un patito es útil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Isol (2010). *La bella Griselda*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Gall, Pierre (2008). *Carlota y Minuatura*. Zaragoza: Edelvives.
- Montes, Graciela (1995). *Irulana y el ogronte*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Sendak, Maurice (2015). *Donde viven los monstruos*. Pontevedra: Kalandraka Editora.
- Singer, Irene (2008). *La decisión de Teodoro*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Weisner, David (2012). *Los tres cerditos*. España: Ed. Juventud.
- Wernicke, Maria (2009). *Haiku*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Wernicke, Maria (2012). *Hay días*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.

Estudios

- Andricaín, Sergio y Antonio Rodríguez (2014). "Entrevista con Isol en el sótano floreciente". Fundación Cuatrogatos. Disponible en: <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=155>
- Arnheim, Rudolf (1987). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bahntje, Myrian. (2013). "El libro álbum: lectura de imágenes". Mariel Rabasa y María Ramírez (comps.) *Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. 39-54.
- Blake, Cristina y Valeria Sardi (2013). "Aproximaciones al libro álbum: cuatro ejemplos en la literatura argentina." Mariel Rabasa y María Ramírez (comps.) *Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. 13-38.
- Cañón, Mila (2013). "Buscadores de sentido. El libro álbum como objeto exigente". Mariel Rabasa y María Ramírez (comps.) *Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. 157-178.
- Chavaño, Carla y otros (2013). "Voces en la sala". Mariel Rabasa y María Ramírez (comps.) *Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. 123-142.
- Colomer, Teresa (1999). "El álbum y el texto". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para*

niños. Venezuela: Banco del Libro. 29-34.

Doonan, Jane (1999). "El libro álbum moderno". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 35-58.

Jones, Raymond (1999). "Donde viven los monstruos de Maurice Sendak: La poesía del libro-álbum". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del libro. 149-162.

Kiefer, Barbara (1999). "Los libros álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo verdadero". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 65-76.

Lescano, Marta y Fernández, Marina (2013). "La edición del libro-álbum: ¿un nuevo desafío?" Mariel Rabasa y María Ramírez (comps.) *Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. 55-70.

Lewis, David (1999). "La constructividad del texto: El libro-álbum y la metaficción". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 77-88.

Marantz, Kenneth (1999). "Con estas luces". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 7-12.

Mckee, David (1999). "El libro-álbum como medio". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 141-148.

Moebius, William (1999). "Introducción a los códigos del libro álbum". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 99-114.

Neumeyer, Peter (1999). "Cómo se comunica el significado en los libros-álbum: el caso de Chris Van Allsburg". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 163-180.

Nodelman, Perry (1999). "Cómo funcionan los libros-álbum". María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 115-128.

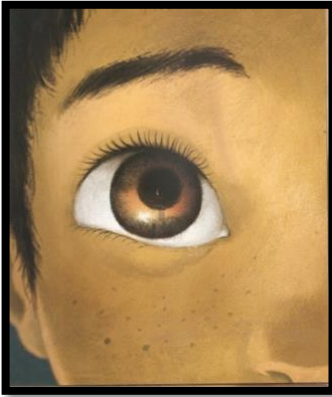
Rabasa, Mariel y María Ramírez (2012). *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns.

Ramírez, María y Graciela Troiano (2013). "Cenicienta". Mariel

Rabasa y María Ramírez (comps.) *Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. 103-121.

Schritter, Istvan (2013). "Libro que habla sí muerde". Mariel Rabasa y María Ramírez (comps.) *Desbordes 2: las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns. 71-88.

Anexo de imágenes



Imágenes N°1 y N°2: *Cuando llega la noche* (Bernatene, 2010).

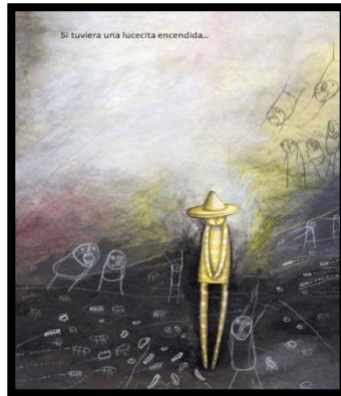
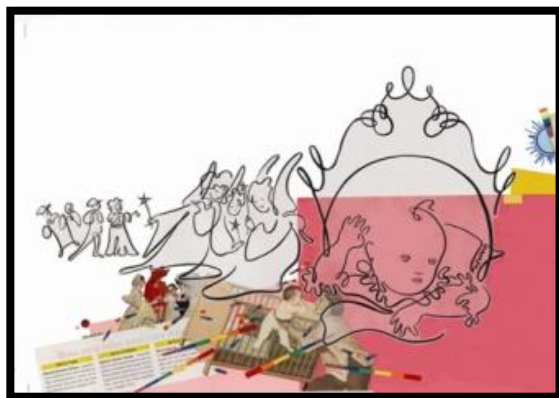
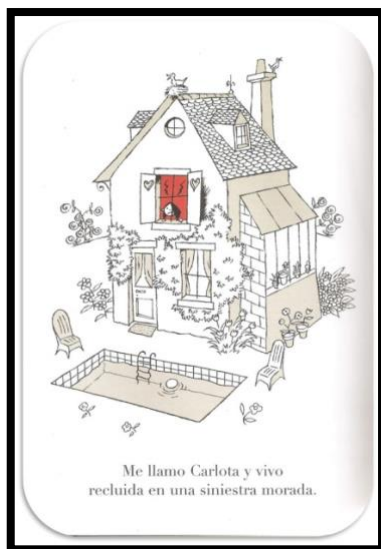


Imagen N°3: *La decisión de Teodoro* (Singer, 2008).

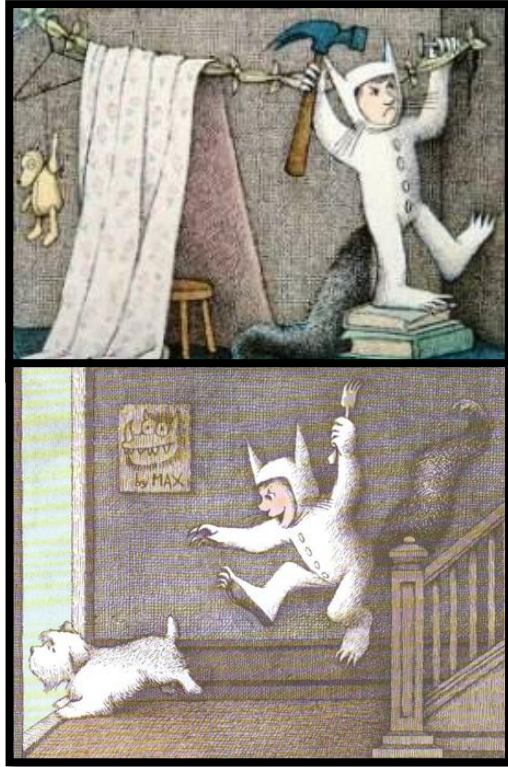


...Imagen N°4: *La durmiente* (Andruetto e Istvansch, 2010: 8-9).



Me llamo Carlota y vivo
recluida en una siniestra morada.

Imagen N°5: *Carlota y Minuatura* (Le Gall, 2008).



Imágenes N°6 y N°7: *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2015).



Imagen N°8: *Lobos* (Gravett, 2011).



Imagen N°9: *El pato y la muerte* (Erlbruch, 2007).



Imagen N°10: *Tener un patito es útil* (Isol, 2007).



Imagen N°11: *Eloísa y los bichos* (Buitrago y Yockteng, 2009).



Imagen N°12: *Los tres cerditos* (Weisner,2012).

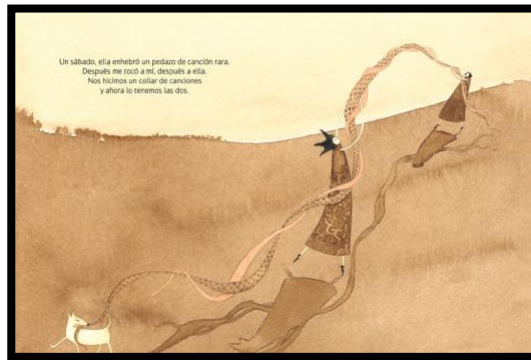


Imagen N°13: *Haiku* (Wernicke, 2009).



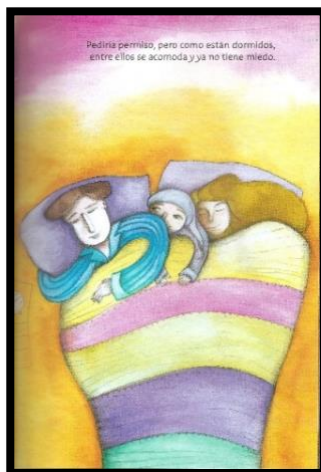
Imágenes N°14 y N°15: *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2015).



Imágenes N°16 y N°17: *Voces en el parque* (Browne, 2010).



Imagen N°18: *Tener un patito es útil* (Isol, 2007).



Imágenes N°19 y N°20: *La decisión de Teodoro* (Singer, 2008).



Imagen N°21: *Hay días* (Wernicke, 2012).

NIETOS E IDENTIDAD EN UNA OBRA DE LA LIJ ARGENTINA ACTUAL

María Belén López Gargiulo

Universidad Nacional de San Luis, Argentina
mbelengargiulo@hotmail.com

Recibido: 25/06/2018. Aceptado: 02/08/2018.

Resumen

Quien soy (o *¿Quién soy?*). *Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros* es una colección de cuentos que, destinados a un público infanto-juvenil, fueron reelaborados por artistas de trayectoria en el ámbito local y versan sobre el testimonio de cinco nietos que fueron apropiados durante el (auto)denominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) y recuperados tiempo después por sus familiares. Es por tanto una obra literaria, pero también testimonial, que se escribe para dar cuenta de una historia individual pero también colectiva, para que la/s memoria/s sobre un hecho queden impresas. Pero, ¿qué pasa cuando los recuerdos son borrosos, enmarañados, confusos, porque son recuerdos traumáticos que tienen como protagonistas a niños de corta edad? Aquí es donde la ficción pone a funcionar su maquinaria: recupera, pero también llena los vacíos, los huecos. Reescribe la historia, entrega una memoria completa.

Palabras clave: Literatura argentina - Literatura infanto-juvenil - Memoria - Identidad

GRANDCHILDREN AND IDENTITY IN AN INFANT-JUVENILE LITERARY WORK OF CONTEMPORARY ARGENTINA

Abstract

Quien soy (o *¿Quién soy?*). *Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros* is a short stories collection targeted to children and youth audiences and recreated by renowned local artists dealing with the testimony of five grandchildren who were seized during the (self) proclaimed National Reorganization Process (1976-1983) and later recovered by their families and relatives. It is not only a literary piece but also a testimonial one written to account for an individual and collective history in order to keep the memory/memories of a fact. But what happens when memories are blurry, raveled, confusing because the past is traumatic and have young children as protagonists? Here's where fiction gets going: it is able to retrieve memories but also to fill the void, the gaps. It can re-write history and deliver a complete memory.

Keywords: Argentinian Literature - Infant-Juvenile Literature - Memory - Identity

Introducción

La obra *Quien soy* (o *¿Quién soy?*). *Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros* fue publicada en 2013. Ese año la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo cumplía treinta cinco años en la búsqueda de niños (sus nietos) apropiados durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina. Dirigida a un público lector infanto-juvenil, el libro es un homenaje a Abuelas; pero no se agota aquí esta obra que, desde el presente (hablamos del presente de su producción-publicación), re-construye un pasado histórico “aberrante” que es imprescindible conocer, transmitir y no olvidar; configura un futuro “mejor” para las sociedades argentinas venideras e intenta ser de ayuda para aquellas personas que aún tienen dudas sobre su verdadera identidad.

Estos son los propósitos u objetivos que se explicitan en el apartado “Introducción” de *Quien soy*. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos decir entonces que la obra en cuestión no es un corpus unívoco u homogéneo. Es una obra heterogénea. Queremos significar que *Quien soy* actúa como homenaje, re-construcción del pasado, configuración del futuro, pero también y no menos importante, como obra orientadora, que intenta ser de ayuda.

Por esto mismo, cuando recorremos las páginas del libro nos encontramos con una multiplicidad de registros textuales: histórico (referencias a sucesos y hechos específicos de la historia argentina como así también material fotográfico alusivo); testimonial, ficcional e informativo.

Al momento de la publicación de *Quien soy* se cuentan treinta años desde la finalización de la última dictadura militar que asoló a nuestro país y la vuelta a la democracia como sistema de Gobierno institucional. En estas tres décadas se han sucedido cinco presidentes constitucionales y con ellos políticas de Estado referidas al pasado, a la memoria de ese pasado y en materia de Derechos Humanos.

Quien soy se produce y se edita cuando los niños que fueron ilegalmente apropiados (se calculan unos

cuatrocientos nietos que desde 1977 son buscados y reclamados por Abuelas y de los cuales han sido recuperados en la actualidad más de un centenar) tienen más de treinta años. Algunos de ellos ya son padres y este libro es pensado para estas generaciones y las venideras.

Quien soy está constituido principalmente por un cuerpo central de cuatro cuentos en los que se relata la historia de cinco de estos nietos recuperados. Estos hijos de personas desaparecidas durante la dictadura cívico-militar, entre 1976 y 1983, se encuentran a su vez con cuatro escritores argentinos para contarles lo que recuerdan. Dan testimonio de lo vivido en ese camino que va desde la separación abrupta de los progenitores y su vida en el seno de la familia adoptiva hasta el conocimiento de sus verdaderos orígenes. Ahora bien, estos recuerdos que constituyen el testimonio de nietos son borrosos, están llenos de vacíos o lagunas; son recuerdos que han ido remendándose a partir de lo que “otros” les han contado sobre cómo fue.

El testimonio de nietos es un relato entonces interdiscursivo, resultado de la interacción e influencia axiomática de discursos contiguos, e intertextual en tanto circulación y transformación de ideologemas (Angenot, 1998: 74). Podemos pensar el testimonio de nietos como la confluencia de: el relato personal sobre los recuerdos vivenciales de sus primeros años de vida, relato de recuerdos que se relacionan a un suceso traumático y a la rememoración fantasiosa del adulto que recuerda su niñez; pero, además, y no menos significativo, el relato de nietos está constituido también a partir del relato de los “otros” (familiares, parientes, amigos, allegados, vecinos, etc.) y del material histórico (fotos, notas periodísticas, etc.) que hacen alusión a ese pasado.

Estos cuentos surgen del testimonio de nietos y son reelaborados por escritores, cuentistas, novelistas. Ellos, en tanto autores, ponen a funcionar los artilugios discursivos propios de la narración ficcional a fin de contar estas historias. Como veremos más adelante, está el caso particular del escritor-autor que también es atravesado por su propia experiencia vivencial: una de las cuentistas del libro es hija de padre desaparecido.

Cómo es *Quien soy*

Sería ideal que el lector de este trabajo pudiera tener entre sus manos *Quien soy*; recorrer sus páginas, experimentarlo, vivenciar la obra. Mientras tanto resulta imprescindible hablar de cómo está conformado este libro para un mejor entendimiento: cómo es la tapa/contratapa; por qué apartados está constituido, etc. Esto responde a la necesidad de pensar la obra como un conjunto en el que cada una de sus partes funciona como material significativo. Estas materialidades significantes están directamente relacionadas al principio rector ya enunciado al comienzo: *Quien soy* es una obra heterogénea, múltiple como así también lo son los efectos de sentido que se quieren provocar en sus receptores. Es en este sentido que podemos pensar *Quien soy* como una obra performativa: apela a un lector ideal a resignificar la Historia, el relato histórico de un país; el lector es llamado a no olvidar y a divulgar, pero también está dirigida a aquel lector con dudas sobre su verdadera identidad (hay centenares de nietos cuyo paradero se desconoce hasta hoy, de hecho, uno de los cuentos trata sobre la búsqueda de una nieta recuperada que aún no sabe dónde está su hermano mellizo).

La tapa del libro es un disparador fundamental de sentidos. Al menos dos lecturas pueden hacerse. Una habla de la presencia; otra de la ausencia. Puede leerse en el título del libro un enunciado afirmativo: *Quien soy*; mas si se presta atención, en una tipografía casi traslúcida, acompañan al *Quien soy* sendos signos de interrogación y la tilde en el pronombre: *¿Quién soy?* Así pues, el enunciado puede ser leído además como una interrogación. Esta doble lectura puede hacerse también en el diseño de arte de tapa. Un niño de papel sentado en una silla de papel. Pero si se quita la solapa, la imagen deja ver una silla vacía.

El título y la imagen de tapa son acompañados por el subtítulo *Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*. La triada sustantiva "identidad/nietos/reencuentros" plantea un programa narrativo por el cual la esencia (el ser) planteada por el "quien soy" es recuperada por la existencia misma de los relatos; que la obra exista y narre estas historias

supone la afirmación de la existencia de nietos que han recobrado su identidad por el reencuentro con sus orígenes; pero a su vez, y no menos programático, el interrogante “¿quién soy?” hace convivir con la afirmación/esencia/presencia una pregunta que plantea la ausencia: la búsqueda de aquellos cientos de nietos que aún no han sido recuperados, que aún no saben quiénes son y dónde están.

Teniendo en cuenta siempre que el libro es una obra pensada para un público infantil y juvenil, la narración, la materia verbal, se complementa con las imágenes que ilustran los cuatro cuentos. Esta obra está escrita e ilustrada por artistas de trayectoria: Paula Bombara/Irene Singer; Iris Rivera/María Wernicke; María Teresa Andruetto/Istvanch; Mario Méndez/Pablo Bernasconi.

Quien soy es editado por el sello CalibroscoPIO creado por Judith Wilhelm y Walter Binder. Según cuentan ellos mismos en la página oficial de la editorial, CalibroscoPIO que ve la luz en el 2005, tuvo sus inicios en las experiencias de acercamiento a la lectura de chicos pertenecientes a ámbitos formales y no formales de educación. Wilhelm y Binder, quienes además llevan adelante el proyecto rincón de arte que es la librería El Libro de Arena, gestaron e hicieron crecer la idea de crear un libro con las características de *Quien soy*, y desde entonces trabajaron en estrecha colaboración con Abuelas (Michelleto, 2013).

El libro abre con una Introducción. En los primeros párrafos, se pone de manifiesto el doble carácter de los relatos: basados en la imaginación (de escritores e ilustradores), por un lado, y en la historia contada por los protagonistas (nietos), por otro. Un doble registro atraviesa esta obra: el ficcional y el testimonial:

Los relatos que vas a leer en este libro son resultado del trabajo de ocho de los más importantes escritores e ilustradores argentinos después de que escucharon a cada uno de los protagonistas de las historias, de ser atravesados por esas palabras y de volcar en sus papeles o teclado las palabras y las imágenes de la forma que a ellos les resonaron (AAVV, 2013: 7).

En la Introducción podemos leer además datos históricos específicos sobre lo acontecido durante el último golpe de Estado cívico-militar y los dispositivos y tecnologías de implementación del terror: tortura, desaparición, muerte y apropiación de personas. Además, y como ya comentamos al comienzo, se enuncian los objetivos que llevaron a los editores a la producción de este libro: llegar a lectores de corta edad para que estas historias “aberrantes” se conozcan, se transmitan y no caigan en el olvido.

Tenemos a continuación, los cuatro cuentos. Cada uno de ellos está acompañado de un apartado final llamado “Cómo se escribió este cuento”, donde cada escritor narra en primera persona la experiencia de su encuentro con el nieto/la nieta que le tocó en suerte. Estos apartados dan cuenta de cómo ha sido el proceso creativo de estos relatos, de carácter ficcional, pero basados en historias reales. Los escritores hacen alusión a las dudas, las incertidumbres que experimentaron al trabajar con una materia tan sensible a nivel social como así también a nivel personal tanto para ellos, como encargados de reelaborar esos relatos, como para los nietos.

Hacia el final del libro está el apartado escrito por Paula Bombara: “Ganas de saber más”. Aquí se condensa información sobre Abuelas de Plaza de Mayo; la tarea que realizan en la búsqueda de nietos; explica qué es el banco de ADN y se proporcionan datos de utilidad referidos a la organización para aquellos que tengan dudas sobre su identidad (teléfono, página web, etc.).

El libro está compuesto además por una galería fotográfica. Estas imágenes muestran a Abuelas marchando durante el gobierno de facto y fotos en la actualidad; fotos de los nietos sobre los que versan los cuentos; imágenes sobre espacios de la Memoria, como el Parque de la Memoria en la ciudad de Buenos Aires y fotos de placas conmemorativas con los nombres de personas desaparecidas.

Condiciones de enunciación

Antes de ingresar en el análisis literario de al menos uno de los cuentos y habiendo ya presentado la estructura de *Quien soy*, es conveniente reflexionar aquí sobre cuáles son las condiciones históricas que hacen posible la enunciación de la obra. Cuando pensamos en condiciones históricas hacemos alusión a una totalidad que incluye la esfera de lo político y lo cultural, entre otros ámbitos, en un estado dado de sociedad.

Las historias de carácter ficcional que se cuentan en *Quien soy* tienen un asidero en historias reales: son las memorias que guardan los nietos recuperados. Hijos de desaparecidos durante el último gobierno de facto en la Argentina; nietos (en referencia a Abuelas de Plaza de Mayo) que ya son hombres y mujeres que rondan los treinta años en la primera década del siglo XXI; chicos que nacieron en cautiverio o que fueron apropiados durante la detención de sus padres o de alguno de sus progenitores y entregados, clandestina e ilegalmente, a familias adoptivas: "Algunos de ellos –por los nietos– quedaron con los propios militares asesinos; otros... con familias cómplices de esos militares. Y también hubo personas que recibieron a los chicos sin saber cuál era su origen" (AAVV, 2013: 7).

Al momento de la publicación de *Quien soy*, las políticas en materia de derechos humanos (DDHH) en nuestro país ocupaban un lugar central en la agenda oficial: Néstor Kirchner (jefe de Estado entre 2003-2007) llevó adelante una activa política para promover los DDHH en Argentina. Como gesto fundacional, el 24 de marzo de 2004, Néstor Kirchner anunció la creación del Espacio Memoria y Derechos Humanos en la ex ESMA (centro que funcionó como lugar de detención clandestino durante la dictadura); pidió perdón en nombre del Estado por "la vergüenza de haber callado durante 20 años de democracia tantas atrocidades". Además, ordenó que los cuadros de los dictadores Jorge Rafael Videla y Reynaldo Bignone, que estaban colgados en una de las galerías del Colegio Militar de El Palomar, fueran retirados. Además, el gobierno de Néstor Kirchner impulsó el enjuiciamiento a los responsables por crímenes de lesa humanidad ocurridos

durante los años setenta, realizados por la Triple A y por el gobierno del Proceso de Reorganización Nacional. Para conseguirlo, sus partidarios apoyaron en el Congreso Nacional las anulaciones de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, que mantenían frenados dichos juicios desde el gobierno de Raúl Alfonsín. Dicha medida fue posteriormente ratificada por el Poder Judicial. La primera sentencia a militares que participaron de la dictadura fue a Cristino Nicolaides quien recibió una condena de veinticinco años de cárcel el día 19 de diciembre de 2007, por su participación en el grupo de tareas 2 del Batallón 601. Con la llegada al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, presidente de la Nación desde el 2007 hasta el 2015, este direccionamiento en materia de DDHH terminó de imponerse en la agenda política y visibilizarse en la sociedad.

Marc Angenot, en su trabajo *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, dice que la producción literaria reconstituye el contexto; es tomada en consideración en su sincronía. Para entender mejor esto debemos remitirnos obligadamente a la noción de discurso social que maneja el autor. Explica Angenot que el discurso social (lo que se dice, escribe, imprime, habla y representa), dentro del cual se inscriben las producciones literarias, está conformado por:

[...] sistemas cognitivos, distribuciones discursivas, a los repertorios de tópicos que en una sociedad dada organizan lo narrable y lo argumentable [...]. El discurso social debe verse como una yuxtaposición de campos discursivos con respecto a las lenguas marcadas y a las finalidades establecidas y reconocidas, donde el tráfico, más o menos oculto, pone en circulación los paradigmas mayores de una hegemonía dada (Angenot, 1998: 73-74).

Al momento que se edita *Quién soy* las condiciones de enunciabilidad han cambiado con respecto a décadas anteriores (los ochenta y los noventa). Es en este nuevo escenario político que las narrativas que dan cuenta del pasado más oscuro de la historia de nuestro país sufren corrimientos o desplazamientos semánticos como así también hacen posible el surgimiento de nuevas voces. En este estado del discurso social, actores políticos (editores, artistas, Abuelas) comprometidos con la lucha por la

Memoria y la Justicia se juntan y piensan un libro como *Quien soy*. En este sentido:

[...] La narración (ficcional) del horror sistemático desencadenado por el gobierno militar se constituye en un uso político de la memoria que apunta no sólo a inspeccionar un pasado condenable, sino también a dar cuenta de las repercusiones (nuevas representaciones) y la vigencia de aquel pasado en el presente. Este uso político de la memoria se traduce, en cada texto en particular, en una política de la escritura que, más allá de puntos de contacto de índole temática, da lugar a resoluciones formales específicas y divergentes. No sólo importa lo que se narra; preguntarse desde dónde y cómo se narra lo narrado se vuelve una tarea fundamental (Di Marco, 2003: 1).

Antecedentes

El propósito de este apartado es presentar un estado de situación en cuanto a la producción ficcional relacionada con la última dictadura cívico-militar. Haremos mención a algunas obras, literarias y cinematográficas, que salen a la luz en años anteriores a la edición de *Quién soy* con el propósito de revisar el papel que han ido ocupando estas producciones en la formación y transmisión de la/s memoria/s sobre el terrorismo de estado de la última dictadura cívico-militar en Argentina.

Con la vuelta a la democracia se constituyen nuevos sujetos políticos que testimonian y denuncian los crímenes y la vulneración de los derechos y garantías constitucionales durante el gobierno de facto. Emergen enunciadores de los organismos de DDHH: madres que buscan a sus hijos, los hijos (víctimas directas de la represión institucional) y los hijos de esos hijos que también son nietos. Y no menos trascendente y significativa resulta la emergencia, en el último tiempo, de voces relacionadas a las denuncias de hijos de represores.

Pablo Dema, en su trabajo sobre "Identidades y desidentificaciones en la literatura y en el cine de los hijos de desaparecidos", explica que cuando se cumplieron los

veinte años del golpe, se hizo visible un “nuevo sujeto público” dueño de una “nueva identidad social”. Los hijos de desaparecidos y militantes comenzaron a participar de los debates sobre los derechos humanos y pasaron de ser objeto de análisis en tanto víctimas del terrorismo a sujetos enunciadore, analistas y militantes de su propia causa:

La ficción literaria [...] comenzó a (re)presentar personajes hijos de desaparecidos. Niños, preadolescentes y adultos jóvenes comenzaron a protagonizar novelas en las que se los veía generalmente realizar una averiguación acerca de sus padres cumpliendo roles que oscilan entre el héroe típico del bildungsroman y el detective de la novela policial (Dema, 2012: 2).

Ejemplo de lo anterior son novelas como *Ni muerto has perdido tu nombre* de Luis Guzmán de 2002; *Lengua madre* de María Teresa Andruetto de 2010, entre otras.

La novedad es el cambio de rol de los hijos de militantes que se evidencia a partir de 2005 en el sistema literario, momento en el que pasan de ser personajes novelados a autores de novelas y cuentos. Esto conlleva a un cúmulo de tensiones y de desplazamientos semánticos, maneras distintas e irreductibles entre sí de concebir la identidad de los hijos y de desidentificarse del sujeto social modélico... HIJOS (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) y representado por los novelistas de la generación anterior (Dema, 2012: 2).

Los hijos de militantes tomaron un rol protagónico y se expresaron con voz propia cuando tuvieron edad para hacerlo. En las producciones artísticas más recientes se plantea un cambio en el modo de representación: Dema habla de “tensiones y de desplazamientos semánticos”, de gestos de “desidentificación”: estas nuevas manifestaciones artísticas muestran a hijos de militantes construyendo un nuevo relato. Tal es el caso de *Los rubios* en el ámbito de lo cinematográfico; *La casa de los conejos* de Laura Alcoba; *El espíritu de mis padres sigue subiendo en la lluvia* de Patricio Pron; *Soy un bravo piloto de la nueva China* de Ernesto Semán, en el ámbito de la literatura. En estas novelas se muestra un “desencuentro de valores” entre padres e hijos, es decir, un desencuentro generacional. Surgen voces ficcionales que cuestionan a sus progenitores; hijos que reclaman a sus padres “las

ausencias” provocadas por sus “ideales políticos y el ímpetu revolucionario”.

Los hijos de militantes (desaparecidos, exiliados) toman la voz y se posicionan como sujetos enunciadore. Laura Alcoba explica en su introducción a *La casa de los conejos* que narrar se volvió imperioso:

Voy a evocar al fin toda aquella locura argentina, todos aquellos seres arrebatados por la violencia [...]. Que si al fin hago este esfuerzo de memoria para hablar de la Argentina de los Montoneros, de la dictadura y del terror, desde la altura de la niña que fui, no es tanto por recordar como para ver si consigo, al cabo, de una vez, olvidar un poco (Alcoba, 2013: 12).

A propósito del film *Los rubios* de Albertina Carri, hija de desaparecidos, Kletnicki comenta:

Perdida la finalidad de una reconstrucción formal y dejando “ausentes a los ausentes”, la realizadora se dirige a otro objetivo, aquel al que asistimos mientras el filme progresa: la aparición de un sujeto que se constituye a partir de las marcas que esas ausencias le han dejado. La historia de *Los rubios* no será entonces esencialmente la de la desaparición de unos padres, sino la de la travesía subjetiva de una hija, su propia fundación como sujeto a partir de esas desapariciones (Kletnicki, 2010: 21).

La ficcionalización de la/s memoria/s, o las “ficciones que hacen memoria”, implica la recuperación de una historia y con ella la de una identidad, el ADN de un individuo, pero también el de una sociedad que aún debe resolver su pasado en su presente. Estas voces que dan cuenta de la última dictadura en nuestro país contribuyen a producir una memoria social compleja y dinámica:

Pasado un cierto tiempo [...] las interpretaciones alternativas (inclusive rivales) de ese pasado reciente y de su memoria comienzan a ocupar un lugar central en los debates culturales y políticos. Constituyen un tema público ineludible en la difícil tarea de forjar sociedades democráticas. Esas memorias y esas interpretaciones son también elementos claves en los procesos de (re)construcción de identidades individuales y colectivas en sociedades que emergen de períodos de violencia y trauma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es

concebida en términos de la lucha “contra el olvido”: *recordar para no repetir*. (Jelin, 2001: 13).

“¿Sabés, Athos?”: análisis de un cuento

El “uso político de la memoria se traduce, en cada texto en particular, en una política de la escritura [...]. No sólo importa lo que se narra; preguntarse desde dónde y cómo se narra lo narrado se vuelve una tarea fundamental [...]”. Siguiendo esta línea de pensamiento de Di Marco (2003: 1), vamos a adentrarnos en el análisis de “¿Sabés, Athos?”, uno de los cuentos de *Quien soy*.

El libro está compuesto por una totalidad de cuatro relatos: “Manuel no es Superman”, de Paula Bombara e Irene Singer, cuenta la historia de Manuel Goncalves cuyos padres fueron asesinados en noviembre de 1976; como ya esbozamos al comienzo, Paula Bombara también tiene a su padre asesinado y desaparecido durante la dictadura. “¿Sabés, Athos?” es el relato que sigue, escrito por Iris Rivera e ilustrado por María Wernicke (ya ahondaremos en el análisis de este cuento); continúa “Los hermanos” de María Teresa Andruetto e ilustrado por Istvansch, el que relata la historia de Victoria y Marcelo, dos hermanos separados luego de la detención y desaparición de sus padres y entregados a distintas familias en diferentes ciudades: Rosario y Córdoba. Cierra esta serie “Querido Melli” de Mario Méndez y Pablo Bernasconi. Este relato tiene la particularidad de estar narrado en forma epistolar. Se trata justamente de la carta que Sabrina Gullino Negro Valenzuela le escribe a su hermano mellizo cuyo paradero se desconoce hasta hoy.

“Sabés, Athos” recrea la historia de una de las nietas recuperadas: Jimena Vicario. Nacida en Rosario en 1976, Jimena al momento de juntarse en un bar con Iris Rivera, su escritora, quien va a narrar su historia, acaba de cumplir treinta y seis años. La protagonista de estos hechos tenía tan solo ocho meses cuando sus padres fueron detenidos, asesinados y desaparecidos sus cuerpos. Ella fue abandonada en la Casa Cuna en Buenos Aires y adoptada

por Susana quien trabajaba, por entonces, en el Hospital de Niños. Susana, que desconocía la procedencia de Jimena, inscribió a la bebé legalmente bajo el nombre de Romina. En 1983 con la vuelta a la democracia en nuestro país, Darwinia, la madre de la madre de Jimena, con la ayuda de Abuelas y por medio de un análisis de ADN, dio con el paradero de su nieta. Para ese entonces Jimena-Romina ya tenía ocho años. El juez que en ese momento intervino en la causa entendió que la madre adoptiva, Susana, había ocultado información y decidió anular la adopción. Este mismo juez determinó una “solución” rarísima:

[...] La nena tendría que pasar la mitad de la semana en Rosario con su abuela Darwinia. Eso quería decir: en otra escuela, con otros compañeros y otra maestra. Y tendría que decir “presente” cuando escuchara el nombre Jimena. La otra mitad de la semana, la nena tendría que pasarla en Buenos Aires con Susana y, por decisión de este juez, tampoco en su escuela de siempre [...]. En esta otra escuela nueva, tendría que decir “presente” cuando escuchara el nombre Romina (AAVV, 2013: 50-51).

Es así que Jimena comenzó a vivir una doble vida: dos perros, dos familias, dos escuelas. En el apartado “Cómo se escribió este cuento”, la escritora Iris Rivera cita las palabras textuales que Jimena le dijo en ese encuentro en el bar antes de la creación del cuento “¿Sabés, Athos?": “Mi vida la estropearon cuando mataron a mis padres. No me interesa que se acuerden de mí, pero sí que no se olviden de que algo así pasó. Que lo sepan y que no se olviden” (AAVV, 2013: 51). Rivera recuerda que la historia de Jimena la “partió” a ella también y dice: “lo suficiente como para que aceptara narrarla por escrito: una forma de ayudar a que no sea olvidada”.

El cuento es la narración en primera persona de una niña, Bettina-Candela. Conocemos lo que piensa y lo que siente a través de los diálogos que mantiene con su perro Athos. La diégesis del relato comienza con la llegada de Abuelas a la casa en la que Bettina vive con su mamá “Peluca”, como la llama ella a su madre adoptiva. Bettina, que luego se enterará de que su nombre verdadero es Candela, sólo habla con su perro, la Pantera Rosa y Margarito Tereré, sus muñecos.

A lo largo del relato, solo escuchamos la voz de una niña que desde su visión de mundo trata de entender qué es lo que está sucediendo con respecto a ella y a su identidad. De allí el título “¿Sabés, Athos?”. En todo momento y ante la sorpresa de lo que va aconteciendo (conocer a su abuela biológica, la prueba de sangre, viajar a Rosario a la casa donde Candela tenía su habitación antes de la desaparición de sus padres, la “doble vida” que comienza a llevar a partir de la decisión del juez), la narradora va planteándose una serie de interrogantes que son direccionados a su perro, y en algunas ocasiones a sus muñecos, pero que no tienen más respuestas que las que ella misma puede darse: “¿te acordás, Athos?”; “¿vos entendés?”; “¿vos decís que pareczo otra persona?”; “¿a vos qué te parece?”; “¿Cómo voy a tener cara de Candela si tengo cara de Bettina?”; “¿Me está cambiando la cara, Athos?”; “¿No te parece a vos que es un lío?”, etc.

En el cuento, en escasas ocasiones escuchamos a los adultos hablar y, si lo hacen, esas voces llegan a nosotros a través de boca de la protagonista en conversación con su perro. Los adultos son los encargados de llevar a cabo las acciones que recaen sobre una niña que apenas puede dar cuenta de lo que está sucediendo, menos aún decidir. Ellos (la abuela, la madre adoptiva, el “Señor Juez”, etc.) hacen: “me trajeron”, “me encontré”, “me llevan”, “me deja ir”. Mientras tanto, Bettina-Candela se refugia en su mundo infantil, un lugar solitario y angustiante por momentos, y desde ese allí intenta explicar-se el asunto de “su nueva identidad” y todo lo que ello trae aparejado: conocer a su familia biológica, su lugar de origen (Rosario), su nombre de nacimiento; conocer a sus padres a través de fotos y comenzar a vivir una doble vida a partir de la determinación de un juez.

Podemos decir que los cuentos del libro presentan características similares: se respetaron los hechos centrales que van desde el momento de la apropiación de los protagonistas hasta el reencuentro con sus familias biológicas y la recuperación de la identidad robada; lo demás es ficción, producto de la imaginación de los escritores. Así también debemos decir que cada relato se corresponde con distintos tipos de ilustraciones.

Quien soy: entre el objeto artístico y el testimonio histórico

De la necesidad de repensar el pasado desde el presente y resemantizarlo, entendido esto como un acto político fundante, nace la idea de producir un texto de las características de *Quien soy*. Así lo explicaron los editores del libro, Judith Wilhelm y Walter Binder:

Hace unos tres años charlábamos con Judith acerca de cuál era nuestro rol, desde qué lugar podíamos colaborar en la recuperación de la identidad de tantas personas que la dictadura había robado. Quizás un disparador haya sido ver a una de las Abuelas diciendo que estaban ya muy grandes. Y también que ahora, en muchos casos, estaban ya los bisnietos, a quienes ellas querían conocer y contar las verdaderas historias de sus familias (Micheletto, 2013).

En la misma entrevista, Paula Bombara contó que cada integrante del grupo de autores y editores le dio especial importancia a lo verdaderamente esencial: “el amor que aguarda a quienes se decidan a preguntarse sobre su identidad y vayan a conversar con las Abuelas”. Mario Méndez y Teresa Andruetto hablaron de la “necesidad de este proyecto” cuya intención es la de conmover, pero también la de informar.

Quien soy. Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros es una obra testimonial, informativa y recreativa, en tanto piensa en un lector perteneciente a una franja etaria que va de la niñez a la juventud, sin ser excluyente, pero por sobre todo está pensando en un lector que está cada vez más alejado de aquel período histórico condenable de nuestro país.

Es una obra ficcional pero también testimonial o testimonial y también ficcional. Hay por un lado un registro discursivo que hace alusión a un referente real, a algo que sucedió verdaderamente y, por el otro, un registro discursivo relacionado con la invención o imaginación.

En *Quien soy* el registro testimonial (en sus múltiples materialidades) y el ficcional se complementan, se alimentan mutuamente. La intervención de la ficción no supone la puesta en duda o la falta de veracidad de lo enunciado; por el contrario, viene a reforzar cierta

“fragilidad” proveniente del testimonio de nietos. En este sentido, y a propósito de la referencialidad del discurso testimonial, Prada Oropeza y Ramiro Zó observan lo siguiente:

El discurso-testimonio es un mensaje verbal [...] cuya intención explícita es la de brindar una prueba, justificación o comprobación de la certeza o verdad de un hecho social previo, interpretación garantizada por el emisor del discurso al declararse actor o testigo (mediato o inmediato) de los acontecimientos que narra (Prada Oropeza, 1986: 11).

El testimonio trata de registrar lo vivido; por ende, es esencial la relación de la palabra con lo que está “más allá”, con el referente, con lo que se recuerda e intenta transformarse en discurso pero que a la vez se resiste (Zó, 2016: 58).

En el caso que nos atañe estamos ante el testimonio de nietos que, dada su corta edad, solo pueden reconstruir su historia (sobre los hechos acontecidos) a partir de algunos recuerdos borrosos, enmarañados, confusos (memorias relacionadas además con una experiencia traumática), y el testimonio de los otros: familia, amigos, allegados.

En los apartados de “Cómo se escribió este cuento”, algunos escritores (con la aprobación de los nietos) coinciden en la necesidad de reelaborar esos testimonios con el fin de llenar las ausencias: “Lo que escribí no es exactamente la historia de los dos, es más bien lo que yo imaginé escuchándolos”, dice Andruetto, y Méndez recuerda que, a propósito de Sabrina, la protagonista de “Querido Melli”, “ella me permitió ponerme a escribir sin ataduras” (AAVV, 2013: 72 y 98).

Por otro lado, la intervención del registro ficcional ingresa a la obra como mecanismo para la reconstrucción de la memoria. De la memoria individual de los nietos, víctimas directas del terrorismo de Estado, pero también de la memoria colectiva, social. *Quien soy* viene a formar parte de ese cúmulo complejo y dinámico que constituyen la/s memoria/s sobre un pasado que es necesario no olvidar, para que no se repita nunca más. En este sentido vamos a abordar dos cuestiones intrínseca e

indisolublemente relacionadas: la literatura y la ficción. Si entendemos que el testimonio pertenecería a ese grupo de discursos sociales asociados a lo “verdadero”, que dan cuenta de la realidad objetiva, lo ficcional o literario podría pensarse como un género discursivo relacionado a lo “falso”, a la expresión de lo subjetivo. Pero Saer explica que no se escriben ficciones para eludir los rigores que exige el tratamiento de la “verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación. El autor va más allá y habla de la ficción como de una antropología especulativa: “No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia” (Saer, 2004: 11). Para Ricardo Piglia la literatura es un espacio fracturado, donde circulan distintas voces que son sociales. Para este autor, la literatura no está puesta en ningún lugar como esencia, es un efecto (Piglia, 2014: 11).

En *Quién soy* el registro ficcional, a través de sus dispositivos narrativos específicos, absorbe la/s memoria/s de estos nietos recuperados y los reelabora en cuentos a fin de llenar los huecos, completar los vacíos del relato testimonial. Di Marco (2003) entiende que el entramado de los textos (él está pensando específicamente en novelas escritas y publicadas entre 1993 y 2002 que abordan el tema del gobierno de facto) funciona como un dispositivo de interpretación del pasado; la escritura repone una verdad; se escribe para llenar los huecos de esa ausencia (la imposibilidad de saber lo que realmente sucedió; el resarcimiento social a partir de la condena a los responsables, etc.):

La ficcionalización de este pasado casi presente debe tomarse menos como un ensayo de exactitud y fidelidad, una pura retrospectiva historicista, que como una terapéutica, un trabajo de la memoria tendiente a proyectarse hacia el futuro, una tendencia a (re)escribir de forma creativa las heridas y los trastornos ocasionados por la historia y sus terrores (Di Marco, 2003: 10).

El testimonio de nietos queda plasmado en estos cuentos infantiles que han devenido en objeto artístico. La obra queda abierta. Está “presente” la ausencia de los nietos que no están, que todavía no pueden dar cuenta de su verdadera identidad como en el caso puntual de

“Querido Mellí”.

La contratapa del libro se resuelve a favor del postulado que afirma y ya no el que interroga. El *¿Quién soy?* que plantea un interrogante se va perdiendo en el diseño tipográfico y da lugar, en letras grandes y con colores fuertes, a un *Quien soy* que se afirma en la presencia: un “yo” presente en tanto que “es”, que ha recobrado su identidad.

El propósito de este libro no es ya el de cerrar estas historias que se corresponden al testimonio directo de un capítulo oscuro de la historia argentina; más bien, la obra actúa como un dispositivo de transmisión con el fin de que estas historias, convertidas en cuentos, se repliquen, se repitan, se cuenten para no repetir las.

Conclusión

Quien soy. Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros sale al mercado cuando ya han pasado tres décadas de la vuelta a la democracia en la Argentina. Las condiciones de enunciabilidad han cambiado en el campo del discurso social a partir de la instauración de los derechos humanos en la agenda política del país.

Quien soy viene a formar parte del acervo de producciones simbólicas que abordan el tema de la última dictadura cívico-militar, la más cruenta de la historia argentina. En este sentido, la obra se inscribe dentro de esa multiplicidad dinámica y compleja de memorias que dan cuenta del pasado y lo resemantizan: funciona como un recorte sobre lo que es imprescindible recordar para no repetir nunca más. *Quien soy* es parte de esa memoria colectiva que está produciendo identidad.

La obra nace con la intención de ser un homenaje a la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo; en 2013 se cumplen treinta y cinco años desde que esas madres-abuelas comenzaron a militar por la aparición de sus hijos y de sus nietos. El libro es pensado, y en consecuencia concebido, para lectores de corta edad, niños, jóvenes que

ya están alejados temporalmente del hecho histórico específico al que se hace alusión.

Es una obra testimonial y literaria y, a su vez, un libro informativo que intenta brindar ayuda a aquellos que todavía guardan dudas sobre su verdadera identidad. En este sentido, es una obra heterogénea en tanto sus objetivos y propósitos lo son; y es una obra de esta índole en tanto encontramos en ella distintas materialidades significantes: los textos verbales (discurso histórico, testimonial, ficcional, informativo) y los textos no verbales (archivo fotográfico, ilustraciones).

Una dicotomía fundante atraviesa toda la obra. Esta dicotomía, planteada ya desde el diseño de tapa (*Quien soy vs. ¿Quién soy?*; la imagen de una silla con un niño o una silla vacía) habla de las presencias y también de las ausencias. Los cuentos que se relatan en el libro dan cuenta de aquellos nietos que pudieron reconstruir su pasado “robado”. Son nietos que fueron apropiados clandestina e ilegalmente, entregados a familias adoptivas, en algunos casos cómplices de gobierno de facto, en otros no, y que después de muchos años de búsqueda han reencontrado a su familia biológica, sus verdaderos orígenes. *Quien soy* existe porque existen estos testimonios; pero estos conviven al lado de las ausencias: se trata de aquellos cientos de nietos cuyo paradero se desconoce hasta la actualidad.

Los cuentos que se relatan en *Quien soy* surgen del testimonio de nietos; estos testimonios, dada la corta edad de los protagonistas cuando fueron apropiados, son memorias atravesadas por los silencios, el olvido y en algunos casos la fantasía. En cualquier caso, son historias con vacíos. De allí que sostengamos que el testimonio de nietos no puede ser entendido sino en el cruce con otros discursos, otros textos: las voces de los allegados, amigos, familiares; los materiales fotográficos y periodísticos, entre otros, que intervienen en la construcción de la historia del nieto recuperado. A su vez, estos relatos son reelaborados por escritores e ilustradores de trayectoria en el ámbito de la producción cultural local. Ellos tienen la función de llenar los vacíos del relato testimonial. Por eso los cuentos nacen del entrecruce de dos registros discursivos: el testimonial y

el ficcional. La ficción actúa como un mecanismo narrativo que llena las ausencias o huecos de la memoria. Siguiendo esta línea de pensamiento, pensamos *Quien soy* como una obra artística y como un testimonio histórico. Una obra que se cierra con la última página del libro, pero que se sigue escribiendo.

Bibliografía

AAVV (2013). *Quien soy. Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.

Alcoba, Laura (2013). *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Edhasa.

Angenot, Marc (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Dema, Pablo (2012). "Identidades y desidentificaciones en la literatura y en el cine de los hijos de desaparecidos". *Actas del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata: La Universidad Nacional de La Plata. 1-11. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1844/ev.1844.pdf

Di Marco, José (2003). "Ficción y memoria en la narrativa argentina actual: la escritura como táctica". *Actas del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata: La Universidad Nacional de La Plata. 1-12. Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/16342/Document_o_completo_.pdf?sequence=1

Jelin, Elizabeth (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Kletnicki, Armando (2010). "La ficción de la memoria. Un testimonio sobre la ausencia". *Aesthethika. Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, vol. 6, n. 1, octubre. 20-29. Disponible en: http://www.aesthethika.org/IMG/pdf/20-29_Kletnicki_La_ficcion_de_la_memoria_1_.pdf

Mannarino, Juan Manuel (2017). "Marché contra mi padre genocida". *Anfibia*. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/cronica/marche-contra-mi-padre-genocida/>

Micheletto, Karina (2013). "Un libro para ayudar a quienes todavía viven angustiados". *Página 12*, 15 sept. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-29898-2013-09-15.html>

Piglia, Ricardo (2014). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: De Bolsillo.

Saer, Juan José (2004). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.

"Videla en 1979: No está muerto ni vivo... está desaparecido" (2013). *La voz del interior*, 17 may. Disponible en: <http://www.lavoz.com.ar/noticias/politica/videla-1979-no-esta-muerto-ni-vivo-esta-desaparecido>

Williams, Raymond (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta

Zó, Ramiro (2016). "El discurso testimonial y el pasado latinoamericano". *Boletín GEC*, n. 20. 52-64. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/boletingec/article/view/1054>

PARA LEERTE MEJOR: NUEVAS MIRADAS SOBRE LA FIGURA DEL “LOBO FERÓZ”

Noelia Mangione Cárdenas

Instituto Santa María de los Ángeles, Argentina
noemangione@gmail.com

Recibido: 03/07/2018. Aceptado: 24/08/2018.

Resumen

Uno de los cuentos de hadas más célebres es “Caperucita Roja”, una historia creada por Charles Perrault y reversionada posteriormente por los hermanos Grimm. El cuento se refiere a la peligrosa atracción del mundo externo y en él se consagra un personaje omnipresente en la literatura infantil: el lobo feroz. Esta figura simboliza todas las fuerzas asociales y primitivas del ser humano. En el siguiente trabajo se analiza la construcción simbólica de este personaje y el diálogo que entablan con el clásico de Perrault cinco obras de la literatura infantil contemporánea: “El lobo feroz y el valiente cazador” de Ana María Machado, “Los lobos dentro de las paredes” de Neil Gaiman, “Caperucita Roja y el lobo” de Roald Dahl, *Lobo Rojo y Caperucita Feroz* de Elsa Bornemann y “Yo, el lobo y las galletas (de chocolate)” de Delphine Perret. A través de estas historias, se examina la resignificación, mediante diversos mecanismos humorísticos, del temible lobo feroz.

Palabras clave: Cuentos de hadas - Literatura infantil - Lobo feroz - Caperucita roja - Intertextualidad

ALL THE BETTER TO READ YOU: NEW PERSPECTIVES ON THE FIGURE OF THE BIG BAD WOLF

Abstract

One of the most famous fairy tales is “Little Red Riding Hood”, a story created by Charles Perrault and later recreated by the Grimm brothers. The story refers to the dangerous attraction from the external world and it presents an omnipresent character in children's literature: the big bad wolf. This figure symbolizes all the asocial and primitive forces of human beings. The following paper analyzes the symbolic construction of this character and dialogue that engage with Perrault's classic five works of contemporary children's literature: “The Big Bad Wolf and the Brave Hunter” by Ana María Machado, “The Wolves in the Walls” by Neil Gaiman, “Little Red Riding Hood and the Wolf” by Roald Dahl, *Red Wolf and fierce littlehood* by Elsa Bornemann and “I, the Wolf and the chocolate chip cookie” by Delphine Perret. Throughout these stories, the resignification of the fearsome big bad wolf is examined by means of different humorous mechanisms.

Keywords: Fairy Tales - Children's Literature - Big Bad Wolf - Little Red Riding Hood - Intertextuality

BOLETÍN GEC, Nº 22, nov. 2018: 101-116. boletingec.uncu.edu.ar
ISSN 1515-6117 - eISSN 2618-334X

¡Qué hermosa semilla, para la serena
justicia del mañana, aprender a
perdonar al lobo en la infancia!¹

E. Antoniorrobles

De acuerdo a Bettelheim, “en toda la literatura infantil –con raras excepciones– no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto, al niño y al adulto, como los cuentos populares de hadas” (1977: 11). Esto se debe a que dichos relatos contienen profundas enseñanzas sobre los problemas internos del hombre y guías para sus posibles soluciones.

Para el niño es fundamental aprender a comprenderse a sí mismo, entender sus impulsos y emociones. Necesita “ideas sobre cómo ordenar su casa interior y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general” (Bettelheim, 1977: 11). Los libros de hadas contribuyen a formar el conocimiento acerca del mundo interior. El autor sostiene que estos relatos estimulan el desarrollo de la mente infantil y al mismo tiempo liberan al preconsciente y al inconsciente de sus pulsiones:

Los cuentos de hadas, a diferencia de cualquier otra forma de literatura, llevan al niño a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole, también, qué experiencias necesita para desarrollar su carácter. Estas historias insinúan que existe una vida buena y gratificadora al alcance de cada uno, a pesar de las adversidades; pero sólo si uno no se aparta de las peligrosas luchas, sin las cuales no se consigue nunca la verdadera identidad (Bettelheim, 1977: 30).

Entre los diversos cuentos de hadas examinados por Bettelheim en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, se destaca “Caperucita Roja”. En su análisis, establece que el relato se refiere a los impulsos que una niña en edad escolar debe enfrentar si las relaciones edípicas persisten

¹ Prólogo de Antoniorrobles a *Rompecatones y otros cuentos*, citado en Juri (2010: 53).

en el inconsciente, es decir, que el tema es la seducción y el despertar sexual de la pubertad.

La “Caperucita” de Perrault es una historia sin final feliz en la cual el lobo devora a la abuela de Caperucita y luego a la niña. A continuación aparece un breve poema en el que se plantea la moraleja de la historia: las señoritas no deben oír a los lobos zalameros. Esta enseñanza tan explícita, hace que la historia pierda su atractivo –según Bettelheim– ya que es evidente que el lobo no es un animal de presa sino una metáfora del seductor y no deja nada a la imaginación de los lectores. El valor de los cuentos de hadas radica precisamente en que poseen significado a diferentes niveles y al ir madurando, el niño descubre en ellos nuevos sentidos. Esto no sucede con el relato de Perrault y de no haber sido modificado por los hermanos Grimm –en su versión, la abuela y Caperucita resucitan gracias a la ayuda del cazador, el lobo recibe el castigo que se merece y no figura la tediosa moraleja– la historia no habría llegado hasta nuestros días.

El cuento se refiere a la seducción no sólo del personaje del lobo sino en un sentido más amplio, la peligrosa atracción del mundo externo. “Si el mundo externo, más allá del hogar y de las tareas cotidianas, resulta demasiado seductor, puede inducir a actuar de nuevo según el principio del placer [...] y así pueden presentarse encuentros que lleven incluso a la destrucción” (Bettelheim, 1977: 179-180). “Caperucita Roja” alude simbólicamente a la tensión entre el principio del placer y el principio de la realidad. Cuando la niña desobedece la indicación de su madre y se dirige hacia el camino más largo, contemplando las flores y la belleza del paisaje, se deja llevar por el principio del placer y esto puede derivar en su propia destrucción.

Bettelheim destaca la importancia en el relato del personaje masculino que aparece disociado en dos facetas opuestas: “el seductor peligroso que si cede a sus deseos se transforma en el destructor de la niña [el lobo]; y el personaje del padre, cazador, fuerte y responsable” (181). Ambos representan los distintos aspectos de la personalidad del niño: las tendencias egoístas, asociales, violentas y potencialmente destructivas del ello (el

primero); y los impulsos generosos, sociales, reflexivos y guardianes del yo (el segundo).

El lobo simboliza entonces todas las fuerzas asociales y primitivas que hay dentro de cada uno de nosotros. Como lo explica Bettelheim, “el lobo es la externalización de la maldad que el niño experimenta cuando actúa contrariamente a las advertencias de sus padres y se permite tentar o ser tentado en el aspecto sexual” (185). Se trata de un personaje central de la literatura para niños.

En la versión de Perrault, la muchacha se deja seducir por el lobo y como consecuencia es devorada, es decir, sucumbe ante sus emociones porque no está emocionalmente madura para enfrentar ese tipo de situación. El final de la versión de los hermanos Grimm, en cambio, nos sugiere que es posible “resucitar” de la maldad. De ahí la importancia del cazador, quien abre la barriga del lobo y salva a la anciana y su nieta. Luego del rescate es Caperucita quien piensa el castigo para el lobo (llenar el abdomen del animal con piedras) y esto es fundamental porque tiene que ser ella quien lo idee si quiere estar a salvo en el futuro del seductor.

El cuento de Caperucita le muestra al niño que es necesario aceptar y dominar ciertos sentimientos perturbadores, destructivos y que una vez que los hayamos confrontado no tendremos por qué temerles. Es preciso entonces reconciliarse con el lobo feroz que habita en nuestro interior.

El siguiente trabajo busca examinar la significación de la figura del lobo en cinco obras de literatura infantil contemporánea y observar cómo se encuentra reconfigurado este personaje clásico en los textos a través del juego intertextual.

La hipótesis que guía el análisis es que el lobo ocupa un rol protagónico tanto en la literatura infantil en general como en el corpus examinado, porque este encarna los impulsos negativos de la personalidad humana que se deben confrontar para poder madurar.

Miedo al lobo

El miedo es una conducta universal relacionada con una función adaptativa de nuestra especie. Sentir temor es una reacción que nos permite evitar situaciones o elementos que pueden amenazar nuestra integridad física. El miedo es, entonces, una reacción normal y va evolucionando de manera que el objeto temido cambia a medida que el niño crece y su sistema psicobiológico madura.

Las distintas etapas de desarrollo se asocian a la preponderancia de un tipo u otro de miedos. Según algunos autores, el sentimiento de temor comienza a manifestarse desde los seis meses de vida. Es a partir de esa edad cuando los bebés empiezan a experimentar miedos a las alturas, a los extraños y otros. Estos temores se consideran programados genéticamente y de un alto valor adaptativo.

Durante la etapa preescolar (2 a 6 años) se inicia una evolución de los miedos infantiles. Se mantienen los de la etapa anterior pero, simultáneamente con el desarrollo cognitivo del niño, van incrementándose los posibles estímulos potencialmente capaces de generar miedo. Es cuando entran en escena los estímulos imaginarios: los monstruos, la oscuridad, los fantasmas o algún personaje del cine y /o la literatura. También empiezan a desarrollarse los miedos a los animales. Y conjugando dos miedos de esta etapa (monstruos y animales salvajes) se fija en las pesadillas de los niños la figura del temible Lobo Feroz.

Pero en la etapa siguiente (de 6 a 11 años), los niños alcanzan la capacidad de diferenciar las representaciones internas de la realidad objetiva por lo que los miedos son más realistas y específicos, y desaparecen los temores a seres imaginarios o del mundo fantástico².

Al proceso de dejar atrás el miedo al lobo feroz contribuye el cuento “El lobo feroz y el valiente cazador” de

² Cfr. Llort (2018).

la autora brasileña Ana María Machado. El mismo forma parte del volumen *Algunos miedos* (2012) donde la escritora reúne tres historias que giran en torno al sentimiento del temor. El relato está estructurado en base a un mecanismo humorístico común: la repetición. Así se presenta a los dos protagonistas (un niño que vive en el bosque y un lobezno) en situaciones simétricas para mostrar que los lobos no son tan crueles como los representan los cuentos de hadas. Ambos personajes realizan actividades cotidianas similares: durante el día juegan con sus amigos y por las noches escuchan historias de miedo. Pero el “monstruo” de cada relato es diferente:

A veces, por la noche, el padre o la madre contaban cuentos al niño al amor de la lumbre. Y esas historias tenían siempre un lobo feroz. Podían hablar de cerditos, de Caperucita Roja y de otras muchas cosas; pero, ya se sabe, de repente, aparecía un lobo feroz que gruñía, resoplaba, se enfurecía, derribaba casitas, y tenía unos ojos tan grandes y también una boca tan grande que sólo buscaba comerse a los niños.

A veces, también por la noche, en la cueva, al pequeño lobo le costaba dormirse y se quedaba escuchando cuentos que los lobos más viejos se contaban unos a otros. Y esos cuentos siempre tenían un cazador malvado. Podían hablar de arroyos limpios, de campos inmensos y de otras muchas cosas; pero, ya se sabe, de repente aparecía un cazador que ponía trampas, les disparaba y arrancaba la piel de los lobos que había matado (Machado, 2012: 47-52).

Al presentar el punto de vista del lobezno temeroso de los cazadores humanos, el pequeño lector siente compasión y así se logra desmitificar al “sanguinario” lobo de los cuentos. Ya no es el monstruo de los relatos populares sino un animal que sufre los ataques de los humanos.

Cuando los caminos de los protagonistas se cruzan en el bosque, ambos quedan frente a su respectivo miedo pero no son capaces de enfrentarlo por lo que ambos huyen. Sin embargo, ninguno de ellos confiesa la verdad. Desde aquel encuentro, ambos personajes presumen una falsa valentía (afirman que el adversario los vio y huyó) y esto produce un efecto humorístico en el lector que conoce la verdad de lo ocurrido y puede apreciar la ironía del título

del relato.

De este modo, al ponerse en el lugar del otro (el lobo) el niño puede racionalizar su temor y así dejarlo atrás.

Luchas internas

El sentido del lobo como expresión de las fuerzas primitivas y destructivas de la personalidad queda manifiesto en “Los lobos dentro de las paredes” del escritor inglés Neil Gaiman. En este cuento una niña llamada Lucy escucha extraños ruidos que provienen del interior de las paredes de su casa y tiene la certeza de que se trata de lobos. Sin embargo, ninguno de los integrantes de su familia cree posible que haya animales salvajes viviendo dentro de las paredes.

El único habitante de la casa que, según la niña, también piensa que se trata de lobos es su Puerquito de Peluche³. Pese a que difieren en la explicación del origen de los misteriosos sonidos, los tres miembros de la familia de Lucy coinciden en una frase: “Si los lobos salen de dentro de las paredes está todo acabado”. Esto indicaría que la presencia de los lobos representa la pérdida para los humanos.

Las sospechas de la niña se confirman una noche cuando los animales finalmente salen de su escondite y obligan a la familia a huir de la casa⁴.

Lucy y su familia se ven obligados a pasar la noche en el jardín de la casa, a la intemperie, es decir, que se produce una inversión del orden natural: los seres salvajes

³ En la presencia de este animal de peluche hay una clara referencia a un cuento popular: “Los tres cerditos”.

⁴ Cabe destacar la representación de los animales ya que sus imágenes tienen un estilo diferente al de los dibujos de los humanos; se trata de un trazo más simple, a lápiz y con toques de amarillo en los ojos, sin el juego de luces y sombras ni el colorido de las imágenes de la familia. Este estilo alude al carácter primitivo de los animales.

toman el interior y los civilizados, el exterior.

Los familiares de la niña coinciden en que la solución al problema es mudarse a un lugar donde no haya lobos (el Círculo Ártico, el Desierto del Sahara o el Espacio Sideral) pero Lucy se niega rotundamente. Además la chica teme por su Puerquito de Peluche, al que dejó en la casa con el vértigo del escape. Entonces ella decide entrar al hogar a recuperar a su amigo de juguete. De modo que se mete dentro de las paredes y logra llegar a su cuarto sin ser vista por los intrusos feroces para rescatar a Puerquito.

Cabe detenerse en este punto de la historia para analizarla en un nivel más profundo. Si consideramos que la figura del lobo representa los impulsos emocionales primitivos y violentos que se despiertan con fuerza en la pubertad, como lo interpreta Bettelheim, es comprensible el hecho de que Lucy sea la única que haya escuchado la presencia de los lobos en las paredes, puesto que ella es una niña que está entrando en la pubertad.

Los sonidos confusos, apresurados, alborotados de dentro de las paredes provienen en realidad de su propio interior; serían los impulsos primitivos inconscientes luchando por manifestarse. Entonces cuando los lobos toman la casa, en realidad se trata de fuerzas internas desconocidas y violentas que están dominando a la protagonista; los impulsos sexuales de la pubertad buscan abrirse paso frente al aspecto infantil de la personalidad de Lucy.

Por eso cuando la niña regresa a la casa a recuperar a su Puerquito, está intentando recuperar su infancia representada en el animal de peluche. De ahí la importancia de que sea la chica quien planee la solución del conflicto ya que ella, al igual que Caperucita, debe aprender a dominar sus propias fuerzas destructivas (ordenar su casa interior).

Entonces la familia se introduce en las paredes para intentar vivir allí. Sin embargo, se indignan profundamente cuando observan a través de los agujeros el descontrolado comportamiento de los animales: ven la televisión a todo volumen, usan la ropa de los humanos, tocan melodías lobunas en la tuba del padre, devoran los frascos de

mermelada casera de la madre y ensucian toda la casa.

Así que Lucy decide que ya ha tolerado suficiente y arenga a sus familiares para correr a los lobos. Los animales se asustan al ver salir a las personas de las paredes: “Cuando las personas salen de dentro de las paredes –gritó el mayor y más gordo de los lobos soltando la tuba– está todo acabado” (Gaiman, 2003: 47). La manada huye precipitadamente; de modo que se restablece el equilibrio.

Pero la vida de Lucy ya no será igual porque no puede evitar el proceso de maduración; ella ha entrado inevitablemente en la pubertad y los impulsos internos continúan pujando en el interior, sólo que la chica ya no les teme. Por eso Lucy vuelve a escuchar sonidos dentro de las paredes –esta vez, al parecer se trata de elefantes– pero su Puerquito le aconseja no decirle a sus padres pues ellos pronto lo descubrirán por sí solos.

Cambio de roles

Otra manera novedosa de encarar la figura del lobo feroz es mediante la *inversión*, es decir, el trueque de papeles entre dos escenas repetidas. Este es un mecanismo propio del humor. Según lo explica Luis María Pescetti, “para que surja lo cómico la persona tiene que poder jugar con ideas y elementos y disponerlas de otro modo” (2014). Esto significa que para que haya risa debe existir un conocimiento mínimo acerca del contexto, de las reglas de comportamiento y del lenguaje. No podremos percibir la descolocación si no conocemos el orden “normal”. La literatura humorística entonces, enseña a hacer una segunda lectura.

En “Caperucita Roja y el lobo” –relato perteneciente al libro *Cuentos en verso para niños perversos*– Roald Dahl aborda desde el humor la historia tradicional de Perrault, pero se trata de un humor negro. El conocimiento previo requerido en este caso es el de las historias de “Caperucita Roja” y “Los tres cerditos” con las que el texto entabla relaciones hipertextuales pues se trata de una obra

realizada a partir de los referentes populares que depende por completo de la existencia del hipotexto anterior.

El narrador presenta al lobo quien, al igual que en el cuento tradicional, se come a la abuela de un bocado pero sigue teniendo hambre. El animal se consuela sabiendo que pronto llegará Caperucita. Se trata de un procedimiento metaficcional pues en esta historia el lobo feroz no se ha encontrado con la niña antes de llegar a la casa de la abuela. Sin embargo, sabe que la chica llegará porque, en complicidad con el lector, conoce el cuento. Así, se disfraza de abuela y espera. Cuando la nieta se presenta, entablan un diálogo similar al del hipotexto pero con algunas variaciones humorísticas:

“¡Por cierto, ¡me impresionan tus orejas!”.
 “Para mejor oírte, que las viejas
 somos un poco sordas”. “¡Abuelita,
 qué ojos tan grandes tienes!”. “Claro, hijita,
 son las lentillas nuevas que me ha puesto
 para que pueda verte Don Ernesto
 el oculista”, dijo el animal (Dahl, 2013: 48).

A continuación el lobo hace referencia nuevamente al relato tradicional cuando Caperucita se desvía del “guión” de la historia original:

Caperucita dijo: ¡Qué imponente
 abrigo de piel llevas este invierno!”.
 el Lobo, estupefacto, dijo: “¡Un cuerno!
 O no sabes el cuento o tú me mientes:
 ¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!
 ¿Me estás tomando el pelo...? Oye, mocosa,
 te comeré ahora mismo y a otra cosa” (50).

Pero Caperucita reacciona antes de que el lobo se abalance sobre ella, saca un revólver y lo mata. Este final abrupto e inesperado genera el efecto de descolocación propio del humor y se relaciona con el cambio de personalidad de Caperucita. La chica no es la ingenua heroína de Perrault que confunde a su querida abuela con el lobo seductor. Ella también conoce la historia y lleva el arma para defenderse sin la ayuda del Cazador. Se trata de una Caperucita mucho más audaz que incluso presume su hazaña usando la piel del lobo como abrigo.

Este mismo personaje, interviene al final de otro de los

relatos del libro: “Los tres cerditos”⁵. En este relatola chica mata al lobo feroz cuando está a punto de volar la casa del cerdito mayor con dinamita. Pero “Caperu” no es una heroína bondadosa puesto que también mata al cerdo y lo convierte en un maletín. Esto la termina de configurar como un personaje malvado y voraz más digno de temer que el lobo.

La inversión más completa del cuento de Perrault se logra en *Lobo Rojo y Caperucita Feroz* de Elsa Bornemann, relato que transcurre en el hermoso bosque de Zarzabalanda. Los habitantes de este paraje disfrutaban de una gran tranquilidad hasta que un día llega al bosque la amenaza de una malvada niña llamada Caperucita Feroz quien desea conseguir pieles de lobitos para confeccionar su capa.

Al convertir al personaje humano en el antagonista, se modifican también las intenciones. El objetivo del lobo del cuento popular era devorar a la niña –o seducirla si nos apegamos a la versión de Perrault–, mientras que la humana desea matar a los lobos no para comérselos sino para usar sus pieles. Por lo que el conflicto central de la historia adquiere un giro ecologista, esto es, el enfrentamiento del hombre con los animales.

En la descripción de este personaje se hace explícita la hipertextualidad:

Nada menos que la peligrosa Caperuca Feroz... Una nena parecidísima a la Caperucita del viejo cuento que todos conocemos, sí, aunque parecida solamente porque también era una nena. También usaba una graciosa caperuza para cubrir cabellos y espalda... y también acostumbraba atravesar los bosques... Pero mientras que la antigua Caperucita era buena como el pan, esta –la de nuestra historia– no, nada que ver. Lo cierto es que era una criatura mala, muuuy mala, remala, malísima, supermala, a la que –por supuesto– nada le encantaba más que hacer maldades. (Bornemann, 2011: 10).

⁵ Se lleva a cabo lo que Juri denomina como *collage* mixto, en el que se combina el injerto de cuentos con la amalgama de personajes (2010: 45).

Como contracara de la malvada niña, figura en el relato el personaje del lobito Rojo, un animal de hermoso pelaje rojo. Una tarde su madre lo envía a la casa de su abuela para llevarle unas lanas pero Rojito no quiere ir solo pues teme un ataque de Caperuza Feroz. Su madre se disgusta por su actitud ya que todo lobo debe ser valiente. El pequeño Lobo obedece a su madre y, a diferencia de la protagonista de la historia de Perrault, toma el camino más corto a pesar de que el más largo es más hermoso.

En este punto del relato figura un personaje nuevo: el lobito Negro, vecino de Rojo. El curioso animal sigue a su vecino hacia el bosque sin que este lo vea.

Cuando Rojito se topa con la temible Caperucita Feroz se ve obligado a caminar por el otro sendero porque ella le dice que por ese camino se llega más rápido al bosque. El animal sabe que la niña lo está engañando pero obedece para alejarse rápido de ella. Así la niña logra llegar a la casa de la abuela de Rojito antes, apresarla en el armario y meterse en la cama disfrazada.

Al llegar, el pequeño lobo no se deja engañar por el disfraz de anciana —él no es la ingenua víctima del cuento popular— y le sigue el juego a la niña para averiguar qué ha sucedido con su abuela. Cuando Caperucita le pide que se acerque, él se abalanza sobre ella y con una madeja resistente la ata. Aquí hay un nuevo guiño al lector que conoce el cuento ya que el narrador afirma que el lobo le costó trabajo apresar a la humana pues ella “tenía la fuerza de un leñador” (Bornemann, 2011: 36).

En este momento de la historia interviene el personaje del lobito Negro, quien presencia la lucha de su amigo con la niña y aúlla desesperadamente para pedir auxilio a los otros lobos. Rápidamente llegan a la casa cientos de lobos para ayudar a Rojito. Caperucita se aterroriza al ver a los animales y teme que la devoren pero los lobos muestran ser más compasivos que la humana y después de que ella les dice dónde escondió a la abuela, la llevan atada al límite del bosque y la dejan escapar con la orden de no volver nunca más.

Se evidencia entonces que la inversión de roles conduce a un cambio en el argumento de la historia y por

lo tanto, un desenlace diferente al del cuento popular.

El disfraz del lobo

La imaginación es una cualidad intrínseca a todo ser humano y cuyo desarrollo es fundamental para generar una personalidad saludable. En relación con el ejercicio de la fantasía, resulta clave para el niño el juego, puesto que le brinda un espacio libre de reglas donde puede manifestar su interioridad sin preocupaciones.

En relación con el juego y la creatividad cumple también una función primordial la ropa. En su trabajo titulado “Ser un chico, un gran-des-cubrimiento. Consideraciones sobre la infancia, la ropa y los disfraces favoritos”, el psicólogo Arturo Clariá lo explica:

En la elección de su ropa favorita el niño pone en juego la búsqueda y expresión de su propia identidad. Dentro de la relación de los niños con la vestimenta, el disfraz debe recibir principal importancia ya que en él se condensan ropa, creatividad, juego y fantasía y, por tanto, es un gran recurso expresivo para el niño⁶.

Mediante el disfraz el niño puede transportarse a otra dimensión: el universo de la imaginación. Disfrazarse le permite transformarse y transformar su mundo.

Según los especialistas, el juego con disfraces tiene una función terapéutica ya que le posibilita al niño manejar situaciones angustiantes puesto que pone en escena sus miedos y preocupaciones así como sus deseos positivos y deseos impropios. Por lo tanto, paradójicamente, el disfraz no cubre sino que *des-cubre*, ya que bajo el amparo de la máscara el niño pone de manifiesto su mundo interno.

La reconciliación con el “temible” lobo feroz de los cuentos a través del disfraz queda plenamente planteada en “Yo, el lobo y las galletas (de chocolate)” de Delphine Perret. En este relato, un niño se topa en la calle con el

⁶ “Los disfraces estimulan la imaginación”. *La Gaceta*, 07 agos. 2008.

“Gran Lobo Feroz” de los cuentos pero lo confunde con un perro debido a su delgadez.

El animal le explica: “Ya nadie cree en mí, ya no doy miedo, es el fin” (Perret, 2006: 6). Esta frase del lobo evidencia un conflicto que pone en juego su propia existencia pues no puede cumplir su rol de asustador en una época en la que los niños no le temen. El protagonista se compadece del lobo y decide llevárselo a casa para que viva en el armario.

Así comienza la relación de ambos personajes. El niño intenta ponerle nombre al lobo, como si se tratara de una simple mascota (Zorro) pero este le replica que su nombre es Bernardo. Esto significa que el chico quiere imponerle Bernardo una función que no le corresponde.

Luego comienza el entrenamiento del lobo para que vuelva a asustar. Al principio, el animal se muestra cobarde y esto genera situaciones hilarantes: “He intentado comerme a tu hermana”, comenta el lobo al chico. “Ooh... ¡Bien! Adelante. Es una verdadera pesadilla” (24), responde el niño. “Pero no he podido”, contesta el animal, y rompe en llanto. La frustración que experimenta Bernardo por no poder desempeñar correctamente su papel y la consecuente pérdida de la reputación de “feroz” produce un efecto humorístico porque el personaje se presenta completamente humanizado y en un lugar inferior al del niño, quien debe animarlo constantemente y enseñarle una tarea que el animal debería conocer perfectamente. La preparación de Bernardo le permite al chico asumir el rol de asustador, es decir, adoptar el disfraz del lobo cruel.

Luego de algunos intentos fallidos y mucho entrenamiento diario, el lobo comienza poco a poco a recuperar su don para los sustos. Hasta que un día llega al patio de la escuela del niño persiguiéndolo y allí siembra el temor entre todos los pequeños. Este es el momento en que se consagra como asustador porque asume perfectamente la máscara de lobo feroz.

Es un final doblemente feliz ya que no sólo ha cumplido su misión sino que a partir de todo este proceso ha entablado una entrañable relación de amistad con el

chico a través de los juegos compartidos. El relato se cierra con la escena del chico y el lobo compartiendo unas galletas de chocolate y la siguiente frase: "Si yo tuviera un perro le llamaría Bernardo". Esto demuestra que el niño ha aceptado al lobo tal como es y se siente orgulloso de él.

Conclusión

La infancia es una etapa llena de incertidumbre y miedos. Los niños experimentan a menudo impulsos y emociones que no comprenden del todo y esto les genera angustia. Para ayudarlos a lidiar con estas pulsiones, se puede recurrir a los cuentos populares de hadas. Relatos que trascienden las diversas culturas y épocas debido a que nos hablan de los conflictos esenciales del hombre. Su carácter universal explica las numerosas relaciones intertextuales que han establecido con obras posteriores a ellos.

En este mundo maravilloso, un personaje clave es el Lobo Feroz. La recurrencia de este animal se debe a que representa las fuerzas asociales, inconscientes y devoradoras que el niño reconoce en su propio interior. Las historias en las que figura muestran cómo manejar estas tendencias de modo constructivo.

Más allá de su argumento, todas las obras literarias contemporáneas analizadas reivindican la figura del lobo "feroz" para mostrarnos que no es tan cruel como nos contaron, ya sea mediante la humanización de la figura del lobo –como en "El lobo feroz y el valiente cazador"– o a través de la inversión de roles –tales los casos de *Lobo Rojo* y *Caperucita Feroz o el relato de Dahl*–. Mediante el humor y la polifonía textual contribuyen no sólo a que el niño pierda el temor a este monstruo –encarnación del aspecto malvado de su propia personalidad– sino que logran ubicarlo como un personaje heroico, digno de admiración, como sucede en "Yo, el lobo y las galletas (de chocolate)" de Delphine Perret.

Bibliografía

Textos literarios

Bornemann, Elsa Isabel (2011). *Lobo Rojo y Caperucita Feroz*. Buenos Aires: Alfaguara.

Dahl, Roald (2013). "Caperucita Roja y el lobo". *Cuentos en verso para niños perversos*. Buenos Aires: Alfaguara. 47-51.

Gaiman, Neil (2003). *Los lobos dentro de las paredes*. Río de Janeiro: Rocco.

Machado, Ana María (2012). "El lobo feroz y el valiente cazador". *Algunos miedos*. Buenos Aires: Aique. 46-58.

Gotlibowski, Leicia. (2006). *La Caperucita Roja. Texto original de Perrault*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

Perret, Delphine (2006). *Yo, el lobo y las galletas (de chocolate)*. Madrid: Kókinos.

Estudios

Bergson, Henri (1985). *La risa*. Madrid: Plaza y Janés.

Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Crítica.

Juri, Silvina (2010) "Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares". Antonio Mendoza Fillola y Celia Romea (coords.) *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. 43-54.

Llort, Sergi (2018). "Los miedos infantiles". *Psicodiagnosis.es*, 16 sept. <https://psicodiagnosis.es/areageneral/ciclo-evolutivo/los-miedos-infantiles/index.php>

"Los disfraces estimulan la imaginación". *La Gaceta*, 7 agos. 2008. Disponible en: <https://www.lagaceta.com.ar/nota/284472/hogar/disfraces-estimulan-imaginacion.html>

Pescetti, Luis María (2014). "Apuntes sobre el humor, los niños y lo infantil". *Luispescetti.com*, 18 jun. <http://www.luispescetti.com/apuntes-sobre-el-humor-los-ninos-y-lo-infantil/>

Sione, Sandra Carina (2012). "La narrativa de Ricardo Mariño. Una lectura desde la metaficción". *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 249-253. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1616/ev.1616.pdf

ALMA MARITANO: EL CUADERNO BORRADOR DE LAS FICCIONES DE ESCUELA

Facundo Nieto

Universidad Nacional de General Sarmiento -
Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina
fnieto@ungs.edu.ar

Recibido: 21/06/2018. Aceptado: 02/08/2018.

Resumen

En 1984, la publicación de la novela *El visitante*, de Alma Maritano, marca el ingreso de la literatura juvenil en la escuela secundaria argentina. Pero, además, constituye el inicio de un género que se prolonga hasta hoy y que aquí denominamos *ficciones de escuela*: relatos juveniles explícitamente destinados a su lectura en el aula que, al mismo tiempo, ficcionalizan el espacio escolar. Este artículo se propone examinar, en primer lugar, algunas de las características generales de las *ficciones de escuela* y, en segundo lugar, los rasgos del género esbozados en tres de las novelas que conforman la saga publicada por Maritano: *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986) y *En el sur* (1988). Se analizan, en particular, el cronotopo escolar, la imagen de escuela y los mecanismos de modelado de las prácticas de enseñanza de literatura en los primeros años de la posdictadura.

Palabras clave: Literatura juvenil - Educación secundaria - Ficciones de escuela - Enseñanza de la literatura - Posdictadura argentina

ALMA MARITANO: THE NOTEBOOK OF SCHOOL FICTIONS

Abstract

The publication of the novel *El visitante* (1984), by Alma Maritano, marks the entrance of literature for young people into Argentinian high school, but also establishes the beginning of a literary genre continuing until now: *school fictions*, stories for young people, explicitly aimed to be read in classrooms, which fictionalize the school environment. This article proposes to analyse the general characteristics of *school fictions* and, in particular, the characteristics of three of the novels that make up the saga written by Maritano: *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986) y *En el sur* (1988). Specifically, we examine the chronotope, the school image and the fictional devices to mould the practice of teaching literature at the beginning of the Post-dictatorship period.

Keywords: Literature for Young People - Secondary Education - School Fictions - Literature Teaching - Argentinian Post-dictatorship

Introducción

En 1992, en el artículo “Literatura ‘juvenil’ o el malentendido adolescente”, Claudia López y Gustavo Bombini daban tempranamente una señal de alarma: por aquellos años, el mercado editorial acababa de inventar un género —el de la literatura juvenil— que, construyendo un estereotipo de lector adolescente, combinaba ciertos temas como “el amor, los conflictos sociales, la relación con la autoridad, la guerra, los enfrentamientos generacionales, la justicia, el desarraigo, la necesidad de afecto” (López y Bombini, 1992: 28), con ciertos procedimientos formales: “un realismo simplificador: personajes, circunstancias y conflictos [que] deben reproducir el mundo del lector” (28). Señalaban también allí que “el paradigma de esta literatura son las novelas de Alma Maritano” y culminaban con una especie de vaticinio:

[...] El espacio de renovación de lecturas pretende ser ocupado ahora por un subproducto cultural cuyo acotado ámbito de legitimación es el circuito de las editoriales de libros de texto. Ni los textos de Alma Maritano ni los de ningún otro autor de la llamada “literatura juvenil” están producidos en diálogo con la literatura nacional contemporánea ni formará parte de su historia (López y Bombini, 1992: 30).

Más allá de la exacerbada descalificación¹, resulta interesante observar que, ya a comienzos de la década del noventa, los autores advertían la aparición de un artefacto novedoso producido por el mercado editorial que había “invadido la práctica de enseñanza de la literatura en el nivel medio” (28). Ahora bien. ¿Cuál era concretamente el motivo del malestar de los investigadores en didáctica de la literatura? Porque, por una parte, literatura juvenil comercial ya existía en nuestro país (recuérdese, por caso, el éxito de los *Cuentos para Verónica* o los *Cuentos para*

¹ Justo es recordar que, en trabajos posteriores, Bombini matizó esta posición: “el tema de la literatura llamada ‘juvenil’ suscita una interesante polémica en torno de un fenómeno de mercado de alto impacto en el ambiente de la secundaria, que está proponiendo una nueva tradición de lectura escolar sobre la que conviene seguir adelante con debate literario y pedagógico” (2001: 62).

Leer sin rímel de Poldy Bird en los años setenta); por otra parte, desde hacía varias décadas, las editoriales escolares ya contaban con colecciones literarias destinadas al ámbito educativo, cuyo modelo inaugural había sido la colección Grandes Obras de la Literatura Universal (GOLU) de Editorial Kapelusz (Piacenza, 2015). El problema parece radicar en que, a principios de la década del ochenta, ambos fenómenos (literatura juvenil y mercado escolar) se vuelven convergentes: la colección Leer y Crear (LyC) de Colihue, dirigida por Herminia Petruzzi, comienza a incluir textos que crean, al decir de Labeur, un “género nuevo que es el de la literatura para jóvenes en la escuela, cuyo big bang sitúo en 1983 con *El visitante* de Alma Maritano, el primer premio LyC de editorial Colihue” (2016)². Lo que incomodaba era la inusitada incorporación de la novela para jóvenes en una colección explícitamente destinada al aula de literatura en el nivel medio; en este sentido, las editoriales estaban interviniendo directamente en la conformación del currículum de una asignatura, más allá de la forma tradicional de hacerlo a través de los libros de texto.

Sin embargo, podría aventurarse una explicación adicional para el malestar. Cuando López y Bombini aluden con fastidio al “realismo simplificador” de la saga, lo que también parece incomodar es que, por primera vez, la escuela se constituye en escenario donde se desarrollan las historias narradas en una novela juvenil producida para el aula. Dicho de otro modo, el espacio escolar y quienes

² *El visitante*, de la escritora santafesina Alma Maritano (1937-2015), publicada en 1984, había obtenido en 1983 el primer premio del concurso de novela juvenil “Leer y Crear” (LyC) de Ediciones Colihue. A partir de su éxito, la editorial publica en 1986, en la misma colección, el texto que hoy llamaríamos “su precuela”: *Vaqueros y trenzas*, y en 1988, *En el sur*, la continuación de *El visitante*. En verdad, la saga completa creada por Maritano está conformada por siete novelas: *Un globo de luz anda suelto* (1978), *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986), *En el sur* (1988), *Cruzar la calle* (1992), *Pretextos para un crimen* (1997) y *Réquiem para Max* (2012). En su artículo, López y Bombini hacen referencia sólo a *Vaqueros y trenzas*, *El visitante* y *En el sur*, las tres novelas en las que los protagonistas de la saga cursan su educación secundaria en un colegio nacional de la ciudad de Rosario. Sobre el concepto de ‘saga’, cf. el pormenorizado trabajo de Manuela López Corral (2012).

circulan por él (alumnos, maestros, profesores) se convierten en elementos centrales de la estructura argumental de los relatos. El “big bang” es doble: se trata de textos literarios “hechos para la escuela” que, además, “reflejan” la escuela, esto es, muestran en la propia ficción una imagen del ámbito escolar. En los ochenta, entonces, se escriben los primeros borradores de un género cuya característica distintiva consiste en la representación ficcional del propio espacio de recepción previsto, género que se prolonga hasta hoy. Son *ficciones de escuela*: relatos *para y sobre* la escuela³.

Ficciones de escuela

Con el término *ficciones de escuela* nos referimos a narraciones juveniles que ficcionalizan lo escolar, destinadas explícitamente al ámbito educativo e incluidas habitualmente en colecciones de editoriales productoras de materiales didácticos (de ahí su recurrente acompañamiento paratextual de secciones con propuestas de actividades para el aula). El término que elegimos para el género expresa la voluntad de emparentarse con dos nociones diferentes que, no obstante, ayudan a precisar su alcance: la de *relatos de escuela* de Pablo Pineau (2005) y la de *ficciones del dinero* de Alejandra Laera (2014). En relación con la primera, si bien Pineau incluye en su denominación un conjunto bastante heterogéneo de relatos

³ Para ejemplificar, pueden mencionarse, además de los libros de Maritano, la saga *Caídos del mapa*, de María Inés Falconi (Los Verdes de Quipu, Quipu, 1995-2016) y las novelas *Un crimen secundario* (La movida, Colihue, 1992) y *Derrotado por un muerto* (La movida, Colihue, 1993), de Marcelo Birmajer; *Un profesor cobarde*, de Gonzalo Carranza (La movida, Colihue, 1996); *Hojas de la noche*, de Eduardo Muslip (Colihue, Leer y Crear, 1997); *Alrededor de las fogatas*, de Beatriz Actis (La movida, Colihue, 1999); *Rafaela* (El Barco de Vapor, SM, 2002) e *Intermitente Rafaela* (*El Barco de Vapor*, SM, 2016), de Mariana Furiasse; *El año de la vaca*, de Mágara Averbach (La Pluma del Gato, Sudamericana, 2003), *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada*, de María Brandán Aráoz (Azulejos, Estrada, 2014), y *Leyra*, de Pablo De Santis (Loqueleo, Santillana, 2018).

ficcionales y no ficcionales (novelas, autobiografías, memorias, canciones, etcétera) no necesariamente destinados al aula y cuyo tema es la escuela, el autor encuentra en ellos una serie de motivos que en nuestras *ficciones de escuela* también resultan esenciales: imágenes de escuelas, desde el “recuerdo oficial de los orígenes” hasta la “actual crisis estructural” (Pineau, 2005: 222); caracterización de docentes y de alumnos, así como de “nuevos sujetos escolares, como el presidente de la cooperadora”, y “temas e imágenes sobre la vida escolar” (224) tales como la situación de examen o las interacciones entre docentes y alumnos⁴. En cuanto a las *ficciones del dinero*, Laera utiliza la noción para referirse a una serie de novelas en las que el dinero no era “un elemento más ni un tema recurrente; tampoco construía un sistema de referencias ni permitía simplemente reconstruir un contexto. Más bien, el dinero era el motor de la trama, lo que echaba a andar la historia, la matriz explicativa del relato” (Laera, 2014: 13). Algo similar podría decirse aquí de la función diegética de la escuela: motor de la ficción o matriz narrativa. Mejor aún: cronotopo.

En efecto, de manera semejante al *camino* en la novela española del Siglo de Oro, o al *castillo gótico* en la ficción del siglo XVIII o al *salón recibidor* en el realismo decimonónico (Bajtín, 1989), la *escuela* organiza una conexión de relaciones temporales y espaciales que determinan tanto los procedimientos formales como los posibles narrativos⁵. Así, hacia el interior de la narrativa juvenil, el cronotopo de la escuela instaura una variedad específica con una particular intersección de tiempo y

⁴ Más recientemente, Pineau examina “formas de narración escritas de la experiencia escolar”, esto es, “escritos en los cuales [las generaciones pasadas] se propusieron reconstruir su experiencia educativa, fundamentalmente la escolar, tal vez como un homenaje a la institución que los dotó de la poderosa arma de la lectoescritura” (Pineau, 2018).

⁵ En relación con la productividad de las conceptualizaciones bajtianas para el análisis de literatura infantil y juvenil, cf. Scerbo, 2014. Respecto de la categoría de cronotopo, el autor examina allí el del *agua* y el del *viaje* en *El mar y la serpiente*, de Paula Bombara, y *La sogá*, de Esteban Valentino, respectivamente.

espacio cuya incidencia sobre el lector ha sido largamente caracterizada y atribuida a la totalidad de la literatura juvenil: gracias a esta configuración espacio-temporal, el lector podría reconocer un universo de pertenencia o, en términos de López y Bombini, se establece “un pacto de lectura basado exclusivamente en la identificación emocional del lector modelo-adolescente con el texto” (López y Bombini, 1992: 28). El señalamiento de esta función identificatoria, que por ampliamente difundido no es necesariamente erróneo, omite, sin embargo, que la literatura infantil y juvenil tiene un doble destinatario.

A partir de la teoría de los polisistemas literarios, Zohar Shavit ha observado que la literatura infantil pertenece formalmente a un sistema —el de la literatura para niños—, pero, al mismo tiempo, sus textos son leídos por los adultos, “condición sine qua non para su éxito” (1999: 149). De ahí el atributo de “ambivalente” de la literatura infantil, en tanto estaría conformada por:

textos [que] pertenecen simultáneamente a más de un sistema y, en consecuencia, se leen de forma diferente (aunque al mismo tiempo) por parte de dos grupos de lectores al menos, que divergen en sus expectativas, así como en sus normas y hábitos de lectura. En consecuencia, su comprensión del mismo texto será muy diferente (Shavit, 1999: 151).

Entendida de este modo, la noción de ambivalencia puede aplicarse a las ficciones de escuela, con una salvedad: si, por una parte, pertenecen al sistema de la literatura juvenil, por otra parte, es “condición sine qua non para su éxito” su lectura por parte de un tipo particular de adulto: el docente. Es, fundamentalmente, el adulto-docente —entre otros agentes (y aun condicionado por diversos factores institucionales)— quien establece si un texto literario ingresa o no en la escuela, quien habilita el acceso al aula de un determinado libro con el que se trabajará en las clases de literatura. Las ficciones de escuela, por lo tanto, deben estructurarse principalmente en función del profesor. Por este motivo, al igual que los “libros de texto, revistas para docentes, comunicaciones oficiales, manuales especializados, libros de didáctica, cartas de las familias, notas de los directivos, literatura, artículos de divulgación, de investigación” (Brito y Gaspar,

2010: 163), las ficciones de escuela forman parte también del universo de lecturas docentes.

Podría afirmarse entonces que las ficciones de escuela poseen capacidad performativa: no sólo propician la sensación de inclusión ilusoria del lector adolescente en la historia narrada⁶, sino que además ponen a circular representaciones sobre el universo escolar que contradicen, complementan o refuerzan aquellas que regulan las prácticas educativas. De manera similar al libro de texto, “material curricular [que] está determinando, de un modo explícito o implícito, gran parte de la actividad de escolarización” (Martínez Bonafé, 1999: 2)⁷, o a la prensa educativa, que “orienta las prácticas de enseñanza por medio de recursos para las diversas tareas que encaran los docentes en la escuela” y ofrece “guiones, actividades, intercambios, saludos y rituales así como formas de ambientar la escuela y el aula” (Finocchio, 2009: 200-201), las ficciones de escuela tienen la posibilidad de ejercer un modelado de las clases de literatura.

⁶ En este punto, diferimos de la lectura de Labeur, quien analiza la inclusión del universo escolar exclusivamente como estrategia destinada a la identificación del alumno lector: “Esta similitud personaje/lector aparece reforzada en el primer premio que sitúa la trama en contextos escolares e imagina a su lector modelo no solo como un joven, sino como un joven que va a la escuela. En este primer título de literatura juvenil es tan notable la relación de identificación entre los personajes y los jóvenes alumnos lectores que en la sección de actividades se propone que se replique lo que ocurría en la novela” (Labeur, 2016).

⁷ Para el caso argentino, Marta Negrín ofrece una versión más matizada del carácter determinista de los libros de texto: “Los modelos o “patrones de empleo” de los libros de texto por parte de los profesores no son homogéneos. Desde un uso que supone una utilización casi total del libro, con adaptaciones y agregados, hasta otros patrones que casi prescinden de él, o entrañan una utilización esporádica, se han identificado en esta investigación distintos grados que oscilan entre una dependencia más o menos marcada –aunque nunca de aplicación mecánica y acrítica–, hasta una autonomía casi total del profesor frente a estos materiales” (2009: 200).

Las ficciones de escuela de Alma Maritano

En el caso de la saga inaugural de Maritano, las ficciones de escuela presentan una serie de rasgos cronotópicos propios. En principio, la temporalidad está regulada por la duración del ciclo lectivo: las historias, que desconocen el *in medias res*, se inician siempre en febrero o marzo y finalizan en diciembre⁸. Si estos dos momentos constituyen los límites temporales de las historias, hacia el interior del ciclo lectivo los acontecimientos están igualmente cronometrados por cada una de las etapas del año escolar. Las ficciones de escuela de Maritano marcan minuciosamente el paso del tiempo, tanto a través de la mención directa del mes (o la estación del año) en que se desarrollan los hechos –“La primavera tarda en irse, este octubre parece agosto” (Maritano, 1986: 102)⁹– como a partir de alusiones a fechas del calendario escolar fácilmente reconocibles: feriados –“¿Habría inconvenientes en que Robbie viniese conmigo al campo para Semana Santa?” (Maritano, 1984: 82)–, períodos de receso –“Se acercaban las vacaciones de invierno...” (108)–, finales de receso –“Han pasado las vacaciones de invierno. Estamos ya en una tarde de principios de agosto” (144)–, día del estudiante –“Estamos a 20 de setiembre. Mañana es el día de la Primavera, el día del Estudiante (151)–, interrupciones de clases por huelgas docentes –“el viernes hay paro de nuevo” (Maritano, 1988: 97)–, exámenes de diciembre –“ya queda menos de una semana y los chicos [...] están estudiando para rendir” (Maritano, 1984: 167)–.

Pero la marcación del tiempo evidencia no sólo el avance del ciclo lectivo; diariamente, cada acontecimiento está organizado por las señales típicas de la jornada escolar. Diálogos amorosos, chismes, peleas y

⁸ Una excepción se da en *En el sur*, cuya historia finaliza en julio, momento en que los alumnos realizan su viaje de egresados.

⁹ *En el sur* directamente se estructura en cinco partes cuyos títulos son “Marzo (Andante)”, “Abril (Scherzo)”, “Mayo (Allegro ma non troppo)”, “Junio (Adaggio)” y “Julio (Adaggio Appassionato)”. En las citas remitimos a las tres novelas de Maritano de nuestro corpus: *El visitante* (1984), *Vaqueros y trenzas* (1986) y *En el sur* (1988).

reconciliaciones establecen su duración en función de las horas de clase –“Para Niqui la primera hora del viernes duró un siglo” (Maritano, 1984: 131), los recreos –“Están reunidas en el jardín, en el tercer recreo. Como es el más largo, aprovechan para despachar una rápida merienda” (1986: 63)–, los momentos de entrar al aula –“En eso suena el timbre. [...] Todos los cursos empiezan a dirigirse a sus respectivos salones” (1984: 108)–. El ritmo escolar impone a los hechos sus unidades de tiempo inclusive en las actividades que se desarrollan fuera de los horarios de clase, pero en la escuela: “Nadie bailaba. El plazo impuesto por la reglamentación del colegio en cuanto al volumen del sonido había sido cubierto. Ya eran más de las tres de la madrugada” (1988: 101)¹⁰.

En lo que respecta a los espacios, parece obvio destacar el protagonismo que en las ficciones de escuela necesariamente asumen los lugares característicos de la topografía escolar: las escenas se desarrollan en un aula, el patio, los baños, el bufet, la puerta de entrada. Sin embargo, el cronotopo tiene capacidad para expandir el desarrollo de las acciones también hacia otros sitios, de modo que los episodios que se inician en la escuela generan una onda expansiva que excede los límites del establecimiento. Los personajes no se mueven solamente dentro del ámbito educativo; en todo caso se conocen y se reencuentran diariamente allí, pero transitan por zonas que son prolongación y continuidad de la escuela. Así, en la mesa familiar se conversa sobre compañeros y profesores; en la casa de un compañero se resuelven las tareas escolares; en espacios públicos se desarrollan actividades que se planificaron en la escuela o que de algún modo la involucran. Desde la escuela se puede trazar un circuito conformado por diversos puntos de encuentro, pero equidistantes a la escuela, máquina productora de historias y condición de posibilidad de acciones que se desarrollan

¹⁰ El tiempo escolar crea tal automatismo en los personajes que, en ocasiones, irónicamente pierden la noción del tiempo:

–[...] Chau. Nos vemos mañana en el colegio.

–Es sábado.

–Ah, sí, es cierto. Sábado...” (Maritano, 1988: 123).

en diferentes ámbitos.

En lo que atañe a los personajes, los protagonistas son adolescentes, lo que determina el tipo de temáticas que, como bien señalaban López y Bombini (1992), se extienden desde el enfrentamiento con el mundo de los adultos hasta el conflicto con el propio cuerpo a fin de lograr la identificación del lector con el universo construido. La adolescencia, de hecho, se convierte en un tema en sí mismo, en constante objeto de reflexión: “Este tiempo de adolescencia no tendría que existir. Uno tendría que pasar directamente a ser adulto” (Maritano, 1986: 29). Sin dudas, para reforzar esa identificación, los personajes hablan como adolescentes y tienen consumos de adolescentes; en este punto, resulta interesante advertir que las ficciones de escuela están condenadas a envejecer en muy pocos años; el paso del tiempo inevitablemente les hace pagar la búsqueda de empatía a través de formas cronolectales y prácticas culturales demasiado efímeras: “¡Ay, nena, basta, eso va a ser *copante!*” (Maritano, 1986: 117, cursivas nuestras); “un pasa-casette con los Kiss” (43); “Mirá el rubio, parece el de la ‘Laguna Azul’ [...]. El morocho parece Ponch [...], el de ‘Chips’” (60).

Pero en las ficciones de escuela, los personajes no son simplemente adolescentes, sino fundamentalmente alumnos. Sus cuerpos son, sin dudas, cuerpos adolescentes y, por lo tanto, cuerpos en transformación al igual que los de los lectores previstos —“le gustaría ser más alto, más elegante. En estos tiempos se siente incómodo dentro de su cuerpo” (Maritano, 1986: 39)—, pero también son *cuerpos escolarizados*:

Las manos de Cristina, por ejemplo. Manitos blancas, de uñas pequeñitas y siempre roídas hasta la misma carne. Manitos desnudas, en constante movimiento, *aferradas con fuerza a la birome, buscando ágiles los temas en los libros, arrojando la pelota al cesto con increíble puntería...* (Maritano, 1984: 38, cursivas nuestras).

Precisamente porque se trata de alumnos, las ficciones de escuela suelen caracterizarse por la presencia de personajes numerosos, los necesarios para “llenar” un aula. Por este motivo, los personajes tienen la posibilidad de compactarse por momentos en actante colectivo: “Los

de *segundo* *tercera* no advirtieron casi lo que estaba ocurriendo entre los dos chicos, pero en *tercero* todos se dieron cuenta...” (1984: 101, cursivas nuestras). Desde el punto de vista de la estructuración del relato, el alto número de personajes puede ocasionar problemas en el momento de su presentación¹¹; de ahí que Maritano elija adoptar un recurso propio de la administración escolar: el listado organizado en varones y mujeres, y en ‘apellido, nombre’:

Los varones de Primero 4^a. invitados eran:

- Romero, Federico
- Nacht, Alberto
- Sismondi, Nicolás
- Pérez, José Luis
- Luraschi, Fabián

Las mujeres eran:

- Abdo, Josefina
- Calvo, Dolores
- Cobián, Teresa
- Margret, Elizabeth
- Marchesini, María Lorena
- Oliva, Tamara
- Vilecich, María (Maritano, 1986: 69)

La pertenencia de los personajes a un colectivo escolar resulta determinante en las ficciones de escuela de Maritano. De hecho, el principal conflicto en las tres novelas que forman parte de la saga, de manera más o menos directa rondan en torno a la antinomia *integración / desintegración*, ya sea de un alumno respecto del curso o bien de los miembros de un curso entre sí: en *Vaqueros y trenzas*, el núcleo consiste en que “no tiene sentido que las chicas estén por un lado y los chicos por el otro, y que el único momento en que se reúnan sea en los bailes o los asaltos” (Maritano, 1986: 70); en *El visitante*, el factor que descompone la integración es la llegada de Robbie: “vino

¹¹ La cantidad de personajes, sumada al hecho de que se está trabajando sobre una saga, no puede sino dar lugar a algunos descuidos. Uno de los alumnos, de apellido Romero, varía alternativamente su nombre de “Federico” a “Francisco” en *El visitante*; de manera similar, la madre de Inés, de nombre Lucía en *Vaqueros y trenzas*, pasa a llamarse Carmen en *En el sur*.

un alumno nuevo, sabés, de Buenos Aires y desde que él apareció es como si algo andara [sic] mal, vos viste qué unidos somos todos, es como si fuera un solo curso y ahora parecemos todos distintos, no sé...” (1984: 73); en *En el sur*, el narrador monitorea con atención los avatares de la incorporación en el curso de dos alumnas: “Poco a poco, las nuevas se habían ido integrando al grupo” (1988: 80).

Se trata, por último, de adolescentes que realizan sus primeras incursiones en el mundo del trabajo, para el cual la rutina escolar les proporciona no pocas destrezas. Es así como en *El visitante*, Inés y Niqui se inician en la animación de fiestas infantiles:

Tenemos que planear todo muy bien. Seguro invitó a todo el curso y no tenemos que darles tiempo ni a respirar – dice Inés, siempre práctica y amiga de la organización—. Mirá, empezamos con los títeres, mientras están recién llegados y todavía pueden estar atentos. Después comerán y tomarán algo, si no, no los tenés quietos. En seguida los juegos, pelota, prendas y todo eso. Cuando ya están hambrientos y sedientos de nuevo, la torta. Vuelta a jugar un poco y cuando ya no dan más, sacamos la guitarra, los sentamos en el suelo... y ¡zácate!, canciones con estribillo, Manuelita, el Brujo de Bulubú [sic], el Mono Liso, todo eso (Maritano, 1984: 102-103).

Los adolescentes saben cómo organizar una fiesta para niños porque la escuela los ha provisto de pautas. La escuela enseña a planificar, a segmentar el tiempo, a ordenar cuerpos y a distribuir actividades teniendo en cuenta los niveles de atención de niños que conforman un colectivo que es, en última instancia, escolar: “invitó a *todo el curso*”.

En resumen, temporalidad y topografía escolar definen un cronotopo que determina un tipo específico de personaje: el joven que, en tanto adolescente, habita un cuerpo en transformación y que, en tanto alumno –modelado (al igual que el lector previsto) por los tiempos y espacios escolares–, se halla en conflicto con su grupo de pares y en preparación para el mundo laboral.

La escuela según Maritano

A mediados de la década del ochenta, Cecilia Braslavsky publica *La discriminación educativa en Argentina*, el primer trabajo de investigación que proclama el fin del mito igualitarista de la escuela pública en nuestro país (Tiramonti, 2004a, 2004b; Terigi, 2008; Krüger, 2012). Allí, a partir de un estudio realizado entre 1983 y 1984, Braslavsky sostenía que, en el sistema educativo argentino –un sistema que, lejos de ser uniforme, se encontraba altamente segmentado–, el pasaje del nivel primario al secundario se caracterizaba por una orientación socialmente selectiva. Tal orientación no implicaba sólo posibilidad o no de acceso a los estudios secundarios, sino también *acceso diferenciado* a segmentos conformados por establecimientos que reclutaban egresados del primario con diferentes grados de selectividad. En otras palabras, el pasaje al secundario no necesariamente excluía, pero sí incluía de manera diferenciada¹². De este modo, por ejemplo, mientras los niños de escuelas primarias para sectores medios y altos ingresaban mayoritariamente en colegios nacionales o comerciales, los niños de escuelas para sectores populares quedaban concentrados en colegios secundarios que no tomaban examen de ingreso, es decir, en establecimientos de menor prestigio.

Se producía entonces lo que Braslavsky denominaba *construcción de apariencia igualitaria*. Las escuelas se presentaban como internamente homogéneas justamente porque eran externamente heterogéneas:

Dentro de cada unidad educativa [...], el rendimiento

¹² Adriana Puiggrós coincide con este diagnóstico: “Si bien fue la política neoliberal, desplegada como programa educativo por el gobierno de Carlos Menem, la que legalizó un sistema educativo estratificado y balcanizado, la etapa en que la pobreza invadió las escuelas se dio con el gobierno de Alfonsín. Fue entonces cuando el sistema comenzó a fragmentarse en rutas que llevan decididamente a destinos distintos. Se diversificó fuertemente la calidad del servicio educativo y se instaló el problema salarial docente. Después, el gobierno neoliberal de Carlos Menem ‘ajustó’ el sistema para que la división de la población educativa en estratos siguiera reproduciéndose” (2006: 184).

aparece como el criterio básico de éxito y selección, y así, la cotidianeidad educacional se configura como una cotidianeidad “meritocrática” en la que “se hace abstracción” de las diferencias sociales y personales y se instaura una práctica socialmente igualitarizante. Los actores del sistema educativo –maestros, niños, familias, burocracias educativas– encuentran así en esa cotidianeidad una verificación de las afirmaciones tradicionales de las ideologías educacionales igualitaristas. Sin embargo, [...] la selección meritocrática que efectivamente opera dentro de un mismo circuito educativo, no alcanza a controlar los efectos de la selección social que genera la desigualdad entre circuitos (Braslavsky, 1985: 137-138).

Si el trabajo de Braslavsky llega para anunciar que el rey está desnudo, la saga de Maritano continúa percibiendo las vestiduras del igualitarismo. Por eso, las novelas despliegan una serie de estrategias destinadas a realizar, en primer lugar, un montaje escenográfico y, en segundo lugar, la construcción de una comunidad de usuarios de esa escenografía.

En lo que respecta a la puesta en escena, Maritano elige ubicar su saga en un barrio aristocrático cuya arquitectura evoca las primeras décadas del siglo XX:

El Boulevard Oroño es famoso por sus palmeras. Las hay, dicen, de todas las variedades posibles y fueron plantadas a principios de siglo, cuando Rosario era aún una ciudad muy nueva y tuvo la coquetería de querer lucir un boulevard a la manera de muchas ciudades de Europa. En el tramo que va desde su nacimiento, cerca del río hasta Avda. Pellegrini, muchas familias acomodadas construyeron mansiones imponentes, la mayoría de estilo francés, y ese lugar se constituyó en el barrio residencial más importante de la ciudad, así como un típico lugar de paseo.

Hoy, barrios más modernos y céntricos han opacado su antiguo esplendor. Algunas de las mansiones fueron convertidas en clínicas médicas, colegios o facultades, como el Colegio Nacional “Dante Alighieri”, el “Liceo Nacional de Señoritas”, el Colegio Nacional “J. J. de Urquiza”, la Escuela Superior de Comercio, la Facultad de Ciencias Económicas.

De todos modos, la clásica y aristocrática fisonomía de las construcciones y la imponente altura de sus típicas palmeras, hacen que el Boulevard Oroño siga

siendo uno de los lugares más atractivos de la ciudad. Esas palmeras, además, suelen ser confiables testigos de romances juveniles incipientes, ya que los Colegios están muy cerca unos de otros y a las horas de entrada o de salida, chicos y chicas parecen buscarse y agruparse como las palomas de la Plaza Pringles (Maritano, 1984: 144).

En la escenografía, todo es majestuoso o, mejor aún, imponente (“mansiones *imponentes*”, “*imponente* altura”). Las palmeras, altas, ancestrales y omniscientes, son testimonio de romances juveniles, pero también del devenir de las generaciones. Los edificios escolares están impregnados con el aura de la aristocracia de principios del siglo XX, una élite que parece haber cedido gentilmente sus mansiones a colegios y liceos. Por eso, la escuela no se llama *escuela*, sino *Colegio* (con mayúsculas, aun cuando no se aluda a él como sustantivo propio: “¿No extrañaste el Colegio?” (Maritano, 1984: 42); y el edificio no puede ser sino (también) mayúsculo: una mansión legada a la educación pública:

El viejo edificio del Colegio Nacional “José Hernández”, antigua mansión de una distinguida familia rosarina, les ha reabierto las chirriantes verjas. Ellas – guardapolvos blancos– y ellos –saquitos azules– inundan los anchos patios sombreados de acacias, ceibos, eucaliptos y palmeras.

Inés está encantada [...]. La primera vez que empuja los hierros negros de la alta verja lo hace como quien cumple un acto trascendental. Este será “su” colegio. Un pequeño nuevo mundo al que ya pertenece. Sabe que lo querría igual, aunque no tuviese tan anchos jardines, ni tantos árboles y canteros de flores, y aunque no pareciera un castillo inglés con techos de pizarra (Maritano, 1986: 58-60).

En lo que respecta a la construcción de una comunidad, el Colegio Nacional “José Hernández” en el que se desarrolla la saga es una especie de arca de Noé lectiva que muestra la convivencia armoniosa de alumnos ricos y pobres en el mismo establecimiento:

Muchas clases de alumnos tiene el Colegio Nacional. Desde aquellos de familias pudientes que piensan seguir carreras como Abogacía o Medicina, hasta aquellos otros que por falta de medios no pueden ser enviados a un

colegio privado. También están los que pensaban entrar al Instituto Politécnico, y que no han podido lograrlo por el bajo puntaje de sus exámenes de ingreso. También abundan los que repiten años, y vienen de otros colegios y aún de otras ciudades (Maritano, 1986: 61).

A los alumnos podría atribuirse la misma característica que el narrador encuentra en las palmeras del boulevard Oroño: los hay “de todas las variedades posibles”. Sin embargo, nada se dice de niños que eventualmente no pudieron entrar en el Colegio porque en el universo Maritano sencillamente no hay adolescentes que no hayan ingresado al nivel secundario. Quienes en todo caso no accedieron son los padres de algunos alumnos, algo que quedó en un pasado bastante lejano: “Si yo hubiese podido estudiar...”, se lamenta la madre de Inés (Maritano, 1986: 34). Aunque consciente, no obstante, de la existencia de una jerarquía académica y de una selectividad social que, en todo caso, se ubica en el futuro (Abogacía y Medicina serán las carreras de los jóvenes de “familias pudientes”), la escuela de Maritano no sólo desconoce los procesos de selectividad diferenciada del nivel medio, sino que sirve de cobijo para alumnos de otras localidades e, incluso, para quienes no han obtenido el puntaje que requerían los exámenes de ingreso a otros colegios, como el Politécnico mencionado en la cita¹³.

Aun por fuera del Colegio Nacional, los vínculos que establecen los protagonistas con jóvenes de escuelas aledañas contribuyen a la construcción de una comunidad de iguales: “había un montón de tipos con facha. Aquel, nomás, del Poli. Y ese otro con el que había bailado recién, del Colegio Inglés” (Maritano, 1988: 98); “Un chico del Politécnico trataba de acaparar la atención de Lori [...]”.

¹³ El Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín” de Rosario depende directamente de la Universidad Nacional de Rosario (cf. www.ips.edu.ar). En su trabajo, Braslavsky observa que, entre 1983 y 1984, “*los egresados de la escuela [primaria] de mayor calidad educativa* tuvieron más probabilidades de éxito en sus intentos por ingresar al colegio elegido como primera opción. Estas mayores probabilidades existieron también respecto del propósito de ingresar a los *colegios con exámenes de ingreso más complejos, es decir, a los dependientes de una Universidad*” (Braslavsky, 1985: 130, cursivas nuestras).

La Japonesa, por su parte, tenía embobado a otro del Normal N°1" (101). Se trata de una *comunidad imaginada*¹⁴ que se vuelve particularmente visible en los rituales de apertura y cierre del ciclo lectivo:

Han empezado las clases. Por las calles el aire ha tomado un color escolar. Los últimos días calurosos resplandecen de guardapolvos blancos y huelen a tinta y papel. El sol de marzo es una dulce anticipación del otoño que ilumina a chicos y chicas ajetreados, con la piel bronceada todavía (Maritano, 1986: 58-60).

Esta tarde del 30 de noviembre es una verdadera tarde primaveral. [...] Las clases de los Colegios secundarios han finalizado y muchos jovencitos de distintos lugares del país, vuelven a sus casas, o regresan a Rosario. El bullicio es infernal. Todas las caritas, luminosas, arboladas, estallan de alegría. "¡De vuelta a casa, por fin!", piensan seguramente los que han estado internados en pensiones o colegios (Maritano, 1984: 168).

El Colegio Nacional no es en absoluto una comunidad expulsiva: a medida que pasan los años, los alumnos siguen asistiendo regularmente. Y quienes abandonan la escuela lo hacen por razones no vinculadas con el rendimiento escolar ni con lo socioeconómico, sino por decisiones individuales. Esto se materializa particularmente en uno de los personajes, Martín Righero, alumno que, de acuerdo con la evolución de la saga, debería estar en tercer año, pero ha optado por abandonar la escuela:

Hoy el que estudia es un boludo, viejo. Haceme el favor... ¿No viste cómo les va a los que tienen un título? O se van del país, o manejan un taxi, o ponen una pizzería, o andan haciendo changas por ahí. ¿O no? [...]. Hay que avivarse, che. Yo ya cumplí los dieciséis años hace rato. ¿A qué santo querés que le siga rezando en el Colegio?

¹⁴ Dice Anderson: "Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. [...] todas las comunidades mayores que las aldeas primordiales de contacto directo (y quizá incluso estas) son imaginadas" (1993: 23-4).

(Maritano, 1984: 42).

Abandonar la escuela sella el destino del personaje. Más adelante, Righero es el malicioso causante de un equívoco que conduce a la pelea de los protagonistas, pero que se resuelve cuando el abuelo de uno de ellos reconoce a Righero en una fotografía en el periódico como uno de los tres “jóvenes malvivientes [que] asaltan una finca de Oliveros” (1984: 136). Tal como había pronosticado el abuelo al enterarse de que Righero no estudiaba ni trabajaba: “No sería muy buen trigo limpio, ¿no?” (137).

Estar en el Colegio o *no estar* en él constituyen variables que determinan la configuración moral de los personajes. La pertenencia o no a la comunidad imaginada resulta fundamental en la distribución de héroes y villanos.

El destinatario docente de Maritano

¿Cuál es, concretamente, el lector docente al que, en la década de 1980, apelaban estas ficciones? En un artículo sobre la recepción de *La trama de los textos* (1989), Ángeles Ingaramo explora precisamente ese universo de lectores al cual también estaba destinada la ópera prima de Bombini:

Para aquel entonces, el estado de los contenidos escolares era tan alarmante como la situación de la educación pública en general. Deserción, deterioro y salarios paupérrimos eran las caras visibles del saldo que había dejado el paso del gobierno dictatorial por el sector. Nada latente parecía resurgir con fuerzas de las iniciativas impulsadas durante los años '60 y '70 que se habían propuesto la renovación de las normas, contenidos y rituales escolares. Tampoco el Congreso Pedagógico Nacional celebrado por parte del Gobierno en el año 1984 había aportado soluciones concretas para alcanzar la ansiada mejoría. Sumado a esto, muchos de los programas que se proponían la actualización y capacitación del cuerpo docente habían quedado interrumpidos o sin concretarse en un país con su economía en pique.

En el estado anquilosado en el que se hallaba el

sistema, la enseñanza escolar de la literatura había quedado subsumida en una visión enciclopedista de la historiografía literaria que reducía la tarea interpretativa de la lectura a la dilucidación de un único sentido dictaminado por la figura del autor. Al mismo tiempo, la cartelera de opciones bibliográficas quedaba circunscrita a un canon escolar determinado por las nociones de “literatura” como “modelo de buen decir” y “modelo de buen hacer”. Perdidos en tierra de nadie, los docentes de lengua y literatura de la escuela secundaria argentina parecían encontrar en los postulados de este libro una salida ante una práctica que estaba perdiendo toda su legitimidad social (Ingaramo, 2012: 3-4).

Es este, precisamente, el lector docente a quien Maritano comunica modos de abordar una clase de Castellano, posibles actividades para los alumnos y también una serie de autores capaces de renovar el canon literario “clásico-centrista, nacionalista e hispanista, que atraviesa la enseñanza de la literatura durante todo el siglo XX” (Setton, 2004: 123)¹⁵. En este contexto, caracterizado además por la génesis de una serie de debates educativos –entre ellos, “el lugar de los derechos humanos, el lugar de la cultura letrada en la circulación cultural y la novedad del feminismo y/o los estudios de la mujer/de género” que promueven diferentes formas de *uso cívico* de literatura (Peralta, 2017: 163) y que comienza a abrir grietas en los textos escolares en torno a las perspectivas sexogenéricas imperantes (Bórtoli, 2017)– se vuelve comprensible por varias razones el éxito de la saga durante los años ochenta y noventa en el ámbito de la escuela secundaria argentina.

En primer lugar, las ficciones de escuela deben pasar una especie de “evaluación curricular” para ser aceptadas por el lector docente. Más allá de una historia que interpele a los alumnos, la clase de literatura requiere, de parte de una novela, una serie de procedimientos formales para ser trabajados en el aula. Alma Maritano era consciente de

¹⁵ Llama la atención particularmente la mención de Haroldo Conti entre las lecturas de los alumnos, autor cuya ausencia en el canon escolar condujo a Bombini a formular la idea de la censura política (Bombini, 1989).

este requerimiento y lo cumplió; en sus relatos, el profesor de literatura encontraría diversos tipos de narradores, diálogos sin intervención de narrador, estilo indirecto libre, además de géneros incluidos en la ficción: cartas familiares, cartas formales, diarios íntimos, noticias periodísticas y poemas escritos por los propios personajes.

Pero también existen estrategias menos evidentes de interpelar al profesor para obtener el pasaporte al aula, tales como la construcción de una imagen de formador. No casualmente los docentes ocupan un lugar central en estas ficciones de escuela inaugurales. En el caso de la saga de Alma Maritano, los docentes aparecen investidos de una autoridad que, por ejemplo, no tienen los padres. Tía Bernardina, la anciana a quien los protagonistas asignan el rol de confidente, consejera y anfitriona en las reuniones de amigos, ha sido maestra de nivel primario: “No te olvides que enseñó muchos años. Tiene experiencia con chicos” (Maritano, 1986: 34). Por otra parte, es el personaje que, por momentos, convierte a la novela en un manual de literatura; en este punto, se produce el primer guiño al docente en lo que respecta a posibilidades de uso del libro. Bernardina podría considerarse, utilizando un término que las teorías socioculturales de la lectura pondrían de moda mucho después, una *mediadora*:

Y aquí lo tenés a Wells, mirá, este está agotado y no se consigue y aquí Huxley, este es su libro más importante y esta es una colección completa de Verne. ¿Ves? Con ilustraciones especiales, una edición que no viene más, yo la usaba en la escuela y aquí los más modernos, estos son mis preferidos, Lovecraft... Y los argentinos, Borges, Bioy Casares... ¡Ah, esto sí es una maravilla! ¡Úrsula Leguin [sic]!

[...] Robbie está realmente sorprendido. [...] ¡La famosa tía Bernardina! Él se la había imaginado una solterona ñoña o cursi, con la que no podría hablar de nada. En realidad, había aceptado porque Inés le habló de su biblioteca. La posibilidad de libros nuevos lo había atraído como a una mosca un frasco de dulce. ¡Qué sorpresa después! (Maritano, 1984: 121-122).

Como no podía ser de otro modo, el docente de Castellano también ocupa un lugar significativo en las ficciones de escuela. En *Vaqueros y trenzas*, el profesor Montalvo, quien encierra un misterio que los alumnos

están dispuestos a descubrir –“Qué le habrá pasado en su vida al profesor Montalvo. El otro día, mientras nos dictaba, se quedó como ausente, mirando el jardín a través de la ventana, con una cara... En qué pensaría, de quién se acordaría” (Maritano, 1986: 71)–, ofrece un modelo de clase de Castellano:

[...] Castellano me enloquece. Saqué un ocho en una prueba escrita y un diez en un oral. Tenemos un profesor increíble. Todos lo adoramos. Nos hace gustar lo que leemos, nos deja decir todo lo que pensamos sobre lo que está escrito, aunque sean autores famosos, y discutimos con tanto entusiasmo, y termina resultándonos fácil lo que al principio apenas entendíamos. Además lee en voz alta con una voz de locura, y cuando él lee todo parece más lindo. En las demás materias me va bien, pero en ninguna como en Castellano, quisiera tenerlo a él en todas las materias, y seguro me gustarían más (Maritano, 1986: 72).

Así, las ficciones de escuela de Maritano *prescriben un modelo de clase*. En una línea similar, pero en clave de ofrecimiento de propuestas para el aula, podrían leerse los resultados de la asamblea que, en casa de tía Bernardina, llevan a cabo los alumnos a fin de resolver el conflicto de la falta de comunicación entre varones y mujeres:

[...] Les sugiero algo que nos puede reunir y agrupar a todos: fundar una revista o periódico escolar, que será testimonio de todas las actividades, y en el que todos colaborarán según sus gustos e inclinaciones con noticias locales o nacionales, con fotos sobre arte o deporte, con reportajes a gente de nuestra ciudad, importante y famosa o no, con crónicas artísticas y deportivas, comentarios de libros, que nos hayan gustado o no, con una sección de temas del hogar, cocina y todo eso, que puedan interesar tanto a mujeres como a varones [...] inclusive con cartas de lectores, que pueden ser padres, profesores, amigos, en las que recibamos críticas y opiniones, una sección infantil para los hermanitos [...], alguna historieta, en fin... (Maritano, 1986: 97).

Más allá de las consignas para resolver en clase relacionadas con la novela que se ofrecen en “Propuestas de trabajo” –una sección fija de la colección Leer y Crear

de Colihue¹⁶-, en el interior mismo de las ficciones de escuela se formulan sugerencias para el docente: diseñar un periódico, realizar entrevistas, recopilar recetas de cocina, producir cómics, escribir reseñas bibliográficas y crónicas deportivas..., repertorios de actividades que, en la década del ochenta, constituían alternativas para desterrar el enciclopedismo en la enseñanza de la literatura. La ficción desplegaba estrategias para el trabajo en el aula que se presentaban como superadoras de las tareas tradicionales y que prometían interpelar a los alumnos del nivel medio tanto como a los personajes de la novela.

Por otra parte, la estructura narrativa misma ofrece al docente una serie de contenidos curriculares para trabajar en el aula. Porque si, como señalamos más arriba, el cronotopo escolar establece un núcleo de protagonistas adolescentes-alumnos, de cada uno de ellos se desprende una historia familiar que despliega una red de posibles temas de investigación. Si, para Maritano, la novela puede ser pensada en términos de estructura centrífuga¹⁷, en estas tres novelas la narración se expande desde un núcleo conformado por adolescentes compañeros de curso hacia el exterior de la escuela, a fin de recoger las historias que protagonizan los personajes con los que se vinculan los alumnos. Así, la historia de Bernardina, tía de Inés, nacida en Asturias y llegada a la Argentina a los doce años de edad, permite recuperar las historias de inmigrantes que Inés promete investigar para escribir una novela a publicarse en forma de folletín (*El visitante*); los padres de Inés, que permanecen en la localidad rural de Los Pirinchos, alejados de la hija que estudia en Rosario, introducen en el relato cuestiones de género –“¿Valdrá la

¹⁶ La introducción, notas y propuestas de trabajo para *Vaqueros y trenzas* fueron realizadas por Clide Tello; para *El visitante*, por Nora Hall, y para *En el sur*, por Beatriz Castiel.

¹⁷ “En la novela [...], el autor pone en marcha numerosas vías narrativas [...]. Cada historia, más o menos desarrollada en la novela, sigue su propio camino dejando al lector, en muchas ocasiones, la tarea de seguirlo hasta su culminación. De allí que quede abierta la estructura de tal modo que todas las puntas de las historias escapan del centro hacia afuera. De allí que la estructura novelística pueda ser calificada como ‘centrífuga’” (Maritano, 1993: 191).

pena tanto sacrificio y riesgo para mandar a estudiar a una mujer?” (Maritano, 1984: 34)–; la conflictiva relación entre el padre de Paula –ex Coronel del ejército durante la última dictadura– y el hermano de la joven –estudiante de Antropología y militante social– pone en escena la posibilidad de explorar el pasado reciente en la Argentina (*En el sur*); la visita de Paula a casa de Alberto le permite conocer en detalle las tradiciones judías en torno al Sabbath (*En el sur*); el repentino descubrimiento de Robbie de la homosexualidad de su tutor (*En el sur*) habilita la introducción del tema de la diversidad sexual en la escuela, tópico poco habitual en la novela juvenil todavía hoy (Nieto, 2017a).

En definitiva, las ficciones de escuela de Maritano se convierten en un libro de texto que despliega un universo de estrategias destinadas a modelar las prácticas de enseñanza. Y sin dudas lo consiguen. Sirva como evidencia la actividad que efectivamente ponen en práctica los docentes de primer año del nivel medio de una escuela del Gran Buenos Aires quienes, desde hace veinte años, llevan a sus alumnos a conocer los sitios “reales” por donde se mueven los personajes de *El visitante*. A partir de esta indagación de corte etnográfico, los alumnos elaboran un trabajo que deben exponer en clase y que bautizaron como “la materia Rosario”¹⁸.

¹⁸ Según el curioso artículo “Estar en Rosario es sentirnos sobre todo en la ciudad de Alma Maritano”, publicado en 2016 por el diario *La Capital*, desde 1998, alumnos de primer año del nivel medio del Instituto Ángel D’Elia, de San Miguel, visitan la ciudad de Rosario entre el 28 y el 30 de septiembre como parte de un proyecto interdisciplinario de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje. Durante los tres días “reconstruyen la trama y recorren lugares evocando a sus protagonistas. Acopian datos para un trabajo que deben defender casi como una materia más”. Hasta su fallecimiento, Maritano recibía en su casa a los alumnos el último día de la visita (Carafa, 2016).

Conclusión

Prácticamente en los mismos años en que López y Bombini publicaban su artículo contra la obra de Maritano, Lidia Blanco destacaba la coherencia y el compromiso de la autora con el desarrollo de la literatura juvenil. Llamativamente, Blanco celebraba las dos mismas características de la producción de Maritano que López y Bombini cuestionaban: la búsqueda de identificación del lector adolescente –“la presencia de protagonistas cuyas vidas se aproximan a las de los lectores de la novela” (Blanco, 1989: 170)– y el uso de procedimientos cercanos a una estética realista: “sus conflictos surgen de la observación de la realidad nacional actual: no son adolescentes en ‘abstracto’, son adolescentes argentinos” (171). Quizás una discusión actual sobre los valores estéticos de la saga de Maritano conduzca a la misma irreconciliable antinomia. Por nuestra parte, preferimos transitar otro camino: optamos por considerar los textos como los primeros borradores de un género y examinarlos a fin de indagar en las razones que pudieron haberlos convertido en parte indiscutible del canon escolar al menos en los años ochenta y noventa del siglo pasado.

Al respecto, es posible formular distintas hipótesis. En relación con el sistema de la literatura juvenil, la saga de Maritano ensayaba un género –el de las ficciones de escuela–, que se ha extendido hasta hoy gracias a muy diversas producciones, entre las que se cuentan tanto textos “paraliterarios” (Lluch, 2005) como “de borde” (Cañón y Stapich, 2011) –dicho de otro modo, con menor o mayor proximidad a los intereses y exigencias del mercado editorial (Nieto, 2017b)–, y con un cronotopo capaz de determinar diferentes variedades genéricas: con posterioridad, la escuela se convirtió en escenario de relatos policiales, de aventuras, sentimentales, fantásticos. De la mano de Maritano, la literatura juvenil ingresaba en la escuela y la escuela ingresaba en la literatura juvenil.

En cuanto al sistema de lecturas docentes, en un momento en que las demandas de transformación del canon literario no hallaban respuestas, la saga de Maritano puso a circular historias que interesaban a los alumnos, pero también una serie de contenidos curriculares y

propuestas de actividades que resultaron apropiados (y, en ciertos casos, innovadores) y que, al mismo tiempo, mostraron capacidad para modelar las clases de Literatura. Alimentándose de discursos que provenían del ámbito escolar, los libros de Maritano ofrecieron a alumnos y profesores un material novedoso y, a la vez, le devolvieron al sistema educativo una imagen igualitarista que los lectores tal vez deseaban contemplar precisamente porque esa escuela se encontraba ya en vías de extinción.

Bibliografía

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Trad. Eduardo Suárez. México: FCE.

Bajtín, Mijaíl (1989). *Teoría y estética de la novela*. Trad. Helena Kriukova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.

Blanco, Lidia (1989). “Los adolescentes y la lectura”. AAVV. *Los nuevos caminos de la expresión. Propuestas de trabajo para el área de lengua y literatura*. Buenos Aires: Colihue.

Bombini, Gustavo (1989). La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, Gustavo (2001). “La literatura en la escuela”. Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial. 53-74.

Bórtoli, Pamela (2017). “Lengua y Literatura I (1988). Perspectivas sexogenéricas residuales y emergentes”. *Badebec*, vol. 6, n. 12. 208-237.

Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.

Brito, Andrea y María del Pilar Gaspar (2010). “Leer y escribir la enseñanza”. Andrea Brito (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens. 121-161.

Cañón, Mila y Elena Stapich (2011). “Leer en los bordes: la literatura juvenil”. *Actas del Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura. Literatura española, latinoamericana y argentina*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en:

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2011/actas/ponencias/stapich_canon.htm.

Carafa, Silvia (2016). "Estar en Rosario es sentirnos sobre todo en la ciudad de Alma Maritano". *La Capital*, 2 oct. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/estar-rosario-es-sentirnos-todo-la-ciudad-alma-maritano-n1254830.html>.

Finocchio, Silvia (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Ingaramo, Ángeles (2012). "La Didáctica de la Literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas". *Álabe*, n. 6. 1-12. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/117>.

Krüger, Natalia (2012). "La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social". *Páginas de Educación*, vol. 5. 137-156.

Labeur, Paula (2016). "Modos de imaginar un lector juvenil en la escuela". *Lectorjuvenilenlaescuela.blogspot.com*, 19 de agosto. <http://lectorjuvenilenlaescuela.blogspot.com.ar>.

Laera, Alejandra (2014). *Ficciones del dinero*. Argentina, 1890-2001. Buenos Aires: FCE.

Lluch, Gemma (2005). "Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n. 3. 135-156. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mecanismos-de-adiccion-en-la-literatura-juvenil-comercial--0/html/b4c88206-b4fa-4182-b09d-f9394ce0faaf_2.html.

López, Claudia y Gustavo Bombini (1992). "Literatura 'juvenil' o el malentendido adolescente". *Versiones*, año I, n. 1. 28-31.

López Corral, Manuela (2012). "Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros". *El toldo de Astier*, año III, n. 5. 51-63.

Maritano, Alma (1984). *El visitante*. Buenos Aires: Colihue.

Maritano, Alma (1986). *Vaqueros y trenzas*. Buenos Aires: Colihue.

Maritano, Alma (1988). *En el sur*. Buenos Aires: Colihue.

Maritano, Alma (1993). *Taller de escritura. La aventura de escribir*. Buenos Aires: Colihue.

Martínez Bonafé, Jaume (1999). "Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia". *Web Universitat de València*. 1-17:

<https://www.uv.es/bonafe/documents/Materiales%20curricular%20cambio%20educativ.pdf>

Negrín, Marta (2009). "Los manuales escolares como objeto de investigación". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VI, n. 6. 187-208.

Nieto, Facundo (2017a). "Diversidad sexual y novela juvenil: alusiones, explicitaciones y pedagogía". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año VIII, n. 15. 86-102.

Nieto, Facundo (2017b). "En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. II, n. 4. 129-151.

Peralta, Sergio (2017). "Qué hacer con la literatura: exploración de posiciones en un corte temporal (1988-1996)". Analia Gerbaudo (dir.) *Cuarto coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. 158-189. Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Coloquio%20IV.pdf

Piacenza, Paola (2015). "GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. I, n. 1. 109-131. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>

Pineau, Pablo (comp.) (2005) *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, Pablo (2018). "Historia de la Educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar". *Historia Caribe*, vol. XIII, n. 33. 153-178. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.7>

Puiggrós, Adriana (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Scerbo, Ignacio (2014). *Leer al desaparecido en la literatura argentina para la infancia*. Córdoba: Comunic-Arte.

Setton, Jacobo (2004). "La literatura". Maite Alvarado (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 101-130.

Shavit, Zohar (1999). "La posición ambivalente de los textos. El

caso de la literatura para niños". AAVV. *Teoría de los polisistemas*. Trad. Amelia Sanz Cabrerizo. Madrid: Arco/Libros. 147-181.

Terigi, Flavia (2008). "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante. 209-222.

Tiramonti, Guillermina (2004a). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". Marcos Novaro y Vicente Palermo (comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa. 223-238.

Tiramonti, Guillermina (2004b). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

SIETE NOTAS A PROPÓSITO DE *EL ARTE DE LA FUGA* DE LUIS SAGASTI

Carolina Pinardi

Universidad Nacional de San Juan, Argentina
carolinapinardi@yahoo.com.ar

Recibido: 30/07/2018. Aceptado: 21/08/2018.

Resumen

Un rasgo notable de la poética de Luis Sagasti consiste en la relación entre las artes no verbales y la palabra. Los diálogos entre música, pintura y literatura, que constituyen una constante en su escritura, se formalizan de modo más evidente en la construcción del objeto estético libro-cd musical *El arte de la fuga* (2016), con ilustraciones de Ana Sanz Durán y música de Nico Cota de Editorial Treintayseis. La historia de los personajes, figuras musicales que deciden escapar del pentagrama, se narra por medio de distintos lenguajes que establecen entre sí múltiples relaciones. En este artículo intentaremos, a partir de algunas notas, explorar la propuesta estética del libro que se construye como un dispositivo metaficcional, en la medida en que interpela al lector llamando la atención sobre su modo de construcción.

Palabras clave: Literatura infanto-juvenil - Artes no verbales - Diálogos interartísticos

SEVEN NOTES ABOUT *EL ARTE DE LA FUGA* BY *LUIS SAGASTI*

Abstract

A notable feature of Luis Sagasti's poetics is the relationship between non-verbal arts and literature. The dialogues between music, painting, and literature, which are a constant in his writing, are formalized more clearly in the construction of the aesthetic object book-musical cd *El arte de la fuga* (2016), with illustrations by Ana Sanz Durán and music by Nico Cota of Editorial Treintayseis. The story of the characters, musical figures who decide to escape from the pentagram, is narrated through different languages that establish multiple relationships among themselves. In this article, we aim to explore from some notes the aesthetic proposal of the book that is constructed as a metafictional device, insofar as it challenges the reader by calling attention to its mode of construction.

Keywords: Infant-juvenile Literature - Non-verbal Arts - Inter-artistic Dialogues

La de Luis Sagasti es una de las voces más singulares de la literatura argentina actual. Un rasgo notable de su poética consiste en la relación entre las artes no verbales y la palabra. Si bien, los diálogos entre música, pintura y literatura constituyen una constante en su escritura, estos vínculos se formalizan de modo más evidente en la construcción del objeto estético libro-cd musical *El arte de la fuga* (2016), con ilustraciones de Ana Sanz Durán y música de Nico Cota de Editorial Treintayseis. El artefacto se conforma, además, como un dispositivo metaficcional que interpela al lector llamando la atención sobre su modo de construcción.

Podríamos pensar que Sagasti constituye lo que María Teresa Andruetto (2009) denomina inquilino, visitante o viajero en el campo de la literatura infantil. La escritora llama de este modo a aquellos autores que no escriben exclusivamente para niños y que, desde su punto de vista, son los que aportan las propuestas más interesantes:

Es que a mí me gustaría un campo de LIJ que no tuviera terratenientes, sino inquilinos, visitantes y viajeros, gente que lisa y llanamente escribe, y en cuya escritura asoma a veces algún escrito que puede ser leído por lectores niños o jóvenes. [...] Me parece que en un campo de esas características podríamos decir con facilidad "porque la literatura infantil también es literatura". Y sería cierto (Andruetto, 2009: 14).

A continuación, algunas notas a propósito de *El arte de la fuga* que pretenden delinear los trazos de una propuesta estética compleja y desafiante para lectores jóvenes, tengan la edad que tengan.

1. Preludio y Coda

El arte de la fuga se estructura en tres partes: el cuento aparece precedido por una introducción a modo de preludio, titulada "Nota" y seguido de un cierre, titulado "Coda". Las partes inicial y final contrastan con el relato en el estilo, dado que ambas se construyen como géneros explicativos que proporcionan diversas informaciones al lector.

En la introducción se exponen nociones referidas al modo en que se escribe la música. El sentido del título “Nota” anuncia, por un lado, la inclusión de un género discursivo poco habitual en los libros infantiles y, por otro lado, remite al objeto que será descripto, es decir, las notas musicales, ya que la finalidad de la explicación es plantear una serie de precisiones en cuanto a las diferencias entre ellas y las figuras musicales. Se explica, por ejemplo, que en un pentagrama no solo se consignan las notas sino también “cuánto han de durar. Por eso se las dibuja con signos que se llaman figuras y son siete” (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 4)¹. En la página siguiente, por medio de un juego de tipografías de diversos tamaños se presentan las figuras musicales. La dimensión de sus nombres se vincula con la duración de cada una. Así aparecen, en orden decreciente: redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, fusa y semifusa. La explicación se completa con un juego de equivalencias: una redonda dura el doble de una blanca, una blanca el doble de una negra y así sucesivamente. Los enunciados que exponen estas correspondencias van disminuyendo de tamaño de tal modo que resulta casi imperceptible la frase final referida a las dos figuras de menor duración: fusa y semifusa.

El estilo expositivo se construye con el uso de enunciados impersonales propios del género y de recursos explicativos como definiciones, aclaraciones y ejemplificaciones. Incluso se utilizan signos matemáticos para dar cuenta de las equivalencias, por ejemplo: “Corchea = dos semicorcheas” (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 5).

Pero las reglas del género discursivo se ven transgredidas si se observa la ubicación de la escritura en el espacio de la hoja. Desde el punto de vista de su diagramación este bloque se recorta del resto, su disposición asemeja la de un poema, cuyos versos crecen y decrecen a partir de un juego de reiteraciones. El nombre de las figuras se repite dos veces, abriendo y cerrando,

¹ Las páginas del libro no tienen numeración. Para indicar las páginas en que se encuentran las citas, las he numerado yo partiendo de la portada.

alternativamente, la frase: “La blanca dura el doble que una negra. / La negra el doble que una corchea” (5).

Solo la figura más grande/extensa y la más pequeña/breve escapan de esta repetición, por lo que el narrador las recupera en un párrafo aparte estableciendo las relaciones entre ellas: “en una redonda entran setenta y cuatro semifusas” (5). En este apartado también se explica que con los silencios ocurre lo mismo, es decir, tienen también distintas duraciones y es posible establecer entre ellos las mismas equivalencias. Por esta razón, se puede concluir como lo hace el narrador: “Es que la música parece ser el sonido de la matemática cuando no nos toman prueba” (5).

Esta frase cierra el texto a modo de conclusión y aquí el narrador vuelve a transgredir el estilo explicativo dado que, si ha venido construyendo un enunciador pedagógico que echa mano de los recursos propios de la exposición, este se desdibuja a partir del uso de la primera persona del plural. Quien habla en el texto puede identificarse con su enunciatario recusando explícitamente el tedio que las matemáticas pueden generar en el ámbito escolar. El narrador apela aquí a una serie de experiencias compartidas suscitadas por la palabra “prueba”. Así, calificaciones, docentes y evaluaciones son deliberadamente expulsados de la aventura que está por comenzar.

Las transgresiones funcionan como guiños e instauran las reglas del juego que comienza. Los lectores advertimos que la música está compuesta por melodía (notas) y ritmo (figuras) y que éste, a su vez, no solo implica sonidos sino también silencios. A pesar de ser antagónicos, estos últimos comparten su carácter temporal. Pero ¿cómo es posible representar el tiempo en el espacio de una página? Aquí se introduce una nueva regla de juego, la de las traducciones entre códigos: la duración de una figura en el tiempo puede representarse a través del espacio textual que ocupa la escritura de su nombre.

Hemos planteado que este primer apartado funciona a modo de preludeo que antecede a la fuga. Su título, “Nota”, ¿debe leerse como una observación que se hace a un libro, y que por lo regular se suele poner en los

márgenes?, ¿como una advertencia, explicación, comentario o noticia que en impresos o manuscritos va fuera del texto?, ¿como cada uno de los sonidos producidos por una vibración de frecuencia constante?, ¿o como cada uno de los signos que se usan para representar las notas musicales?², ¿o en todos estos sentidos a la vez? Otra regla de juego: el lenguaje es polisémico.

Un problema de interpretación causado por la polisemia es el que, de hecho, motivará la historia que se cuenta: las figuras musicales se enteran de que pronto serán “ejecutadas” y la doble posibilidad de significación de esta palabra (como interpretación musical y como muerte) motiva la aventura que emprenderán al escapar del pentagrama. El mismo juego está planteado con otra serie de términos como “fuga” (género musical / huida o escape), “marcha” (tipo de composición asociada al mundo militar / forma de desplazamiento), “clave de sol” (signo musical / estrella que ilumina y permite despejar la bruma), “negras” (figuras musicales / esclavas africanas³), “si” (nota musical / conjunción afirmativa). El relato actualiza la multiplicidad de significados y trabaja con la ambigüedad propia del lenguaje.

El apartado final, titulado “Coda”, retoma el estilo explicativo de la introducción. El texto se cierra con una serie de datos biográficos referidos a los compositores y músicos mencionados en la historia central. Las informaciones incluyen nombres, fechas y lugares de composición de las obras. El narrador parece limitarse a listar datos verificables que inscriben la producción musical en un contexto serio. Sin embargo, la solemnidad del tono

² Estos son algunas de las acepciones que el diccionario de la RAE ofrece de la palabra “nota”.

³ Esta doble interpretación de la palabra *negras* aparece sugerida en el momento en el que los protagonistas de la historia se encuentran en una plantación de algodón con unas figuras musicales que escapan del canto de los esclavos: “Se escuchaban cantos que eran lamentos hermosos [...]. La música surgía como latigazos” (18). En este marco, el juego polisémico permite entender la expresión *negras*, tanto en el sentido de figuras musicales, como en relación con las esclavas de origen africano que trabajan en la plantación, mientras cantan un blues.

empieza a resquebrajarse con la irrupción de algunas notas discordantes que permiten poner en duda la veracidad de los enunciados y que a su vez se salen de los datos clásicos de las biografías. ¿Es verdad que Robert Johnson “vendió su alma al diablo a cambio de tocar como nadie en la historia” (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 31)?, ¿que Sousa no tuvo muchas novias a pesar de (o tal vez a causa de) que era capaz de silbar sus marchas por casi una hora?, ¿que, para que no lo reconocieran, John Lennon se disfrazó de Paul McCartney?, ¿que Chopin “tenía olor a pata” (31)? El texto construye un contrapunto de datos serios con otros risibles, cotidianos, íntimos, absurdos de la vida de los músicos. La música y los compositores consagrados por el discurso de la historia aparecen aquí desacralizados. La voz de un enunciador irónico y lúdico que va filtrando el texto es la encargada de borrar las fronteras entre arte consagrado y popular y de poner en cuestión las jerarquías que la cultura produce. El círculo se cierra y el juego termina tal como empezó.

2. El relato verbal

La historia de la fuga comienza cuando el protagonista, una figura musical llamada Arnaldo, despierta intranquila al escuchar cuatro notas que sonaban “como un trueno lejano” (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 6). Decide despertar a las figuras musicales que duermen a su lado, quienes le explican que se encuentran en la *Quinta Sinfonía* de Beethoven y calculan que pronto serán ejecutados. Ante tal amenaza, Arnaldo decide escapar del pentagrama y trata de convencer a los demás personajes de que lo acompañen. Se presentan, entonces, el resto de las figuras con las que el protagonista emprenderá la fuga: una fusa llamada Bernardo; dos corcheas: Blas & Blus y El coronel Pigafetta, y una negra llamada Ludmila. Completan el grupo: un silencio de negra cuyo nombre no se conoce porque no dice nada, una redonda (Sisi), que por estar ubicada en la nota “si” solo puede responder afirmativamente, y una semifusa, que habla tan rápido que su nombre no llega a entenderse. Los personajes deciden practicar una fuga, “y lo hacen a la cuenta de cuatro” (11).

La aventura de los héroes comienza como un viaje que los llevará a recorrer toda la historia de la música, aunque no de manera cronológica. Deben continuar escapando de los peligros que los acechan en cada etapa: quedar atrapados en un pentagrama o ser ejecutados. El trayecto los lleva por la *Ofrenda musical* de Bach y la más famosa pieza fúnebre de Chopin; la marcha patriótica norteamericana *Barras y estrellas* de Philip Sousa; un blues cantado por esclavos negros de una plantación de algodón; una pieza de jazz; e incluso el show del Sargento Pepper, en el que los músicos tocan ataviados con máscaras de animales y narices de payasos. Por último, llegan a la obra 4' 33", de John Cage, en la que solo hay silencio. En esta partitura las figuras se abrazan creyéndose salvadas dado que no existe peligro de ejecución, sin embargo, luego de un tiempo, se sienten abrumadas por la inmovilidad reinante y deciden reiniciar su viaje. Los posibles destinos son infinitos. Los caminos que pueden recorrer se abren ante ellos con formas diversas: espirales y rectas interminables que ascienden hasta las estrellas o descienden como un túnel.

Una espiral podía llevarlos a la oreja de Beethoven, otra al arrullo de una madre que da la teta (así se originó la música, mucho antes de que los hombres hablaran). También podían ascender por un pentagrama que los llevaría al espacio a escuchar la música de las esferas (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 28).

Blas & Blus deciden retornar a la Quinta Sinfonía de Beethoven; Bernardo toma otra espiral que lo lleva al canto de una madre. Por su parte, Arnaldo y Ludmila deciden aventurarse en una partitura con destino incierto, pero llevan consigo una pala porque nadie sabe cuándo puede ser necesario emprender una fuga.

3. El relato visual

El arte de la fuga es un libro ilustrado por la artista plástica española Ana Sanz Durán. La propuesta del texto visual se prefigura en la ilustración de la tapa: un fondo construido con trazos tenues (especies de bucles) y

delgadísimas líneas que podrían recordar las de un pentagrama, solo que en lugar de rectas son levemente curvas, lo que sugiere un movimiento ascendente. En el lado izquierdo se encuentra un atril que contiene una partitura cuyas hojas se han volado y aparecen desparramadas en la parte inferior de la página ascendiendo sobre las líneas del fondo, como arrastradas por una brisa. Asomando en el atril y entrelazadas con las hojas en vuelo pueden verse unas figuras diminutas y extrañas que serán luego reconocidas por el lector como las protagonistas de la historia.

El texto se abre y se cierra con una ilustración que se reitera en los apartados “Nota” y “Coda”. En ambos, el lector encuentra una serie de formas entrelazadas sobre una línea horizontal en la parte inferior de las páginas. Son trazos que asemejan una notación en la que no pueden reconocerse los signos que la componen. La mirada del lector se encuentra ante ellos como ante una especie de escritura cuyo alfabeto desconoce; formas significantes que cifran un mensaje pero a las que no es posible asignar un significado.

La historia de las figuras musicales en fuga se narra también en las imágenes acuareladas. Pero este relato provoca una mirada extrañada que se complejiza en la medida en que el lector no encuentra ilustraciones figurativas que representen de modo directo a los personajes. Las páginas están pobladas de formas en espiral que tienen algo de pájaros o de peces, de serpientes o caracoles suspendidos y recortados del fondo.

El diseño del libro utiliza la doble página como un recurso que permite organizar la narración. En la mayoría de los casos, dar vuelta la hoja implica un cambio en la secuencia, lo que potencia el diálogo entre el texto verbal y las imágenes. Si en la historia que se narra los personajes atraviesan distintas obras musicales, en el texto visual ese viaje se relata mediante los colores y las líneas que configuran el fondo. En cada página doble se construye un ambiente que se vincula con una sonoridad particular, de modo que la propuesta plástica genera efectos visuales que traducen los que genera la música. En este punto, las tonalidades seleccionadas son elementos primordiales.

Así, por ejemplo, cuando las figuras atraviesan la *Ofrenda musical* de Bach, el fondo está construido con tonos cálidos mientras que cuando llegan a la *Marcha fúnebre* de Chopin imperan las gamas frías: líneas azules sobre un fondo gris. La doble página en la que los personajes arriban a la obra 4' 33" de John Cage está construida con un fondo muy claro, casi blanco, atravesado por delgadas líneas verticales; las figuras muy tenues ubicadas en la parte inferior apenas pueden adivinarse. Así el silencio de la pieza musical se presenta en el texto visual como un espacio gélido y transparente donde reina la inmovilidad. Esta imagen dialoga con la descripción verbal que realiza uno de los personajes: "Esta partitura es como un cristal. Se quebrará si siguen gritando –dijo un silencio de fusa. Todos se movían muy lentos, como la miel cuando cae" (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 26).

Tal como hemos señalado, son muy escasos los elementos figurativos que podemos reconocer. Los personajes se construyen con algunos rasgos que los animan: ojos, picos, colas, patas. Coincidimos con la lectura que realiza Víctor Dupont para la revista *El Anartista*:

Por su parte, Ana Sanz Durán, la encargada de las acuarelas, trenza imágenes alrededor de las letras: las ilustraciones son delicadas y, a su vez, tienen una unión de bucles. Vemos compuestos de animales, elementos, instrumentos, sombrero, plumas. Pero llama la atención una curiosa insistencia en las formas anilladas, en los espirales (otra recurrencia en la obra de Sagasti), los rizos, los caracoles. Poéticas de la trenza o de los nudos. Acuarelas para enroscar. Los dibujos flotan en las hojas, pero suelen anudarse –a veces– en los propios cuerpos ilustrados: una serpiente con cabeza de tucán y cola de caracol (¿o caracol-tucán?), un saxo con boca de pájaro carpintero. En ocasiones, se enroscan con el paisaje del fondo: arbolitos trenzados con las serpientes-pájaro en sus colas de caracol. En la sección "Coda", en la página izquierda, vemos anudarse al fin a los objetos con trazo rugoso y libre. Allí, ente trenzas depuradas, rizos, tubérculos, hay una palita irónica y tierna, único objeto que reconocemos (Dupont, 2016).

4. El relato musical

El lector puede acompañar a los personajes en fuga de múltiples formas: a través de la narración verbal, a través de las imágenes o a través de la narración musical. El libro incluye un cd en el que puede escucharse, en una de sus pistas, la historia contada por Luis Sagasti sobre un fondo musical compuesto por Nico Cota. En una segunda pista se omite el relato y se incluye solo la música de la aventura de los héroes. La relación entre la música y la narración verbal constituye una nueva apuesta con la que nos desafía *El arte de la fuga*. Tal como ocurre con el texto visual, el musical no resulta subsidiario de la palabra sino que narra la historia con sus propios códigos. Según señala Luis Sagasti en una entrevista:

El principal mérito (de la labor de Nico Cota) es que en ningún momento la música resulta redundante: no subraya lo ya dicho en el texto o en el dibujo sino que, antes bien, ilustra allí donde las palabras y los dibujos no llegan (Sagasti, 2017).

La versión instrumental que constituye la narración musical está compuesta a partir del diálogo entre las distintas piezas musicales que recorren los personajes y cuyas melodías pueden reconocerse. Pero, nuevamente, no se trata de una reproducción de obras consagradas sino de una recreación en la que la aparición de ciertos motivos musicales funciona como una clave para quien escucha. Las melodías se presentan fusionadas con otras y son objeto de diversas intervenciones rítmicas, instrumentales y vocales que las transforman.

Si se escucha simultáneamente la música y la narración oral, pueden apreciarse los juegos que se proponen en el diálogo entre lenguajes ya que, por ejemplo, el relato habla de sonidos que no pueden escucharse en la versión instrumental. Esto ocurre con las cuatro notas que despiertan a Arnaldo y que no están presentes en la versión musical al inicio del cuento; el lector, sin embargo puede reconocerlas como el motivo característico que da inicio al primer movimiento de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven. En otras ocasiones, el texto describe la presencia de instrumentos que están ausentes en la musicalización, como es el caso del pájaro con forma

de saxo que atrapa con su pico a las figuras al ritmo del jazz y del que intentan huir Arnaldo y sus amigos. Este personaje se presenta tanto en el relato verbal como en las ilustraciones, pero no en el texto musical, en el que escuchamos jazz en piano y percusión.

5. El relato como viaje

El arte de la fuga es el relato de un viaje y, por tanto, se inscribe en una larga tradición. Ricardo Piglia afirma que éste habría sido el motivo de la primera narración. En *La forma inicial* (2015) Piglia imagina el origen de la literatura en la necesidad de contar un viaje:

Podemos imaginar, en todo caso, que el primer narrador fue un viajero y que el viaje es una de las estructuras centrales de la narración: alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia. Y ese modo de narrar, el relato como viaje, una estructura de larguísima duración, ha llegado hasta hoy. No hay viaje sin narración, en un sentido podríamos decir que se viaja para narrar (Piglia, 2016)⁴.

El texto de Sagasti dialoga con esta tradición literaria dado que sus personajes emprenden un recorrido que los llevará a descubrir mundos nuevos en la forma de obras musicales. Uno de los rasgos más notables de los relatos de viajes es que en ellos, la descripción cobra gran relevancia e incluso, a veces, predomina sobre la narración. De acuerdo con Luis Alburquerque-García (2011: 17) este predominio supone que el relato se configura centralmente en la “travesía, en los lugares, y en todo lo circundante”:

[...] El factor “riesgo” que caracteriza lo específicamente narrativo y que mira siempre hacia el desenlace, aparece en estos ‘relatos de viajes’ engullido por el propio recorrido

⁴ Como se indica en la bibliografía, recuperamos el pasaje del *Blog Calledelcorco*, pero el pasaje pertenece a *La forma inicial. Conversaciones en Princeton*, publicado en Madrid por editorial Sexto Piso.

y el mundo que le sirve de escenario. En definitiva, las representaciones de objetos y personajes, que constituyen el núcleo de la descripción, asumen el protagonismo del relato, desplazando por consiguiente a la narración de su secular lugar de privilegio (Albuquerque García, 2011: 17).

En el caso de *El arte de la fuga* los protagonistas viajan para salvarse, huyen del peligro de ejecución que se reanuda en cada una de las etapas del trayecto. La transgresión al género está dada porque los espacios que recorren los personajes son aquí obras musicales, y, por lo tanto, la descripción de cada una de las instancias del trayecto consiste en una operación de traducción entre lenguajes: se trata de recrear con palabras los efectos musicales. Tal recreación se logra por medio del uso de figuras retóricas como la comparación y la sinestesia. Así, por ejemplo, la *Quinta Sinfonía* de Beethoven se escucha “como un trueno lejano” (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 6) y tiene “olor a tormenta” (12); la *Ofrenda Musical* de Bach se percibe “como el mecanismo de muchos relojes” (12) y la *Marcha Fúnebre* de Chopin se presenta como “una zona de mucha niebla” (14) en la que no es posible ver sino solo percibir el olor a flores y escuchar el llanto. Luego, los personajes se sienten atraídos por la marcha patriótica *Barras y estrellas por siempre* de Philip Sousa como por un imán capaz de anular voluntades: “¡Flautas, cornos, trompetas, saxos, sonaban al unísono! / También se escuchaban tambores y platillos. Y pasos que marchaban. Y gente reír” (16). En esta descripción, el ritmo militar se construye a través de la sintaxis: el paralelismo y la yuxtaposición de las frases configura una regularidad que se asemeja a los pasos uniformes de un desfile. Solo Arnaldo, despabilado por el olor a pólvora que percibe puede sustraerse al *hechizo* que ejerce la melodía marcial.

6. Un viaje de autodescubrimiento

En los relatos de viajes los héroes no solo exploran el mundo exterior sino que ese recorrido los lleva en un camino de autodescubrimiento. Salir a explorar el mundo en busca de experiencias involucra también una búsqueda

interior. En su fuga, Arnaldo y sus amigos van encontrando o eligiendo su destino, algunos hallan su lugar de pertenencia, otros quedan en el camino. El coronel Pigafetta, por ejemplo, decide abandonar la fuga y quedarse en la marcha patriótica *Barras y estrellas por siempre* de Philip Sousa. Esta decisión es previsible teniendo en cuenta su rango militar, sin embargo, los comentarios de Arnaldo y del propio narrador ponen en duda la libertad con la que tal destino puede ser elegido. ¿Unirse al desfile es un acto de autonomía o está inducido por los efectos de una melodía que seduce anulando voluntades?, ¿puede cuestionarse la determinación de abandonar el viaje para sumarse a una causa?, o en palabras del narrador: “¿cómo saber si una causa es buena si el seso es entumecido por la melodía?” (Sagasti y Sanz Durán, 2016: 17).

Ciertos destinos son imprevisibles, como el de Sisi, atrapada por el acorde final en *Mi mayor* de la canción *A Day in the Life* de *The Beatles*. Otros son mucho más claros, como el del silencio de negra que encuentra su lugar en la obra 4' 33" de John Cage. A veces se trata de volver al punto de partida como lo hacen Blas & Blues, quienes luego de recorrer diversas obras deciden retornar a lo que consideran su hogar, la *Quinta Sinfonía* de Beethoven. Hay quienes prefieren apostar por una existencia más segura, como Bernardo que elige el canto de una madre en el que, por ser una figura muy rápida, difícilmente será ejecutado. Finalmente hay quienes seguirán arriesgándose a la aventura de explorar lo desconocido como Arnaldo y Ludmila, para quienes el viaje no termina.

7. El arte de la fuga

Una nota final: entre 1738 y 1742 Johann Sebastian Bach compuso *El arte de la fuga*, se trata de una obra inconclusa dado que el compositor murió antes de terminarla.

Una fuga es una forma musical cuya técnica de

composición consiste en la elaboración de un tema, es decir, una breve melodía que será sometida a una serie de variaciones. El enunciado del tema es contestado por una transposición del mismo en otra voz, su respuesta. De este mismo modo se construye la narración de la historia de los personajes que huyen de un pentagrama. Así, la fábula de las figuras musicales que emprenden una fuga está relatada al modo de una fuga musical. Inicialmente se presenta un tema: la necesidad de escapar de una pieza musical para evitar ser ejecutadas, luego, el tema se reitera a lo largo del relato con algunas variaciones. En cada caso los personajes llegan a una obra, se encuentran con otras notas o figuras que les informan donde se encuentran, vuelven a estar en peligro de ejecución y deciden escapar nuevamente. Como en el caso de la obra de Bach, *El arte de la fuga* de Sagasti se presenta inconcluso, ya que el destino de los personajes Arnaldo y Ludmila es incierto, pero, como lectores intuimos que la fuga puede volver a reiterarse infinitamente.

La fuga constituye un tema pero también una forma, y, en tanto que forma, permite la exploración de las posibilidades de diálogo entre lenguajes estéticos. La problematización de estos diálogos interartísticos es, como anticipábamos al iniciar este recorrido, uno de los rasgos más relevantes de la poética de Luis Sagasti. En la medida en que se multiplican los lenguajes con los que se cuenta la aventura de los héroes, la propuesta de *El arte de la fuga* nos invita a experimentar nuevos modos de percepción y de comprensión del mundo.

Bibliografía

Albuquerque-García, Luis (2011). "El «relato de viajes»: hitos y formas en la evolución del género". *Revista de Literatura*, vol. 73, n. 145. 15-34. Disponible en:

<http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/250>

Andruetto, María Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

Dupont, Víctor (2016). “¿Hay vida más allá del pentagrama? La celebración: Una lectura de “El arte de la fuga”, de Luis Sagasti y Ana Sanz Durán”. *El Anartista*, 29 jun. Disponible en: <http://www.elanartista.com.ar/hay-vida-mas-alla-del-pentagrama/>

Piglia, Ricardo (2016). “El viaje y la investigación como modos de narrar básicos”. *Calledelcorco. Blog de literatura. Grandes encuentros*, 1 jul. <https://callelorco.com/2016/07/01/el-viaje-y-la-investigacion-como-modos-de-narrar-basicos-ricardo-piglia/>

Sagasti, Luis y Ana Sanz Durán (2016). *El arte de la fuga*. Buenos Aires: Ediciones Treintayseis.

Sagasti, Luis (2017). “Luis Sagasti habla sobre “El arte de la fuga” (Editorial Treintayseis), libro ganador del Premio Fundación Cuatrogatos 2017” *MiauBlog. Fundación Cuatrogatos*, 15 agosto. Disponible en: <https://cuatrogatos.org/blog/?p=5236>

LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS, UN MEDIO PARA CONQUISTAR LECTORES: ANÁLISIS DE *LA CÁMARA OCULTA* DE SILVIA SCHUJER

Mariela Silvina Rossi

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
msrossi4@gmail.com

Recibido: 07/06/2018. Aceptado: 21/08/2018.

Resumen

El presente trabajo se propone demostrar que las novelas pertenecientes a la literatura juvenil no solo atraen a los jóvenes por las temáticas que abordan o por la presencia de personajes con los cuales identificarse, sino que autores como Silvia Schujer ponen en juego diversas estrategias discursivas para conquistarlos y hacer de ellos lectores interactivos. Se analizará, siguiendo los aportes narratológicos de Gérard Genette y las observaciones de Gemma Lluch, una de sus obras: *La cámara oculta* (novela).

Palabras clave: Literatura juvenil - Estrategias discursivas - Silvia Schujer

DISCURSIVE STRATEGIES, A TOOL TO CAPTIVATE READERS: AN ANALYSIS OF LA CÁMARA OCULTA BY SILVIA SCHUJER

Abstract

This paper aims to demonstrate that novels belonging to Young adult fiction (YA) not only attract young people by the topics they deal with or by the presence of characters they identify with, but also that authors such as Silvia Schujer bring different discourse strategies into play to captivate them and turn them into interactive readers. Following the narratological approach by Gérard Genette and Gemma Lluch's observations, one of Silvia Schujer's novels, *La cámara oculta*, will be analysed.

Keywords: Young Adult Fiction (YA) - Discursive Strategies - Silvia Schujer

A pesar de que, desde hace décadas, los estudiosos reconocen la existencia de la literatura infantil y juvenil, esta ha tenido en los últimos años un crecimiento inusitado. Desde el lanzamiento de la novela *Harry Potter y la piedra filosofal* de J. K. Rowling en 1997, se ha dado un fenómeno editorial emocionante: las sagas dirigidas a los lectores juveniles, conformadas por tres o más novelas, se han sucedido una a otra con éxito. Ejemplo de ello son: *Crepúsculo* de Stephanie Meyer (sin olvidar sus exitosas versiones cinematográficas), la argentina *Saga de los Confines* de Liliana Bodoc y hasta la reeditada trilogía de Tolkien, *El Señor de los anillos*, entre muchas otras.

La aparición de decenas de jóvenes, en las puertas de las librerías de todas las capitales mundiales, esperando la venta de estas novelas nos lleva a pensar qué es lo que los hace enloquecer al punto de esperar días y hasta caracterizarse como sus personajes principales. ¿Qué extraña magia han practicado sus escritores para atrapar a lectores que, hasta hacía muy poco, se resistían a leer lo que fuera? ¿Qué ha sucedido? Las estrategias de mercadotecnia son capaces de transformar a los jóvenes, que aprecien moderadamente la lectura, en fervientes lectores, es cierto, pero ¿cómo?

Este fenómeno revalorizó la literatura infantil y juvenil, sobre todo esta última que comenzó a despegarse de su hermana e inició su propio camino. Un nuevo nicho había sido descubierto dentro del mercado y se ha observado desde entonces una gran oferta y demanda de libros dedicados a los jóvenes. Nuestro país no ha sido ajeno a este movimiento mundial y, además de las sagas que han fascinado al mundo, se han publicado novelas de autores argentinos como Pablo De Santis, María Teresa Andruetto, Ricardo Mariño, Perla Suez, Silvia Schujer, entre muchos otros.

A partir de la denominación de la literatura juvenil como un género dentro del mundo literario, múltiples han sido las voces que han cuestionado su valor. Por ello, este trabajo desea mostrar algunas de las estrategias discursivas utilizadas por Silvia Schujer en *La cámara oculta*, una de sus novelas juveniles, con el propósito de que los lectores interactúen con la historia de manera tal

que sean activos participantes en la reconstrucción de la fábula. No solo con personajes jóvenes o tocando temáticas propias de la juventud; sino también con el uso de estrategias discursivas, tales como los saltos temporales se logra la creación de una novela que atrape a los lectores de esta franja etaria.

Las novelas juveniles tienen valor literario y este reside en cómo los autores plantean el tejido de la historia. Ese tejido es el que trataremos de deshilar para demostrar su rico entramado.

A la luz de las consideraciones teóricas de Gérard Genette sobre la narración, advertimos cómo el tratamiento del tiempo, el modo y la voz cobran protagonismo en esta novela. Así mismo lo paratextual y lo pragmático hacen su aporte para seducir tanto al lector joven como a aquel adulto que, en ocasiones, puede oficiarse de mediador en la lectura.

Como este trabajo parte de la poca importancia que se le da a la literatura juvenil, causada, tal vez, por la desconfianza que genera la proliferación de sagas literarias que buscan constituirse en un fenómeno de ventas; comenzaremos definiendo qué es la literatura infantil y juvenil y haremos hincapié en este último adjetivo.

Existe una pregunta que siempre está presente en todo debate sobre esta literatura: ¿las obras escritas para los jóvenes pueden ser consideradas literatura, es decir, poseen valor literario?

Este interrogante será resuelto en las páginas que siguen.

Literatura juvenil: definición y toma de posición con respecto a su existencia

El concepto de "literatura infantil y juvenil" ha traído múltiples controversias desde hace décadas. Algunos consideraban su falta de valor literario; otros, como Juan Cervera (1989), defendieron y proclamaron su existencia. Dicho autor precisa dos puntos para reafirmar su posición

al respecto:

1) La literatura infantil no por intentar ser infantil ha de dejar de ser literatura. Creemos que quedan atrás los tiempos en que la negación de la existencia de la literatura infantil se basaba en que lo que tal nombre recibía carecía de calidad y de condiciones literarias. Aunque esta afirmación nunca ha sido adecuada a todo lo que se ha llamado así. Siempre hay y siempre habrá productos, o mejores subproductos, a los que también podrá negárseles la condición literaria. Pero este rechazo pierde actualidad y vigencia ante gran parte de la producción que se considera literatura infantil que, como es comprobable, cada vez está más cuidada como literatura y cada día busca más afanosamente al niño.

2) La simplificación de quienes amparándose en que todo es literatura niegan la necesidad de introducir en su seno clasificaciones parece ignorar la existencia de una amplia gama de producciones literarias cuya característica es precisamente tener al niño como destinatario y servir a sus necesidades íntimas desde supuestos psicopedagógicos. Si existe esta parcela, habrá que reconocerle el derecho a una denominación específica, del mismo modo que aceptamos la existencia de una novela policíaca o de una literatura negra.

Así, después de años de intrincadas discusiones, la literatura infantil ha logrado afianzarse amalgamándose con aquellas pocas obras que se dedicaban a un público juvenil. La inclusión de estas obras dio lugar a la calificación de "literatura infantil y juvenil".

En la actualidad, un nuevo debate se abre ante la creciente producción de narrativa dedicada a los jóvenes: ¿existe una literatura juvenil?

Narrativa juvenil: la novela para jóvenes

Es innegable la existencia de este género. Día a día crece la publicación de narrativa dedicada de forma exclusiva a los jóvenes. Como bien dice Jaime García Padrino (1998: 101-110), dos son las causas de tal auge: la necesidad de los profesores del nivel secundario de acercar a sus alumnos a la Literatura y el deseo de venta

del sector editorial. Loable tarea, por un lado, e interés comercial, por el otro.

Estos dos anhelos, traen nuevas dudas. Los profesores ante el deseo de inculcar el hábito de la lectura, ¿son capaces de dejar que sus alumnos lean cualquier libro con tal de que lean?; ¿eligen con pericia las obras que darán a sus alumnos o sucumben ante los éxitos de venta?

Las editoriales, por su parte, ¿privilegian las obras bien logradas o eligen aquellas que reúnen los elementos que captan la atención de los jóvenes: ellos mismos y sus necesidades?

Como no es objeto de este trabajo definir a la literatura juvenil ni mucho menos proclamar ni reclamar su lugar dentro de la Teoría Literaria, cerraremos este apartado enumerando las características fundamentales de las obras narrativas propuestas para los jóvenes. Esta enumeración de cualidades ayudará a determinar si las obras elegidas para su análisis, en la presente investigación, poseen o no valor estético.

Tomando como guía a célebres estudiosos de la literatura infantil y juvenil como Marc Soriano (1995), María Ruth Pardo Belgrano (2007) y Teresa Colomer (2006), sintetizamos diciendo que en el auge de la narrativa juvenil podemos vislumbrar dos factores principales: la necesidad de fomentar el hábito lector y el deseo del mercado editorial de insertar nuevos productos.

En los mediadores de la lectura, queda la responsabilidad de discernir cuáles son las obras adecuadas para los lectores incipientes.

¿Cómo reconocer la literatura de aquellos libros que son meros productos para seducir al mercado adolescente? ¿Qué deben tener en cuenta los docentes al elegir las obras que leerán con sus alumnos? La única solución a dicho problema es leer y releer las nuevas propuestas editoriales a fin de encontrar el “tesoro perdido”, esa obra que sea capaz de seducir y a la vez ofrecer, con maestría, la entrada a un mundo ficcional único.

Los estudiosos, como Marc Soriano (1995) y María Ruth Pardo Belgrano (2007), han expuesto algunas características a tener en cuenta para esta búsqueda, aquí las reunimos de forma sintética. Las obras deben: ser breves, pero se puede ir incrementando su volumen de acuerdo con el desarrollo del hábito lector; contener acción, suspenso y sorpresa: ser impredecibles; hacer hincapié en temas relacionados con sus centros de interés, que les sean habituales y que les ayuden en sus búsquedas personales, a integrarse en su medio y en su época y que les permitan reflexionar; prestar atención a la dimensión lingüística para que el lenguaje sea el principal elemento que logre lectores perdurables y no que solo respondan ante los éxitos construidos por la mercadotecnia.

El mercado

Muchas obras literarias infantiles y juveniles no escapan a los influjos del mercado porque circulan dentro de él, convirtiéndose en productos que gracias a sus reglas llegan a docentes, padres, niños y jóvenes. Por ende, muchas de estas obras cumplen con las características que las convertirán en un producto que se desee adquirir.

¿Cómo reconocer entonces a aquellas que poseen valor literario de las que, aunque producen solaz a algunos, son producidas con el único afán de satisfacer al público lector?

Gemma Lluch (2007) hace referencia a la existencia de la *paraliteratura* y la compara con las características de una obra literaria canónica. Asegura que las obras paraliterarias se caracterizan por utilizar un lenguaje simple, repetitivo y estandarizado; el discurso se organiza linealmente (lo fundamental es la acción); los personajes son esquemáticos y estereotipados; la historia se piensa para adaptarla a las circunstancias de la audiencia o al rebufo de éxitos (para crear continuaciones, series y otros productos); el autor importa, vende hasta convertirse en una marca.

Por su parte, la literatura canónica se caracteriza, según esta autora, en utilizar un lenguaje preciso, lógico y metafórico que muestra antes que cuenta; el discurso está

temáticamente integrado, los personajes son centrales y adquieren importancia la psicología y la introspección; la historia se piensa como única, como una obra maestra; la obra, a menudo, cobra vida al margen del autor.

En resumen, la literatura para jóvenes está integrada por obras de los dos tipos: las que pertenecen a la paraliteratura, relatos que para ser éxitos de venta han sido diseñados a base de estrategias que los acerquen más a los lectores y se transformen en una marca, y aquellas, que, por su calidad literaria, buscan ser únicas. También debemos reconocer que este límite es bastante difuso, ya que cada vez son más las obras, que podríamos ubicar en el segundo grupo, que desean ser leídas; por lo tanto, adoptan las estrategias de mercadotecnia que Lluch le otorga a la paraliteratura.

María Teresa Andruetto (2009: 10) hace referencia al mercado como peligroso para la literatura infantil y juvenil, a la que prefiere sin adjetivos. Cuando habla del nacimiento de este campo en la Argentina, menciona dos desafíos que tenían por delante quienes veían con entusiasmo este comienzo: el utilitarismo que busca adherirse a las obras y el de la creación de lectores y la promoción de la escuela como la gran compradora de libros.

Crear en la lista de los más vendidos, hace que se confunda al lector y busque placer literario en dichas listas considerando valiosas estéticamente a aquellas que demuestran abultadas cifras de venta. Tal vez, así, haya caído en una trampa del mercado.

Ante esto, Andruetto y Lardone apelan a los editores, quienes preocupados por la pervivencia de la calidad deben construir un catálogo perdurable, quizá con menos concentración de ventas por título, pero que seguro se sostendrán en el largo plazo y no serán devoradas por consumidores-lectores y por el implacable paso del tiempo.

Deber de muchos actores, entre ellos el Estado, las editoriales, los escritores, los investigadores, los bibliotecarios, la escuela y la familia será construir lectores críticos.

Silvia Schujer y su obra

Leyendo y releiendo la prolífica obra de esta autora, nos encontramos con dos novelas dedicadas al público juvenil de la escritora argentina Silvia Schujer, *Las visitas* y *La cámara oculta*. De toda su obra estas dos son las únicas aconsejadas para dicho público y sugeridas por su editorial para la lectura en el aula. En este trabajo solo analizaremos la segunda de ellas.

Schujer es una autora contemporánea argentina; profesora de Literatura, latín y castellano. Siempre ha estado relacionada con la literatura infantil y juvenil, no solo como escritora sino también ocupando diversos lugares en el mundo editorial: codirectora del suplemento infantil del diario *La Voz*, autora y coordinadora general del Departamento de promoción y difusión de libros para chicos y jóvenes de Editorial Sudamericana. Por su labor ha obtenido numerosos premios y distinciones.

La cámara oculta (2003)

La protagonista de esta novela es Tamara, una joven de 12 años, que huye de su casa con el fin de salvar a su hermanito, a quien su madre pretendía hacerlo actuar y convertirlo en una estrella del espectáculo como había intentado hacerlo con ella.

Para salvarlo, se disfraza como si fuera la madre de su hermano y toma todos los recaudos para que nadie sospeche de su inexperiencia. Durante el viaje, recordará su inicio en el mundo del espectáculo como actriz y todos aquellos trabajos que intentó conseguir o consiguió en su infancia (el programa televisivo *Zapatillas rotas* y el musical, nunca estrenado, *La novicia rebelde*).

Esta obra narrativa finaliza con la llegada de la joven al Gran Hotel Iguazú, donde estaba su padre trabajando, para que tomara cartas en el asunto y ayudara a Tomás.

Repentinamente, Tamara cae y se oye el grito “¡Corten!”. Este final abrupto y sorprendente nos permite comprender el verdadero sentido del título: la cámara

oculta. Al reflexionar sobre esta forma de cerrar el relato, notamos que nos ha dado lo que un lector siempre espera: una novela con un final impredecible que lo deje estupefacto y con el deseo de que esa historia no hubiese terminado.

Es atractiva para el público adolescente ya que aborda temáticas propias de esta etapa de la vida donde intentamos definir quiénes somos y cómo queremos que los demás nos perciban. La separación, las ausencias, las relaciones familiares y el futuro son algunas de los temas que acercan a los lectores adolescentes a estas obras ya que conforman sus centros de interés.

Son breves, lo que respeta la capacidad de concentración de un adolescente del siglo XXI, que convive con las interferencias propias de la tecnología actual.

Ambas contienen acción, suspenso y sorpresa, algunas de las cualidades que mencionaba Marc Soriano. Sin embargo, hay algo más...

Ese algo que hace que estas obras superen el mero argumento atractivo y cercano a las vivencias de sus lectores. Ese elemento que nos atrapa e involucra en la historia es simplemente el juego que efectúa la autora con la palabra. La maestría con la que Silvia Schujer ha tejido las fábulas de esta novela hace que el lector se involucre más allá de la temática adolescente.

Para destacar el valor de esta obra que la autora ha dirigido al público juvenil, se la analizará a la luz de la teoría narrativa de Genette (1989) y, de esta forma, se podrán apreciar las técnicas narrativas empleadas en pos del efecto que se quiere lograr en el lector.

Seppia (2012: 71), asegura que el texto literario: “es producto de una escritura de calidad que busca un efecto estético en el lector, desde su propuesta discursivo-pragmática”. Este es el mecanismo que trataremos de desentrañar utilizando las herramientas teóricas que sintetizamos a continuación.

Instrumentos de análisis: lo pragmático, lo paratextual, lo narrativo

Gemma Lluch (1988) propone, en su artículo “Una propuesta de análisis para la Literatura Infantil y Juvenil”, una serie de pasos a seguir y aspectos a observar al analizar una obra perteneciente a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). La línea de trabajo que ella presenta tiene por objetivo extraer datos de una narración concreta para, por ejemplo, mostrar las relaciones, que dicha obra de LIJ mantiene con otros tipos de narración o qué tipo de personajes, espacios o narradores propone.

Esta propuesta se basa, entre otros, en los trabajos de Umberto Eco sobre el lector modelo, en los de lingüística textual aplicada al texto narrativo de Jean Michael Adam, en los estudios de Gérard Genette y en los trabajos sobre la sociología de la literatura de Robert Escarpit, entre otros. También se ha enriquecido gracias a estudios sobre la literatura infantil, como los de Jaime García Padrino sobre la historia, los de Teresa Colomer sobre la narración, los de Antonio Mendoza o Díaz Plaja sobre las relaciones intertextuales, los de Teresa Duran sobre la ilustración o las propuestas de Pedro Cerrillo sobre los mediadores.

Lluch plantea tres niveles de análisis: pragmático, paratextual y, por último, el del texto narrativo. De esta propuesta solo seguimos los dos primeros niveles; el tercero lo tomaremos desde la fuente que ella consulta: Genette.

El *primer nivel* es el análisis pragmático de la obra, es decir su contextualización histórica, que consiste en la recopilación de información sobre el momento en que se creó la obra, sobre el circuito literario en que se dio a conocer y sobre las condiciones de recepción.

Con respecto a la infancia, la estudiosa hace hincapié en la importancia de conocer cómo era vista esta franja etaria en cuanto lectora, conocer las expectativas que las instituciones dominantes tenían puestas en ella y el grado de protección, observar en manos de quién está la obligación de transmitir los conocimientos y valores, etc.

Todo esto motivado porque cada vez son más los

investigadores que afirman que los encargados de diseñar o transmitir el conocimiento, y los valores, son las multinacionales del entretenimiento. (Lluch, 1988: 35)

Otro aspecto importante dentro de este nivel es observar el papel del libro en la sociedad: qué importancia tiene, qué función se le asigna y cuál es la que desempeña en realidad.

El circuito literario en el que se distribuye la literatura infantil y juvenil es distinto al del resto de las obras literarias. Es necesario detallar si los canales elegidos por el autor o editor son paralelos a la escuela o si son independientes; si la elección del libro la hace el lector o es alguien más quien elige y propone la lectura; si lo es qué medios utiliza para hacerlo y qué criterio lo lleva a seleccionar un determinado texto.

Aunque no es determinante lo que podamos observar a través del análisis pragmático, no debemos desestimarlo ya que puede prevenirnos sobre el tipo de obra que tenemos ante nosotros. Una novela juvenil cuya estrategia de mercadotecnia es solo dirigida al lector adolescente, debe hacernos dudar de su calidad literaria; pero no por eso excluirla de nuestras lecturas sino efectuarla buscando sopesar donde reside su valor. También nos encontramos con estrategias dirigidas al público adulto (mediador de obras juveniles) y es allí donde podemos encontrarnos con catálogos de literatura donde se exaltan los valores que se muestran en las distintas novelas allí reseñadas. Hecho a tener en cuenta, este último, debido a que no siempre que la obra trabaje un valor superador para el joven lector tendrá o carecerá de valor literario.

El *segundo nivel*, lo paratextual, nos sitúa antes del acto de lectura, cuando el lector elige el libro que leerá y establece el primer contrato de lectura a través de la información que llega por los múltiples elementos que acompañan al texto literario: el tamaño de la obra, la portada, la ilustración, los anagramas que identifican la colección, los indicadores de edad, el título, los capítulos, el prólogo, las dedicatorias, etc.

Como vemos, los paratextos intentarán atrapar al lector, fidelizarlo a una colección, establecer el primer contrato de

lectura, dar información previa sobre la narración y ayudar a la lectura del texto. Y esta importancia que ganan los paratextos establece una nueva diferencia con la literatura de adultos (Lluch, 1988: 37).

Hoy en día, es difícil valorar solo por lo paratextual a causa de que toda obra escrita y publicada pretende ser vendida. Por ende, todas utilizarán las estrategias paratextuales para ser comercializadas.

El *tercer nivel* de análisis que plantea Lluch atañe a *lo narrativo*; pero, por considerarla más adecuada para el análisis de las novelas de Silvia Schujer, trabajaremos, en profundidad, bajo la aproximación narratológica de Gérard Genette (1989), donde se presenta un modelo de análisis que aplicaremos, en parte, a las obras seleccionadas para este trabajo.

Este autor plantea una transposición teórica, que él denomina “metáfora lingüística”, ya que toma tres categorías propias del verbo y las traspone al relato: tiempo, modo y voz. Sobre todo, el manejo del tiempo será objeto de nuestro análisis.

Análisis de la novela de Silvia Schujer

Lo pragmático: contextualización histórica

Para comenzar con nuestro análisis de estas obras es necesario que expresemos cuál es la imagen de joven que poseemos. Compartimos la reflexión que hace en torno de los jóvenes Seppia(2012), quien dirige el Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil, por considerarla una acertada visión de la juventud actual:

En nuestro país, existe una concepción de joven que se caracteriza por su protagonismo en algunos órdenes de la vida. El joven aparece como ideal social pero también como culpable de los desórdenes; como protagonista político, pues conforma la gran mayoría del electorado; como creciente consumidor, incluso cultural, a quien van dirigidas diversas producciones de los medios incluidos los impresos. Y como el único que sabe manejarse en el mundo massmediático, es el que tiene experiencia en esta

vida, contrariamente a la concepción tradicional del adulto experimentado (Seppia, 2012: 21).

Esta autora marca como década de mayor difusión de la literatura juvenil, en la Argentina, la de los noventa ya que es cuando se produjo la gran explosión editorial. “Esta explosión no solo se expresa en la cantidad sino en la variedad de nombres, temas, estilos intenciones y, por supuesto, calidades” (21). Esas producciones oscilaban en obras de muy buena calidad y obras escritas para satisfacer la demanda del mercado escolar.

Esta literatura creyó estar frente a un joven incapaz de elegir que se acercaba a los libros por un pacto de identificación y no de ficción. Al igual que las autoras de dicha obra, creemos que es necesario discutir esa clasificación de las obras de acuerdo con la edad del destinatario porque, en realidad, cualquier lector novel necesita de obras que le abran las puertas para entrar en otras más complejas,

Hoy, sabemos que los jóvenes son capaces de elegir con fundamentos, pero no todos son conscientes de ello y sucumben muchas veces ante las tentaciones del mercado editorial y cinematográfico. El boom de las redes sociales hace que cada vez más estén expuestos a leer aquello que más se promociona y no lo que es más valioso literariamente, ya sea por la trayectoria de su autor o por la maestría de su estilo. Estas son las características del lector de novelas como *La cámara oculta*.

Otro aspecto importante dentro de lo pragmático es el papel del libro en la sociedad. Roger Chartier, el prestigioso historiador francés especializado en historia del libro, habló al respecto en una entrevista publicada por el diario *Clarín*:

Los cambios que las nuevas tecnologías han producido en estos años son de muy alto impacto. La forma de transmisión y de apropiación cambia radicalmente, ya que una computadora no tiene nada que ver con un libro impreso y produce una transformación de la forma de inscripción, de la organización del texto, de la cercanía entre leer y escribir, y la continuidad entre las estrofas, entre otras cosas. Este cambio lleva a una nueva lectura, que es fragmentada, segmentada y discontinua. Así, la

vinculación entre estas mutaciones de la técnica, la forma y la práctica de la lectura, crea una situación inaudita. Esto se complica aún más si pensamos que hoy convive lo digital con la escritura manuscrita. La dificultad será entender la coexistencia pacífica o no de estas formas (Chartier, 2010).

Hoy, esto que plantea Chartier es lo que nos sucede: un cambio en el modo de leer. Algunos pueden afirmar que solo el soporte ha variado y que debemos aceptarlo como una evolución más de la lectura y no como su desaparición. En parte tienen razón porque la lectura, por el contrario, se ha incrementado gracias al incremento de los teléfonos celulares y al uso intensivo de internet; pero el verdadero impacto está en la aparición del hipertexto que rompe la linealidad del texto escrito.

¿Cuál es el circuito literario que recorren estas obras para llegar al lector joven? A través de la red, podemos acceder a un catálogo en el sitio de Alfaguara infantil, la editorial a la que pertenecen ambas obras. En ese catálogo no espera la consulta de un lector novel, sino de un mediador capaz de comprender los datos técnicos, así como también la guía de lectura para seleccionar o no esta obra.

También se nos brinda información sobre en qué librerías podemos obtener el libro tanto en papel como en formato digital (e-book). Aquí vemos la coexistencia de las dos formas de lectura a la que hacía referencia Chartier.

El circuito literario no se reduce a este catálogo en línea, sino que también se difunde el libro a través de diversos canales: reseñas en revistas digitales, por ejemplo, *Imaginaria*; catálogos impresos que se da a los docentes y que se encuentra disponible en algunas librerías especializadas; entrevistas realizadas a la escritora en diversos medios, entre otros.

La cámara oculta utiliza dichos mecanismos, usando a los mediadores adultos como vía directa hacia el lector joven. Este proceder no es garantía de valor literario, sino simplemente una estrategia para ser vendidos.

Lo paratextual

En su propuesta de análisis, Gemma Lluch (2009) dice:

El concepto de *paratexto* lo insinúa Gérard Genette en el libro publicado en 1982 *Palimpsestes. La littérature au second degré*, pero lo desarrolla plenamente en un estudio posterior, *Seuils* (1987). Lo define como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura facilitando las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. Genette lo considera un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción.

Estamos hablando de elementos que ocupan un lugar privilegiado y que ejercen una acción sobre el público para conseguir una buena acogida del texto y una lectura más adecuada, más pertinente a los ojos del autor y de sus aliados. En definitiva, los paratextos son los que convierten el texto en libro y lo proponen como tal al público, antes que al lector.

Analizaremos el paratexto de la obra elegida ya que los elementos que lo componen nos darán pistas sobre el lector modelo, concepto acuñado por Umberto Eco, quien lo caracterizaba así:

[...] Un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro.

[...] Por consiguiente, (el autor) deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente (Eco, 1993: 79-81).

El escritor deja huellas que el lector modelo, el que está en sus pensamientos y potencialmente se acercará al texto, será capaz de interpretar. El lector real que se acerca al texto puede coincidir o no con lo previsto por el escritor.

A quienes nos dedicamos a estudiar la literatura juvenil, detectar esta estrategia nos sirve para evaluar la obra en cuestión.

En primer lugar, nos detendremos en en la tapa y la

contratapa de *La cámara oculta*, paratextos a cargo del editor. Lo primero que atrae es la colorida imagen de una niña cuya cabeza se encuentra dentro de un televisor. El fondo de dicha imagen es una alfombra de ojos abiertos, de diferentes tamaños, que parecen observarla. La ilustración tiene como función iluminar el camino lector, guiarlo a que descubra el porqué del enigmático título.

En cuanto a lo verbal, se advierte el título de la novela, el nombre de la autora, el de la colección y el de la editorial.

Esta novela juvenil integra la colección “Próxima parada”, la misma de la otra novela que mencionamos en este trabajo. La edad sugerida para la lectura es “desde los 12 años” y, además, en la contratapa encontramos esta reseña:

La cámara oculta se inmiscuye en la compleja trama que conforma el trabajo infantil en los medios y permite analizar los vínculos y las estructuras sociales que ofrece la realidad actual a través de una ficción impecable, que le reserva al lector sorpresas hasta la última página (Schujer, 2003: contratapa).

El título *La Cámara oculta* nos hace pensar en esta como en una posible hipótesis de lectura: por lo descripto anteriormente con respecto al paratexto, deducimos que la protagonista será una joven de 12 años, cuyos pensamientos se encuentran encerrados en el mundo de la televisión; esto puede deberse a que pasa muchas horas al día mirándola o trabaja como actriz en alguna tira juvenil de moda; el que sostenga en sus manos una estrella nos inclina hacia esto último; los miles de ojos como fondo refuerzan la idea del trabajo en la televisión.

Siempre recordando que esta es una mirada subjetiva la que realizamos aquí; quizás un lector inexperto, al detenerse en el título, la frase “La cámara oculta” lo llevaría directamente a recordar a aquellos programas de televisión que se pusieron de moda en la década de los noventa y que tratan de poner a las personas en diversas situaciones ridículas, sin saber que están siendo expuestos en TV, con la única finalidad de entretener a los telespectadores.

El paratexto ha mostrado a los lectores modelos de

esta obra: por una parte, un joven que se muestre interesado por triunfar en los medios de comunicación y, por otro lado, un adulto que desee advertir a sus hijos o alumnos de los peligros a los que se expone en ese anhelado mundo.

El conjunto de tapa y contratapa, de elementos materiales y verbales, constituyen una argumentación destinada a persuadir al público lector del valor literario de la obra.

En cuanto al paratexto a cargo del autor, destacaremos aquí la presencia de los epígrafes que suelen estar ubicados en la página siguiente a la dedicatoria y anterior al prólogo. Es siempre una cita, verdadera o falsa (atribuida falsamente a un autor). También puede ser atribuida a un autor imaginario, o ser anónima.

Genette (2001: 123) destaca como funciones básicas del epígrafe las siguientes: la primera, su presencia se justifica por ser un comentario del título; la segunda, por ser un comentario del texto, precisando indirectamente la significación; y la tercera es de padrinazgo indirecto, lo importante no es lo que dice la cita sino la identidad de quien lo dice.

El epígrafe, juntamente con el título y la tapa, estimulan al lector a elaborar hipótesis sobre el contenido del texto.

En la obra encontramos, antes de la introducción de la novela, un fragmento del poema Universo de Jorge Boccanera, al cual se le encuentra sentido al finalizar la lectura.

El domador que mete su cabeza dentro de la boca del
león, ¿qué busca?
¿La lástima del público?
¿Qué tenga lástima el león?
¿Busca su propia lástima?

El poeta que arroja su anzuelo en la garganta de la
Sordomuda, ¿qué busca?
¿La lástima del público?
¿Qué tenga lástima la Sordomuda?
¿Busca su propia lástima?

Y el público, ¿está loco? ¿por qué aplaude?
(Schujer, 2003: 9).

Quizás la autora ha querido que realizáramos un parangón entre el domador de un circo, que, sin necesidad alguna, mete su cabeza dentro de la cabeza de un león, y Tamara, la protagonista, quien se somete, por caprichos ajenos, al extraño mundo del espectáculo con sus desopilantes reglas.

Retomando el poema que sirve de epígrafe, al finalizar, guía las reflexiones a las que nos pudo llevar la lectura.

Silvia Schujer es consultada sobre el sentido del poema y las posibles respuestas a las preguntas que en él se realizan, a lo que ella responde:

Boccanera es un poeta excepcional, pero no da la respuesta y yo tampoco. En todo caso, el libro redimensiona la pregunta con otro interrogante, ¿cuál es nuestra responsabilidad en todo esto? Y problematiza un asunto, en este caso, el de los chicos que trabajan en televisión, el de los padres y el de los espectadores que estamos mirando (en Calisti: 2003).

Lo narrativo

Susana Sagrillo nos dice:

La originalidad de cada texto reside en la elección de los diversos recursos utilizados para construirlo y para producir determinados efectos en el lector. Es en este nivel donde la construcción artística se pone de manifiesto (Sagrillo, 2011: 40).

Dicha originalidad es la que buscamos desentrañar en las obras de Schujer, analizando, en primer lugar, el manejo narrativo del tiempo.

El tiempo es un aspecto de la narración que no se limita a situar cronológicamente los hechos narrados, sino que es un elemento clave que aporta sentido y placer a la lectura. Para abordarlo, es necesario diferenciar entre fábula y trama.

La primera es una serie de acontecimientos lógicos y cronológicamente relacionados que unos actores causan o

experimentan; la segunda, es una historia presentada de cierta manera. Esta especial forma de presentar los hechos es lo que permite que una narración sea atractiva o no lo sea.

La trama de esta novela guía la interpretación del lector y el lector se ve manipulado por este tratamiento. Un medio de manipular la interpretación es la simultaneidad de las acciones, la cual se logra a través de las anacronías y de la focalización.

Por anacronías entendemos las discordancias entre el orden de la trama y de la fábula. Según Genette (1989), es uno de los recursos tradicionales de la narración literaria; sin embargo, es poco frecuente su utilización de forma recurrente en la novela infantil y juvenil.

Existen distintos tipos de anacronías con diversos matices; para el trabajo en cuestión se diferenciará, solamente, entre analepsis y prolepsis. La analepsis hace alusión a los relatos que se insertan dentro de una primera narración y que cuentan un hecho anterior a esta; la segunda, es una anticipación con respecto a esa narración primigenia.

El presente del relato, en *La cámara oculta*, se ubica en el momento que Tamara, a la edad de 12 años, huye de su hogar junto con su hermanito y emprende un viaje desde Buenos Aires hasta Iguazú para reencontrarse con su padre, quien los ayudará. Durante el periplo, nos enteramos de sus inicios como estrella de la televisión a través de sus recuerdos y los de sus padres, es decir de continuas analepsis que sirven como argumentos que justifican la huida de la niña.

En la casa de Tamara Romina Luna hay cuatro álbumes de fotos con las tapas forradas en terciopelo. El terciopelo es color escarlata, imita la textura y monumentalidad de un telón y en el centro tiene letras bordadas con hilos de oro que dan título al volumen. [...]

“Los éxitos de Tami” es el álbum que sigue en la serie. Tiene lentejuelas pegadas en la tapa y merece un capítulo aparte. Son fotos que reflejan cada una de las situaciones en las que, a partir de los tres años y hasta aproximadamente los once, Tamara se codeó con la fama. Cuando su cara –casi nunca protagonista pero siempre

visible- empezó a circular por afiches, pantallas y escenarios.

Las imágenes que se suceden en este volumen –el más gordo- muestran el ya definitivo marrón claro en los ojos de “la estrella”, la discreta, pero eficaz proliferación de sus pecas, la variedad de gestos con los que se expresa y la desenvoltura con la que puede enfrentar cualquier flash.

Nada en su manera de mirar la cámara revela los padecimientos a los que se ve sometida cuando el aire le falta en el pecho. Cuando la respiración se le llena de arena el corazón se desboca y la sólida memoria con la que retiene sus libretos se evapora entre los calmantes o los agitados intervalos de una grabación (Schujer, 2013: primera parte, cap. 2, 25).

Aquí una analepsis que explica el porqué de la ausencia del padre de Tamara.

Tamara piensa que, si sus abuelos no hubieran tenido tantos hijos, su padre no habría salido a trabajar desde tan joven. Cree que, si él no hubiera tenido la obligación de ayudar a la familia, habría terminado el colegio para estudiar lo que más le gustara. Tamara piensa que, si su padre hubiera estudiado, no estaría manejando un camión. No tendría que pasarse tantos días lejos de ella, de su hermano y de su madre. Tamara cree que a su padre le gusta viajar pero que, de haber podido, hubiera elegido otra cosa. Jugar al fútbol, por ejemplo. O ser veterinario (Schujer, 2013: primera parte, cap. 3, 29).

Repitiendo el nombre de la protagonista unido a verbos que indican introspección (piensa, cree, recuerda), se logra que estemos en contacto con lo ya ocurrido y con lo que el personaje desea que ocurra.

A lo largo de la novela encontramos más analepsis que nos permiten comprender la decisión tomada por la niña. Transcribimos un pasaje de la novela para ilustrar nuestras afirmaciones:

La primera etapa de la selección terminó a las nueve de la noche, cuando, de veinte en veinte, los ochocientos chicos de cinco a diecisiete años que se habían presentado al casting tuvieron su oportunidad de probarse.

El resultado de esa jornada arrojó un total de ciento setenta y dos preseleccionados, ochenta de ellos mujeres, entre las cuales estaba Tamara Romina Luna: ojos

grandes, marrones, siete años, buen ritmo. Ella, al igual que los otros, tendría que volver la semana siguiente con un breve libreto estudiado y la renovada esperanza de ser elegida para integrar un elenco. Pero no cualquier elenco de una superproducción. El de una gran comedia musical basada en una vieja película: La novicia rebelde.

Ahora, a casi seis años de ese día ya disuelto, Tamara termina una carta y la mete en un sobre. Es de noche. Corta por el medio una foto y distribuye las dos partes de acuerdo con su plan. Guarda el sobre en su mochila y se cerciora del resto: agrega el celular apagado de su padre y elige la ropa que se va a poner a la mañana (Schujer, 2013: introducción, 12).

En el fragmento destacado, pudimos observar cómo el presente ingresó en el relato. Esta intromisión repentina permite ver esa tensa relación de causa y consecuencia que se establece entre la decisión actual de Tamara de fugarse y ese pasado, los torturantes castings a los que asistía junto a su madre, y que acecharían a su hermano en un futuro inminente.

Los recuerdos llegan a Tamara, una y otra vez, durante el viaje. Rememora, también, el hecho que desata su decisión de alejarse de su “camino al estrellato”:

Era octubre. A Tamara le faltaban dos meses para cumplir once años y la noticia la agarró completamente desprevenida. Como al resto. Porque, aunque desde hacía tiempo en el ambiente se olía algo raro, la novedad de que “Zapatillas rotas” volaría de escena, cayó como un pedrazo sobre el elenco. Como una catástrofe. Igual de impune y devastadora (Schujer, 2013: tercera parte, cap. 22, 149).

La prolepsis, como ya expresamos, es uno de los recursos que utiliza la autora para mantener en vilo nuestra atención. El que citamos, a continuación, nos prepara para observar el accionar de la madre:

Imagina que a esa hora su madre ya habrá ido a la policía y que seguramente, de regreso en su casa, habrá tomado un tranquilizante. Intuye que Soledad ya estará al tanto de los acontecimientos, cruzando los dedos y Chabela también, pero sorprendida, tal vez abrumada por sus propias evocaciones. Calcula que para entonces tanto a ella como a su hermano ya los deben estar buscando como se busca a los que desaparecen misteriosamente de

sus domicilios, y que si hasta ese momento no lo difundieron por los medios (cosa de la que no está segura) fue para salvaguardarles la imagen (Schujer, 2013: tercera parte, cap. 21, 143).

Se busca que el lector se sumerja en la historia usando como estrategia este juego temporal que lo lleva desde el presente hacia el pasado, que angustia al personaje, y hacia el futuro, que promete la superación de esa angustia y el reencuentro personal.

Citaremos un último fragmento para ejemplificar cómo se establecen estos saltos temporales. Su padre también recuerda para contarnos su pasado y el de su familia; cree para traernos hacia el presente; piensa y sueña en el futuro y nos hace desear el final feliz de esta historia.

Oswaldo piensa en su celular y descubre hasta qué punto la falta de ese adminículo multiplica las distancias. Piensa también en el debut de Tomás y en las distintas emociones que le provocan sus hijos. Cree que la experiencia del primero es tan intensa como irrepetible y que no se puede comparar la crianza de un varón con la de una nena. Se dice a sí mismo que si no se entrometió demasiado en la educación de Tamara no sólo fue por su trabajo sino, sobre todo, porque siempre creyó correcto que de las nenas se ocuparan las mujeres.

Mientras se acomoda en la mesa y decide lo que va a comer dejándose guiar por los aromas que emanan de la parrilla, Oswaldo imagina repetir esa escena junto a su hijo varón. Cuando el nene sea más grande y pueda acaso acompañarlo. No siempre –sueña–. A veces. En alguno de sus viajes largos.

Que podrían llevar una caña de pescar, piensa. Que viajar es una forma de ser libres. Que si no hubiera tenido que trabajar desde tan chico tal vez hubiera elegido otra cosa (Schujer, 2013: tercera parte, cap. 18, 117)

Como vimos, en *La cámara oculta* se da un tratamiento especial del tiempo con la finalidad de atrapar a este nuevo lector, que dedica la mayor parte de su tiempo a la lectura de pantallas; es un lector de hipertextos. Roger Chartier, en una entrevista realizada para la revista *Espéculo*, opinó sobre qué diferencia al lector del medio impreso del de un medio digital:

[...] Son transformaciones muy importantes de la posición del lector. Y no solo de esto. Claramente hay la posibilidad de una lectura que no es tan necesariamente lineal y encerrada dentro del objeto que conlleva el texto, como sucede con los libros, en los que si se quiere salir de este objeto se debe tomar otro texto en otro libro. Aquí, como sabemos todos, la posibilidad del hipertexto es la de vincular textos unos con otros, de convocar documentos, fuentes, referencias, imágenes, palabras o sonidos, permitir un tipo de lectura diferente [...] (en Aguire Romero, 2000).

La aparición del hipertexto y su lectura ineludible hace que los textos literarios dirigidos a los jóvenes, quienes más consumen contenidos multimedia, deban apelar a diversas estrategias discursivas para captar la atención del lector. Una de esas estrategias es el uso del tiempo. Desde hace décadas las novelas leídas por lectores expertos ya jugaban con él, intentando imitar las técnicas cinematográficas; este recurso ha sido imitado por las novelas juveniles intensificando su uso.

El orden es un elemento esencial que usa Silvia Schujer para lograr una interacción con el lector. Las analepsis permiten reconstruir el perfil psicológico y justificar el accionar del personaje principal y de los demás personajes esenciales de esta historia. Las prolepsis, por su parte, ayudan a involucrar al lector obligándolo a teorizar sobre el futuro de la historia y haciéndolo así un participante activo.

Hemos observado que el tratamiento del tiempo del relato configura un tipo de lector. Ahora veremos que el “modo”, otra de las categorías de la narratología de Genette, también incide en esa configuración.

Con respecto a la distancia, *La cámara oculta* es un relato mimético. Aunque no es frecuente la interacción entre los personajes por medio del diálogo, constantemente estamos en contacto con los pensamientos de los personajes, con el fluir de su conciencia.

El juego que Silvia Schujer nos propone por medio de la focalización imita el formato de la TV y el cine, en donde los distintos cambios de escenas y perspectivas permiten a

los espectadores reconstruir la historia. En la novela, la autora comienza la primera oración de cada capítulo con el nombre del personaje desde cuyo punto de vista se nos narrará. Esto hace que sea el lector el que reconstruye el relato que le están contando, lo involucra y lo hace responsable de la comprensión del hecho. La focalización es interna; se narra lo que saben los personajes, desde el punto de vista de Tamara, Inés y Osvaldo.

Bajo la categoría “voz”, se estudia la relación que se establece entre el narrador y el narratario de un relato.

En *La Cámara oculta*, el narrador sitúa su historia en el presente. Es decir que lo narrado es simultáneo al momento de la narración. La simultaneidad contribuye en gran medida a conformar el efecto que se desea lograr en el lector: el acercamiento al personaje, esa sensación de vivir junto con él lo que le sucede.

El narrador se plantea como alguien que observa lo sucedido objetivamente; por eso se ubica afuera y se encuentra ausente en el relato. Esa objetividad se diluye con la focalización ya que la mayor parte de la historia es contada desde la perspectiva de Tamara quien padece los sueños no realizados de su madre y la cómoda ausencia de su padre.

Este narrador espera un narratario que comprenda el sufrimiento de Tamara ante las disímiles relaciones que ella establece con cada uno de sus padres; por esta razón se privilegia la perspectiva de la niña.

Conclusión

Este trabajo nació con el anhelo de reafirmar el valor de obras pertenecientes a la literatura juvenil, demostrando que en ellas residen las características de estilo presentes en novelas consagradas de la literatura universal y que no todas responden, solo, a los designios del mercado editorial. Aunque no pueden escapar a los requerimientos que este les impone para ser vendidas y, por lo tanto, leídas. La novela de Silvia Schujer presenta una historia tejida con recursos propios de la narratología que

involucran al lector, exigiéndole que la reconstruya, que se involucre en la lectura.

La autora juega con el tiempo y el modo para captar la atención de un joven lector que pasa muchas horas de su día mirando múltiples pantallas: saltando de una página a la otra en la red, alternando esto con la pantalla de la computadora o con la del televisor o el celular. Ese ir de un lado a otro hace que el escritor deba buscar recursos que lo mantengan en movimiento y, por ello, utiliza los saltos en el tiempo o los cambios de puntos de vista.

El mercado editorial dedicado a los jóvenes posee obras escritas con el único objetivo de ser vendidas y muchas más con el deseo de ser leídas y disfrutadas. Las leyes de venta hacen que muchas de ellas se parezcan en sus paratextos con el fin de atraer lectores, pero en su interior reside una urdimbre que los conquistará para siempre.

El interés por transmitir ese misterioso placer fue lo que impulsó la realización de este estudio, que deseó echar luz sobre aquellas estrategias que los escritores usan para urdir una trama atrapante, que diga mucho sin decir casi nada, y que nos permita acercarnos a la esencia misma del arte, a la belleza que provocan las palabras delicadamente engarzadas.

Bibliografía

Aguirre Romero, Joaquín (2000). "Hay que volver a situar el libro en el centro de la educación". Entrevista a Roger Chartier. *Espéculo*, año VI, n. 15, octubre. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>

Andruetto, María Teresa y Lilia Lardone (2011). *El taller de escritura creativa: en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba: Comunic- Arte.

Andruetto, María Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunic-Arte.

Calisti, Natalia (2003). "La cámara oculta en la boca del león". Entrevista a Silvia Schujer. *Imaginaria*, n. 112, 1 de octubre. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/112/schujer.htm>

Cervera, Juan (1989). "En torno a la Literatura Infantil". *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica* 2, n. 12. 157-168. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.htm#l_1

Chartier, Roger (2010). "Entrevista: Roger Chartier, historiador". *Clarín*, 1 jul. Disponible en: https://www.clarin.com/tendencias/Hoy-entran-libros-traves-digital_0_SynMvNgAD7x.html

Eco, Umberto (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

García Padrino, Jaime (1998). "Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil?". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n. 31. 101-110. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117970>

Genette, Gérard (1989). *Figuras III*. Trad. Carlos Manzano. Barcelona: Lumen.

Genette, Gérard (2001). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Klibanski, Mónica y Verónica Castro (2006). "Teresa Colomer: 'Hace años que la escuela no sabe qué hacer con la Literatura'". Entrevista. *Educ.ar*, marzo. <https://www.educ.ar/recursos/115435/teresa-colomer-hace-decadas-que-la-escuela-no-sabe-que-hacer-con-la-ensenanza-de-la-literatura>

Lluch, Gemma (1988). "Una propuesta de análisis para LIJ". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, N° 166. 33-40.

Lluch, Gemma (2003). "Una propuesta de análisis para el estudio del lector modelo en la literatura infantil". *Casadaleitura.org*. http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000735_PRO.pdf

Lluch, Gemma (2007). "Jóvenes adictos a la lectura: Estrategias de venta y de escritura". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n. 200. 26-36. Disponible en: <http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1006959>

Lluch, Gemma (2009) "Textos y paratextos en los libros infantiles" *Cervantesvirtual.com*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/html/361ad18e-783d-4c44-be20-83a92e797681_2.html

Pardo Belgrano, María Ruth (2007). "La literatura juvenil y la lectura, una problemática abierta a la investigación". *La lectura*.

Revista en línea de la Asociación Argentina de Lectura, año IX, n. 8. Disponible en:

https://aal.idoneos.com/revista/ano_9_nro_8/literatura_juvenil_e_investigacion/#editar

Sagrillo, Susana (2011). *La otra voz en La saga de los confines: Un estudio sobre la trilogía de Liliana Bodoc*. Mendoza: EDIUNC.

Schujer, Silvia (2003). *La cámara oculta*. Buenos Aires: Alfaguara.

Seppia, Ofelia y otros (2012). *Entre libros y lectores I: El texto literario*. Buenos Aires: Lugar.

Soriano, Marc (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes. Buenos Aires: Colihue.

LA SAGA DE LOS CONFINES DE LILIANA BODOC. UN DIÁLOGO AUTOR-LECTOR-CULTURA

María Susana Sagrillo

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
susanasagrillo@hotmail.com

Recibido: 02/07/2018. Aceptado: 07/09/2018.

Resumen

La difusión temprana de *La saga de los confines* de Liliana Bodoc nos lleva a analizar los motivos de dicha repercusión. El presente artículo propone algunos de los motivos, basado en estrategias utilizadas por la escritora para lograr la adhesión del lector a la causa de las Tierras Fértiles y, en consecuencia, plantearse o replantearse su postura frente a la historia oficial, por una parte, y ante los discursos dominantes, por otra. El marco de referencia general parte de los aportes teóricos de la Semiótica de la Cultura, de Iuri Lotman y de Mijail Bajtín, en especial la importancia de la cultura en la que toda obra surge y en la cual es interpretada, y el constante diálogo del autor, del lector y la obra con esa cultura.

Palabras clave: Bodoc - *La saga de los confines* - Utopía - Contexto - Literatura

LA SAGA DE LOS CONFINES BY LILIANA BODOC. A DIALOGUE
AUTHOR-READER-CULTURE

Abstract

The early diffusion of *La saga de los confines* by Liliana Bodoc leads us to analyze the reasons for this impact. This article proposes some of the reasons, based on strategies used by the writer to achieve the adhesion of the reader to the cause of the Fertile Lands and, consequently, to consider or rethink their position against the official history, on the one hand, and against the dominant discourses, on the other. The general frame of reference comes from the theoretical contributions of the Semiotics of Culture, by Iuri Lotman, and by Michail Bachtin, especially the importance of the culture in which all works arise and in which they are interpreted and the constant dialogue between the author, the reader and the work, with that culture.

Keywords: Bodoc - *La Saga de los Confines* - Utopia - Context - Literature

Contextos de producción y recepción

La saga de los Confines, trilogía publicada entre 2000 y 2004, es una obra de Liliana Bodoc que ha tenido una amplia repercusión. Es interesante, entonces, preguntarnos algunos de los motivos que han llevado, especialmente a los adolescentes y jóvenes, a leerla con gran placer. Además, la obra ha sido traducida y editada en varios países.

Una de las principales razones es la creación de un texto con un lenguaje rico en imágenes, descripciones muy bellas, metáforas altamente logradas. Pero esto no parece ser suficiente ya que, según palabras de la autora (Bodoc, 2007), la literatura debe también decir algo, aparte de decirlo de una manera bella. Entonces, podemos preguntarnos qué dice la obra y cómo lo dice.

Una primera lectura nos conduce a establecer la relación de la Saga con la conquista española en América¹. Sin embargo, el diálogo de la obra con la de otros escritores que comparten el mismo horizonte ideológico, nos lleva a pensar que se dirige a un lector actual para hablarle, no solo de la conquista de América, sino de todos los intentos de conquista que existieron en este continente desde el siglo XV y hasta el presente. De esta manera, la obra aparece como una propuesta para afrontar la crisis del aquí y ahora del tercer milenio.

Del mismo modo que los estudios bajtinianos sobre Rabelais o Dostoievski demuestran que las obras de estos autores reflejan una época de grandes cambios, la obra de Bodoc se sitúa en una época de crisis, que coincide justamente con el cambio de siglo y en el cual se produce un quiebre en los paradigmas filosóficos, que avanzan del monologismo al dialogismo, de la exclusión, a la inclusión, de la destrucción de las diferencias a la aceptación de las mismas.

¹ En este artículo se retoman, actualizan y profundizan algunos de los temas desarrollados en la obra de mi autoría: *La otra voz. Un estudio sobre la trilogía de Bodoc*, publicada en 2011, especialmente, las estrategias utilizadas por la autora para orientar la adhesión del lector a la causa de los Confines.

Si pensamos que la Saga se refiere a una problemática actual, es necesario pensar qué clase de conquista se da en la actualidad. Otros textos que abordan la problemática hispanoamericana desde diferentes perspectivas (filosóficas, antropológicas, sociológicas, estéticas) comparten la idea de que existe una nueva conquista, una nueva aculturación enmascarada en la globalización.

La globalización es una nueva etapa del desarrollo capitalista. Más bien, es el correlato de las políticas neoliberales en la economía. Justamente, es un tipo de conquista que tiende a romper las fronteras entre las naciones, a romper los lazos de solidaridad en nombre de un individualismo absoluto. Propone lo fragmentario y lo exclusivamente presente como una forma de destruir la historia y la memoria. Todos estos son mecanismos que conducen al hombre a una visión fragmentada de su entorno y, como consecuencia, a la imposibilidad de realizar acciones que le permitan superar la crisis del aquí y ahora.

El filósofo argentino Arturo Roig (2000) dice que la globalización es la ideología del neoliberalismo y como tal, crea un discurso ocultador que justifica decisiones políticas. Ese discurso propone el avance de las tecnologías de la información que permiten que todo el mundo esté informado. Pero, paradójicamente, los medios de información están en poder de unos pocos que son quienes deciden qué informar y cómo.

Una de las características de la información de este período es el predominio de la imagen sobre el texto escrito. Al respecto, la investigadora chilena Nelly Richard, en uno de sus ensayos sobre arte y política, dice que los medios como la televisión hacen un culto de la superficialidad como modo de mantener el equilibrio social. La fugacidad y la velocidad de la imagen hacen que todo lo que circula por el recuadro luminoso de las pantallas entre y salga rápidamente sin dejar huellas (Richard, 2007: 87). En este ámbito, el ciudadano es visto como un consumidor, más aún, como consumidor adaptable por lo cual le son creadas necesidades superfluas.

La información, debido a los avances tecnológicos y a Internet, ha superado las barreras de los estados nacionales. Con esto se propone una deshistorización y una desterritorialización contra las cuales levanta su voz Bodoc.

La conquista europea en América fue una globalización, una ocupación del continente en nombre de diversas ideologías, pero fundamentalmente organizadas a partir de una relación asimétrica entre los imperios y las colonias. Primero se habló de “evangelización”, luego, de “civilización” y más tarde de “progreso”, luego de “desarrollo”, y ahora de “globalización”.

La esperanza como utopía

El joven y el adolescente, inmersos en un mundo con tales características, necesitan creer, identificarse, con personajes que superan la superficialidad y el vértigo de esa sociedad en crisis.

La obra plantea una utopía, es decir, presenta un mundo idealizado como alternativo al mundo real existente. Pero toda utopía entraña una crítica al presente y la proyección hacia un futuro.

La saga de los confines constituye un discurso que critica su entorno de transición de siglo, con las características mencionadas y también critica otro discurso, el discurso de la historia oficial.

La construcción de una utopía es la que debe completar el lector en su “darse cuenta”, en su capacidad de cuestionar el presente, y en la posibilidad de nuevas formas de relación con el mundo y con los otros. La propuesta de Bodoc tiende a la recuperación de la memoria, frente al olvido por el constante bombardeo de información. Propone la recuperación de una vida en armonía con la naturaleza frente al constante avance tecnológico.

El discurso se proyecta hacia el futuro como un posible-otro y no como mera repetición de lo sucedido. La

utopía implica una ruptura de la ciclicidad, de la repetición. Ese carácter inacabado del mundo, de lo que todavía no es, hace posible la esperanza.

Puntualizamos los aspectos considerados anteriormente: ruptura de límites entre naciones o desterritorialización; deshistorización; pérdida de solidaridad; individualismo absoluto; destrucción de la memoria; visión fragmentada.

En *La saga de los confines*, Liliana Bodoc retoma cada uno de estos aspectos para oponer otra posibilidad. Y es justamente en esta época de crisis analizada en párrafos anteriores, en la cual los adolescentes y jóvenes se acercan a héroes como Dulkancellin, que encarnan la solidaridad, la defensa de lo propio, la unión de los pueblos en pos de un objetivo en común, la vida acorde con los ciclos de la naturaleza, la lucha por un ideal.

En general, hemos conocido la historia del “descubrimiento de América”. Esa expresión fue acuñada por quien desconocía la existencia de un continente con culturas muy antiguas, algunas, como la de Caral, que data de unos 3000 años a.C. Es decir, una cultura contemporánea a la egipcia. Entonces descubrir se convierte en sinónimo de desconocer. Y por eso el conquistador lo llama *Nuevo Continente* lo cual, siguiendo a Arturo Roig, lo convierte en algo Nuevo, vacío, que es necesario llenar. Y fue llenado con una lengua, una cultura, una religión... Fue una forma de “globalización”.

Una de las estrategias de Bodoc es invertir el orden. Comienza hablando de los Confines. Agrega un mapa que lo sitúa espacialmente en un lugar que podemos relacionar con el extremo sur del Continente Americano. Lo describe, lo llena con una cultura, con habitantes, con batallas. Ya no se trata de un mundo Nuevo, sino que tiene una historia tejida durante muchos años.

En los tomos 2 y 3 de la Saga, se rompe el esquema geográfico dicotómico (Viejo y Nuevo mundo). Efectivamente, con la globalización, los imperialismos se han desterritorializado. Ya no se los puede ubicar en un lugar preciso, sino que aparecen como pulpos que abarcan sectores de todos los países. De la misma manera que los

sideresios ocupan espacio entre algunos habitantes de las Tierras Fértiles, y estos avanzan en las Tierras Antiguas. Esta ambigüedad espacial confirma la hipótesis de una conquista actual que la Saga se ocupa de cuestionar.

Un simbolismo relacionado con el discurso utópico orientado hacia un futuro diferente es la presencia de portales en las Tierras Fértiles, en oposición al predominio de espacios cerrados relacionados con el discurso de Misáianes y sus seguidores.

Vara y Aro constituyen la esperanza de la lucha en las Tierras Antiguas y la construcción de un mundo diferente. Ese mundo no está acabado, como tampoco lo está la lucha, porque es un mundo a construir a partir del presente. Por eso Bodoc construye un pueblo cuya cosmovisión niega el individualismo y la tecnologización del presente y propone la construcción de un futuro en el que primen otros valores basados en la apertura, la unión, la solidaridad, el amor.

Ese futuro es expresado en una imagen muy bella: Ante la unión de Cucub y Kuy-Kuyén, ambos pertenecientes a razas muy diferentes, Bor pregunta:

¿Qué serán esos hijos? –se lamentaba–. ¿Serán zitzahay o husihuilkes?

–Serán hombres –le respondía Zabralkán. Y una vez agregó: “Sin duda más altos que nosotros dos” (Bodoc, 2004: 304).

Del mismo modo, se anteponen la solidaridad y la unión frente a la división y al individualismo: los pueblos de los Confines deben unirse para enfrentar a los sideresios. Esa unión implica la tolerancia, la aceptación de la diferencia, la búsqueda de un objetivo en común, y la tolerancia incluye la aceptación de todos aquellos que fueron acallados por los discursos dominantes.

Liliana Bodoc otorga la voz a los pueblos originarios, a los que son diferentes, por ejemplo a Wilkilén, una de las hijas de Dulkancellin, “cuya alma parecía empecinada en no crecer” (2004: 18), o a Cucub, cuyo oficio era ser “artista ambulante” (2004: 57).

Los personajes de la Saga no son perfectos, al modo

de otros relatos heroicos. Esto profundiza la posibilidad de empatía del lector con ellos. Incluso lleva al lector a dudar de sus certezas cuando dice, por ejemplo, al referirse a los husihuilkes: “Eran bellos dentro de la belleza de su raza”. Y después agrega: “Los tres rostros que miraban desde la casa eran de colores oscuros en el cabello, la piel y los ojos” (2004: 15). Cabe, entonces preguntarnos cuál es el ideal de belleza en el que creemos, o si existe una sola manera de ser bello.

La obra recupera la necesidad de la memoria y del conocimiento de la historia. Son muchos los pasajes que hacen referencia a la importancia de “no olvidar”. Uno de los más bellos es la narración a partir del cofre de los recuerdos, en *Los días del venado*:

Cada familia husihuilke conservaba un cofre, heredado por generaciones, que los mayores tenían consigo. Aunque tenía algo menos de dos palmos de altura, y un niño pequeño podía rodearlo con sus brazos, en él se guardaban recuerdos de todo lo importante que había ocurrido a la gente del linaje familiar a través del tiempo. Cuando llegaban las noches de contar historias, volteaban el cofre haciéndolo dar cuatro tumbos completos: primero hacia adelante, después hacia atrás y, finalmente, hacia cada costado. Entonces, el más anciano sacaba del cofre lo primero que su mano tocaba, sin vacilar ni elegir. Y aquel objeto, evocador de un recuerdo, le señalaba la historia que ese año debía relatar (Bodoc, 2004: 48).

La memoria y la historia aparecen también en la presentación de los personajes: “Kuy-Kuyén. Herencia de su madre la facultad de ver profundo” (2004:18); “Kume había heredado la belleza de Shampalwe” (2004: 269); “Kush supo que se avecinaba otro dolor, y lo enfrentó con la serenidad aprendida de su pueblo” (2004: 16). Las características de cada uno no le pertenecen por sí mismos, hay un aprendizaje o una herencia, un tiempo transcurrido, un linaje.

El amor atraviesa todas las relaciones de los hombres de los Confines. Es el amor hacia los antepasados, el amor a la tierra y a la familia lo que predomina entre ellos. Es el amor por su esposa ya muerta, lo que no permite a Dulkancellin ser feliz. También es su recuerdo y el de su

tierra, lo último que pasa por su mente, en su tránsito a la muerte:

La flecha y el fuego se cruzaron. El fuego se llevó por delante la vida del guerrero, y la flecha se perdió en el mar. Dulkancellin sintió entrarle un dolor por el pecho y supo que ya estaba en territorio de la muerte. La figura de Leogrós oscilaba y se oscurecía frente a sus ojos. ¿Era Shampalwe la que desgranaba maíz? Sí, era Shampalwe que danzaba de trenzas recogidas en un adorno de caracoles, el día en que empezó el amor. Todavía, antes de que la muerta acabara de cerrar la puerta, tuvo tiempo el más grande guerrero de Los Confines de mirar el mar y creer que era el Lalafke. Tuvo tiempo de mirar el cielo y confundirlo con su bosque en invierno (Bodoc, 2004: 302).

La oposición subyacente en la obra respecto de la *posesión del saber* por todos o por unos pocos iniciados, no es una elección casual, sino que está estrechamente ligada con el presente de la autora, es una crítica a la globalización y tecnificación exageradas que han disminuido la capacidad del hombre de ver y criticar su entorno para asimilarlo pasivamente. En la Saga se oponen dos cofradías: La Cofradía del Aire Libre y la Cofradía del Recinto. El nombre que recibe cada una es muy significativo. La primera es la que se sitúa en las Tierras Fértiles y propone que el saber esté al alcance de todos. En cambio, la Cofradía del Recinto propone que el saber esté en manos de unos pocos elegidos. Como su nombre lo indica, un Recinto es un lugar cerrado, que no permite que el conocimiento se escape, pero que tampoco permite que ingrese lo nuevo. Como no posee contradicciones, se mantiene siempre idéntico a sí mismo.

Estrategias literarias

Muchas son las estrategias que llevan al lector a identificarse con los husihuilkes y proyectar un futuro diferente. Pero vamos a referirnos solo a algunas de ellas.

Una de las estrategias con las cuales la autora convoca al lector a leer el presente, es el *posicionamiento del narrador* en Los Confines, espacio identificable como el

Sur de América; y en un tiempo cercano al presente. Como dije anteriormente, el narrador se posiciona en Los Confines, lugar donde habitan los husihuilkes, pueblo que se convierte en portavoz de la ideología de la autora. Al analizar la palabra Confines, vemos que se refiere a lo último alcanzado por la vista, límite o margen (palabra que remite a otra: marginado).

Al respecto, dice Roig que el discurso opresor solo puede ser quebrado desde el lado del oprimido, del que ha sido marginado. Bodoc es una escritora americana, que se sitúa en un espacio-tiempo ubicado en los márgenes del mapa geopolítico del mundo occidental. Desde allí propone la construcción de un discurso diferente del discurso dominante, en especial, el de la historia oficial. Por eso es que el mapa refiere exclusivamente a lo hispanoamericano y excluye a países que no pueden ser considerados marginales.

Otra estrategia es incluir al lector en ese espacio-tiempo. La narración se inicia en un tiempo cercano al presente. Lo refuerza mediante el uso del *nosotros*. Es un modo de incluir al lector en ese espacio-tiempo para que se sienta identificado y pueda reconocer un pasado y un presente y, quizás, replantearse su postura frente a la conquista de América y a cualquier tipo de conquista o presencia de un discurso dominante que acalle otras voces.

La construcción de un final abierto, ya que la lucha no finaliza, sino que apenas recomienza, en este caso, en las Tierras Antiguas, es también un recurso para lograr la adhesión del lector. La lucha no ha terminado, se está desarrollando, con lo cual abre las puertas al presente. Vara y Aro constituyen un portal, representan la esperanza. Si analizamos esta pareja, encontramos que son hermanos, macho y hembra, al igual que muchas parejas originales. Vara es mujer; sin embargo su nombre representa al varón (vara o bastón). Y Aro es el varón, pero su nombre simboliza lo femenino. De esta manera se supera la diferencia entre los sexos. En la Saga, tanto hombres como mujeres tienen un rol fundamental en la lucha, en la resistencia, en la conservación de la memoria. Otros roles, que históricamente han sido desempeñados

por mujeres, como la conservación de la familia, la alimentación, el amor, en la obra son desempeñados tanto por hombres como por mujeres.

La búsqueda de belleza en el lenguaje se opone a la superficialidad que provocan la velocidad y la fugacidad de la imagen en los discursos televisivos o digitales, los cuales conducen a una visión fragmentaria de la realidad. Las imágenes literarias, el ritmo de la narración, inducen al lector a demorarse, a detenerse, a volver a leer.

En la Saga abundan las descripciones, en particular, imágenes en las que combina las nociones de espacio y tiempo. Por ejemplo:

En poco tiempo los separaría la tierra empantanada, los vientos y el frío. No era época de caza, de siembra o de Guerra (Bodoc, 2004: 20).

El Valle de los Antepasados quedaba solo hasta el próximo día claro (39).

“¡Extraño país es la Tierra sin Sombra, donde el mar y el desierto se encuentran en la costa y no se sabe cuál muere y cuál mata!” (43).

Pensó que el tiempo transcurrido desde entonces era difícil de precisar. Ni largo, ni corto. Despeñado (2004: 254).

“Tierra”, “valle”, “mar”, “desierto” son palabras que refieren a espacios. En cambio, “antepasados”, “encuentran”, “época”, dan idea de tiempo, de avance. La unión de ambas produce efectos estéticos particulares. Este es un recurso muy utilizado por la autora. Incluso el título de la obra sigue esta manera particular de crear belleza con el lenguaje. “Saga” es una palabra temporal: una saga es el relato que comprende un período de tiempo que abarca varias generaciones. “Los confines” refiere a un espacio concreto.

Conclusiones

Frente a las características de los inicios del siglo XXI antes analizadas, consideramos que la obra de Bodoc no es simplemente una novela de aventuras, sino que propone la recomposición de determinados valores que se buscan en el conflicto de unión de los pueblos originarios y que apunta a ayudarnos a buscar formas de superar esa crisis que es el resultado de dejarnos vencer por un discurso que atenta contra la dignidad hispanoamericana.

Se evidencia la necesidad de un lector capaz de recomponer sus valores destruidos por un mundo altamente competitivo, alienante e individualista, en el cual el poder que otorga el conocimiento está concentrado en pocas manos que lo ejercen sobre grandes mayorías. La concentración del saber y el poder en unos pocos elegidos es lo que propone la Cofradía del Recinto. Roig dice que no es de los grupos dominantes que puede surgir el discurso liberador, sino de los oprimidos, de los marginales. En ese sentido, el título de la obra, *La saga de los confines*, adquiere mayor sentido. Sitúa la acción en el espacio que justamente ha sido marginado por los opresores.

Ante la crisis del sujeto en el mundo contemporáneo, la obra plantea una utopía. Bodoc lo hace mediante la creación de un discurso heroico para las tierras hispanoamericanas que recupera la capacidad política, religiosa, cultural de los pueblos que habitaron este continente.

La lucha por el territorio es la defensa de lo propio, es la recuperación de la tierra amenazada por los sideresios, los invasores, enviados por el Odio Eterno, Misáianes.

Esto se halla expresado en metáforas altamente logradas: "Luchar por el color de nuestra piel"; "Recuperar el sabor de nuestra miel".

Dice Roig que frente a la globalización que tiende a derrumbar identidades, hemos de responder mediante un acto de afirmación de nosotros mismos como seres valiosos, sin añoranzas ingenuas de una identidad perdida, sin el regreso al pasado como refugio. Lo que se busca es

tomar la historia como una fuente viva desde la cual se pueda dar forma al presente y construir el futuro.

Justamente son los textos populares y cultos, en especial, el ensayo y la novela, en los que las ansias de un mundo mejor borran los límites entre decir y hacer. Por eso la obra de Bodoc, al igual que la de otros escritores hispanoamericanos, propone afirmación de los latinoamericanos para poder hacer frente a todo tipo de conquista.

Bibliografía

Bajtín, Mijail (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Bodoc, Liliana (2004). *Los días del venado*. Bogotá: Norma.

Bodoc, Liliana (2007). “Los deberes de la literatura”. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía “El proyecto humano y su futuro. Alternativas”. San Juan; Universidad Nacional de San Juan, 11 jul.

Lotman, Iuri (1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Frónesis.

Richard, Nelly (2007). *Fracturas de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Roig, Arturo Andrés (2000). “Globalización y filosofía latinoamericana”. Álvaro Rico y Yamandú Acosta (comps.) *Filosofía latinoamericana, globalización y democracia*. Montevideo: Nordam.

Roig, Arturo Andrés (2008). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Edición corregida y aumentada. Buenos Aires: El Andariego.

Sagrillo, Susana (2011). *La otra voz. Un estudio sobre la trilogía de Bodoc*. Mendoza: Ediunc.

NOTAS

NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL TEATRO: EL MÁS DIFÍCIL DE LOS PÚBLICOS

Beatriz Trastoy

Universidad de Buenos Aires, Argentina
btrastoy@hotmail.com

Recibido: 30/07/2018. Aceptado: 10/08/2018.

Resumen

El presente ensayo se propone presentar y discutir, sin evitar la toma de posición, los principales debates relacionados con la producción de un teatro para niños y un teatro para adolescentes, más problemático todavía que el anterior. Además, se prestará atención a las transformaciones que ha experimentado el fenómeno del circo al calor del mercado actual.

Palabras clave: Teatro para niños - Teatro para adolescentes - Circo - Mercado

CHILDREN AND TEENAGERS AT THE THEATRE: THE MORE DIFFICULT AUDIENCES

Abstract

This essay will present and discuss, without avoiding the author's position, the main debates linked with the production of a theatre for children and a theatre for teenagers, even more problematic than the former. It will also pay attention to the changes experienced by the circus under the influence of contemporary market.

Keywords: Theatre for Children - Theatre for Teenagers - Circus - Market

Durante el receso escolar de invierno, el considerable número de turistas que se desplazan en familia de una ciudad a otra y los muchos padres dispuestos a organizar salidas que ocupen el tiempo libre de sus hijos son el objetivo de ciertos elencos teatrales *ad hoc* que buscan complacer el gusto de público infantil (más formado por la televisión y los *video-games* que por la asistencia habitual a eventos culturales de calidad) con fórmulas reiteradas, las cuales, salvo honrosas excepciones, hacen del (*¿mal?*) llamado *teatro para niños* un producto comercial equiparable estéticamente a las hamburguesas que los pequeños espectadores degluten casi ineludiblemente después de las funciones. Pensando en este público de temporada, los empresarios teatrales suelen inspirarse en dibujos animados, en películas de probado suceso o en la transposición escénica de ciertos programas exitosos de televisión. De ello resultan meros espectáculos de ocasión centrados casi exclusivamente en el virtuosismo de cantantes y bailarines y en deslumbrantes escenografías y vestuarios, que, con pretensiones de superproducción, resultan apenas un objeto más del profuso *merchandising* que sus realizadores ponen en circulación. En este tipo de producciones, con el fin de lograr una participación puramente emocional y acrítica por parte de los pequeños espectadores, las canciones pegadizas se alternan con algún elemental paso de comedia, en el que el texto se caracteriza por el predominio de los diminutivos y las actuaciones suelen abundar en el empleo de los falsetes, como patético remedo del habla infantil. Por otra parte, aunque con más pretensiones intelectuales, el bienintencionado teatro de intención didáctica se muestra aún más ineficaz con los niños que aquel que se destina a los adultos: neutralizados los conflictos y las tensiones en historias trivialmente edulcoradas, el mensaje de gesto educativo y el afán simplificador empobrece no solo los espectáculos, sino también los materiales simbólicos que el niño puede extraer de ellos, al transmitir mensajes unívocos, en los que no hay espacio para la creación ni para la imaginación, en los que los problemas inherentes a la lucha por alcanzar la madurez, el sentido de la vida, un mayor conocimiento de sí mismo, se encuadran en el fuerte espíritu moralizado de las fábulas que simplemente consejos le ofrecen al niño sobre lo que debe hacer, en

lugar de estimularlo a la reflexión como implícita promesa de un final feliz. Esta objeción a los espectáculos de intención trivialmente didáctica no invalida, desde luego, el carácter educativo que puede (y debe) asumir un teatro pensado y realizado con respeto hacia los más pequeños. Como bien señala Lázaro Martínez (1970), la escena para niños no solo constituye una auténtica propedéutica para la educación estética, ya que los forma como futuros espectadores, sino también fortalece sus bases axiológicas, ofreciéndole al niño una escala de valores positiva para que sea capaz tomar partido ante las situaciones que se le muestran sobre el escenario. Asimismo, educa sus sentimientos al reforzar su sensibilidad y lo ayuda a configurar su imagen de la realidad al invitarlo a reflexionar sobre el equilibrio adecuado entre lo real y lo maravilloso.

Mientras que la literatura dedicada a los niños recibe el calificativo de *infantil*, los espectáculos teatrales, concebidos para un público similar suelen denominarse *para niños*. Si bien el adjetivo que modifica directamente al sustantivo en el primer caso y la construcción preposicional, en el segundo, son semánticamente equivalentes, la diferencia que el uso impone no parece ser consecuencia de azarosas combinaciones lingüísticas. En efecto, la lógica del consumo literario ofrece a sus realizadores la nada despreciable ventaja de la postergación: cuando el libro de cuentos o de poemas no es adecuado para la edad del niño puede guardarse a la espera de que su destinatario crezca y lo valore debidamente. Por el contrario, el ineludible aquí y ahora del teatro impone (casi urge) focalizar con mucha mayor precisión al potencial receptor, determinar con claridad *para quién* se hace el espectáculo.

Funciones en las primeras horas de las tardes de sábados, domingos y feriados; temáticas en las que no faltan las remisiones a los cuentos tradicionales; personajes de pelucas y trajes estrafalarios y coloridos que, muchas veces, buscan tanto remedar patéticamente a los pequeños espectadores como lograr que los mismos participen mediante gritos, pataleos o respuestas ruidosas a preguntas obvias son algunas de las condiciones de

enunciación que caracterizan al denominado teatro *para niños* y que lo diferencian bastante claramente de aquel otro teatro considerado *para adultos*. Las dudas surgen solo en el momento de elegir el espectáculo adecuado para la edad de los niños, ya que entre los tres y los diez u once años de los potenciales espectadores, los intereses, expectativas y gustos varían enormemente. Pensar al niño-espectador como una entidad homogénea es desatinado e impracticable. ¿Cómo saber cuáles son las fantasías, los gustos, las necesidades, las expectativas de cada edad, de cada sexo, de acuerdo con la pertenencia social y cultural? Y, lo peor, ¿cómo complacer a ese otro público-cautivo, el del adulto (también por demás heterogéneo) que acompaña a los niños y que es quien, en definitiva, toma por ellos la decisión de asistir o no al teatro?

Hacer un teatro *para todos*, conciliando gustos, necesidades competencias y expectativas tan diversas, como son las del público adulto y las de los niños, solo parece viable a un alto costo. Alguien debe perder y en este caso son los más pequeños, que por lo general se quedan apenas con una parte del espectáculo: para ellos son las imágenes, los movimientos, la música. En los casos más graves, estos espectáculos carecen de un sustrato narrativo que les otorgue una línea argumental más o menos discernible; no se cuenta ninguna historia en la que se plasmen las escenas deseadas y temidas del imaginario infantil; no se ofrece de forma apropiada un modelo del mundo pleno de emociones imágenes y fantasías, en el que los jóvenes espectadores puedan ordenar, con cierta coherencia, sus sentimientos complejos y ambivalentes, es decir, no hay delimitación de espacio ni de tiempo, no hay relaciones de causa y efecto, ni tampoco posibilidad de construir ámbitos simbólicos en donde la fantasía del niño pueda crear, imaginar, elaborar sus conflictos, proyectar sus deseos. El bien y el mal, lejos de ser polaridades irreductibles, se funden y confunden, desorientando a los pequeños espectadores, ya que no se les ofrecen la tranquilizadora sensación de que el mundo funciona correctamente, de que se puede vivir seguro en él porque todos los malos reciben finalmente un castigo proporcional a su perversidad. Por el contrario, los textos de estos espectáculos *para todos* suelen estar mechados

con referencias a la realidad política y social más inmediata, enviadas a los mayores como un tiro por elevación. La intención populista de hacer un teatro *para todos* (niños, adolescentes, adultos) por encima de las necesidades que imponen las edades de los distintos sectores del público, parecer ser una fórmula tan demagógica como redituable en términos de *borderreau*, mientras que el excesivo afán simplificador empobrece no solo el espectáculo, sino también los materiales simbólicos que el niño puede extraer de él. Sin necesidad de recurrir a la supuesta objetividad que brindan los estudios empíricos de recepción, la mera observación comparativa de las conductas (inquietud, fastidio, aburrimiento, deseos de huir rápidamente de la sala teatral) que asumen los niños durante y al final de muchos de estos espectáculos destinados a un espectador sin edad precisa no dejan dudas acerca del tipo de teatro que esperan y necesitan.

En relación con esta discrepancia entre expectativas, necesidades y gustos de adultos y niños, la cuestión de los temas tabú para estos últimos constituye una problemática específica que aún espera ser debidamente considerada por los especialistas en el género. En efecto, las cuestiones relacionadas con el *bullying*, las capacidades especiales, el desamor parental, el trabajo infantil, la vulnerabilidad de la indigencia y de la situación de calle de muchos pequeños, abordadas por muchos dramaturgos, fueron entusiastamente recibidas por los jóvenes espectadores, pero fuertemente rechazadas por sus acompañantes adultos, quienes, sin embargo, no parecen preocuparse de que sus hijos vean escenas de violencia frente al televisor o pasen sus horas con videojuegos en los que destruir al otro es el objetivo a alcanzar (Goldfinger, 2011).

Y los títeres y marionetas ¿son una variante escénica exclusivamente infantil? No necesariamente, ya que si bien aún sigue deleitando a los más pequeñitos, durante las últimas décadas, en nuestro medio, autores y titiriteros como Juan Enrique Acuña y Ariel Bufano, los discípulos más importantes de Javier Villafañe, permitieron a nuestros realizadores de teatro de muñecos abrir nuevas vías expresivas por las cuales canalizar sus inquietudes estéticas y experimentar no solo con las diversas técnicas,

sino con la recepción por parte del público adulto. Un ejemplo de ello lo constituye *El Periférico de Objetos*, formado por Ana Alvarado, Daniel Veronese y Emilio García Wehbi (todos integrantes del elenco de Titiriteros del Teatro Municipal General San Martín) quienes fundaron el teatro con objetos para adultos. Los trabajos realizados junto a Ariel Bufano y la incidencia de los textos teóricos y de los espectáculos que Tadeusz Kantor presentó en nuestro país fueron factores decisivos en la configuración de la estética del grupo que comenzó a trabajar en 1990 y llegó a alcanzar reconocimiento internacional (Trastoy y Zayas, 1996).

Adultos, por un lado, entonces, y niños, por otro. ¿Y los adolescentes? ¿Qué esperan del teatro? ¿Desean tener un espacio teatral propio o se sienten irremediadamente expulsados de las salas después de su breve (pero decisiva) experiencia como espectadores infantiles? ¿Cuál es el lugar que los realizadores teatrales les tienen reservados? Salvo en casos aislados de iniciativa personal o de temprana vocación artística, el único contacto que la mayor parte de los jóvenes parecen mantener con el teatro se da solo a través de la lectura de las obras dramáticas que los profesores de literatura de las escuelas secundarias incluyen en los programas de sus clases. Y si bien un poco es mejor que nada, el arte escénico queda así peligrosamente asociado *solo* a la palabra, ya que no forma parte de los contenidos de las asignaturas artísticas como plástica y música, ni tampoco de las que involucran lo corporal como la educación física. Prácticamente no existen propuestas escénicas capaces de captar el interés de ese sector de público tan olvidado como difícil de satisfacer y, si existieran, sus responsables se encontrarían con complicaciones relativas a las elecciones de temas y de procedimientos estéticos específicos, como también con limitaciones concernientes a las formas de difusión en las carteleras *on line* o en las de los medios gráficos. En efecto, si se los promociona entre los espectáculos *para adultos*, no asisten los niños y, seguramente, tampoco los adolescentes, poco inclinados a compartir sus salidas y sus actividades con los mayores. Por el contrario, si se los ofrece como teatro *para niños* (o eventualmente, *para jóvenes*) se corre el riesgo de contar

con la presencia de espectadores demasiado pequeños, que esperan ver en escena las tribulaciones edilicias de los tres chanchitos, o de prepúberes dispuestos a deleitarse con los primores interpretativos de alguna estrellita de su propia edad, impuesta por la televisión.

Un caso particular de propuesta escénica englobadora, adecuada para un público (digamos) *amplio*, lo constituye el circo. La carpa circense armada velozmente en algún terreno baldío de barrio, el aserrín de la pista, los carromatos de los intérpretes y los coretos que permiten sus estrafalarias transformaciones, las jaulas de los animales, las marquesinas con lucecitas de colores invitando a la función vespertina conforman una mitología que los niños urbanos hoy solo pueden llegar a conocer a través del cine o de la literatura. Los circos pequeños son apenas una presencia ocasional en los lugares de veraneo y los más prestigiosos, de proyección internacional, que visitan el país de tanto en tanto, se presentan en estadios cerrados con costosas entradas que, para comodidad del espectador, pueden ser pagadas (según publicitan los medios gráficos y visuales) con todas las tarjetas de crédito. Nuevos tiempos, nuevos estilos. El circo, desde siempre emparentado con las formas más populares del teatro argentino, no escapó a las marcas incuestionables de la estética actual: prestó a los actores las técnicas del *clown* y del acróbata, profundamente revalorizadas por los grupos surgidos a comienzos de los ochenta, pero también hizo suyos los rasgos propios de la escena contemporánea (el intercambio de lenguajes, la fusión de convenciones, el borramiento de los límites entre los géneros) y, con una pirueta, pasó de la carpa a la sala teatral. Más ganancias que pérdidas en este traslado de un espacio a otro, en la adaptación de un género al otro. Los misterios del oficio, antes heredados de padres a hijos, hoy se enseñan a grandes y chicos en escuelas de circo, que si bien disipan la mística que nimba la existencia trashumante de las familias de cirqueros, hacen accesibles las técnicas a cualquier interesado en el tema. Si en la pista del circo la yuxtaposición de los números carece de hilo argumental, el escenario que lo acoge parece exigir, en cambio, un cierto grado de coherencia narrativa. Asimismo, con la desaparición de la pista, desaparecen también la emoción

del riesgo, ese coqueteo con la muerte de trapecista y equilibristas que, en el circo tradicional, mantiene en vilo la atención e los espectadores. La arena que amortigua los golpes o que, rápidamente, puede disimular el rastro de sangre de algún artista derribado, ya no aparece necesaria. En algunos casos, la mención en el programa de mano del nombre de la compañía de seguros, que protege a intérpretes y público, vuelve apenas creíble el riesgo que, como en la carpa, no obstante subsiste. La sala teatral tranquiliza: sobre el escenario todo se lee como ficción, como artificio, como pura representación. El goce casi morboso del receptor es reemplazado así por una valoración menos emocional y más reflexiva del virtuosismo de los realizadores. Afortunadamente, el paso de la pista al escenario también suprimió la deleznable tradición de los animales amaestrados durante sádicos adiestramientos, a fin de ser mostrados luego como lamentable parodia de la condición humana. Gracias al teatro, el circo se dignifica. No obstante, una pregunta se impone: ¿a qué tipo de público están destinadas las funciones circenses, generalmente nocturnas? “Es circo para adultos”, se apresura a advertir un boletero a una familia que quiere comprar sus entradas. “¿Prohibido para menores?”, preguntan los padres desconcertados. “No; los chicos pueden entrar, pero se tiene que portar bien”. En la circumspecta sala teatral, a diferencia de la carpa, no caben los globos, los caramelos, las bolsitas de pochoclo ni el bochinche alborozado de los más pequeños. Muchas cosas se ganan, pero la algarabía se pierde. Recuperarla tal vez sea, para este nuevo circo-teatro, el próximo desafío.

El teatro destinado a los niños constituye un discurso estético peculiar, no solo por sus específicas condiciones de enunciación (funciones en las primeras horas de la tarde de los días feriados, anuncios sectorizados en las carteleras de espectáculos publicadas en diarios y revistas), sino porque, desvalorizado por la crítica y el público en general, no ha sido objeto, al menos hasta el momento, de estudios capaces de conceptualizarlo a la luz de las teorías aplicadas a otros aspectos del arte escénico. En efecto, aún resta establecer si el llamado *teatro para niños* constituye realmente un género en sí mismo, y, de

ser así, determinar cuáles son las convenciones que lo particularizan y lo diferencian.

Creemos que puede existir (¿por qué no?) un teatro para niños, púberes y adolescentes hecho con la seriedad y el riesgo que supone todo compromiso ético, ya que tratándose de ellos, los mensajes transmitidos se vuelven un aspecto que debe ser considerado con responsabilidad. Es necesario explicar a los pequeños espectadores con sencillez, pero sin ñoñerías, que solo luchando por el bien, el amor triunfa, el orden se restablece y la felicidad termina siendo el mejor de los premios. No resulta ocioso recordarles a los jóvenes (y seguramente, a muchos adultos también) que las leyes no son meras sugerencias, sino obligaciones a cumplir, porque solo de ese modo se vive en paz; que nuestro mundo está seriamente amenazado por nosotros mismos y que, quizás, la peor de todas esas amenazas sea resignarse a ser parte de una sociedad en donde no prevalezcan los derechos humanos, la justicia, la solidaridad y el respeto por las diferencias.

Bibliografía

Goldfinger, Evelyn (2011). "Temas tabú en el teatro para niños: entre la teoría y la práctica". *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, n. 9, octubre. 105-120. Disponible en:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/temas-tabu-en-el-teatro-para-ninos-entre-la-teoria-y-la-practica/>

Lázaro Martínez, Ángel (1970). "Aspectos educativos del teatro infantil. *Revista Española de Pedagogía*, vol. XXVIII, n. 111. 183-195. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/xxviii/no-110/aspectos-educativos-del-teatro-infantil/101400051692/>

Trastoy, Beatriz y Perla Zayas de Lima (2006). *Lenguajes escénicos*. Buenos Aires: Prometeo.

Zayas de Lima, Perla (1990). *Diccionario de Directores y Escenógrafos del Teatro argentino*. Buenos Aires: Galerna.

LA ESCRITURA CREATIVA DURANTE LA ADOLESCENCIA: EL CICLO DE ARTE JOVEN “OÍDOS ATURDIDOS POR PALABRAS JÓVENES” Y EL TALLER LITERARIO “FRANKENSTEIN”

María Victoria Urquiza

Universidad Nacional de Cuyo - Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
marivurquiza@hotmail.com

Ivana Amarilis Carrizo Peñas

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
amariliscarrizo@hotmail.com

Recibido: 06/07/2018. Aceptado: 23/09/2018.

Resumen

La enseñanza de la Literatura debe implicar la escritura como práctica habitual. Comprender la importancia de la producción dentro del aula reveló la necesidad de abrir espacios donde la escritura creativa encontrara su cauce. En este trabajo, narramos la experiencia de dos fenómenos vinculados con la creación artística: el Ciclo de Arte Joven “Oídos aturdidos por palabras jóvenes” y el taller “Frankenstein”. Ambos fueron espacios para adolescentes en los que primó la horizontalidad y el protagonismo de los jóvenes.

Palabras clave: Literatura - Taller de escritura - Ciclo de Arte Joven - Adolescencia

CREATIVE WRITING DURING ADOLESCENCE: THE YOUNG ART CYCLE “OÍDOS ATURDIDOS POR PALABRAS JÓVENES” AND THE “FRANKENSTEIN” WORKSHOP

Abstract

The teaching of Literature necessarily implies writing as a habit. Understanding the importance of production in the classroom led us to discover the need to open spaces where creative writing found its way. In this paper, we narrate the experience of two phenomena linked to artistic creation: the Young Art Cycle “Oídos aturdidos por palabras jóvenes” and the “Frankenstein” Workshop. Both were spaces for teenagers in which the horizontality and prominence of the Young people prevailed.

Keywords: Literature - Creative Writing Workshop - Young Art Cycle - Adolescence

Nuestra experiencia docente en la educación media. La escritura con adolescentes

En nuestras clases de literatura son habituales el ingreso a los mundos ficcionales¹, la lectura, la vinculación de la literatura con otras artes, pero esencialmente se estructuran sobre tres elementos: la lectura en voz alta, la conversación y la escritura².

Desligar la lectura de la escritura nos resulta, en cierto modo, empobrecedor, puesto que cada una supone a la otra. Cuando escribimos en el aula enriquecemos la lectura y a la vez la lectura nos aporta miradas, temas, técnicas de escritura para decir-nos. No pretendemos que todos los alumnos sean escritores (tengan ese oficio), pero sí buscamos, entre otras cosas, revelar desde la *praxis* misma los mecanismos de construcción de los textos que permiten valorarlos *a posteriori*.

La escritura, entonces, no ocupa un lugar marginal en la clase de literatura, no es mero recreo o relleno vacío y fácil. La escritura es parte central del aprendizaje literario porque da espacio a nuestras voces y porque permite ejercitar y entrenar nuestra creatividad, ser conscientes de nuestros lugares comunes y, sobre todo, adueñarnos de los recursos y comprenderlos desde dentro. Es lo que Sergio Frugoni (2006) llama “la escritura epistemológica”, que consiste en conocer la lengua y la literatura desde la práctica misma. Por ejemplo: escribir desde la perspectiva de un objeto (objetivismo), hacer cambios de narrador y focalización, construir un relato desde el monólogo interior y numerosas posibilidades que se incorporan mejor cuando, además de identificar estos recursos en los textos, nos los apropiamos para escribir y lograr comunicar de la mejor manera posible.

¹ El ingreso al mundo ficcional es un procedimiento que se realiza en la materia Literatura para niños, jóvenes y adultos de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, y que se encuentra debidamente fundamentado en los documentos de cátedra desarrollados por la Cecilia Tejón (2016).

² La conversación y la lectura en voz alta son ampliamente desarrollados por Chambers (2007a y 2007b: 75-87).

El trabajo con la lectura en voz alta, la conversación literaria y la práctica de la escritura de invención contribuyen al mejor funcionamiento del grupo de estudiantes, lo que a su vez coadyuva a conformar un encuadre óptimo para el aprendizaje literario. Esta retroalimentación actividad-encuadre funciona porque la exploración a través de la propia escritura es una herramienta fundamental para conocernos, para conocer al otro, a quien tenemos enfrente, y ayudarlo en su proceso de autodescubrimiento también. La literatura escudriña el espíritu humano, quien escribe plasma la vida particular aunque esto no quede evidenciado en el texto. Si eso es así, entonces, hay que partir de la creación de un lazo con el otro para que las experiencias de vida sumen y enriquezcan las lecturas. Todas aquellas actividades que sirven para descubrirse ayudan a escribir mejor y entenderse como grupo. La escritura se vuelve cercana y ayuda a poner en palabras sentimientos que no podían ser identificados. La enseñanza de la literatura y de la escritura desvinculada del propio individuo dejan de lado las ganas de “apasionarse”. Mientras que generar empatía propicia una lectura más profunda y respetuosa que acepta lo que el otro, que también me conoce, tiene para darme.

Las clases de literatura tanto como los talleres no son espacios de improvisación “solo sostenidos por el carisma del coordinador” (Frugoni, 2006: 34). La propuesta se sustenta a partir de una actividad pautada y planeada minuciosamente en la que la consigna de escritura es el centro de la cuestión. Gloria Pampillo (citada por Frugoni, 2006: 29-30), que integró el grupo Grafein y que llevó a cabo talleres de escritura en la escuela, explica que la propuesta de escritura se presenta como una incitación a realizar un trabajo productivo centrado en un aspecto de la lengua o en alguno de los procedimientos o materiales que constituyen el texto literario. El secreto para la concreción de la escritura está en gran parte en la formulación de la consigna. Esta debe ser valla y trampolín, y presentar un problema que el escritor tiene que resolver como un problema de ingenio, dice Sergio Frugoni. Para ello, hay que acudir a la imaginación, a los conocimientos literarios y a saberes que no solo tienen que ver con lo aprendido en la escuela, sino con conocimientos culturales más amplios,

extraescolares. Cuando lo extraescolar se abre paso en la escuela, tiene lugar más allá del recreo y toma cuerpo, resulta satisfactorio para los estudiantes.

A medida que sucede el tiempo y se suman lecturas, exploraciones y trabajos de escritura, el desafío es salir, de manera paulatina, de lo meramente catártico (tan necesario, de todas maneras, para los adolescentes) y abrir camino a la ficción, a la ficcionalización, que (aunque en el fondo siempre hable de nosotros) implica transitar caminos más osados y complejos.

El Ciclo de Arte Joven “Oídos aturdidos por palabras jóvenes”

Cuarto año de literatura, apatía y falta de interés de los chicos en las clases, horario de la siesta, conversación en el recreo: queja. “El colegio no nos da lugar para expresarnos, es siempre lo mismo.” Quinto año, apatía, conversación en el recreo: idéntica queja.

Así el discurso sobre el rol de la escuela en cuanto a los espacios creativos se sostiene desde dos ejes: la falta de libertad y la sensación de coartar los incipientes intentos. A lo mejor es solo una excusa; cualquier propuesta que venga desde la institución será desestimada. También persiste la idea de que la creatividad y, en este caso, la escritura creativa son espacios de “no hacer nada”, de hora libre. Pero ahí están los adolescentes, con ganas de decir, de que se los saque del papel de eterno sujeto del aprendizaje y se le dé lugar a lo que su voz tiene para expresar. No tenemos la intención de criticar los métodos de enseñanza ni las políticas educativas que silencian constantemente la voz de los protagonistas ya sea adultos o jóvenes, pero sí recalcar que esta fue la veta que nos permitió, como docentes, ver y escuchar la necesidad de los chicos y chicas.

De allí nació el Ciclo de Arte Joven “Oídos aturdidos por palabras jóvenes”. Era el mes de agosto, después de la vuelta de las vacaciones, el taller de escritura creativa

dictado en un quinto año iba siguiendo su curso habitual. ¿Pero qué es la producción si no tiene la posibilidad de la recepción?

Había que pensar que la escritura necesitaba seguir su cauce natural, ¿qué artista que se jacte de serlo puede llamarse como tal si su obra no llega al público? Contarles a los chicos sobre los recitales de poesía y música, como el Ciclo “PAN, la primera necesidad”, y verlos entusiasmarse con la propuesta fue inmediato. Rápidamente se formaron diferentes comisiones: hubo quien se encargó del diseño del *flyer*, quien se animó a difundir la noticia en los demás cursos, quien propuso recomendarlo en tal o cual lugar. Siguió la búsqueda de un nombre para el ciclo y de un lugar que nos brindara espacio sin el normal intercambio monetario.

Ambas cosas se solucionaron con mucha naturalidad. “Oídos aturdidos por palabras jóvenes” fue el nombre escogido. El lugar fue el mítico Vararte, Bar cultural ubicado a metros de la plaza Independencia, en la capital mendocina. Paula Ledaca tuvo la apertura necesaria para acogernos. El horario escogido fue de 18:00 a 20:00, de un día sábado. La fecha, un 3 de octubre. El lugar contaba con sonido propio y con la posibilidad de ocupar algunas de las paredes para exponer.

La ansiedad aumentaba y los efectos comenzaron a notarse: interés creciente en que los textos fueran compartidos en la instancia de taller, devoluciones reales, ahora con el foco puesto en la lectura en voz alta, trabajo de autocorrección y de corrección grupal, recomendaciones para la selección de las narraciones o poemas. Un interés que ahora era genuino, y que los llevaba a experimentar la cocina de la escritura y el trabajo del autor en cada texto.

Pronto surgió la idea de invitar a otros artistas: la convocatoria se abrió a músicos, intérpretes, compositores, artistas plásticos. La voz se corrió por el colegio y el centro de estudiantes colaboró con la publicidad.

Nadie sabía el alcance que el ciclo iba a tener. Ese sábado nos juntamos media hora antes en la puerta de Vararte. Ejercicios de vocalización y de respiración fueron

realizados con el espíritu de recordarles que habíamos trascendido la mera muestra escolar y estábamos brindando un espectáculo.

La hora se acercaba, poco a poco. Grupos de chicos de distintos lugares fueron llegando. Para nuestra sorpresa, no había adultos entre el público, salvo algunos colegas que se acercaron a compartir la tarde. Se inauguraba así un espacio de adolescentes para adolescentes. Todo lo que sucedió en esa tarde fue magia; el convivio fue real; el respeto, el silencio y los aplausos fueron genuinos.

Frente a esta situación, Paula nos propuso mantener el ciclo ahí, al principio cada quince días, tiempo que no permitía la sorpresa ni la espera ansiada. Entonces, la decisión fue mantenerlo una vez por mes: el primer año, el primer sábado de cada mes; el segundo año de desarrollo del ciclo, el último.

Durante todo el tiempo transcurrido pasaron artistas visuales que hoy se encuentran exponiendo sus trabajos en diferentes galerías de arte, músicos en plena construcción de sus carreras, poetas que formaron nuevos lugares o que ya están siendo editados. El ciclo ha funcionado como un semillero. La horizontalidad como clave y la constante retroalimentación caracterizan al espacio como un lugar de pertenencia que se construye entre todos y que deviene otro, de acuerdo a las necesidades de los actantes. En rizomática vinculación, en clave deleuzeana, el agenciamiento de las ideas y de los rituales transformaron al ciclo en un verdadero encuentro.

Sin autoridad, sin imposiciones salvo la del tiempo, el respeto y la fe en el arte como herramienta para cambiar el mundo se instalaron como premisas. Los sucesos históricos y sociales (pensemos en el 24 de marzo, en el “Ni una menos”), los sucesos personales (viajes de algunos de los miembros, pérdidas, aniversarios, egresos o ingresos), los sucesos colectivos (aniversario del ciclo, invitaciones a participar en otros eventos) dieron lugar a la conciencia artística: búsqueda de temáticas y de nuevas formas para nuevos mensajes. Esto se evidencia en la inclusión, cada vez más frecuente, de textos que son

preparados exclusivamente para el ciclo, de textos que son corregidos, pensados ahora para su exposición, en textos que conversan entre sí. Llama la atención, también, la vinculación interdisciplinaria en la que un poema encuentra su música; una música, su letra; y un dibujo, su palabra.

Las temáticas trascienden el universo adolescente para ingresar en el campo de lo universal. Los lectores, aferrados en un primer momento a sus libretitas o a sus celulares, fueron despegándose, ciclo a ciclo, hasta recitar sin micrófono, de memoria, incorporando en algunos casos el cuerpo. Las últimas lecturas mutaron a *performance*: el desafío supone, entonces, la superación de ciertas barreras propias y el encuentro de la expresión mediante el uso de distintas herramientas.

A principios de 2018, nos enteramos del cierre del querido Vararte. Participamos de la variedad de despedida. La intervención de los chicos fue pensada a partir de lo que había significado el ciclo. Dispuestos en diferentes mesas, de a uno, fueron leyendo para luego subir al escenario y en grupo realizar la lectura del cadáver exquisito concebido para la ocasión. Sus textos giraban en torno a la función del arte y a la posibilidad de dejar caer la máscara; sus textos hablaban de lo auténtico, de la libertad, de la necesidad de lugares como ese.

Finalmente, durante nuestro tercer año, debido al cierre del lugar y la falta de espacios culturales en la provincia, atravesamos un fenómeno de transformación. Actualmente, con dos fechas realizadas en un nuevo centro cultural, "El espacio", hemos visto al ciclo devenir y transformarse, volverse íntimo, vaciarse, no volver a llenarse, cobrar un carácter intimista, pero nunca dejar de existir.

Taller literario "Frankenstein"

El taller Frankenstein surge a pedido de los alumnos de los talleres de escritura del secundario y de los participantes del Ciclo de Arte Joven. Así como en un principio, el ciclo nace con el objetivo de salir del aula para

mostrar la tarea creativa realizada, el taller vuelve puertas adentro el quehacer para conocer más textos, explorar consignas y problemas de escritura, corregir y, en gran medida, compartir con otros la misma vocación y gusto predilecto. Los participantes escriben o desean fervientemente poder hacerlo y están ávidos de temáticas, técnicas, herramientas para seguir escribiendo. En el taller continuamos el mismo camino que en la clase de literatura, pero exclusivamente nos abocamos a leer, explorar el texto y escribir a partir de una consigna. El taller se estructuró en seis encuentros puntuales en los que a partir de una actividad se proponía una consigna de escritura. Existieron otros encuentros de corrección y algunos fueron meramente literario-sociales. Los encuentros planeados fueron:

Encuentro 1: El banquete. La literatura como revelación: En este encuentro se les pidió a los integrantes que llevaran citas o mostraran sus lecturas preferidas. A partir de esa actividad se les pidió que realizaran una escritura de presentación.

Encuentro 2. Tentativa de agotar una esquina mendocina. A partir de la explicación sobre el objetivismo francés y sus exponentes, nos ubicamos en un café de una esquina del centro mendocino y cada uno, desde su perspectiva, fue escribiendo sobre lo que veía.

Encuentro 3. Diálogo con el síntoma. A partir del síntoma de alguna dolencia o enfermedad escribieron registrando cada detalle del síntoma en diálogo con el mismo o personificándolo.

Encuentro 4. Poema del metro. Consigna del famoso OULIPO. La actividad consistía en viajar en Metrotranvía, producir ideas de escritura mientras el metro estaba en movimiento y solo escribir cuando se detenía.

Encuentro 5. Tarot literario. A partir de la explicación del Tarot y la observación de las cartas se generaron ideas. Luego se repartió aleatoriamente una carta a cada participante, que debía escribir inspirándose en la imagen.

Encuentro 6. Simulacro de despedida. Despedida del taller y diálogo sobre las posibilidades de otras consignas y

otros encuentros.

En el trabajo con adolescentes no se puede obviar que la avidez de escritura se corresponde, o no es otra cosa, que avidez de vida, deseo de conocer el mundo, de vivir nuevas experiencias y de nombrarlo. Salir a tomar un café y registrarlo, andar en metrotranvía, conocer el Tarot, manipular sus cartas, escuchar un piano, son algunas de los trampolines de la escritura. Y la escritura, justamente, nos permite, como decía Adolfo Bioy Casares, agregar un cuarto a la casa de la vida ya que es otra manera de recorrerla intensamente. Además, la escritura de los adolescentes –y seguramente en toda etapa vital– es una poderosa herramienta de autoconocimiento y resguardo. Esta afirmación, en apariencia fácil u obvia, es clave. En un mundo en el que transitamos apabullados de imágenes, de palabras y de ideas ajenas, es emancipador volver a la propia voz, al surgimiento mismo de esa voz y de la mirada personal; leer y leerse con los demás para evaluar qué tan propias son nuestras ideas y las formas de plasmarlas, o en qué medida son dadas y responden a nuestros clichés. Esta actividad revela una identidad que siempre está en construcción. La escritura es andamio y defensa frente a la opresión.

Bibliografía

Chambers, Aiden (2007a). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, Aiden (2007b). *El ambiente de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Frugoni, Sergio (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Tejón, Cecilia (2016). “La clase de literatura con textos literarios”. Material de apoyo. Mendoza: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, inédito.

ENTREVISTA

ESCRIBIÉNDOLE A UNA BALLENA, INTERPELANDO CON OJOS NIÑOS LA REALIDAD AJENA

Laura Elizabeth Martín Osorio

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
lauramartinosorio@gmail.com

Marisa Pérez Alonso

Instituto de Educación Superior de Formación Docente
y Técnica N° 9-002 Tomás Godoy Cruz, Argentina
perezmarisa1@hotmail.com

Marisa Pérez Alonso (Mendoza, 1966) es Licenciada en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como profesora de literatura en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Normal “Tomás Godoy Cruz”. Ha escrito numerosos libros, algunos publicados. Entre ellos se encuentran: *De la luna y otros monstruos* (2001), una colección de cuentos fantásticos; *Mundos peregrinos*, con mención de honor en el III Concurso de Novela “Los jóvenes del Mercosur” (2008); *Juan de este mundo* (2012), novela con la que obtuvo el primer premio en el Concurso Elevé 2011, recientemente reeditada por Del Naranja; y *Cartas para una ballena*, publicada en 2018 por Ediciones Bambalí.

Marisa Pérez es una docente comprometida con su labor, en constante formación y aprendizaje. Es una escritora intrépida y tenaz, una buscadora incansable de mundos nuevos; su literatura es de una sutileza deliciosa, que muestra un discurrir acompasado de sentimientos, emociones y vivencias.

Esta entrevista fue realizada el día 3 de julio de 2018, en un bullicioso cafecito de Dorrego, Guaymallén, Mendoza. El diálogo fue ameno y muy humano.

Laura Martín Osorio: ¿Quién es Marisa Pérez Alonso?
¿Hay una Marisa para los adultos y otra para los niños?

Marisa Pérez Alonso: Yo soy una persona que siempre está en continuo cambio. Soy mujer, soy mamá, soy esposa, soy escritora, soy profesora de literatura, soy amiga... Una trenza que combina todas estas facetas, soy como un torbellino que lleva todo mezclado y que va para todos lados tratando de no perder conciencia de ninguna de las aristas.

Escribir, tanto para los adultos como para los niños, es una responsabilidad muy grande. A veces, creo que es más difícil escribir para los más chicos; porque los adultos hacen concesiones y los niños, no. Si no les gusta lo que está escrito, no siguen leyendo, lo abandonan. Por esa razón, mi escritura es un ejercicio constante para no perder la vitalidad y la capacidad de asombro que tiene un niño.

Laura Martín Osorio: ¿Por qué escribís para niños?
¿Cómo, cuándo y por qué empezó esta actividad?

Marisa Pérez Alonso: Empecé a escribir para grandes y de grande, como a los cuarenta... Nunca pensé que iba a poder escribir, porque de niña tenía varios problemas de aprendizaje. Esos problemas se transformaban en aspiraciones para mí. Cuando era chica decía que quería ser lectora y astronauta. La dislexia, que comprendí de grande y después de muchos autodiagnósticos, y la tartamudez hacían que el tiempo para comprender algo fuera mucho mayor que para cualquier otro, porque yo leía pero cambiando las palabras... En aquella época, el proceso de lectura era algo muy íntimo, no se compartía en las escuelas, por ejemplo; entonces, yo no podía saber cómo se enseñaba ni cómo se aprendía a leer. Veía que había otras personas que leían mucho y muy rápido, creía que eran más aventajadas que yo o más inteligentes y eso hacía que intentara superarme para lograr ese nivel. Todos esos obstáculos a mí me hicieron creer que aquello que yo quería era leer para enterarme, porque aprendo mucho

cuando leo. Tenía la sensación de que aprendía no solo del contenido, sino también de la forma en la que estaba escrito algún texto. Me encantaba la forma de algunos libros y terminaba de leerlos y volvía a empezar como si fueran algo circular. Por otro lado, como me gusta tanto viajar, pensé que tenía que ser astronauta. Eso me duró hasta que me operaron de apéndice, los astronautas no pueden ser operados. Esa operación fue como una violación para mí, me tuvieron que intervenir de urgencia. Tenía diez años y cuando me desperté comprendí que ya no podría ser astronauta. Porque lo de ser astronauta iba en serio, ese era mi objetivo, yo no lo veía como algo que no lo pudiera lograr... Así que, desde aquel momento pensé que tenía que ser otra especie de viajera. Entonces, me planteé leer como una forma de conocer las cosas antes de viajar.

Laura Martín Osorio: Entonces, ¿cómo llegás a la escritura para niños?

Marisa Pérez Alonso: Escribir para niños fue algo a lo que llegué después de mucho tiempo, de hacer muchas aproximaciones como profesora. Cuando empecé a escribir para adultos no pensaba hacerlo también para niños, porque era muy difícil... Primero fue el libro de cuentos, después dos novelas más, hasta llegar a una para adolescentes, *Mundos peregrinos*. Cuando la escribí me empecé a preguntar por qué literatura para jóvenes, qué era eso del lector adolescente y fue así que comencé a formarme, como siempre. Asistía a encuentros de literatura infanto-juvenil y escuchaba muy atenta para aprender. Cuando fui al primer Congreso Internacional que organizó la Bohemia en Buenos Aires, y que duró tres intensos días, entré a una conferencia que trataba sobre los epítetos y las formas de adjetivar, algo que siempre me había interesado debido a mi gusto por la literatura grecolatina. Como yo soy muy despistada y me distraigo muy rápidamente, me senté adelante, enfrente de la disertante para prestarle la debida atención. Pero era la hora de la siesta y la conferencia, aburridísima... Como para no perder sentido de la situación empecé a anotar cómo deberían ser los ejemplos que ella tendría que dar... Así comencé: pensando cómo le podrías describir a un

niño de forma simple un personaje muy complejo y que pasa por muchas situaciones difíciles, por experiencias psicológicas complicadas. Así, escribiendo epítetos, pensando en un personaje infantil que pudiera llegar en toda su complejidad de forma sencilla para un público muy exigente, nació *Juan de este mundo*. La mandé a un concurso y recién ahí me di cuenta de que estaba escribiendo para niños, porque para mí era escribir una historia que la podían leer tanto niños como grandes. Porque hasta ese momento no distinguía el destinatario. Pensaba, y sigo pensando que, si yo no entrego un libro lo suficientemente rico, pienso que les estoy faltando el respeto a los chicos. Una historia tiene que tener varias capas de interpretación, porque cada niño la lee desde su mundo.

Laura Martín Osorio: Leo tus novelas y siento tus palabras como una caricia, un susurro, un perfume... Este estilo poético característico de tu producción, ¿cómo surge?

Marisa Pérez Alonso: La poesía es un desafío para mí. Leo poesía y ensayos sobre poesía. No soy poeta, pero se nota ese gusto que tengo por la poesía... Yo voy andando por la vida observándola para interpretarla y entenderla. Escribir de esa forma es un intento por resarcir la realidad, porque cuando yo leo algo o veo algo pienso que las cosas deberían haber sido escritas o hechas de otra forma. Entonces, busco otro modo de contar esas historias comunes, que yo narro. A esa escritura trato de empoderarla, cargarla de sentido y de imágenes contundentes que hagan que la gente tenga ganas de leerla. Me gusta pensar la literatura como un juego y también como una revancha.

Laura Martín Osorio: Un elemento recurrente en tu obra es el paisaje... El mar y las montañas están presentes tanto en *Juan de este mundo* como en *Cartas para una ballena*... ¿Qué importancia tiene para vos este elemento? ¿Qué le imprime a tu obra? ¿De qué manera configura a los personajes siempre en viaje?

Marisa Pérez Alonso: El paisaje... Yo soy muy visual, me detengo a ver los contrastes de texturas, de colores, me gusta mucho el cine. Es algo que se da de forma

natural en mí: conocer la realidad a través de la vista. Los elementos visuales me acompañan en la narración, me acompañan sin que yo lo haga evidente. El paisaje se desprende del estado de ánimo del personaje, quien es capaz de apreciar un lugar desde su subjetividad y desde las sensaciones particulares de ese momento. Que los personajes estén siempre viajando es algo de lo que me di cuenta después. Eso es algo autobiográfico porque, sin que el personaje recree una de mis historias, está mostrando algo de lo que soy: la vida en constante movimiento y llena de historias por descubrir.

Laura Martín Osorio: Hablemos de *Cartas para una ballena*, ¿quierés? ¿Podríamos decir que es una novela epistolar, cuyo estilo es poético cargado de aventuras, es una novela ilustrada?

Marisa Pérez Alonso: La novela surge de un intento por rescatar esa atemporalidad de las decisiones de los chicos, como esa imposibilidad de registrar mediante la escritura las experiencias vividas. Residí en Puerto Madryn junto a mi esposo durante dos años; en esa época, viajaba a Mendoza a visitar a mi familia. Cuando volvimos a esta provincia, era mi esposo el que viajaba hacia el sur, una vez con cada hijo, para visitar a su familia. Entonces, los niños tenían la obligación de escribirme lo que veían para que yo pudiera estar cerca de ellos también. En una oportunidad, Pablo, mi hijo mayor, vio el rescate de una ballena. No lo escribió, lo dibujó y cuando llegó aquí me contó lo vivido ayudándose con las imágenes. Siempre pensé que tenía que escribir esa historia. Lo hice primero como un cuento, pero no me gustó. Posteriormente, escribí una novela y tampoco me gustó. Cuando salió la convocatoria de Bambalí, me propuse reescribirla pensando en cómo era mi hijo cuando tenía diez años y qué modo de expresarse tenía. Recordé que esas cartas estaban llenas de supuestos, no estaba todo bien enunciado como lo haría un adulto. Entonces, decidí narrar la historia a través de esas cartas que el niño le escribía a su abuela; sin las respuestas de esta, para que el lector tuviera la posibilidad de completar algunas nociones. Podríamos decir, sí, que es una novela epistolar.

Laura Martín Osorio: Valentín, el protagonista de tu

nueva obra, es también “una cría”, está tan “asustado y triste, que no puede llorar...” como el ballenato encallado a la orilla del mar... ¿Cuál fue tu intención al proponer una mujer artista circense incansable viajera como madre de este niño? ¿Qué implicancias creés que tiene para las infancias este tipo de vínculos?

Marisa Pérez Alonso: El tema de que la madre quiera seguir su carrera profesional, razón por la cual debe abandonar momentáneamente a su hijo, si bien es un tema secundario no es un tema menor. Yo pienso que en la sociedad contemporánea el feminismo no es algo de lo que se tenga que hablar solamente, es algo que ocurre diariamente. Ocurre en las parejas jóvenes de forma natural. El personaje de Valentín es el que tiene que procesar esos problemas. Siendo niños siempre hemos tenido que atravesar algún tipo de problema porque en el mundo de los grandes pasan cosas que uno no termina de entender. Entonces, a este chico le va a tocar enfrentarse a una situación que es propia de esta sociedad. La madre podría haber sido médica o de cualquier otra profesión; pero el hecho de que sea equilibrista de circo hace que el conflicto no pueda resolverse de otra manera porque el tiempo de desarrollo de su actividad es acotado y debe aprovechar la oportunidad que tiene en ese momento. Eso se lo va a explicar la abuela al protagonista y él lo va a entender perfectamente y no va a juzgar a su madre ni la va a dejar de querer.

Los primeros lectores, entre ellos la editora, me pedían que buscara otra solución. Mi familia y mis amigos me decían que debería morirse directamente... Y yo entendía que era como sacarse el problema de encima. Yo no quería eso porque lo volvía a Valentín un personaje muy chato y si hay algo que yo busco es justamente darles mucho volumen a los personajes. Creo que los chicos entienden perfectamente este tipo de situaciones sin tener que darles demasiadas explicaciones. Sienten lo mismo que sienten los personajes porque lo viven diariamente. Uno cuando es grande se va olvidando, pero como niños no miramos las cosas objetivamente, siempre las vamos a mirar a través del filtro que nos pone el sentimiento. Valentín no puede cuestionar a su mamá, porque para él está en igualdad de condiciones que su papá. Entiende

que llegó el momento en que el padre se haga cargo de él y no comprende por qué el adulto está enojado. Con la única que puede hablar, buscando respuestas, es con la abuela. Ella es la única que ahora tiene la paciencia, la experiencia y el amor para poder explicarle las cosas que se le escapan.

Laura Martín Osorio: Hacés una analogía entre Valentín y Garra, entre Victoria –la ballena franca– y la equilibrista viajera, y hablás de preocupación, cuidado y conexión... ¿Creés que eso es posible aún a la distancia? ¿Qué otras formas del amor querés mostrar?

Marisa Pérez Alonso: Intento explotar el conflicto que tiene el chico y que tenemos todos muchas veces. Para comprender algunas situaciones, en ocasiones, debemos atravesar procesos muy duros. Por ello, recurrí a algo que es muy común entre la gente del campo, y yo me considero criada en el campo: observar la vida de los animales para entender un poquito mejor la vida del hombre.

Ese ballenato sí va a ser esa representación de Valentín. El niño se siente identificado con el animal y se da cuenta de que podría haber varias posibilidades en su vida. Una podría ser la que está atravesando el ballenato, hay un montón de gente tratando de que se junten la madre y el hijo; otra es la que le está ocurriendo a él, hay gente que está tratando de que se vinculen el padre y el hijo, porque por más que se hayan ido los dos juntos no había un vínculo creado hasta después de algunas vivencias en Puerto Madryn.

Los nombres de los personajes son significativos, mi propósito era que se produjera la identificación inmediata. El niño protagonista tiene que ser muy valiente para atravesar este momento y el ballenato tiene que poner mucha garra para salir de esa situación. El pequeño se siente unido al ballenato en este infortunio, y tanto uno como el otro superan ese mal momento, y lo superan bien. Garra va a lograr unirse con Victoria, su mamá, y Valentín podrá generar un vínculo hermoso con su papá, Víctor. Tal vez en la literatura para adultos eso no tenga demasiada importancia; pero en la infantil, sí. Los nombres de los

personajes son importantes aquí.

A mí me parece que cuando son muy chiquitos, los niños se parecen a ese ballenato, que se encuentra unido a su madre. Porque aunque no se vea, esa conexión está. Después, cuando se van haciendo grandes, los chicos tienen que desarrollar su vida y es entonces que la mamá sigue unida a ese cordón umbilical; a veces, cuando somos muy grandes, volvemos a la madre buscando ese contacto. Pero la cuestión animal que tenemos cada uno es eso de haber estado adentro de la panza de la madre y, si bien ese cordón ya se cortó, nos mantenemos unidos desde el amor. Va a seguir aunque no se vea. Y aunque Valentín en ese momento no comprenda qué está pasando, no se cuestiona el amor de la madre, tiene claro que ese vínculo de afecto genuino siempre está. Eso de que Valentín no entienda por qué su padre se comporta de ese modo, es un intento por hacer ver que los niños no tienen los problemas que tenemos los grandes y que no se plantean los problemas como nos lo planteamos nosotros. Tenemos que aprender a ver a los niños y qué es lo problemático para ellos, no trasladarles el problema que creemos los grandes que van a tener. El contacto con ese ballenato, y la interpretación de lo que le está sucediendo, le enseña a Valentín mucho más de lo que podría haber aprendido en un manual de cuarto grado.

Laura Martín Osorio: En la obra hablás de una “genealogía femenina”, hablás de maternidad, lactancia, vida. ¿Qué pasa con este muchachito que es educado por un papá taciturno, egoísta y triste?

Marisa Pérez Alonso: *Cartas para una ballena* comienza con una nueva etapa para Valentín, que va a ser la de ser cuidado por su papá. Nadie dice que un niño deba ser educado únicamente por su mamá. La sociedad, que es patriarcal y que tiene unas matrices muy fuertes en este sentido, extiende el cuidado de los primeros tres meses –que serían los únicos en los que la vida del bebé depende directamente de esa mamá– a muchos años; pero que intervenga el padre es lo más sano que puede haber.

Es verdad que hay una genealogía femenina en las ballenas, eso fue algo que descubrí con ojos de niña –

porque yo no he abandonado ese modo de interpretación que tienen los niños— y me pareció maravilloso. Para Valentín eso es muy importante también. Él se está preguntando por qué a su papá le está costando tanto asumir ese nuevo momento, que a él también le cuesta, pero que lo asume con más naturalidad y por eso interroga a su abuela. La sociedad está cambiando, el feminismo nos está ayudando a ver que no hay papeles tan estrictos. Pretendo mostrar una literatura para niños, diferente de la que se presenta habitualmente, con los problemas de nuestra sociedad actual, que va evolucionando, que va cambiando.

Laura Martín Osorio: Como para ir cerrando... Hay un niño, un papá silencioso y triste, una abuela callada y una mamá lejana... Hay una voz potente e ingenua, que interpela constantemente, y otra dulce y luminosa, que nos va dibujando una historia... ¿Qué más hay entre estos personajes?

Marisa Pérez Alonso: Entre la historia de la ballena y el ballenato y la narradora que lo va contando, y entre las cartas y los dibujos que le manda Valentín a su abuela, están los lectores. Cada uno de ellos debería poder encontrar las cosas que ha vivido en lo narrado aquí. Porque la lectura de un libro es como un ejemplo; lo verdadero, lo real es lo que uno ha experimentado y que le permite rellenar los huecos que van quedando en el texto... En todos esos intersticios, entra el lector, con su historia personal que le permite apropiarse de esta nueva historia.

Como esas ballenas dadoras de vida, protectoras y amorosas, emerge la obra de Marisa Pérez Alonso. Su escritura, como la de muchas de sus antecesoras, y como continuadora de esa genealogía de mujeres escritoras, se propone un diálogo directo con el niño en el que hay un gran respeto y mucha ternura. Pretende enfrentarlo de forma natural a las contradicciones sociales y culturales de

su entorno, y le propone un mundo mágico posible con palabras dulces, que le permiten indagar los miedos, la tristeza y las injusticias de un modo amable y desde la contención de unas palabras que abrazan.

RESEÑA

Raso, Laura (2017). *Sin coartadas. Ética de la escritura de Liliana Heker durante el menemato*. Córdoba: Portaculturas. 186 pp.

Mario Federico David Cabrera

Universidad Nacional de San Juan, Argentina

federicodavidcabrera@gmail.com

En nuestros días, es posible señalar el funcionamiento de una etiqueta discursiva que demarca una estética y una forma particular de práctica política: “los noventa”. En efecto, cuando hablamos de la década del noventa hacemos referencia a un escenario en el que se ejecutan cambios fundamentales en la cultura occidental resultado de la hegemonía y recrudescimiento del neoliberalismo; a una prolija denegación de la violencia institucional, económica y socio-simbólica bajo la retórica de la globalización; y a una alianza entre los aparatos del estado, el capital transnacional y los medios de comunicación en la construcción de una sociedad aparentemente reconciliada consigo misma en la que la disputa ideológica y los horizontes revolucionarios se presentan como anacronismos.

En este umbral entre la Argentina de los noventa y la Argentina posterior al 2015, el libro de Laura Raso se (¿nos?) pregunta cómo puede la literatura resistir estos embates. Para ensayar una respuesta su autora recurre a la idea de ética de la escritura y la trabaja como carta de navegación a través de la cual analiza el programa estético e intelectual de Liliana Heker. Esta idea está asociada a “[...] una de las maneras de ejercer un contrapoder y a la práctica de despojar por su negación a seguir los

discursos gregarios y endoxales, a la desmitificación de las etiquetas del mercado, o de mitos burgueses, a la indignación contra los discursos que se construyen como evidentes” (14).

De esta manera, a partir de un marco teórico-metodológico que articula aportes semio-estéticos de Roland Barthes y Mijail Bajtín, la autora fórmula su hipótesis central: los textos de Liliana Heker dan cuenta de un doble compromiso: político y estético. El compromiso es político en tanto que los textos refractan las condiciones sociales en las que emergen (son un discurso social) y, a su vez, es estético porque conservan su autonomía como objetos artísticos. Esto pone de relieve la singularidad de la producción de Liliana Heker por cuanto se impone la tarea de desmontar artificios ideológicos sin apelar a modelos realistas o testimoniales.

La hipótesis se operativiza en el análisis de los textos a través de dos estrategias discursivas: el quiebre temporal (Genette) y la polifonía (Bajtín). En la lectura de Raso, estas estrategias deconstruyen una práctica escritural mimética en tanto da cuenta de los síntomas de su época y se constituyen en un gesto de despoder y contrapoder: “[...] son estrategias que permiten fragmentar el discurso: fragmentar toda pretensión totalizante de sentido” (26).

El corpus central sobre el que Raso despliega su análisis se focaliza en textos aparecidos a lo largo de la década del noventa: *El fin de la historia* (novela, 1996), *Zona de clivaje* (novela, 1997) y *La crueldad de la vida* (cuentos, 2001). Asimismo, hacia el final del libro se introduce un capítulo que analiza el cuento “Delicadeza” (aparecido en *La muerte de Dios*, 2011) con la intención de identificar “[...] síntomas propios de la época más reciente y los indicios de un nuevo cronotopo narrativo en formación” (28). Es importante destacar también que el libro toma en consideración los ensayos y las polémicas de Heker con la intención de contextualizar la producción de la escritora al interior de la literatura argentina y, a su vez, señalar ciertas recurrencias vinculadas con la idea de ética de la escritura y algunas de las variaciones acontecidas en torno a la noción de compromiso entre la década del sesenta y la del noventa.

Al comenzar la lectura del libro nos encontramos con unas “Palabras iniciales” a cargo Liliana Heker que resumen sus impresiones en la lectura del original y pone de relieve las complicidades y afectos compartidos con Laura Raso. A continuación se presentan “Algunos apuntes desde el presente” en los que la autora del libro se propone despuntar reflexiones a partir de su propia experiencia política e intelectual a lo largo de la gestación del libro: del proceso de escritura y defensa de la tesis de Maestría en Literatura Argentina (UNCuyo) que dio origen a este libro y los avatares políticos y culturales propios del rebrote neoliberal en la Argentina posterior al 2015.

El primer capítulo, “Introducción”, se pregunta por los modos en los que la literatura deviene en una práctica política y, para ello, indaga en las variaciones que la noción de compromiso intelectual ha sufrido. En los noventa, la lucha de los intelectuales se resignifica a la luz de una violencia menos visible pero más efectiva en la construcción de la desigualdad y la impunidad. Frente a la retórica “light” y el fin de la historia, la literatura resiste e insiste en señalar las ausencias, los hiatos y los conflictos de los que no han sido invitados a la fiesta neoliberal. En esta línea argumental, la autora define a la literatura como una práctica de contrapoder (voluntad de no ceder) y de despoder (voluntad de no situarla como un nuevo poder) que propenden a desarticular y desplazar la voluntad totalizante de cualquier discurso.

En el segundo capítulo, “Consideraciones sobre el marco teórico-metodológico”, se explicitan las herramientas a partir de las cuales se ha abordado la narrativa de Heker: la literatura como una ética de la escritura, la literatura como refracción y el cronotopo novelesco, quiebre del orden temporal y polifonía como estrategias discursivas.

El tercer capítulo, “Los 90: condiciones de producción”, se propone relevar huellas y síntomas de la década menemista para preguntarse cómo se pensó a sí misma esa etapa, cuáles son los cuerpos, subjetividades y prácticas que habilitó. Por otra parte, en este capítulo se busca contextualizar la producción literaria de Heker dentro del campo de la literatura argentina. Para ello, se hace una

reconstrucción de los distintos acontecimientos que atraviesan el despliegue del proyecto estético-político de la autora y, a su vez, se indaga en sus ensayos y en su polémica con Julio Cortázar con la intención de demostrar la gravitación de una ética de la escritura que desbarata lugares comunes asignados a la noción de compromiso.

El cuarto capítulo, “La (re) construcción de la memoria: sobre *El fin de la historia*”, analiza la novela *El fin de la historia* (1996) a partir de una hipótesis doble: el texto insiste en trabajar y resignificar las memorias traumáticas del terrorismo de Estado a la vez que interviene y desmitifica los protocolos de enunciación del recuerdo desde la ficción.

El quinto capítulo, “Rito de paso: *Zona de clivaje*”, realiza una lectura a contrapelo de la etiqueta “escritura femenina” para pensar de qué manera la novela *Zona de clivaje* (1997) se inscribe dentro de esta lógica y, a su vez, la deconstruye. La escritura femenina, desde esta perspectiva, se presenta como una máquina reproductora de estereotipos que resultan afines a las lógicas del mercado.

En el sexto capítulo, “Los lazos y los mitos: acerca de *La crueldad de la vida*”, la autora se propone demostrar de qué manera los cuentos “Antes de la boda”, “Maniobras contra el sueño”, “El tesoro de cada quien” y la *nouvelle* “La crueldad de la vida” (2001) dialogan y desnaturalizan mitos de la sociedad burguesa contemporánea: rituales familiares, discursos estatales, la unicidad del sujeto.

El séptimo capítulo, “‘Delicadeza’: la construcción discursiva del otro”, se presenta como una extrapolación en la que se analiza un texto que no pertenece al corpus central pero que resulta ilustrativo para dar cuenta de la formación de un nuevo cronotopo narrativo. En efecto, el texto de Heker señala con ironía la existencia de un espectro que recorre los discursos sociales hegemónicos: el otro, el invasor, el inmigrante, el ladrón, aquel que solo representa la inseguridad. Como sostiene Raso: “‘Delicadeza’ habla de ese fantasma acechante que, aparentemente invisible, se pasea en el imaginario de una clase que no puede concederle al otro más que el lugar de lo excluido” (167).

Por último, en las “Consideraciones finales. Una escritura sin coartadas” la autora retoma la discusión en torno a la ética de la escritura y las variaciones de la noción de compromiso intelectual para sintetizar el camino trazado a lo largo de su investigación. Las palabras con las que se cierra el libro son especialmente significativas no solo porque formulan con claridad un posicionamiento estético y político frente a lo literario sino porque son, también, un llamado a resistir con esperanza:

Creemos, con Heker, que la literatura no tiene coartadas frente a los poderes. No hay excusas para aceptar dócilmente que este el orden de las cosas y no se puede luchar contra él. La escritura también es una ética. Una ética que habla de su tiempo y de su lugar y en ese mismo gesto, se levanta siempre para decir que ese rey, ese al que todos aplauden, al que todos quieren ver lujosamente ataviado, está desnudo (171).

NORMAS PARA AUTORES

EL *Boletín GEC* recibe colaboraciones inéditas y originales sobre los temas propuestos para cada número. Además, hay convocatoria permanente de trabajos de tema libre sobre problemas de teoría y crítica literarias. Los trabajos deben ajustarse al rigor de un artículo académico-científico y a la ética del trabajo intelectual. El comité editor constata que los envíos se ajusten a las normas y los lineamientos editoriales. Luego, los escritos atraviesan un proceso de evaluación externa por parte de dos pares, anónima tanto para el autor como para los evaluadores (sistema de doble ciego). Cuando hay disidencia entre los dictámenes, se consulta a un tercero. La decisión se comunica al autor dentro de un plazo no mayor a tres meses. En caso de que se indiquen mejoras al texto, el autor contará con un mes como máximo para enviar el texto corregido.

El envío se realiza a través del sistema OJS entrado a la siguiente URL: boletingec.uncu.edu.ar. Para enviar trabajos hace falta estar registrado en esta revista. Si usted ya posee usuario y contraseña, ingrese [aquí](#). En caso contrario, diríjase a la opción [registrarse](#). Si tuviera problemas con este proceso, puede consultar por correo electrónico escribiendo a: boletingec@ffyl.uncu.edu.ar

La revista acepta artículos para la sección Estudios, además de reseñas, entrevistas y notas (de menor extensión que los estudios y sin necesidad de tanto rigor en cuanto a aparato crítico, pero consistentes en su contenido).

Directrices de presentación

-Texto digitalizado en word.

-Tipografía: Arial 10 para el cuerpo del texto; Arial 9 para las citas en párrafo aparte y para la Bibliografía; Arial 8 para notas a pie de página.

-Interlineado sencillo. Sin sangrías a comienzo de párrafo y sin espacios entre párrafos. Dejar espacio solamente antes y después de los intertítulos.

-Extensión: entre 30.000 y 60.000 caracteres con espacio para los estudios, incluyendo títulos, resúmenes, notas y bibliografía; hasta 30.000 caracteres con espacio para las notas y entrevistas; entre 5.000 y 10.000 para las reseñas.

Estructura

-Título.

-Encabezado: en tres renglones seguidos y con alineación a la derecha, se colocará nombre y apellido del autor, institución y correo electrónico.

-Resumen en el idioma del artículo (150 palabras como máximo).

-Entre tres y cinco palabras clave.

-Título del artículo en inglés.

-Abstract.

-Traducción de las palabras clave.

-Cuerpo del trabajo: podrá dividirse con títulos internos. No usar guiones cortos en función parentética. Usar guiones medios o paréntesis. No utilizar negritas ni subrayados ni palabras en mayúsculas para realizar destacados. En caso de que sea muy conveniente resaltar algún término, emplear bastardilla (cursiva o itálica).

-Notas a pie de página: se emplearán lo menos posible; sólo para ampliar alguna cuestión, establecer relaciones, proveer información adicional, etc.

-Bibliografía: se consignará solamente la bibliografía citada o aludida en el cuerpo del trabajo.

Estructura de reseñas

-Referencia bibliográfica completa del libro reseñado, incluyendo colección o serie, y total de páginas o tomos.

-Citas: solamente del libro reseñado; entre comillas; con indicación de número/s de página entre paréntesis al final de la cita; en ningún caso en párrafo aparte: siempre integradas al cuerpo del texto.

-Nombre y apellido del autor de la reseña (versalitas) y, a renglón seguido, filiación institucional. Alineación derecha.

Aparato crítico

-Citas breves (hasta cuatro líneas): integradas en el cuerpo textual, con comillas dobles curvas ("...").

-Citas largas (más de cuatro líneas): en párrafo aparte, con justificación izquierda de 1 cm, sin comillas, Arial 9.

-Remisiones a la bibliografía:

-Si el nombre del autor es mencionado en el párrafo, no debe repetirse entre paréntesis. Se consigna el año de la edición citada, seguido de dos puntos y la/s página/s correspondientes al texto citado o aludido. Ejemplo: Según Bajtín, el cronotopo expresa "la indivisibilidad del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio)" (1978: 27).

-Si el autor no se menciona en el párrafo, se debe incluirse en el paréntesis su apellido, seguido de coma: El cronotopo expresa "la indivisibilidad del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio)" (Bajtín, 1978: 27).

-El punto se coloca después de la referencia parentética.

-Para omisiones o agregados, usar corchetes: [...], [sic], [el autor].

-Si hay dos o más obras del mismo autor editadas el mismo año, se las distinguirá con letras: (Gómez, 1994a: 162-170). En la bibliografía deberá seguirse el orden impuesto por las letras.

-Si la referencia afecta a todo el texto aludido o este carece de paginación: (Gómez, 1994).

-Bibliografía: Se ordena alfabéticamente por apellido del primer autor o por la primera palabra del título. Más de un título por autor: se ordenan por fecha de publicación. Se deja un espacio entre referencia y referencia.

Referencias bibliográficas

SE SOLICITA COLOCAR ENLACES EN LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CUANDO EL TEXTO ESTÉ DISPONIBLE EN INTERNET DE LA MANERA QUE SE INDICA EN CADA CASO.

Libros

Apellido, Nombre (año edición citada). *Título. Subtítulo*. Ciudad de edición: Editorial.

Eco, Umberto (2000). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Si se quisiera agregar traductor, prologuista, responsable de una edición crítica, etc., se coloca el dato después de título y subtítulo, en tipografía normal.

Si se quisiera consignar año de la primera edición, va entre corchetes después del año de la edición citada:

Eco, Umberto (2000) [1979]. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Artículos en libros de varios autores o en actas

Apellido, Nombre (año). "Título de artículo". Nombre y apellido del director, coordinador o editor del volumen (si hubiera) seguido de (función.) *Título de libro. Subtítulo*. Ciudad de edición: Editorial. primera página-última.

Schwab, Gabriele (2015). "Escribir contra la memoria y el olvido". Silvana Mandolesi y Maximiliano Alonso (eds.) *Estudios sobre memoria. Perspectivas actuales y nuevos escenarios*. Villa María: Edivim. 53-84.

Dávila, Ariel (2007). "Inverosímil". AAVV. *Nueva dramaturgia argentina*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro. 35-62.

Artículos en revistas impresas y/o digitales

Apellido, Nombre (año). "Título de artículo". *Nombre de la revista*, año, volumen y/o número. primera página-última.

Si estuviera disponible en Internet, consignar al final: Disponible en: URL o doi.

Muñoz, Mariela (2007). "Nostalgia, Guerra Civil y franquismo en la narrativa española de finales del siglo XX". *Filología y Lingüística*, vol. XXXIII, n. 2. 111-123. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/1743/1716>

Artículos en diarios impresos y/o digitales

Apellido, Nombre (año). "Título del artículo". Tipo de texto si quisiera agregarse. *Nombre del periódico*, día y mes abreviado. Suplemento (entre comillas) o sección si correspondiera. primera página-última (si hubiera paginación). Disponible en: URL (si se estuviera citando versión digital).

Pacheco, Carlos (2004). "Sprengelburd: un autor que rompe los límites de lo teatral". *La Nación*, 6 jun. Sección 4. 4.

Dema, Verónica (2010). "Martín Kohan: La literatura tiene un lugar muy marginal en nuestro país". Entrevista. *La Nación*, 26 abril. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1258191-martin-kohan-la-literatura-tiene-un-lugar-muy-marginal-en-nuestro-pais>

Textos publicados en blogs o páginas web

Apellido, Nombre (año). "Título del texto". *Página web o blog*, día y mes abreviado. URL

Chomsky, Noam (2014). "Why Americans Are Paranoid About Everything (Including Zombies)". *AlterNet.org*, 19 febr. <http://www.alternet.org/noam-chomsky-why-americans-are-paranoid-about-everything-including-zombies>

Link, Daniel (2006). "Un cuento de hadas". *Linkillo.blogspot.com.ar*, 25 jun. <http://linkillo.blogspot.com.ar/2006/06/un-cuento-de-hadas.html>